

## FORMAS DE PRESENÇA DO OUTRO NO DISCURSO VERBO-VISUAL DE UMA PACIENTE DE PSICOPEDAGOGIA: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA<sup>1</sup>

Adriana Pucci Penteado de Faria e SILVA  
(LAEL/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)  
appucci@uol.com.br

**RESUMO:** Nosso objetivo é apresentar resultados parciais de uma análise dialógica dos relatórios de um atendimento psicopedagógico. Tal análise, que desvela um enunciador histórico, social e ideológico, de natureza diversa do sujeito desejante e cognoscente com que lida a Psicopedagogia, contribui para a compreensão da queixa da paciente, em cujo discurso observamos a presença de algumas vozes, como as de seus pais. Hipotetizamos que relações discursivas entre os diferentes enunciadores refletem o enredamento e a submissão aos desejos das figuras paternas. As categorias de análise da forma de presença do outro no discurso baseiam-se na obra de Bakhtin e seu Círculo.

**PALAVRAS-CHAVE:** presença do outro; discurso; relatório de observação; atendimento psicopedagógico.

*ABSTRACT: Our objective is to present partial results of a dialogic analysis of observation reports concerning a psychopedagogical attendance. Such analysis, which shows a historical, social and ideological utterer, different from the Psychopedagogy's subject, contributes to the comprehension the psychopedagogue has with the patient's complaint. We have observed the presence of voices in the patient's discourse, including those of her parents, and suggested that the discursive relations reflect the interweaving and submission of the patient's desire to the parental figures. The analysis categories of the ways of presence in the discourse are based on the studies of Bakhtin and his Circle.*

*KEY-WORDS: presence of the other, discourse observation reports; psychopedagogical attendance.*

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no simpósio "Contribuições bakhtinianas para a leitura do verbo-visual". A autora é bolsista do CNPq desde outubro de 2007. Agradecemos as preciosas sugestões da Professora Doutora Elisabeth Brait, coordenadora do simpósio e nossa orientadora, da Professora Doutora Irene Machado, debatedora, e da Professora Doutora Maria Inês Batista Campos.

## 0. Introdução

A paciente Clarice<sup>2</sup>, estudante universitária, cuja queixa inicial era a de não conseguir compreender textos acadêmicos nem fundamentar suas produções escritas, foi atendida, entre março de 2004 e fevereiro de 2005, por um grupo de estagiários do curso de Especialização em Psicopedagogia da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão na Clínica Psicológica Ana Maria Poppovic, do qual fazíamos parte.

O estágio, obrigatório para todos os estudantes de Especialização em Psicopedagogia, é supervisionado por um dos docentes do curso, a quem semanalmente são apresentados relatórios dos atendimentos.

O presente artigo tem como objeto de estudo seqüências extraídas de tais relatórios, elaborados a partir de anotações feitas pela estudante que observava os atendimentos atrás do espelho, com colaboração da estagiária que atendia a paciente, sendo esse último o nosso papel à época.

Referentes à fase diagnóstica e aos primeiros meses de intervenção propriamente dita, a transcrição das sessões é, muitas vezes, acompanhada de produções, escritas ou visuais, da paciente.

Proporemos, após relatar especificidades do caso, uma análise discursiva de enunciados verbais e verbo-visuais em que o discurso de Clarice, tomada como enunciativa, é atravessado por discursos de outros, e ponderaremos se as características dessa presença discursiva corroboram ou põem em xeque as hipóteses diagnósticas relativas à dramática da paciente como sujeito desejanse e cognoscente.

### 1. Especificidades da Psicopedagogia

A definição do objeto da ciência Psicopedagogia é uma das tarefas a que os pesquisadores do campo se dedicam (Bossa, 2002; Lomônico, 2003; Rubinstein, 2006; Silva, 1998). O neologismo "Psicopedagogia" concretiza o casamento e o embate entre a Psicologia e a Pedagogia, mas não desvela a contribuição que diferentes áreas trazem a esse campo de ação, por meio do estilo pessoal de terapeutas graduados em outros cursos superiores (Rubinstein, op.cit.). A Psicopedagogia, como afirma Bossa:

---

<sup>2</sup> Nome fictício.

[...] tem procurado sistematizar um corpo teórico próprio, definir o seu objeto de estudo, delimitar o seu campo de atuação, e para isso recorre à Psicologia, Psicanálise, Lingüística, Fonoaudiologia, Medicina, Pedagogia. (2002: 18)

Almeida e Silva, em *Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica*, no final da década de 1980, faz uma análise do percurso da Psicopedagogia e propõe o *ser cognoscente* como seu objeto, aceitando a articulação entre emoção, razão e relação, incluindo, portanto, a faceta histórica e social do sujeito no objeto em questão.

O conceito de sujeito-autor, proposto por Fernández (1991; 2001a), uma das maiores referências da área no Brasil, dialoga com o de ser cognoscente, mas põe em foco a relação de cada faceta do sujeito com o conhecimento.

O sujeito-autor é constituído a partir da mobilidade entre seus posicionamentos subjetivos ensinante e aprendente, sendo capaz de lidar com o saber e com o não saber e, por isso, estabelecendo-se como autor de pensamento, de conhecimento.

As relações vinculares da criança com suas primeiras figuras *ensinantes* (pais, professores) tende a ser uma matriz na relação do indivíduo com o conhecimento. (Gonçalves, 2000).

Daí a importância, no início do atendimento psicopedagógico, da investigação da história vital, que, no caso Clarice, foi elaborada tanto por meio de um questionário para adultos, de uso padrão na clínica em que ela foi atendida, quanto pela proposição de variadas atividades como desenhos, jogos e colagens, que objetivavam estimular processos simbolizantes ainda na fase diagnóstica.

## 2. O caso Clarice: a culpa por conhecer

A queixa inicial de Clarice, centrada na dificuldade de acompanhar o curso universitário no qual ingressara, por não conseguir produzir textos fundamentados e apreender o sentido do que lia, desdobrou-se, após as primeiras sessões, em um descontentamento que invadia outras esferas de sua vida.

A paciente descrevia-se como *feia, horrorosa, desleixada, bagunceira, preguiçosa, irresponsável* e, portanto, incapaz de organizar-se como estudante, como filha, de ter um namorado, de conseguir um emprego.

Seus desejos enredavam-se nos desejos e vaticínios dos pais: a mãe, por um lado, queria uma filha recatada, voltada à vida religiosa e, por outro, reforçava o comportamento preguiçoso de Clarice, não permitindo que ela fizesse nenhum tipo de tarefa doméstica; o pai, por

sua vez, era sempre trazido às sessões como alguém que não acreditava na possibilidade de sucesso acadêmico e profissional da filha e era descrito ora como ignorante, por não ter conseguido realizar o sonho de fazer faculdade, ora como possuidor de muito conhecimento, por ler muito e fazer cursos.

Clarice afirmava que ele pagava as contas em dia, mas que dava mais dinheiro para os amigos do que para a família, não contribuindo em nada, por exemplo, para suprir as necessidades da filha como estudante.

A mãe, por sua vez, era descrita como modelo de provedora: uma pessoa organizada que resolvia todos os problemas dos filhos, capaz de sustentar a família sozinha quando o marido não conseguia serviço; ao mesmo tempo, era a personificação da falta de interesse pelo conhecimento, já que nunca procurou estudar, contentando-se com o baixo nível de escolaridade que possuía.

Clarice era a segunda filha do casal, que tinha cinco filhos. O pai era ajudante de obras, e a mãe, doméstica. Sua história era marcada por dificuldades financeiras e de relacionamento com a família. A mãe tivera complicações em diversas gestações que foram interrompidas espontaneamente. Não conseguia *segurar os filhos*, nas palavras de Clarice.

Os aspectos simbólicos emocionais de Clarice eram marcados pelo vínculo ambivalente com o pai e pela luta contra a alienação no desejo da mãe, sobre quem afirmou: “Ela quer que eu seja sempre criança. É horrível ser criança. [...]. Todos os sonhos da minha mãe ela colocou em mim. É muito difícil. Tem uma hora que não vou agüentar”.

Em relação à história de escolaridade, Clarice identificava “mais maus” do que bons professores na sua vida, tendo muitas lembranças do que classificava como *humilhações* em sala de aula. Descrevia como bons os professores rígidos, exigentes, que cobravam muito dos alunos. Percebia que se saía melhor em atividades acadêmicas que não exigissem muita criatividade e que se baseassem na repetição.

A paciente apresentava um discurso oral coerente e era capaz de escrever textos razoáveis, com problemas pontuais. Aprendia bem o significado de textos jornalísticos e literários, mas parecia enfrentar grandes dificuldades diante de textos acadêmicos.

As hipóteses diagnósticas levantadas apontam para uma estrutura cognitiva preservada, porém, aprisionada por problemas pontuais reativos (Paín, 1992), por escolaridade deficiente e pela luta contra a submissão aos desejos das figuras paterna e materna, que lhe impingiam uma *culpa por conhecer* (Fernández, 2001a).

A seguir, do ponto de vista discursivo, analisaremos essa batalha entre os desejos de Clarice e dos outros, buscando identificar as formas de presença especificamente do discurso de seu pai.

### 3. Formas de presença do outro no discurso de Clarice

#### 3.1 Questões teóricas

Uma das questões centrais da teoria/análise dialógica do discurso que emerge das obras de Bakhtin e de seu círculo é a presença do outro, conforme aponta Brait:

[...] a questão da alteridade constitutiva ganhará um espaço fundamental nos estudos da linguagem, interferindo na noção de sujeito, de autoria, de texto (verbal e não verbal), de discurso, interlocutor e especialmente de vozes discursivas. (2006:28)

A reflexão sobre essa noção discursiva de "outro" é fundamental na nossa proposta de análise dos relatórios de observação, bem como o entendimento de que não há uma sobreposição desse outro discursivo às noções de outro/Outro provenientes de teorias psicanalíticas. Em nossas análises discursivas, portanto, focalizamos a faceta social e histórica do objeto da psicopedagogia, o sujeito autor, e não sua dimensão desejante.

Entendemos que os enunciados, *unidades da cadeia discursiva*, pertencem a essa cadeia como um de seus elos, sendo, portanto, respostas a outros enunciados, e gerando, por sua vez, outras respostas, ou melhor, uma atitude responsiva nos interlocutores (Bakhtin, 2003).

Procuraremos indicar a relação expressa ou latente (Bakhtin, op.cit) que há entre os enunciados de Clarice e a palavra de outrem. Para isso, observaremos em parte a análise e a classificação dos tipos de discurso citado que encontramos em diversos textos de Bakhtin e seu Círculo: o capítulo "O discurso de outrem", de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de 1929, "O discurso em Dostoiévski", capítulo de *Problemas da poética de Dostoiévski*, de 1963 e o artigo "O discurso no romance", de 1934/5, publicado em *Questões de Literatura e de Estética*.

A pertinência de tal referência bibliográfica a um estudo que tem como objeto o discurso em relatórios de atendimento psicopedagógico é referendada pela própria bibliografia.

Embora Bakhtin trate de questões de literatura e construa muitos de seus conceitos no percurso de análise da obra literária de um autor,

como Rabelais ou Dostoievski, há, em diversas passagens de textos seus e de seu Círculo, indicações de que os fenômenos como o dialogismo e o discurso de outrem estão inicialmente no discurso da vida cotidiana, ou em *qualquer discurso vivo*. (Bakhtin, 1993; 1997, Bakhtin e Volochinov, 2004).

Assim, ao identificar vozes presentes no discurso de Clarice, questionaremos se a presença do outro é marcada por contornos gramaticais e composicionais nítidos, ou seja, se o estilo de citação é linear ou pictórico (Bakhtin e Volochinov, 2004), para compreender o quanto o discurso citado foi apropriado pela enunciadora.

Consideraremos, em nossas análises, a voz de Clarice tanto em enunciados verbais quanto verbo-visuais, "numa abordagem ampla das relações dialógicas", considerando que elas "são possíveis entre imagens de outras artes embora essas relações ultrapassem os limites da metalingüística" (Bakhtin, 1993:184).

### 3.2 Dados dos relatórios de observação

No relatório da primeira sessão da fase diagnóstica, Clarice traz, de forma explícita, o discurso do pai, em um momento em que relata suas dificuldades no primeiro ano da faculdade:

Adriana perguntou, então: "Hoje, como sua família a vê como universitária?".

Clarice: Meu pai disse que eu tive sorte, porque peão não aprende, peão é burro! [...] Eu não o chamava de pai. Dizia para ele "peão não é estimulado, por isso que peão não aprende!".

No trecho "Meu pai disse que eu tive sorte, porque peão não aprende, peão é burro!", o discurso citado é linear, aberto, porque há fronteiras nítidas que separam os enunciadores, construídas sobre o verbo de elocução "disse". A citação é organizada sobre o plano da expressão, trazendo as "maneiras de dizer" do pai. (Bakhtin, 2004)

A forma de presença do outro (pai) no discurso ganha sentido a partir da forma de presença do próprio *eu*, isto é, a força enunciativa das palavras do pai aumenta na medida em que Clarice se instaura: a instauração do *eu* na resposta dela se dá, inicialmente, por uma marca gramatical, o pronome possessivo *meu*.

Ela assume sua subjetividade imbricada em uma terceira pessoa, *ele*, ou melhor, *meu pai*. Essa terceira pessoa profere um enunciado contendo a primeira dentro de seu objeto direto (Clarice está contida no *isso* dito por seu pai, só é sujeito no objeto do outro).

O objeto atribuído ao sujeito de “eu tive sorte” é marcado pelo uso do tempo pretérito perfeito do modo indicativo do verbo *ter*, e é, portanto, marcado por um aspecto terminativo ou cessativo (Neves, 2000): Clarice teve sorte uma vez; isso não é o habitual, sua sorte já acabou.

Já *peão*, o sujeito da coordenada explicativa “porque peão não aprende”, é quase um aposto de Clarice: Clarice, peão, não aprende.

Esse sujeito do verbo *aprender*, uma das terceiras pessoas do enunciado de Clarice, associa-se a um predicado marcado pelo uso do presente do indicativo (“não aprende”) como transmissor não de uma referência de tempo não apenas coincidente com o tempo da enunciação, mas universal. O mesmo ocorre com a oração coordenada assindética “peão é burro”.

Em *As astúcias da enunciação*, Fiorin, discorrendo sobre as possibilidades de, no tempo verbal presente, haver ou não coincidência entre o momento do acontecimento, o momento da referência no presente e o momento da enunciação, define o presente em que há implícita uma idéia de *sempre* (ou nunca, no caso de “peão nunca aprende”):

Presente omnitemporal ou gnômico: quando o momento de referência é ilimitado e, portanto, também o é o momento do acontecimento.

É o presente utilizado para enunciar verdades eternas ou que se pretendem como tais. Por isso é a forma verbal mais utilizada pela ciência, pela religião, pela sabedoria popular (máximas e provérbios) [...] (Fiorin, 2005: 151).

O vaticínio proferido, segundo Clarice, por seu pai, apóia-se, portanto, em astúcias enunciativas da sabedoria popular e aprisiona a moça em uma verdade em que não há espaço para aprender, para ser universitária, para ser autora. A própria escolha do verbo *aprender* traz a idéia de que ao peão pode ser permitido o estudo, desde que não traga resultados.

Pelos depoimentos de Clarice registrados nos relatórios da fase diagnóstica, percebemos que ela acreditava encontrar-se nesse presente omnitemporal do não-aprender. Ela podia estudar, freqüentar aulas, mas não se permitia aprender, ou seja, comportava-se de modo a responder a um significado que o discurso do pai lhe atribuía, mobilizando-se por um desejo de outro, não por seu próprio desejo, sendo um objeto direto do desejo do pai.

Já no enunciado “Dizia para ele ‘peão não é estimulado, por isso que peão não aprende’”, Clarice cita seu próprio discurso, dessa vez

sem a conjunção integrante *que*, ou seja, numa variante direta de citação.

Absorve, porém, a palavra *peão* como sua, e, na ocorrência desse termo, há uma bivocalidade, discurso híbrido que serve a dois enunciadores: Clarice e seu pai. Mesmo que esteja procurando negar o vaticínio, ela não se instaura com um pronome de primeira pessoa, mas sob o predicativo com o qual seu pai lhe veste: *peão*.

Essa forma de citação, trazendo o discurso do pai de maneira direta ou indireta, é recorrente nos relatórios das sessões de Clarice. Uma ocorrência merece destaque, por trazer o que interpretamos como uma estilização paródica (Bakhtin, 1993), já que o pai é introduzido como alguém que erra e atualiza um desvio de pronúncia:

Adriana: Você conversa com seu pai sobre seus estudos?

Clarice: Não, porque ele só sabe dizer que eu só consegui passar no primeiro ano porque era introdução, mas que o segundo ele quer ver. Ele diz assim “se você cunseguiu”, é bem assim que ele fala, “foi porque teve muita sorte, mas no segundo (ano) quero ver, *peão* é burro! Você teve sorte.” Não sei se é sorte ou esforço.

Clarice insere-se nesse momento como alguém que detém um saber. Quando comenta “é bem assim que ele fala” no meio da citação que está fazendo, coloca-se bem distante do lugar do *peão*. Ao encerrar sua resposta com “não sei se é sorte ou esforço”, parece dizer: “Não sei se sou *peão*”, ou, ao menos “Não sei se *peão* é burro”. O estabelecimento das fronteiras entre os enunciados, discursivamente, pode corresponder a uma libertação do desejo do outro na esfera desejante.

Em outro trecho do relatório, ao discorrer sobre a frustração do pai por não ter curso superior, Clarice, no enunciado verbal, afirma que ele era distante. Há, no entanto, o registro de um gesto realizado por ela que contradiz seu próprio enunciado:

Adriana: E ele aprende?

Clarice: Deve aprender... nossa relação é muito distante. (Nesse momento, Clarice fez um gesto contrário ao seu discurso: para dizer que ela e o pai são muito distantes, juntou os dedos indicadores, friccionando um no outro. Adriana pediu que repetisse o gesto e Clarice modificou-o, afastando os dedos dizendo: ISSO é distante.).

A relação filha/pai fica patente no registro dessa sessão e é representada verbo-visualmente pela contradição entre o gesto e as palavras. Embora não haja aqui um discurso citado, entendemos que,



nesse momento, concretiza-se uma caracterização da ambivalência vincular entre a paciente e o pai: o desejo de distância e o enredamento na proximidade, que fazem com que Clarice esteja sempre em conflito com essa voz que a define como incapaz.

Os discursos do pai sobre a incapacidade do peão aparecem, também, no relatório de uma sessão em que Clarice, respondendo a um questionário que se aplica após uma atividade em que o paciente desenha a família que gostaria de ter (Paín, 1992), traz o tema da solidão causada pelo conhecimento (que será retomado no próximo enunciado verbo-visual que analisaremos). Transcrevemos um trecho do relatório da sessão:

Adriana: Onde ocorre essa situação?

Clarice: Em casa.

Adriana: E onde é essa casa?

Clarice: Como assim, em que bairro?

Adriana: É, pode ser...

Clarice: Num bairro simples, bem simples. Eu não nasci para morar em bairro em classe média. Porque têm duas São Paulos, uma perfeita, em que tudo é lindo, e a outra em que eu vivo, que eu conheço bem, que é muito ruim, muito difícil. Aqui na faculdade acho que a maioria não conhece essa São Paulo feia, e eles são arrogantes. Eu não quero ser como eles, não quero esquecer. Porque eu sei de onde eu vim, eu sei quem eu sou.

Adriana, fugindo do inquérito: Se você morasse em um bairro de classe média você seria arrogante?

Clarice: Eu tenho medo, sabe, porque o conhecimento traz a solidão.

Adriana: O conhecimento?!?

Clarice (ininterruptamente!): É, para morar em um bairro de classe média, eu preciso estudar aprender, ter o conhecimento para crescer, ter um bom emprego. [...]. Mas eu tenho muito medo de ser arrogante. Vai ver que é por isso que eu não consigo estudar, que eu nunca entrego meus trabalhos.

A transcrição desse enunciado de Clarice, em que se nota a presença do pai como tema, e não como co-enunciador, ganha novo significado no registro da última sessão do ano de 2004, ou a sessão devolutiva (Paín, 1992), em que são retomadas todas as atividades realizadas no atendimento:

Adriana continuou mostrando os textos produzidos por Clarice. Mostrou o desenho da família e perguntou se Clarice sabia por que havíamos proposto isso. Clarice disse que não fazia idéia, então

Adriana foi contando o quanto ficamos sabendo sobre o desejo de Clarice a partir das histórias que contou, como por exemplo, a saída para estudar na São Paulo bonita:

Adriana: Tem uma questão aí de como a sua família lida com o conhecimento. Para o seu pai, faculdade não é para peão...

Clarice: Ele tem mania de falar isso. Ele fala que um amigo dele estudou e que depois disso não convive com mais ninguém que tinha amizade de antes de estudar.

Esclarece-se, nessa citação do discurso do pai feita por Clarice, uma das facetas do “estudar não é para peão”. O aspecto durativo da citação do pai fica claro pelo verbo de elocução empregado no presente, que, como já vimos, cria um sentido de repetição, de continuidade, e pela expressão “tem mania de”. Fica evidente, na declaração do pai trazida por Clarice, a idéia de que o estudo afasta as pessoas das suas origens, de seus círculos de amizade e, talvez, de seus familiares.

Essa concepção de estudo construída pelo pai instaura-se também em um enunciado verbo-visual de Clarice. A proposta feita em determinada sessão foi que, a partir de cartas ilustradas com figuras que deveriam corresponder a funções estruturais de uma narrativa, Clarice elaborasse mentalmente uma história, a qual posteriormente deveria ser reconstruída a partir de perguntas da psicopedagoga. As funções propostas na atividade eram: lugar, herói, desejo, conselheiro, inimigo, obstáculo, derrota, ajuda, libertação e felicidade.

A imagem escolhida para a representação do herói foi a de uma figura humana estilizada, de perfil, andando de cabeça baixa, da direita para a esquerda, com uma trouxa rudimentar às costas.

No relatório referente à sessão, há a transcrição do diálogo entre a psicopedagoga e a paciente sobre as imagens escolhidas. Eis o trecho em que Clarice assume –se como heroína da história que está contando:

Adriana: Você não vai contar ainda a história, eu vou tentar adivinhar antes a partir da escolha das cartas. Vou perguntando para você... Você mudou o lugar...essa era a casa do herói?

Clarice: isso.

Adriana: essa história começa, acontece nessa casa?

Clarice: é...

Adriana: tinha uma pessoa que morava nessa casa... tem uma pessoa na janela... quem era o herói? Ele sai de casa?

[...]

Clarice: É que eu relacionei com a minha história!

Adriana: Tudo bem! Então a história será em primeira pessoa. Em que momento da sua vida você vê essa saída de casa?

Clarice: quando eu comecei a querer fazer faculdade.

Adriana: Você vê isso como saída de sua casa?

Clarice: É... é que foi naquela época que eu comecei a questionar tudo.

Entendemos que na representação visual que Clarice faz do herói, há a presença do discurso do pai, pela figura que ela escolhe dentro das oito possibilidades de imagens para cada função. Ao relacionar a construção visual com sua história, ela se coloca como uma heroína.

A figura reservada a essa função, como já explicamos, traz uma pessoa em movimento, seguindo para a esquerda, talvez em uma indicação, para os padrões ocidentais de leitura, de jornada contra a corrente, contra o senso comum.

A figura leva consigo às costas uma trouxa, rudimentar, signo ideológico (Bakhtin e Volochinov, 2004), que cria o sentido de pertinência a uma classe social desfavorecida economicamente. O deslocamento do que parece ser uma jornada dá-se sem nenhum meio de transporte, com os pés no chão.

O andar a pé caracterizado pela figura remete à idéia de peão, como podemos ver em Houaiss (2001) e em Silveira Bueno (1966). Conforme o primeiro dicionário, temos, entre outras, as seguintes acepções para as duas entradas de *peão*:

<sup>1</sup>peão *s.m.* (s.XIII cf.Fich1VPM) Pessoa que anda a pé, pedestre **2** m.q. *infante* **3** homem da plebe, plebeu **4** (1720) enx cada uma das oito peças de movimento limitado dispostas ao longo da segunda fila, de cada lado do tabuleiro, no início de uma partida [...] **5** LUD cada uma das peças do jogo de damas [...]

<sup>2</sup>peão *s.m.* (1642cf. HELisb) **1** *B* amansador de animais **2** *B* condutor da tropa de animais **3** *B* auxiliar de boiadeiro **4** empregado no trabalho rural **5** *B* trabalhador de estrada de rodagem, estradas de ferro e outras obras de engenharia civil **5.1** servente de obra [...] (p. 2159)

Também Holanda (1975) traz mais de uma entrada, com diversas acepções:

peão<sup>1</sup> [Do lat. Vulgar *pedone*] *S. m.* **1** Indivíduo que anda a pé. **2** Soldado de infantaria. **3** No jogo de xadrez [q. v.], peça de movimento limitado, a qual se desloca só para a frente, de casa em casa, à exceção de seu primeiro movimento [...]

peão<sup>2</sup> [Do esp. plat. *peón*] *S. m* **1** Amansador de cavalos, burros e bestas a pé. **2.** *Bras.* Condutor de tropas. [...] **3** *Bras.* Trabalhador rural [...] (p.1052)

Em Silveira Bueno (1966), há apenas uma entrada, já que a segunda remete a *pião* e não será por nós considerada:

Peão - s. m. Pessoa que caminha a pé. No Brasil, domador de cavalos e burros. Antigamente: soldado de infantaria. Peça do jogo de xadrez. Lat. *Pedonem* derivado de *pé*, *pedis*, pé.

Os sentidos de *peão* são trazidos pela figura do andarilho, que, em diálogo com a declaração de Clarice “É que eu relacionei com a minha *história!*”, constitui uma cadeia discursiva em que o discurso do pai sobre a impossibilidade de a filha estudar se faz presente. Não há marcas gramaticais ou composicionais que estabeleçam limites entre os dois enunciados.

Essa construção bivocal dá-se em um diálogo em que a palavra *peão*, trazida às sessões na voz do pai, está latente, em uma relação de acordo com o enunciado de Clarice. “Clarice é peão”, diz o pai; “Clarice é peão”, diz a filha. A respeito de dois juízos idênticos, como “A vida é boa” e “A vida é boa”, afirma Bakhtin:

Estamos diante de dois juízos absolutamente idênticos, em essência, diante de um único juízo, escrito (ou pronunciado) por duas vezes, mas esse “dois” se refere apenas à materialização da palavra e não ao próprio juízo. [...] Mas se esse juízo puder expressar-se em duas enunciações de dois diferentes sujeitos, entre elas surgirão relações dialógicas (acordo, confirmação). (2004:184)

Uma das possibilidades de entendermos a singularidade da presença do *peão* no discurso de Clarice é a exploração das várias acepções do termo. Vale recordar que a paciente afirma na primeira sessão que “peão não é estimulado, por isso que peão não aprende!”, podemos inferir que ela acredita na possibilidade de mudança de *status* dessa figura, e, assim, assume-se nesse papel como alguém que anda, que vive uma jornada em busca de seu sonho de conhecimento.

Nesse sentido, o juízo que o pai atribui à figura de peão pode ser o de trabalhador, servente, mas o sentido do mesmo termo no discurso de Clarice parece associar-se mais ao movimento, à possibilidade de mudança.

O sentido do termo que serve ao enunciado do pai, portanto, entra em confronto com os sentidos do *peão* enunciado por Clarice, os quais relacionamos também com o jogo do xadrez, em que o peão pode ser uma peça de menor valor inicialmente, mas é, no tabuleiro, a única figura que se transforma, que pode receber uma *promoção*.

Conforme o artigo "Regras do Xadrez", a promoção é uma característica do peão, e lhe é conferida quando ele "atinge a última linha, ou inversamente a primeira do adversário. Quando isso acontece o jogador tem de converter o Peão numa Dama, Torre, Bispo ou Cavalo".<sup>3</sup>

Concluindo, a análise das construções verbais e verbo-visuais da paciente mostra que a palavra de seu pai muitas vezes está presente no seu discurso em uma relação dialógica de concordância, sem espaço para questionamentos. Em outras, a aparente onipresença do discurso do pai esconde a crença da filha na própria capacidade de transformação.

A ambivalência expressa no gesto de proximidade que Clarice fez ao dizer que o pai é distante tem significado também em sua enunciação, já que, muitas vezes, não se identificam os contornos ou distâncias entre suas vozes discursivas.

No relatório final do atendimento de Clarice, uma das hipóteses levantadas foi a de que relação desejante da paciente com o conhecimento era marcada pela culpa e pelo medo de afastar-se do desejo do pai, do qual ainda não se libertara.

Discursivamente, no entanto, encontramos marcas de um enunciador que se mostra bastante astuto e, por isso, capaz de criar seus próprios sentidos para a palavra de outrem e, assim, sair da casa paterna quando lhe convém.

Essas características enunciativas de Clarice põem em xeque o vaticínio do pai e lançam nova luz ao caso, mostrando que o aprisionamento de Clarice no desejo do outro, do ponto de vista discursivo, começa a se romper ainda na fase diagnóstica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA e SILVA, M.C. *Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2<sup>a</sup> ed.rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

---

<sup>3</sup> Disponível em [http://www.chessmania.com.br/regras\\_main.asp](http://www.chessmania.com.br/regras_main.asp), acesso em 10/09/2007.

- BOSSA, N. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BUENO, F. S. *Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1966.
- FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- FIORIN, J.L. *As astúcias da enunciação*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2005.
- GONÇALVES, J. E. 2000. "Transfer - O processo de transferência em Psicopedagogia". *Revista Psicopedagogia*. São Paulo, 19: 41- 43, 2000.
- HOLANDA, A. B et alii. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- HOUAISS, A. e VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LOMONICO, C. F. *Psicopedagogia: teoria e prática*. 2ª. ed. São Paulo: Edicon, 2003.
- PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. 4ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- RUBINSTEIN, E. (org.) *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. 3ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- SILVA, M. C. A. *Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- NEVES, M H M. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Unesp, 2000.

Recebido em setembro de 2007  
Aprovado em abril 2008