



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: A POSIÇÃO DO  
PROFESSOR E A NOÇÃO DE SEDUÇÃO NO FILME  
“O SORRISO DE MONA LISA”**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Fabíola Giacomini De Carli**

**Constantina, RS, Brasil  
2009**

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: A POSIÇÃO  
DO PROFESSOR E A NOÇÃO DE SEDUÇÃO  
NO FILME “O SORRISO DE MONA LISA”**

**por**

**Fabíola Giacomini De Carli**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade  
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para  
obtenção do título de

**Especialista em Gestão Educacional**

**Orientadora: Prof. Andréa Tonini**

**Constantina, RS, Brasil**

**2009**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: A POSIÇÃO DO  
PROFESSOR E A NOÇÃO DE SEDUÇÃO NO FILME  
“O SORRISO DE MONA LISA”**

elaborada por  
**Fabíola Giacomini De Carli**

como requisito parcial para obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Andréa Tonini, Ms.**  
(Presidente/Orientador)

**João Luis Pereira Ourique, Dr. (UFPel)**

**Rosane Maria Pietrobelli Nath, Ms. (SMEC/Constantina)**

Constantina, 05 de dezembro de 2009.

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: A POSIÇÃO DO PROFESSOR E A NOÇÃO DE SEDUÇÃO NO FILME “O SORRISO DE MONA LISA”**

AUTORA: FABÍOLA GIACOMINI DE CARLI

ORIENTADORA: ANDRÉA TONINI

Data e Local da Defesa: Constantina/RS, 05 de dezembro de 2009.

Este trabalho, fruto do curso de Pós-Graduação a Distância em Gestão Educacional, pela Universidade de Santa Maria, buscou articular duas áreas do saber: psicanálise e educação, tentando aproximar dois campos que olham o mesmo fenômeno de maneiras distintas. O objetivo principal foi analisar como o professor participa do processo pelo qual ele conduz seus alunos à aprendizagem e quais os aspectos inconscientes podem ser observados. Os conceitos de transferência, de assimetria e de sedução são noções que permitiram abordar a educação como “arte de formar”. No plano teórico, a pesquisa foi subsidiada pela Teoria Psicanalítica, cuja abordagem permite, sob a perspectiva da Análise do Discurso, levantar elementos de análise de fragmentos do filme “O Sorriso de Mona Lisa”, enlaçando-os com a teoria proposta. Esse trabalho se assenta na premissa de que conhecer os processos inconscientes pelos quais um professor alcança transformação em seus alunos forma parte de um valioso recurso de trabalho para quem deseja aprimorar sua gestão escolar.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Transferência. Assimetria. Sedução. Análise do discurso. O sorriso de Mona Lisa.

## **ABSTRACT**

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: A POSIÇÃO DO PROFESSOR E A NOÇÃO DE SEDUÇÃO NO FILME “O SORRISO DE MONA LISA”**

(PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION: A TEACHER'S POSITION AND THE CONCEPT OF SEDUCTION IN THE MOVIE “MONA LISA SMILE”)

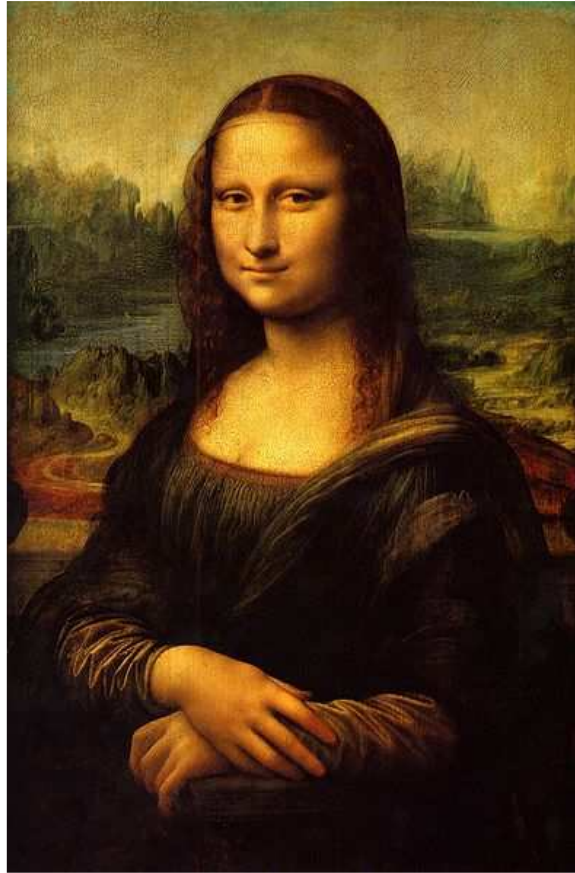
AUTHOR: FABÍOLA GIACOMINI DE CARLI

ADVISER: ANDRÉA TONINI

Date and place of defense: Constantina/RS, 05 December 2009.

In this work, the result of the Distance Learning Post-Graduation in Education Management by University of Santa Maria, sought to organize two areas: psychoanalysis and education, trying to bring two fields that look the same phenomenon in different ways. The main objective of this study was analyzing how the teacher takes part in the process by which he leads his students to learning and what unconscious aspects should be observed. The concepts of transference, asymmetry and seduction are notions which allow approaching education as "the art of shaping". Theoretically, the research was helped by the Psychoanalytic Theory which enables, under the methodology of discourse analysis, to identify elements of analysis for fragments of the movie "Mona Lisa Smile", by linking them with the proposed theory. We start from the premise that understanding the unconscious processes through which a teacher reaches transformation in their students is part of a valuable work resource for those who want to improve their school management.

Key-words: Psychoanalysis. Education. Transference. Seduction. Asymmetry. Speech Analysis. Mona Lisa Smile.



La Gioconda  
Leonardo Da Vinci – Musée du Louvre – Paris

**À Isabella, de sorriso largo, franco e belo.  
Sempre a investigar os enigmas da vida.**

**À Edmilson, com amor, quem ajuda  
a sustentar os projetos de vida.**

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>1.1 Justificativa e objetivos .....</b>	<b>08</b>
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Análise do discurso: os fundamentos.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 Interpretação: ferramenta do método psicanalítico.....</b>	<b>18</b>
<b>3 O SORRISO DE MONA LISA: SÍNTESE NARRATIVA .....</b>	<b>23</b>
<b>4 CONTORNOS TEÓRICOS E ALGUMAS ANÁLISES DO FILME .....</b>	<b>26</b>
<b>4.1 Psicanálise, cultura e educação .....</b>	<b>26</b>
<b>4.2 Assimetria: adulto sedutor – adulto formador .....</b>	<b>32</b>
<b>4.3 A arte de formar: transferência e transmissão .....</b>	<b>42</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>52</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>56</b>
<b>Anexo 1: Transcrição integral das falas do filme “O sorriso de Mona Lisa”</b>	<b>56</b>

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 Justificativa e objetivos

Começaremos a justificativa do trabalho citando uma vivência que provocou questionamentos e mobilizou o desejo dessa pesquisa.

Miguel Arroyo (2007), em seu pronunciamento intitulado “Aprendizagem no contexto escolar”<sup>1</sup>, provocou o público presente – a maioria de profissionais ligados a educação – ao fazer uma analogia interessante entre duas profissões: o professor e o médico.

Usando o exemplo do médico, e a forma como este se posiciona profissionalmente, procurou estabelecer relação com o que representa ao professor desconhecer aquilo que chamou de “processos mentais do aprender”. Tentaremos reproduzir as idéias do palestrante a seguir, já que foram o ponto de partida deste trabalho pelos questionamentos que permitiu, procurando estabelecer um diálogo que possibilite novas questões.

Naquele momento, Arroyo (2007) propôs pensar na situação de um profissional da medicina, que aprendesse bem realizar diagnósticos de crianças, de adolescentes e de adultos, e que, depois disso, soubesse dar o remédio adequado para cada doença, embora não compreendesse como o organismo humano reage a vírus e bactérias, nem como se dão internamente os processos de infecção e as patologias como um todo.

Segundo o palestrante, sem conhecer os processos que ocorrem no organismo do paciente doente, bem como, sem entender o desenvolvimento do corpo humano e dos processos de vida, doença e reação do corpo ao ambiente, pouco serviria ao médico saber a composição de cada remédio, bem como saber prescrever o medicamento.

---

<sup>1</sup> Conferência proferida durante o “I Seminário Regional de Educação: refletindo o ofício de mestre”, realizado em Constantina-RS no mês de abril de 2007.



Segundo Arroyo (2007), uma dissociação como essa parece ter ocorrido com a educação: é como se houvesse implícito no ofício de *ser professor* a idéia de que ao ensinar bem, com conteúdos atraentes e metodologias adequadas, esta seria a condição principal para a aprendizagem do aluno. É possível pensar que isto seria como reduzir a educação aos seus aspectos puramente pedagógicos. O “como se faz?” vindo antes de “como e por que isso acontece?”.

Assim, vemos que o conhecimento dos meandros dos processos psíquicos da aprendizagem parece estar em segundo plano em termos de bagagem interna do professor para desenvolver bem seu trabalho, e que isso tem influência direta na construção da identidade de educador.

Este tema trazido por Arroyo vai ao encontro da nossa formação de base, a Psicologia, bem como às experiências enquanto psicóloga escolar, associando-as aos estudos teóricos e clínicos que desenvolvemos na área da Psicanálise há quase dez anos<sup>2</sup>.

A ideia é fazer uma interlocução entre psicanálise e educação, tentando aproximar dois campos que olham o mesmo fenômeno de maneiras distintas: educação pensa com o racional e a consciência; à psicanálise cabe apontar para a existência de um “continente escuro”, a existência do inconsciente, cujas idéias – sempre muito ativas – interferem na consciência e no comportamento, sem que o sujeito se dê conta.

A psicanálise nos ensina que a dissociação, referida acima, é um mecanismo psíquico essencialmente de quebra, de divisão, resultado da impossibilidade de integração psíquica, cujo resultado é empobrecimento psíquico. Disso não há dúvida, quando se fica apenas com uma parte de um fenômeno, tão complexo quanto a educação e a aprendizagem de um ser humano, há perdas, gera empobrecimento.

É nessa linha que segue Arroyo (2007), dizendo que o pouco conhecimento de seus profissionais sobre os processos mentais – processos psíquicos, dizemos em psicanálise – do aprender é carregado de consequências, pois será a base para a organização da identidade do professor. “Refletindo o ofício de mestre” era o tema de sua conferência.

---

<sup>2</sup> Desde que iniciamos a formação em Psicanálise, na instituição Projeto – Associação Científica de Psicanálise, de Passo Fundo. Atualmente, na qualidade de Membro Efetivo, atuamos na Coordenação da Comissão da Biblioteca do Projeto (organização do acervo, organização e divulgação de eventos científicos), bem como na Co-coordenação do Seminário de Metapsicologia, para a turma atual em formação.

Entre quase 600 professores, o palestrante inquietou o público ao provocar uma importante reflexão sobre o que é que um professor precisa carregar dentro de si para dar conta de sua profissão. Propôs questões reflexivas que tendem a produzir nos sujeitos, movimento interno de abertura, de desconstrução do previsível e raso.

Sem dúvida, a maneira como cada professor se relaciona com seu trabalho, o investimento que faz, o desejo que tem, condensa uma parte importante da relação educativa e da aprendizagem. E esse aspecto vai introduzindo o tema de nossa pesquisa.

Articular a bagagem psicanalítica que trazemos com esses apontamentos de Arroyo (2007) sobre o ofício de mestre constituiu-se numa experiência de tentar aproximar dois campos nem sempre próximos, mas muito especulados, que é o da educação e da psicanálise. Passamos, a partir disso, a retomar nosso próprio entendimento a respeito dos processos psíquicos do aprender, de base psicanalítica, numa tentativa de pensar a posição do professor perante a aprendizagem de seu aluno, quando “desaparelhado”<sup>3</sup> do conhecimento desses processos e a questionar o que ocorre aí.

Será que o fato de conhecer os processos psíquicos do aprender garantiria ao professor o bom desempenho de seus alunos? Que ao professor resultaria enriquecedor poder compreender melhor quais os trâmites psíquicos do desenvolvimento das habilidades escolares de seus alunos, não resta dúvidas, mas seria isso que estaria por trás da influência educativa de um “mestre sobre seu discípulo?”. Questão que pode ser desdobrada da seguinte maneira: qual seria a participação do professor no “processo” pelo qual ele conduz seus alunos à aprendizagem?

É claro que para pensar essas questões, primeiro é preciso responder a outra, mais anterior: o que é educar? A educação estaria a serviço de que? Se pensarmos que educar é socializar, e que socializar é realizar a adaptação de alguém a um meio social, isto implica pensar que educar é adaptar, reprimir, impor limites, enquadrar o aluno a situação que se deseja. Assim, educar vai se afastando

---

<sup>3</sup> Conforme o dicionário Aurélio (1988), aparelhar: “1. dispor convenientemente, preparar, organizar; 5. prover de equipamento, engenhos, peças” (p. 50), usado aqui simbolizando os recursos, “aparelhos” que um profissional necessita para levar a cabo seu trabalho. Em psicanálise, Freud introduziu a idéia de aparelho psíquico (aparelho anímico, mental), termo usado de forma correlata a aparelho digestivo, aparelho respiratório, aparelhos do organismo humano. Aparelho psíquico é o termo usado para se referir às características que a teoria freudiana atribui ao funcionamento sistêmico, dinâmico e tópico do psiquismo (Freud, 1996).

de ser a “arte de formar” e se firma mais como “adestramento, treinamento para a aquisição de comportamentos, habilidades e informações imediatamente utilizáveis” (BACHA, 2006, p. 58).

Um professor dificilmente vai entrar na sala de aula e apenas transmitir conteúdos, tentando adaptar o aluno ao social. Para além disso, quando entra na sala de aula, está aí para ocupar um lugar, numa relação assimétrica por essência. Este fato diz muito dos aspectos que desejamos começar a abordar.

A pergunta que norteia este trabalho é: que mecanismos psicológicos estão por trás do “ofício de mestre”, entendido como “arte de educar”? Que são complexos, estamos certos. Também temos certeza que não abarcaremos tudo o que está sob a insígnia de relação educativa. Por isso, três são os objetivos específicos desse trabalho: 1. Entender como a teoria psicanalítica pode sustentar um debate sobre a relação professor-aluno no contexto educativo; 2. Perceber qual a implicação do que a psicanálise chama de *assimetria* na relação educativa, fruto da *transferência* que ocorre entre professor e aluno; 3. Analisar o fenômeno da sedução no contexto educativo, vinculando esses objetivos à análise do filme “O sorriso de Mona Lisa”.

Para viabilizá-los, bem como para não tornar esta pesquisa apenas teórica, faremos uso de algumas passagens do filme “O sorriso de Mona Lisa” (2003), procurando investigar a atuação da professora Katherine Watson, personagem principal vivida pela atriz americana Julia Roberts, que permita abrir novas questões para pensar nossas velhas perguntas.

Entendemos que o filme é uma produção simbólica que busca retratar uma dada situação da realidade, passível de ser estudada. Algumas partes do texto discursivo do filme e alguns de seus elementos visuais serão aproveitados como suporte para investigação que nos propomos, cuja metodologia de trabalho se sustenta na Análise do Discurso, em sua interface com a Psicanálise.

A busca pela psicanálise, além de ser a área de estudo da pesquisadora, justifica-se pela tentativa de romper a dissociação e olhar o fenômeno da relação educativa em seus aspectos mais profundos, sem negar a existência dos conteúdos inconscientes, pelo contrário, usando as ferramentas da psicanálise, busca-se explicitar a força perturbadora do seu impacto.

Portanto, a revisão teórica a seguir contemplará alguns dos escritos de Freud, bem como de seus discípulos, Laplanche, Sílvia Bleichmar, Márcia Neder

Bacha e Francisco Carlos dos Santos Filho, entre outros autores que apresentam concepções psicanalíticas sobre educação.

Primeiramente abordaremos na monografia, a metodologia da Análise do Discurso e sua aproximação com o método Psicanalítico de investigação. O segundo capítulo versa essencialmente sobre os contornos teóricos e algumas análises apresentadas no filme “O sorriso de Mona Lisa. E por fim, algumas considerações finais.

Na linha do horizonte dessa pesquisa, fruto dos estudos da Especialização em Gestão Escolar, está a convicção de que o conhecimento dos processos inconscientes, pelos quais um professor alcança transformação em seus alunos, forma parte de um valioso recurso de trabalho para quem deseja aprimorar sua gestão escolar e buscar qualidade no trabalho da docência.

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Claudia Laitano, em sua coluna no Jornal Zero Hora de 20 de junho de 2009, inicia seu artigo falando de uma pesquisa divulgada na semana que passou pelo Ministério da Saúde sobre o comportamento sexual do brasileiro. A autora não questiona a relevância da pesquisa, cujos dados permitem organizar ações de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, por exemplo, mas questiona o fato de a pesquisa ser eminentemente quantitativa: articula questões sobre como significar esses dados, que tentam categorizar o comportamento humano, numa questão tão delicada quanto à sexualidade adulta.

É verdade que, falando sobre sexo, os entrevistados podem ser levados a exagerar o que consideram uma vantagem e a esconder o que os deixa desconfortáveis. Os sulistas fazem mesmo mais sexo que os nordestinos (82% aqui, 74% lá) ou são apenas mais falastrões? (E, se isso é verdade, esse insuspeitado vigor meridional relaciona-se à temperatura ou à alimentação? Aos hábitos sociais ou à educação?) As mulheres traem muito menos (11%) do que os homens (21%), ou apenas tem mais dificuldade para falar sobre isso? Um assunto que não envolve apenas dados, mas valores morais, culturais e auto-estima, nunca é tão simples como os números do Ibope – e mesmo eles de vez em quando dão confusão (LAITANO, 2009, p. 03).

A autora questiona o valor de pesquisas quantitativas na área humana, levando o leitor a pensar como quando somente dados quantitativos, ao tratar de comportamento humano, não dão conta de sua complexidade, tratam temas de forma superficial, sem que se possa deles nada dizer: apenas números, passíveis de questionamento, “um número que, solto no meio das estatísticas, terá o sentido que nossa fantasia quiser dar a ele” (LAITANO, 2009, p. 03).

Laitano (2009) tenta transmitir como é difícil querer dimensionar o complexo campo dos sentidos e motivações do comportamento humano apenas através de números estatísticos, sugerindo a importância das pesquisas qualitativas.

Esses comentários iniciais provocam questionamentos sobre as pesquisas na área humana e seus alcances: a investigação científica de base positivista na área das ciências humanas, em contraposição aos modelos qualitativos de pesquisa.

Nossa opção é de trabalhar, pela via da metodologia da Análise do Discurso, o filme “O sorriso de Mona Lisa”, de 2003, que apresenta a história de Katherine

Turner, uma professora em seus primeiros dias de aula, com uma turma de moças, em uma escola feminina dos Estados Unidos, chamada Wellesley College, no outono de 1953. Por isso, importa-nos esse tema do valor de uma pesquisa qualitativa do comportamento humano: permite trabalhar temas humanos em situações específicas com maior profundidade, podendo conduzir a significados e demonstrar a complexidade daquele aspecto humano.

Assim, pretendemos analisar a forma como transcorreu os diálogos entre professora e alunos, professora e direção, e alunas com alunas, as expectativas, frustrações, desejos, sofrimentos, esforços para a superação. Assim, buscamos analisar as reações das personagens, vinculando com os aspectos teóricos que a psicanálise traz para compreender a posição do professor perante seus alunos e os aspectos inconscientes que dessa relação brotam. A seguir, justificaremos por que escolhemos a Análise do Discurso para trabalhar o tema proposto.

## **2.1 Análise do Discurso: os fundamentos**

Realizarmos a análise do filme “O sorriso de Mona Lisa”, tem o intuito de enlaçar com a educação os aspectos teóricos trazidos pela Psicanálise, colaborando com a compreensão da posição do professor não apenas em seu papel de transmissor do conhecimento, mas na sua influência sobre a formação de sujeitos, buscando relacionar qual seria a participação do professor, de sua “persona”, no “processo” pelo qual ele conduz seus alunos à aprendizagem.

A leitura psicanalítica do filme permite explorar as sutilezas e os meandros que se revelam na relação educativa, como também interpretar os processos psíquicos em jogo no ofício de educar, através da perspectiva da Análise do Discurso.

De uma maneira muito clara e simples, Orlandi (2003, p. 09) expressa o sentido da análise do discurso:

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem, perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há

neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise do discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem.

A análise do discurso recusa-se a entender a linguagem desde uma noção realista, “de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo”, mas é uma perspectiva que se baseia na convicção “da importância central do discurso na construção da vida social” (GILL, 2007, p. 244).

De acordo com Pinheiro (2009) foi o filósofo russo Mikhail Bakhtin quem revolucionou a teoria lingüística no século XX, preocupado com as formas de se estudar a linguagem, a literatura e a arte (Pinheiro, 2009), gerando concepções de base que permitem pensar a análise do discurso. Sobre Bakhtin e sua obra, encontramos na Wikipédia, no verbete *Mikhail Bakhtin* o que segue:

Apesar de ter sido escrita no fim da década de 20, a obra mantém uma atualidade espantosa e faz parte dos fundamentos da mais atual teoria textual e semiótica. De caráter interdisciplinar, abre portas para uma nova interpretação do signo, da linguagem, da comunicação e da ideologia, de base social e material mas não mecânica nem positivista. Aplica o materialismo dialético ao campo da lingüística de maneira fértil e original. (Wikipedia, Mikhail Bakhtin, *online*).

Segundo Bakhtin (2004, p. 109), “o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual (...). A enunciação é de natureza social”. Portanto, toda a enunciação veicula ideologias. Segundo a vertente bakhtiniana, muito estudada e aceita atualmente, a linguagem, o discurso, não podem ser entendidos isoladamente, pois assim se tornam apenas uma abstração lingüística, perdendo a essência dialógica, cuja constituição se dá pela via da interação sócio-verbal (BAKHTIN, 2004).

Considerando a importância da linguagem na perspectiva das Ciências Humanas, a Análise do Discurso parte do pressuposto de que fala e texto (linguagem) são “práticas sociais, [...] e estão implicadas em vários tipos de atividades”, e que cada fala, em seu contexto, vai gerar possibilidades interpretativas (GILL, 2007, p. 250).

A noção bakhtiniana de polifonia indica a “presença de várias ‘vozes’, vários pontos de vista no discurso, que naturalmente podem ser escamoteados, embora

não deixem de estar presentes” (SOBRAL, 2005, p. 23). Ou seja, num discurso, não se pode tomar as palavras como se fossem neutras, pois sempre carregam outras vozes, conflitos sócio-históricos e ideológicos que condicionam o discurso de um sujeito falante de uma língua, somados aos seus valores e desejos. Nas fissuras do discurso, permitem-se as possibilidades de interpretação.

Toda a análise do discurso humano deverá compreender os fatores chamados por Bakhtin de “extralinguísticos”: o momento histórico, social, cultural e ideológico, a relação estabelecida pelos envolvidos no discurso, o contexto da fala, etc.

Quando diz algo, o sujeito sempre diz *de uma dada maneira dirigindo-se a alguém*, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é *dizer-se*. O sujeito é, desse modo, mediador entre as significações sociais possíveis (o sistema formal da língua, nível das significações) e os enunciados que profere em situação (o sistema de uso da língua) (SOBRAL, 2005, P. 24).

A relação da análise do discurso com a psicanálise nasceu sustentada sobre uma certa crítica ao experimentalismo das ciências sociais, cuja análise do contexto humano nem sempre leva em conta a importância do registro da história, da língua e do inconsciente. Segundo Petri (2006, p. 03), “a AD [Análise do Discurso], desde o princípio, trabalhou nos limiares mais conflituosos, não interessando a ela resolver conflitos e sim interrogá-los, construindo possíveis interpretações sobre eles”.

Assim, surgida no final da década de 60 como construção de um novo paradigma científico para estudar os fenômenos humanos e sociais, a Análise do Discurso, tendo como filiações teóricas três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise (Orlandi, 2003), entende que algumas questões não podem ser tratadas com os enfoques tradicionais.

Segundo Rocha e Deusdará (2005, p. 305), “o gesto inaugural da chamada Análise do Discurso foi empreendido neste duplo sentido: a construção de um outro olhar sobre as práticas languageiras e o redimensionamento do objeto de análise”. Trata-se de tomar o discurso como objeto de estudo, mas discurso não tomado como homogêneo. Todo discurso é caracterizado pela *heterogeneidade*, ou seja, sua construção, desde quem o enuncia, é atravessada por outros discursos, podendo haver muitas outras vozes no mesmo discurso, tanto em consonância com o que se está dizendo, como em contradição.



O método propõe analisar as construções ideológicas presentes em um texto, em um discurso, de forma a superar o objetivismo abstrato ou positivista e o subjetivismo idealista dominante nas abordagens das ciências humanas até então. “Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender” (ORLANDI, 2003, p. 26). É a abertura para observar as relações entre o discursivo e o extradiscursivo: aproximar as relações entre o linguístico e o social, e os conflitos inerentes a elas.

Entendemos, assim, apoiando-nos em diversos autores, que o método de pesquisa mais apropriado para a produção psicanalítica é o da Análise do Discurso. Neste, a linguagem é tratada como o elemento de mediação entre o sujeito que a enuncia e seu entorno, o espaço social, cuja marca característica é estar em permanente disputa entre forças antagônicas, ou seja, em constante conflito. “Em suma, a análise do discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e pro sujeitos” (ORLANDI, 2003, p. 26).

Propomos uma tentativa de enlace de elementos do filme com a teoria psicanalítica, olhares outros sobre a educação, desde o ponto de vista da existência de fenômenos inconscientes envolvidos nas relações, que ficam de fora do olhar da pedagogia, da filosofia, da sociologia, etc.

Esta é uma pesquisa de caráter exploratório, interessada em trazer aspectos reflexivos. Considerando que, em última análise, “a análise do discurso é uma interpretação, fundamentada em uma argumentação detalhada e numa atenção cuidadosa ao material que está sendo estudado” (GILL, 2007, p. 266), buscamos estudar os determinantes de um discurso e suas contradições, o não dito que pode ser apreendido no que está nas entrelinhas do discurso, tal como Bakhtin (1998) propõe com o termo intertextualidade.

Pensando com Bakhtin, que se interessou pela obra de Dostoiévski e pelo gênero do romance por ter encontrado representado aí discursos de pessoas falando, argumentando, posicionando-se, e isto permite a interpretação dos enunciados e a construção de sentidos, assim também temos a intenção de trabalhar com o filme escolhido. Nossa idéia é que a interpretação de elementos discursivos do filme que não se limitem apenas à singularidade de dada cena. Pelo contrário, que a professora Katherine Watson possa vir a representar algumas

facetas que compõe a relação educativa, apresentando elementos próprios da profissão, os quais podemos aproveitar para compreender os conceitos psicanalíticos de transferência e de sedução.

Pretendemos selecionar, organizar e codificar as falas de acordo com nosso interesse em analisar a posição do professor enquanto formador, investigando quais os aspectos do discurso de um professor pode ser identificados como contendo força pulsional para envolver um aluno, para encantá-lo.

Sabemos que este é um filme que pode abrir inúmeras possibilidades de abordagem, como os aspectos sociais e históricos, as questões de gênero e trabalho, que não serão nosso objeto de estudo e vão ficar sem a merecida atenção nesse momento.

## 2.1 Análise e interpretação: ferramentas do método psicanalítico

No *Vocabulário da Psicanálise* (1992), Laplanche e Pontalis retomam a definição dada por Freud para Psicanálise, ciência descoberta por ele, que pode ser distinguida em três níveis: 1- como uma teoria do psiquismo; 2- como um método psicoterapêutico; 3- como um método de investigação do inconsciente. Sobre esse último, afirmam os autores:

Um método de investigação que consiste essencialmente em evidenciar o significado inconsciente das palavras, das ações, das produções imaginárias (sonhos, fantasias, delírios) de um sujeito. Este método baseia-se principalmente nas associações livres do sujeito, que são a garantia da validade da interpretação. *A interpretação psicanalítica pode estender-se a produções humanas para as quais não se dispõe de associações livres* (grifo meu) (LAPLANCHE, PONTALIS, 1992, 384-5).

A associação livre é a regra fundamental de um tratamento psicanalítico, posição na qual o paciente deve dizer tudo o que lhe ocorrer no pensamento, sem excluir nada. É sobre o discurso do paciente, sobre o conteúdo de suas associações, que a interpretação psicanalítica deve se reportar em sua investigação psicoterapêutica do inconsciente. Para a psicanálise, a palavra é a via de acesso à verdade inconsciente, ou seja, “nada é mais caracteristicamente psicanalítico do que

a relação palavra-insconsciente” (GUIRARDO, 2000, P. 18), diferentemente de como entendem esse binômio a lingüística e a análise do discurso (ramo da lingüística).

Porém, cabe ressaltar que a interpretação psicanalítica não se restringe apenas à situação de consultório; pode ser usada para entender os significados inconscientes das mais diversas produções humanas, que vão do social ao cultural.

Segundo Mezan (2002), a psicanálise ocupa-se das questões sociais e culturais por que o funcionamento psíquico se dá assim: é afetado por aquilo que está em seu entorno. Freud, em vários de seus textos, analisou e interpretou os aspectos inconscientes de obras de arte (literatura, pintura, escultura,...) e de fenômenos sociais; esta sua maneira de trabalhar serve de modelo não só para as várias possibilidades sobre as quais a interpretação psicanalítica pode incidir, mas também como “um modelo do que deve ser a interpretação psicanalítica – formulada com tato, indicando múltiplos sentidos, *to the point*, ambígua o suficiente para permitir uma elaboração, etc” [grifo do autor] (MEZAN, 2002, p. 318).

O termo *psicanálise aplicada* é uma expressão que indica o estudo e a apreensão dos fenômenos humanos que são observados pela psicanálise fora do consultório, e que são interpretados pelo método analítico. Esses fenômenos são considerados plenamente legítimos de investigação, de estudo e pesquisa, pois são capazes de abarcar, “nas maiúsculas da cultura, coisas que podem ter validade também nas minúsculas da vida psíquica individual” (MEZAN, 2002. p. 319). Quer dizer, o que é essencial à natureza humana, e que pode ser generalizado aos membros da espécie, é encontrado também na singularidade absoluta do indivíduo, e pode ser tema de estudo da psicanálise.

Laplanche (1992), ao invés da expressão *psicanálise aplicada*, tem preferência por chamar de *psicanálise exportada*, ou *psicanálise extramuros* quando quer se referir à inserção da psicanálise em espaços *fora do consultório*, cuja fecundidade permite analisar fenômenos da cultura. Segundo ele, “a *psicanálise*, não apenas como pensamento e como doutrina, nas obras de psicanálise ditas extramuros, mas *como modo de ser, invade o cultural*” (LAPLANCHE, 1992, p. 12). Para dirigir-se para fora do tratamento de pacientes e analisar fenômenos culturais, a psicanálise usa a sua ferramenta: a interpretação dos aspectos inconscientes.

Quanto ao método da psicanálise aplicada, Mezan afirma:

Trata-se de uma questão epistemológica, que também pode ser elucidada com instrumentos psicanalíticos (por exemplo, o papel da

contratransferência na construção da interpretação), mas que não deve ser reduzida apenas a essa dimensão. Sendo um problema metodológico, cabe uma palavra à epistemologia: o que está em jogo é a natureza do objeto psíquico e a forma apropriada de o alcançar (MEZAN, 2002, p. 326).

Quer dizer, em uma investigação, importa determinar qual o objeto que se quer apreender. Em nosso caso, o objeto de nosso estudo é a dimensão inconsciente da relação professor-aluno e o debate é sobre qual seria a forma de cercá-lo.

A psicanálise desconstrói o pensamento positivista a partir do momento que inaugura um novo conceito de verdade, *a verdade psicológica não mensurável*. O método psicanalítico rompe com a barreira do tempo e qualifica a experiência psicológica como situada num tempo psicológico, onde o real está no universo psíquico do paciente. Um método que condensa elementos humanos, onde o diagnóstico se faz a partir da fala do analisando e não de um conjunto de categorias que agrupam e descrevem o homem em termos de média estatística [grifo do autor] (MONTE, 2002, p.24).

Considerando que a psicanálise nasceu da investigação na prática clínica e do trabalho empírico de Freud, foi o confronto com a insuficiência do já conhecido, e a constatação de que algo escapava à compreensão que motivou a descoberta do que estava por trás das doenças psíquicas que buscavam tratamento na época. Na busca pela teorização da histeria, Freud encontrou uma teoria do funcionamento psíquico, não só da patologia, mas do funcionamento de todos os seres humanos.

No artigo *O inconsciente*, de 1915, Freud (1996) escreve que a descoberta empírica do inconsciente implicou não só a sua teorização, mas a construção de um método que tivesse influência sobre o objeto descoberto, sendo esta a prova irrefutável da existência do objeto. Nesse sentido, acrescenta Bleichmar (1990, p. 20): “no se corrobora finalmente una hipótesis si ella no lleva a una transformación posible del objeto. El método no precede al objeto, se deriva del mesmo”.

O método analítico não nasceu antes de seu objeto, mas sua existência comprova a validade da descoberta do inconsciente, que, mesmo que não tenha localização neurológica, é possível de conhecer pelos efeitos e pelas transformações alcançadas através do método.

O método de investigação da Psicanálise é a interpretação dos fenômenos inconscientes. Toda metodologia de pesquisa se justifica a partir de seu objeto de estudo. Ter como objeto de pesquisa os fenômenos inconscientes permite entrever a

especificidade do campo de pesquisa: estamos diante de algo não palpável concretamente, o que exclui qualquer aproximação com os modelos das pesquisas das ciências exatas ou biológicas, mas que, embora não trabalhe com experimentos, é tão legítima quanto as outras enquanto área do conhecimento.

Sobre o objeto da psicanálise, nos diz Bleichmar (1990, p. 21): “objeto sinuoso que no se captura en un instante, que obliga a un rodeo, a bordear sus cualidades a través de formas complejas de manifestación”.

A característica de qualquer investigação psicanalítica é a de ser qualitativa, analisando casos específicos com profundidade. Segundo Mezan (2002, p.430), “é o mergulho na singularidade que permite extrair deles [casos estudados] tanto o que lhe pertence com exclusividade quanto o que compartilham com outros do mesmo tipo: por isso, o caso ganha um valor que se pode chamar *exemplar*”.

A investigação dos fenômenos inconscientes dá coerência e sentido para os fenômenos verificáveis do psiquismo que fogem aos atos psíquicos da consciência. Esse estudo visa pesquisar a dinâmica desses fenômenos.

Tanto a literatura quanto o cinema, são considerados narrativas possíveis de reflexão com base no instrumento psicanalítico, sendo essa uma modalidade muito conhecida e freqüente para a psicanálise aplicada. É possível analisar tanto um caso concreto de uma situação real, clínica, quanto uma narrativa disponível na cultura, dos fenômenos humanos, análogos ao *in vivo*. A arte imita a vida. É claro que personagens ficcionais representam aspectos psíquicos de qualquer ser humano, ou seja, a vida psíquica dos personagens possui uma analogia muito próxima com a de um sujeito.

Tomamos um texto literário e o analisamos, tanto para mostrar nos personagens do enredo elementos importantes para a compreensão do funcionamento psíquico das pessoas de carne e osso como, de maneira mais interessante, utilizando certos elementos da literatura como *interpretantes* e não como *objetos* da psicanálise, para, por exemplo, ajudar a compreender certos mecanismos psíquicos presentes na prática do analista. E aqui entenda-se “literatura” como as obras do imaginário, cobrindo tanto a literatura escrita quanto os contos orais, o cinema, a ópera, a ficção no sentido mais amplo (MEZAN, 2002, p.327).

Portanto, para alcançar o objetivo desse trabalho, proponho dialogar com o filme “O sorriso de Mona Lisa” (2003), como narrativa de base para a análise dos aspectos teóricos propostos. Filme não escolhido ao acaso, mas que apresenta uma

narrativa que comporta inúmeros elementos que podem ilustrar as propostas teóricas que trazemos. É o que apresentaremos a seguir.

### 3 O SORRISO DE MONA LISA: SÍNTESE NARRATIVA

O que esperava a sociedade americana de suas mulheres e moças na década de 1950? A sociedade vivia o pós-guerra da 2ª Guerra Mundial. Durante a guerra, período no qual grande parte dos homens americanos havia sido convocada às fileiras das tropas do Exército e enviados à Europa para fazer frente aos nazistas nos campos de batalha, as mulheres tiveram que assumir novas posições: não apenas de donas de casa e responsáveis pelos filhos, mas também assumindo posições ativas no mundo do trabalho e na sociedade em que viviam.

O filme *O sorriso de Mona Lisa* (2003) é ambientado em 1953 e retrata o funcionamento da escola mais tradicional e conservadora dos EUA, restrita para o público feminino: o Wellesley College. Mostra também as expectativas da sociedade para essas mesmas mulheres, que estavam na escola preparando-se para assumir posições no mundo adulto.

É possível observar também que a sociedade americana estava vivendo um período de progresso e de franco desenvolvimento da industrialização dos bens de consumo, bem como da publicidade e da sedução em torno disso. Este fato é relevante na medida em que as moças, cujos projetos de vida priorizavam um casamento feliz e ser uma boa mãe para os filhos, incluíam o conforto material que casas bem equipadas de eletrodomésticos poderiam oferecer.

A idéia de conciliar realizações profissionais e pessoais com o casamento e com os filhos não estava na perspectiva de vida dessas moças. As filhas deveriam ser poupadas do “sofrimento” pelos quais suas mães haviam passado em anos anteriores, durante a ausência dos seus maridos. Estariam bem encaminhadas na vida através de um bom casamento, com uma bela festa e com uma casa confortável, cujo futuro seria sustentar o sucesso profissional e financeiro do marido, garantindo os cuidados da casa e dos filhos, mesmo que isso custasse a elas a submissão (aceitar traições, casamentos de fachada) ou restrições a própria independência e autonomia.

Esse é o perfil da maioria das alunas de Katherine Watson (Julia Roberts), uma novata professora de história da arte que consegue uma vaga para lecionar na Wellesley College. Katherine, de espírito liberal e avançado para sua época, é uma

mulher solteira, de mais de trinta anos, que sai de sua terra (Califórnia) para lutar por trabalho. Desloca-se 1500 km em busca dessa experiência profissional. Esse fato já permite abrir o entendimento sobre a importância que a professora dava ao trabalho em sua vida, na vida das pessoas, na vida das mulheres.

Por conta disso, Katherine vai gerando algumas polêmicas dentro da escola e sofre pressões por parte da direção, de pais e alunas. Por outro lado, apresenta novas formas de pensar, de apresentar o mundo para essas jovens moças, tão ávidas para se casar e fechar-se em seu ambiente familiar.

O filme inicia dizendo que Katherine tinha um desejo: fazer a diferença para suas alunas. Mas percebe que o sonho de casar não é algo apenas da sociedade ou da família daquelas moças: a maioria delas, embora mobilizadas pela professora, sonhavam com o casamento. Fazia parte de seus desejos e era com isso que Katherine teve que se defrontar, pois queria ver suas alunas abrindo-se para o novo, para novas concepções.

Katherine enfrentou adversidades e conflitos. Nada foi fácil para ela, que tinha um espírito tão avançado para seu tempo. Em sua primeira aula, as alunas já tinham conhecimento prévio de todo o conteúdo que ela iria ministrar através da apostila, e toda a vez que ia falar ou explicar a respeito de uma obra de arte projetada, era interrompida por uma delas, que falava primeiro do que se tratava. A partir disso, a professora passa a criar suas aulas, surpreender suas alunas com obras de arte diferentes e vai despertando o interesse, a possibilidade de pensar por sua própria cabeça, pesquisar e analisar as obras.

A professora torna suas aulas mais interessantes e vai retomando a diferença necessária que deve existir entre professor e aluno, bem como a autoridade e o respeito perdidos. Aos poucos, vai conquistando a simpatia, vai estabelecendo laços através da confiança com algumas alunas. Incentiva-as a estudar, a aprofundar-se, a associar o casamento com a vida profissional. Mas ainda encontra resistências, tanto da direção e dos pais como das próprias alunas.

Estimula as alunas a estudarem arte moderna, o que não era bem visto pela direção da escola. Utiliza vários recursos, desde projeções de slides até visitas a um depósito para olharem um quadro de Pollock.

O filme retrata algo muito verdadeiro: ninguém faz pelo outro o que só ele mesmo pode fazer. A professora não mudou as alunas, mas deixou marcas, deixou enigmas, deixou questões. Queria-as críticas, criativas e autônomas. As alunas



estavam livres para decidir seus destinos, mas não poderiam fazer de conta que não conheciam outras possibilidades.

Katherine, ao final, mostra que não conseguiu alterar a escola ou a sociedade, mas que pode inspirar algumas de suas alunas a enfrentarem de forma mais madura os desafios do mundo.

## **4 CONTORNOS TEÓRICOS E ALGUMAS ANÁLISES DO FILME**

Sigmund Freud, o pai da psicanálise, introduziu, há mais de cem anos, uma maneira radicalmente diferente de pensar o homem e sua relação consigo mesmo, quando afirmou que ele não era o “senhor de sua própria casa”. Esta foi uma metáfora que encontrou para sintetizar a força dos fenômenos inconscientes na nossa vida e o quanto determinam nossos comportamentos e nossas escolhas. Estava preocupado em compreender as estruturas psíquicas e seu funcionamento dinâmico, tópico e energético (econômico).

Sobre educação, Freud fez alguns comentários muito instigantes, ligados à pedagogia de sua época, à sua experiência como estudante – aluno brilhante desde os tempos de colégio –, bem como sobre a cultura ocidental. Grande mestre, ele deixou um rico legado a seus seguidores. Estudar as implicações de suas formulações sobre a educação resulta em idéias muito consistentes para pensar o trabalho educativo. A seguir, apresentaremos as principais contribuições da psicanálise freudiana e pós-freudiana no que se aproxima a educação.

### **4.1 Psicanálise, Cultura e Educação**

Iniciamos este trabalho referindo Arroyo (2007), em sua afirmação de que existe um funcionamento psíquico ao qual o professor desconhece. De fato, há. Falava ele dos processos de aprendizagem. A nossa pergunta é: seriam somente esses os conteúdos desconhecidos? Quais processos psíquicos os professores podem estar desconhecendo que levantariam dificuldades em sua tarefa de ensinar? Seria somente desconhecimento com o que se passa com seus alunos?

Segundo BACHA (2002, p. 23), “a tradição se habituou a olhar para a educação pela perspectiva exclusiva da criança”. A autora propõe novos olhares para o professor em sua formação:

Em sua formação o professor é, ora é substituído pelo “método”, ora congelado no lugar da “autoridade”, como se ele também não tivesse uma “interioridade” conflitante que talvez encontrasse, justamente na atividade intelectual que se supõe definidora de sua profissão, um meio privilegiado de se expressar ou de o defender. E, quem sabe?, até mesmo de se elaborar (BACHA, 2002, p. 23-24).

Questionamento que radica na figura do professor, descentrando a criança, que não pode se resumir em seu método de trabalho, nem figurar como autoridade. A autora quer colocar no centro da questão o que está no centro do professor: o mundo interno que o habita, e que joga na relação educativa.

Perguntar-se sobre algo que se desconhece em si ou no outro, que parece dificultar algum aspecto da sua vida: este é o caminho percorrido por Freud ao criar a psicanálise, e que Bacha (2002) acompanha. A psicanálise, muito além de um conjunto teórico, é uma tentativa de compreensão àquilo do humano que foge a ela.

Faremos a seguir um breve percurso histórico para situar as origens da psicanálise e dessa linha do pensamento freudiano.

Freud era um neurologista que, no final do século XVIII, atendia pacientes gravemente enfermos de patologias “nervosas”, e fazia pesquisas para tentar compreender o que lhes acontecia.

Os conhecimentos e pesquisas na área até então eram bastante limitados. Conheciam-se as doenças, classificavam-nas, eram feitas tentativas de tratamento (experimental), embora pouco se sabia até então sobre suas causas, sobre o que dava origem a esses transtornos. Seqüência muito parecida com aquela que mencionamos na introdução, colocada por Arroyo (2007). Assim, o que Freud desenvolveu, que chamou de psicanálise, foi uma resposta bastante lúcida àquilo que acompanhava diariamente em seu consultório: o sofrimento psíquico das pessoas que o procuravam, seus conflitos interiores.

Ouvindo seus pacientes, dando espaço de fala a eles, Freud foi percebendo que existia um nexo causal entre os sintomas que o paciente apresentava e um fato desencadeante, traumático, existente mesmo que a pessoa nada lembrasse dele conscientemente. A pergunta era: se a pessoa não lembra, mas pode evocar pela lembrança, onde ficam guardadas? Por que essas lembranças traumáticas que ficam em estado de espera produzem influência nociva sobre a vida do paciente? Que mecanismos mentais estão em jogo?

Esses questionamentos conduziram-no a formular a hipótese da existência de um espaço psíquico separado da consciência, o inconsciente, e seu trabalho lhe deu condições de propor a dinâmica de funcionamento desses processos. O eu (como estrutura psíquica) expulsa da consciência a idéia insuportável, como defesa do psiquismo, pela inundação de angústia que essas representações traumáticas podem trazer. Aqui está presente a idéia de conflito intrapsíquico.

Mais tarde, ajudado por sua auto-análise, Freud foi compreendendo que conflito psíquico não era sinônimo de patologia, mas que ele faz parte da constituição normal de todo o sujeito humano, e que o divide. O inconsciente seria aquele espaço psíquico separado da consciência, rico em afetos, fantasias, pensamentos, idéias, que habita nosso mundo interior e que nos é desconhecido, mas que, mesmo assim, motiva nossas ações, determina nossos desejos, põe em movimento e conflito nossa vida psíquica. Ali ficam recalcadas as pulsões e moções desejantes censuradas.

Mas isso, esse inconsciente, não explica nada, não serve como explicação; ele apenas nos interroga, nos interpela, indaga e pergunta. O inconsciente demanda explicação, exige um sentido, precisa ser transformado em algo produtivo. Freud, portanto, apenas aumentou, com a noção de inconsciente, a gama, a extensão e o alcance para fazermos-nos mais perguntas (SANTOS FILHO, 2002<sup>4</sup>).

Foi também na escuta dos pacientes que Freud logo descobriu o conteúdo daquilo que tinha que ficar inconsciente:

A vida sexual se presta particularmente como conteúdo para formação de tais traumas, pela posição diferenciada que ocupa em relação aos outros elementos da personalidade, e pela impossibilidade de se descarregar idéias de conteúdo sexual, por exemplo, através da fala (KUPFER, 2006, p. 35).

É importante deixar claro um elemento que frequentemente gera críticas sobre a psicanálise que tem a ver com o entendimento do que é a sexualidade. No início de suas pesquisas, Freud fazia coincidir sexualidade com genitalidade, o que conduzia a pensar que os traumas eram todos sexuais-genitais. Mais tarde, quando descobriu a existência da fantasia na vida psíquica, a sexualidade foi ganhando o estatuto que tem em psicanálise: não ligado apenas ao prazer proveniente dos

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.annex.com.br/artigos/franciscocsf11.asp>>. Acesso em: 02 set. 2009.

órgãos genitais, mas ligado a todas as excitações que proporcionam prazer, desde a mais tenra infância.

Prazer que se pode dizer sexual, mas que não se reduz aos atos genitais, nem sequer à satisfação de necessidades fisiológicas fundamentais, como fome, respiração, função de excreção (LAPLANCHE, 1992). É pela sexualidade oral que, por exemplo, conseguimos acabar de almoçar e, saciados, pensar o que vamos comer no jantar. Aliás, isso dá conta de outro aspecto do funcionamento mental: que o desejo não se extingue com a sua satisfação.

Segundo VOLTOLINI (2006, p. 42) “em Freud há uma leitura do humano como essencialmente inadaptado, como colocando os fins do prazer sempre acima dos fins da sobrevivência”. Reflete a sexualidade como fonte dos desejos e dos conflitos.

Segundo Bacha (2002), a tendência da escola é tentar expurgar os conflitos inerentes ao processo, pela recusa a olhá-los e pela resistência do professor em se ver neles implicado. Para os conflitos, busca-se técnicas pedagógicas, teorias psicológicas, construções racionais sobre a infância e a educação. A questão é: “por que o professor não gostaria de se ver nesse lugar?” (Bacha, 2002, p. 63).

Segundo a autora (2002), para aliviar a angústia suscitada pelas dificuldades e conflitos da prática educativa, são oferecidas as teorias sobre a criança e a formação, que servem muito mais como “defesa (inconsciente)” para o sofrimento do que como via de descoberta e resolução do conflito ou sua elaboração.

Os conflitos são inerentes a todo o processo de desenvolvimento, e um professor não teria como se constituir em sua posição de professor sem eles. O filme “O sorriso de Mona Lisa” (2003) é primoroso em nos mostrar toda a conflitiva que envolve o desejo de formar, de educar, de ocupar um lugar de valor perante uma turma em sala de aula. Mostra claramente que não é sem trabalho, investimento e sofrimento que se chega a alcançar e poder desfrutar desse lugar.

A seguir um pouco sobre o filme, para começar enlaçá-lo com a teoria.

A representação da busca de qualidade no trabalho docente parece ser o mérito do filme “O sorriso de Mona Lisa”. Sua protagonista, a professora Katherine Watson, no ano de 1953, busca trabalhar para construir sua carreira profissional. Busca também prestígio, ou seja, ser reconhecida por suas capacidades. Opta por tentar uma vaga como professora em uma das mais importantes, mas também das

mais conservadoras, dentre as escolas americanas: Wellesley College, uma escola apenas para mulheres.

Por escola conservadora, entenda-se uma escola voltada a formar mulheres preparadas para atender o lar, o marido e seus filhos. Posição duramente questionada pela professora, que vê naquelas adolescentes ávidas por alcançar o casamento, não só a possibilidade do matrimônio, mas junto a isso a idéia de tornarem-se também mulheres produtivas, trabalhadoras, capazes de construir uma posição menos dependente do marido, reposicionando-se em sua própria vida.

Professora de História da Arte, é através da arte – expressão cultural, simbólica e elaborativa da humanidade – que ela vai tentar “fazer a diferença”, como ela mesma dizia sobre seu desejo. Diferença de que? Para quem?

Katherine tinha um desejo, mas o que sustentava esse desejo? Mudou-se de cidade (de um extremo ao outro do país, 1500km distante de onde morava) para trabalhar nessa escola. De que precisava tomar tanta distância? O que estava buscando intimamente? Essa respostas só podem ser buscadas em sua história, cujos nexos causais em parte são conscientes, em parte inconscientes.

Não é nossa intenção analisar o que da história da professora a motivou, mas mostrar que havia algo dentro dela que conflitava e que pulsava: certamente pelas coisas da vida, mas também por um desejo muito grande de trabalhar, de ascender profissionalmente, como vemos demonstrado no filme.

Em psicanálise, a idéia de desejo inconsciente remete a idéia de pulsão (diferente de instinto), no sentido de impulso, de ser impelido à. Pulsão traduz uma força interna que faz pressão, que dá trabalho ao psiquismo, mesmo que racionalmente seja contraditória, e que faz o sujeito tender para um objetivo: é a representação psíquica do desejo inconsciente. Este, algumas vezes pode ser realizado, porém, outras tantas vezes, precisa ser recalcado, mantido inconsciente por que esses desejos são julgados insuportáveis pelo eu consciente. Este é o terreno do conflito.

O paradoxal de tudo isso é que, no interior da própria sexualidade, do próprio prazer, há também, concomitante, uma dose de desprazer, ligado à moralidade, às instancias psíquicas dos ideais de um sujeito. Uma vida conduzida sob o inteiro domínio das pulsões é impossível e inclusive, mortal. Renunciamos à sexualidade, recalcamo-la no inconsciente, pois disso depende nossa sobrevivência individual e grupal. Por exemplo, uma criança renuncia a brincar apenas daquilo que deseja,

daquilo que a satisfaz (sexualidade infantil), em prol de ter com quem brincar, satisfazendo também parte das necessidades do outro.

O legado deixado por Freud nos conduz sempre à busca de nossas verdades, e que essas não se encontram apenas em nossa consciência, mas precisam ser acessadas, estão em outros lugares. Tenta dar conta de se aproximar do inalcançável pela razão; busca traduzir aquilo que não está na palavra nem na consciência: o inconsciente como sede dos desejos e da vida psíquica.

A arte ganha esse estatuto pelo valor de traduzir algo profundamente humano sem precisar que teorizemos sobre isso. Já que é de arte que estamos tratando, damos lugar a Chico Buarque de Hollanda (1976), num trecho de sua composição “*O que será? (A flor da pele)*”, que, para nós, representa uma espécie de tradução da idéia de pulsão: a tentativa de dar a medida ao desmedido, de dar sentido ao insensato que habita cada um de nós:

O que será que me dá  
 Que me bole por dentro, será que me dá  
 Que brota a flor da pele, será que me dá  
 O que me sobe as faces e me faz corar  
 E o que me salta aos olhos a me atraíçoar  
 E o que me aperta o peito e me faz confessar  
 E o que não tem mais jeito de dissimular  
 O que não é direito ninguém recusar  
 E que me faz mendigo, me faz suplicar  
 O que não tem medida nem nunca terá  
 O que não tem remédio, nem nunca terá  
 O que não tem receita (HOLLANDA, 1976)

A arte favorece quando se quer encontrar meios simbólicos (muito mais tocantes) de explicitar temas sem que se precise lançar mão apenas da racionalidade para compreender um fenômeno. É desse extra, que foge à compreensão, que escapa à consciência, mas que vem de dentro, que se apresenta em nós mesmo que não queiramos e mesmo que façamos de tudo para não ver ou para esconder do outro - isso é o que a psicanálise quer se ocupar: dos destinos das pulsões.

E a educação, de que se ocupa?

Poderíamos afirmar que os ideais da cultura e da educação se assentam integralmente sobre a repressão das pulsões? Essa é uma idéia geral que guiou Freud em algumas pesquisas, que guiou muitos de seus seguidores e que guia em

sua maioria, o trabalho na escola: o sacrifício que o sujeito tem que fazer sobre seus desejos para poder viver em sociedade.

A oposição existente entre pulsão e sociedade, impregnada em nossas teorias para pensar a educação, assimilam educação e repressão do pulsional da criança, para torná-la adaptada a viver em sociedade.

Bacha (2003) afirma que tem observado isso em sua experiência profissional nas escolas, e propõe pensar no quanto é parcial a tentativa da escola de fundar sua ação sobre a coerção, a repressão visando ajustar a vida pulsional da criança (seu mundo interno) à realidade. Mesmo que a escola negue o pulsional, sustentada em teorias e técnicas pedagógicas e psicológicas, ela não o extingue.

A criança interna que cada ser carrega dentro de si, recalcada no inconsciente, nunca deixa de existir e de querer revelar-se e satisfazer-se. Conflito que não gera paz, mas recalçamento. “Um educador, para sê-lo, deve transpor esse abismo e reconciliar-se com a infância, recomenda [Freud]” (BACHA, 2002, p. 68). A autora vai indicando que formar o outro é também formar-se, reencontrar-se consigo, com seu lado escondido, inconsciente, tarefa bastante trabalhosa.

Para ingressar no tema de como a escola trata as questões pulsional e do pulsional do professor, abordaremos alguns aspectos teóricos sobre a constituição do psiquismo primeiramente.

## **4.2 Assimetria: adulto sedutor – adulto formador**

Conforme o viés psicanalítico que adotamos, consideramos que um ser humano não nasce com seu psiquismo formado, nem como tábula rasa, mas sua constituição vai se dar no contato “sexualizante” com um outro sujeito humano, cuja relação – por sua assimetria – pode-se ver desdobrar na relação educativa.

Por que iniciar estes apontamentos teóricos com o aspecto da assimetria e o que isso tem a ver com a constituição psíquica e com a relação educativa? Elucidar essa questão é o objetivo desse sub-capítulo.

No Dicionário Aurélio (1988), encontramos para a palavra *simetria* a seguinte definição: “correspondência, em grandeza, forma e posição relativa, de partes



situadas em lados opostos de uma linha ou plano médio, ou, ainda que se acham distribuídas em volta de um centro ou eixo” (FERREIRA, 1988, p. 600).

Transpondo essas idéias da geometria para as relações interhumanas, seria uma metáfora para dois sujeitos em correspondência de posições, de grandeza e de forma. Dois protagonistas para uma relação marcada pela igualdade de posição, pela paridade, caracterizada por estarem no mesmo nível de desenvolvimento. Essa acepção indica similitude, semelhança, onde a diferença não cabe.

*Assimetria*, então, indica a negação, a ausência de simetria, quer dizer, refere-se à diferença, à desigualdade, à discrepância entre dois. Já apontada por Freud, mas claramente expressa e teorizada por Laplanche, o fator da assimetria na relação interhumana, familiar, a alteridade é condição da estruturação do psiquismo, sob as bases da sedução (no preciso sentido psicanalítico).

A psicanálise, há mais de um século, aprendendo com situações de histeria, “abriu nossos olhos para que, onde acreditávamos *ver um organismo*, pudéssemos *escutar o resmungar de um corpo*” (LAJOUNQUIÈRE, 1992. p. 19).

Esta afirmação já presente em Freud (1996) desde seu famoso texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de 1905, onde pela primeira vez teoriza a existência da sexualidade infantil, indica a idéia de que o corpo biológico advém como suporte dos processos psíquicos. Freud dizia, usando uma expressão muito conhecida por seus seguidores, que as pulsões sexuais se apóiam sobre o autoconservativo.

Autoconservativo refere-se às funções fisiológicas vitais para que um corpo humano siga com vida: alimentação, respiração, etc. Quer dizer que o desenvolvimento do psiquismo não vai se dar de maneira natural e cronológica, contando apenas com a maturação do corpo biológico, mas aponta para a prioridade do adulto e de seu inconsciente na formação psíquica de seus descendentes. Essa diferença na relação entre o adulto e do bebê que ele terá que cuidar, essa assimetria é fundamental na constituição do psiquismo humano.

Laplanche (1992), importante teórico da psicanálise atual, desenvolve esse tema, partindo da questão sobre como é que se origina e se estrutura o psiquismo humano em toda a sua complexidade. Faremos um percurso sobre essas teorias, pois nos ajudarão a entender o conceito de sedução. Partimos da pergunta de Laplanche: o que acontece a um bebê que, ao nascer, é apenas um corpo biológico, com arranjos somáticos e instintivos, sem um psiquismo constituído que pense, que

traduza seus sentimentos, que fantasie, que compreenda... O que acontece que aos poucos isso começa a se organizar e constituir? De que forma e como isso se dá?

Vamos buscar em *Novos fundamentos para a psicanálise*, de Laplanche (1992) a idéia de que o que funda o humano é a relação de um bebê com o adulto que se encarrega de seus cuidados no início da vida e que esse contato é cheio de consequências.

Freud (1996) já havia escrito em seu *Projeto para uma psicologia científica* (1895) que o estado de desamparo (do bebê) é a origem de todos os motivos morais. E, é esta relação de assimetria, sustentada pelo desamparo do bebê, vital para a constituição do seu psiquismo, a qual Laplanche (1992) chama de *Situação Antropológica Universal*, situação da qual nenhum ser humano pode se escapar.

O mais comum é que essa relação interhumana transcorra no seio de uma família, mas Laplanche adverte que a existência de uma família não é condição para a existência da situação antropológica fundamental.

Como nos ensina Laplanche (1992), nessa situação antropológica fundamental existem dois protagonistas: o bebê e o adulto que dele cuida.

Assim, quando um bebê nasce, ele é um ser puramente biológico, tal como um animal, e o que se produz, em primeiro lugar, é uma necessidade biológica (fome), que gera uma tensão interna, externalizada através de gritos e choro. São movimentos instintivos, arranjos biológicos que o bebê humano lança mão para preservar-se com vida. Porém, ao observar um bebê, sabemos que suas condições de autopreservação são muito precárias. Se não for tomado por um outro humano que lhe olhe em suas necessidades, morrerá; é a mãe (ou quem a substitua) quem vai remediar essa incapacidade inicial do pequeno ser.

Assim, diferente dos animais, o destino de um bebê humano que não receber os cuidados necessários a sua sobrevivência – cuidados ofertados por um outro sujeito humano que sabe quais são suas necessidades e realiza uma ação específica – seu destino é a morte. Esse encontro – fundamental e fundante – permite o ingresso, para dentro daquele corpo, de algo mais além de unicamente leite, bem como a satisfação não só dos aspectos da necessidade biológica.

A psicanalista argentina Silvia Bleichmar (1994), ensina que quando a mãe oferece o seio para satisfazer a fome do bebê e para mantê-lo com vida, ela oferece muito mais que apenas o alimento: oferece o seio, com tudo o que essa expressão

pode querer dizer. Oferece-lhe um objeto sexual, que agita a criança, bem como um lugar no seio da família.

Além disso, há algo mais que acompanha o leite: há um plus de prazer ligado à sensação confortante da entrada do leite cáldo, o cheiro da mãe, sua voz, a carícia nas mãozinhas, o contato caloroso e envolvente, aconchegante. De modo que todo esse processo instaura aquilo que diferencia verdadeiramente um humano dos outros animais: o desejo, que chamamos em psicanálise de pulsão. Sedução originária, denomina Laplanche (1992).

E o que vemos aí, nos diz ela, senão a perturbação da função biológica: aquilo que era para se limitar à saciação biológica da fome converte-se em uma inscrição de uma experiência de prazer. Podemos nos perguntar, então, o que seria o desejo de repetir experiências de prazer senão aquilo que nos movimenta na vida?

Assim, vemos que a situação antropológica universal, proposta por Laplanche, com peculiar assimetria entre os seus protagonistas (adulto-criança), instala um desejo que não se esgota com o ato de se alimentar. Instala um desejo que se traduz em termos da sexualidade: é a instauração da sexualidade infantil.

As experiências com a satisfação das necessidades (alimentação, higiene pessoal, o agasalhar) introduzem no pequeno ser uma excitação que nunca poderá ser zerada por completo, eliminada totalmente, pois o desejo de repetir a experiência de satisfação se registrou no interior do psiquismo e pulsa. Esta vivência, prazerosa, pois de satisfação, inaugurará nesse ser biológico o que chamamos de pulsão, cuja marca é o desejo de repetir a experiência, desejo que só pode ser motivado pelo buraco deixado pela falta. Estamos falando do primeiro tempo de constituição daquilo que será, posteriormente, um sujeito psíquico.

De todo esse processo, o que deixa marcas no psiquismo incipiente como resto da experiência não é somente a passagem do leite, mas as sensações evocadas pela presença daquele que cuida. É fundamental observar que é neste contato e na forma como se deu e vai seguir se dando, que estão as possibilidades de humanização do ser humano.

Nesse sentido, Laplanche (1992) vai concluir que esse despreparo da criança para a vida coloca-a confrontada com o mundo adulto, com o inconsciente do adulto, que envia a ela mensagens enigmáticas, mensagens sexualizantes que ele sequer se dá conta, ligadas às satisfações das necessidades vitais do bebê. Essa é, segundo Laplanche (1992), a situação originária:

A relação originária se estabelece, num duplo registro: uma relação vital, aberta, recíproca, que podemos perfeitamente dizer interativa, e uma relação onde está implicado o sexual, onde a interação não ocorre mais, pois a balança é desigual. No ser humano, nem sempre há ação e reação iguais entre si, como quer a física; nele, há um sedutor e um seduzido, um desviador e um desviado, conduzido para longe das vias naturais (LAPLANCHE, 1992, p. 111).

Segundo o autor, a assimetria entre o psiquismo do bebê e o psiquismo do adulto é motor da sedução: o adulto, em sua interação comunicativa com o bebê, envia mensagens enigmáticas, “parasitadas”, “infestadas” pelo seu inconsciente, mensagens enigmáticas justamente por estarem comprometidas pelo inconsciente sexual do adulto que o psiquismo da criança não está preparado para receber. Mensagens enigmáticas tanto para o adulto que as envia quanto para a criança que as recebe.

A *Teoria da sedução generalizada* de Laplanche propõe que a relação sexualizante do adulto sobre a criança é o que dá origem ao psiquismo infantil, e que isso é uma situação universal, na qual nenhum ser humano pode escapar, por mais episódica que possa ser essa ação. Laplanche (1992) acrescenta, ainda, que o contato da criança com o adulto evoca no adulto sua própria sexualidade infantil guardada, recalcada no inconsciente.

Não se veja nisso qualquer ato perverso da mãe em seduzir seu pequeno, mas ao contrário: o que Laplanche aponta é o caráter erótico, prazeroso, por isso sexual da mensagem que o adulto implanta na criança. Movimento essencial para a criança, pois a introduz no universo propriamente humano. A sedução é fator humanizante.

Humanizar é dar características próprias do homem, em oposição as dos animais e das coisas, a tornar humano. Quer dizer: um ser humano não nasce humanizado, e introduzir a sexualidade na criança é uma parte importantíssima de todo o processo de humanização. A presença do adulto sedutor é condição para a instalação da vida psíquica na criança.

Assim, os pequenos vão sendo introduzidos na cultura e vão tendo possibilidade de permitir que a cultura se introduza neles próprios, pela internalização. Tornam-se humanos através do contato com outro humano, a intervenção do semelhante que cuida da vida, que protege e se encarrega de seu

desamparo inicial. E isso não termina de se constituir no seio familiar. A relação assimétrica vai se reinstalar dentro da escola, entre o aluno com seu professor.

No filme que nos propomos a analisar, a posição da professora Katherine diante de suas alunas em sua primeira aula, já nos permite pensar na questão da assimetria. Observamos os efeitos que causaram na professora a maneira como transcorreu a primeira aula: Katherine se sentiu perturbada pela forma provocativa, competitiva com que suas alunas se prepararam para sua aula, de forma que sentiu seu lugar apagado, sua voz não pode transmitir nada que as alunas já não soubessem. Isso representa a falência da função da professora: rompeu-se a assimetria entre professor aluno, sem a qual não pode haver transmissão de nada, e ninguém se enriquece com nada.

Essa forma de recepção que a professora teve a fez conhecer com quem estava lidando, como funcionava a turma, colocando-a em conflito interno. A posição impotente da primeira aula produziu incômodo, gerando, ao invés de queixas, trabalho e investimento na preparação das aulas seguintes. Olhou as pastas das alunas individualmente e, conhecendo os registros de cada uma, e tentou criar e apresentar o novo.

Na aula seguinte, fica evidente que Katherine surpreendeu as alunas, pois trouxe o improvável: questionando o grupo para desarmar preconceitos e mitos: enquanto questionavam a história da arte, também se abriam perspectivas para construir novas articulações frente ao estabelecido como certo na vida e na cultura daquelas moças. Poderiam aceitar ter alguém de quem receber algo? Ao ocupar seu lugar de assimetria, de diferença, de quem tem algo para dar, a posição é de adulto-sedutor.

A proposta da professora para suas alunas então foi: “olhem para além da pintura”. Desejou que suas alunas pudessem ver o que estava além do que podiam ver no primeiro plano.

Enxergar o que está além do que se vê: essa foi a proposta de Freud quando descobriu a existência do inconsciente. É algo que não se pode ver sem que se queira ver, pois a forma de apreendê-lo é através dos sinais que deixa na vida das pessoas: sonhos, lapsos, sintomas. Katherine diz: “Vamos abrir nossas mentes para uma nova concepção”, propondo que existem coisas que as alunas não sabem e que é ela o veículo para o acesso a esses conhecimentos. Começa a dar um estatuto de valor a sua função perante aquele grupo de alunas.

Ao longo do trabalho, defendemos que um diploma não basta para que alguém se instale no lugar de professor. Essa não é tarefa fácil e envolve se questionar e se conflitar. Não são os anos de estudo que garantem que uma aula será boa ou ruim, embora muito estudo seja imprescindível. Por isso, acreditamos que e que a tarefa da psicanálise em seu enlace com a educação deveria ser, principalmente, trabalhar esses conflitos, que precisam tomar corpo para serem agentes de evolução para o professor.

Retomando as considerações que vínhamos “costurando” no final do subcapítulo anterior, Bacha (2003), em seu livro *Psicanálise e educação: laços refeitos*, parte de sua experiência com professores, e pensa a relação da assimetria e da sedução – e tudo o que movimentam – também dentro da escola. Sustentada na teorização de Laplanche, desmistifica a idéia de criança pura e inocente que se tenta sustentar dentro da escola, bem como questiona sua função adaptativa, no quadro dessa “criança pulsional”. Onde estaria o prazer em aprender? Qual a identidade do professor ao considerar essa outra visão da constituição do ser humano?

Tomar, portanto, a assimetria de criança e adulto [...] no contexto da sedução não é indiferente para a educação: muda o lugar do adulto na realidade psíquica da criança e, portanto, a identidade mesma do professor, a função da escola e o sentido da atividade intelectual que ela promove (BACHA, 2003, p. 216).

Encontramos em Bacha (2003), uma referência de outra psicanalista, Piera Aulagnier, que nos revela qual é o produto de toda a relação assimétrica, ao dizer que a passividade da criança resulta em uma relação passional com o adulto. Diferencia que a paixão não é fruto do excesso de amor, mas de um modo de relação em que alguém está na dependência do outro para suprir suas necessidades, em que o outro se torna fonte exclusiva de todo o prazer. Isto caracteriza a paixão, traduzida como “a passividade diante das pulsões” (Ibid, p. 216).

A autora afirma que o professor e a escola como um todo, buscam dominar esse aspecto da paixão, eliminá-lo de dentro da escola, para que se realize o ideal pedagógico educativo, onde as paixões atrapalham o andamento da “disciplina”.

Deste lugar de perseguidor, desejoso de fazer a criança máquina, papagaio ou espelho – um ser passivo moldável por seu desejo narcísico onipotente de domínio e destruição – ele lhe envia propostas pedagógicas que,

calcadas na autonomia do aprendizado, poderiam protegê-la de seus desejos expansionistas (BACHA, 2003, p. 216).

É a questão do autoritarismo que entra em discussão, pautado no desejo de domínio sobre o outro. Muito sutil às vezes, podendo frequentemente circular silenciosamente pelo ambiente escolar – e aí mora o perigo.

Quando se toca nisso, a pergunta nunca cala: então, o que fazer? Deixar solto, expressar livremente as pulsões?

Bacha (2003) já apontara que a educação tende a escolher entre duas opções, para não se sentir devorada pelos alunos, ambas muito perigosas: ou a não interferência ou a frustração. Aliás, a metáfora que situa a educação como alimento está sempre presente em seus escritos. Retoma de Platão, em *O banquete*: “educar é nutrir com *Eros*” (apud Bacha, 2006, p. 62). “Se educar é alimentar, então o prazer de devorar e ser devorado protagonizam o cenário educativo. Na realidade simbólica, os conhecimentos são alimentos a serem incorporados” (Bacha, 2006, p. 61).

Com isto, a autora quer chamar atenção para uma dimensão que é sentida pelo professor e seu dia-a-dia, mas que não está formado para trabalhar, que é a dimensão pulsional da educação. Segundo a autora, a formação psicológica do professor está falha.

A própria Psicologia tem falhado ao apenas oferecer uma série de teorias da aprendizagem e do desenvolvimento nos cursos de formação de professores, o que não auxiliam o professor a dar conta de acolher e dar trânsito a essa outra dimensão, menos visível da educação. Isso é possível na medida em que se possam explicitar e elucidar “a relação que o adulto formador estabelece com suas fantasias e que são também fantasias tecidas na cultura” (BACHA, 2006, p. 65).

Na primeira aula, Katherine apresenta sua disciplina antes de apresentar-se. Parece entrar na sala de aula assustada, acuada. Antes de entrar para a sala, Amanda (que mais tarde vamos saber que é a enfermeira da escola, que divide a casa com Katherine) passa por ela e diz: “cuidado, elas sentem o cheiro do medo”.

Nessa primeira aula, vemos claramente que o desejo pulsional das alunas é o desejo infantil de destruir o rival, entram numa relação competitiva com a professora para simbolicamente destituí-la de seu lugar, para colocá-la no lugar daquela que não consegue ser boa a elas, que não tem o que dar, da impotente perante a astúcia das “meninhas”. Fenômenos muito comuns não só nas relações educativas de

hoje, mas nas relações de uma maneira geral. Essa situação deixou Katherine imobilizada. A aula terminou sem que ela pudesse “professar” algo.

No jantar, naquela noite após sua primeira aula, em companhia das duas mulheres com quem reside, o diálogo entre Amanda (a enfermeira “liberal” da escola, vamos saber mais tarde) e Katherine é interessante, por isso vamos reproduzi-lo a seguir:

Amanda: ‘vejo que sobreviveu’. Katherine desdenha a fala de Amanda e comenta que está gostando do lugar, que é lindo, que é perfeito. Então, Amanda diz: ‘não se engane, eles tem garras sob as luvas brancas’. Katherine questiona: ‘quem?’ Amanda: ‘a diretoria, sua prole, o corpo docente, todos eles. Então, cuide-se, independência demais os assusta. É apenas um conselho, não deixe perceber que as garotas irritam você’. Katherine responde: ‘elas não me irritam’. Amanda: ‘ah, mas que bom!’ Brindam. Amanda: “Quase me convenceu” (O sorriso de Mona Lisa, 2003).

Khaterine faz um grande esforço para negar as dificuldades e conflitos que o primeiro dia de aula plantou dentro de si. Negação dos conflitos é o caminho mais curto para a frustração e inibição profissional. É a armadilha da qual é preciso escapar para dar conta da atividade profissional de professor. Por mais dura que possa ser a realidade, só é possível fazer algo com ela se pudermos entrar em contato com a dureza dos sentimentos e subjetivar os conflitos em jogo.

Na segunda aula, parece que algo aconteceu. Katherine dá início à aula projetando a obra “A Carcaça”, de Soutine<sup>5</sup>, de 1925. As alunas se dão conta de que esse “conteúdo” não estava previsto no programa da apostila; elas se entreolham. Inverte-se a posição de quem está despreparada: a professora faz um ato para retomar seu lugar de assimetria, de alteridade, perante suas alunas.

Depois que apresenta a obra, Katherine questiona se é uma boa obra, estimula que digam o que a obra as faz pensar, acalma as alunas dizendo que não há resposta errada. Quer saber o que a obra desperta em cada uma individualmente, sem ter alguém que diga o que pensar de tal obra. Quer saber da interioridade de cada uma, que se expressem através da arte. Assim, vai conhecendo suas alunas e ensinando-as a pensar.

---

<sup>5</sup> Soutine nasceu em 1894 e é considerado o mais dinâmico representante do expressionismo. Morreria em 1943, ou seja, 10 anos antes do momento retratado no filme (1953). Não se trata de um artista clássico, integrante da cultura considerada “correta” para aquele estamento social, mas um representante da Arte Moderna. Sua biografia dá conta de que o pintor expressava em tela o desespero pela falta de sentido que via na vida. Disponível em: <<http://www.artenarede.com.br/inside.asp?area=verpincelada&codigo=1>>, acesso em: 19 set. 2009.



O que poderia simbolizar a professora querer retomar a assimetria apresentando “A carcaça”? A pintura de Soutine é considerada violenta; ele foi um pintor de temperamento difícil, conturbado, instável, isolado, inquieto; ficava insatisfeito com muitas de suas obras, por isso fazia e raspava, destruía muitos de seus trabalhos.

Sobre a pintura de “A carcaça”, conta-se que comprou uma carcaça de boi esfolado, pendurou-a com ganchos no teto de seu ateliê, regando-a de tempo em tempo com sangue fresco, até que pudesse pintá-lo, o que incluía o cheiro do apodrecimento da carne para ele próprio e para seus vizinhos. O que quer a professora transmitir às alunas ao escolher a representação de uma carcaça em sangue vivo para iniciar a aula?

Interessante levantar hipóteses sobre como a professora poderia estar em contato com seus próprios sentimentos de ódio, ou de revide, com o que teve que passar, de se sentir reduzida a nada em sua primeira aula. Sentimentos agressivos, mas também eróticos, pois desejava algo com aquelas moças.

Cada aluna é tocada a sua maneira, algumas sentem a expressão do grotesco, outras do agressivo, do erótico. Como sobreviver à morte simbólica, ressurgindo através do trabalho psíquico, do investimento na vida, podendo usar da arte para representar os sentimentos? Estaria aí uma das funções da arte para a humanidade?

Através desse debate, a professora pode ressituar-se e ressituar as alunas sobre sua posição profissional e sobre o novo programa de trabalho, então produzido por ela própria, de acordo com o que pensa, sente e acredita: discutir o que é arte? O que faz dela boa ou ruim? E quem decide sobre isso?

A partir daí, a professora fica mais solta, provoca a turma com uma brincadeira com uma pintura que fez quando criança e que alguém um dia a chamou de obra de arte: sua mãe. Está disposta a valorizar as primeiras tentativas, a ousadia de suas “filhas” ao se lançar nesse desconhecido que é analisar as obras de arte, trabalhar com as idéias, o imaginário, os conceitos, o pensamento. Uma relação de transferência de aspectos ligados à figura feminina, no plano simbólico, à figura materna.

Depois de algum debate, a professora solicita que volte para o slide Soutine e convoca as alunas para que olhem além da pintura, “vamos tentar abrir nossas mentes para uma nova concepção”. Esse é convite desse estudo também, poder

abrir o pensar da educação para outros elementos, ligados a analisar os aspectos que estão além dos fenômenos conscientes.

Katherine precisou abrir-se, sair de sua confortável posição passiva, em que um outro dizia o que e como devia apresentar às suas alunas. O que a levou fazer assim num primeiro momento? Existem aspectos inconscientes da professora, ligados a uma repetição de um modo de fazer, que parece ter sido rompida pela via da confrontação e de todo o sofrimento que ela gerou. Ela se dispôs a se abrir e a enfrentar seus conflitos internos.

Ao afirmar que o professor tem fantasias em relação ao seu aluno, à sua prática, aos seus colegas, e que tem a ver com sua identidade de educador, é olhar para a relação transferencial de cada profissional não só com seu aluno, mas também com seu trabalho. Assim, introduzimos o próximo sub-capítulo desse trabalho.

### **4.3 A arte de formar: transferência e transmissão**

O debate de qual é o lugar e o papel da Psicologia dentro da escola é tema de questionamento há muito tempo. Também há tempos, os psicanalistas tentam situar como a psicanálise pode ir para a escola e tornar-se produtiva.

Nunca se duvidou da importância da disciplina Psicologia da Educação no currículo de formação dos professores. Disciplina que, em geral, transmite ao aluno – futuro professor – teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, oferecendo opções para o professor “preencher sua bagagem profissional com Vigotsky, Piaget, Wallon, Freud ou Lacan, [porém] sem levá-lo a refletir sobre ‘o que é educar’ e qual a função social da escola” (BACHA, 2003, p. 21).

Nesse sentido, há um questionamento muito importante sobre como ou o que é que a psicologia pode oferecer para ajudar um professor a tornar-se professor: seria através da transmissão de uma série de teorias? Que efeitos têm no professor os recursos teóricos que estamos lhe oferecendo para ajudá-lo a realizar o “ofício de mestre”, como queria Arroyo (2007)? O que deveríamos esperar de um professor que é aprovado na disciplina de psicologia da educação? Que se torne um aplicador de princípios psicológicos? Há aí uma confusão com o papel de cada um, psicólogo

e professor: não é função do professor aplicar princípios psicológicos; Bacha, diz que

...os psicólogos não querem mais ver os professores considerando o ensino como uma “arte”, praticada “de modo intuitivo e sujeito, predominantemente, às influências de suas características e idiossincrasias pessoais”. Os psicólogos esperam que o professor realize uma aplicação sistemática dos conhecimentos científicos sobre o comportamento humano (Penteado, in BACHA, 2003, p. 31),

Assim, a autora ressitua a pergunta sobre “o que é educar?”, aproximando-a da idéia de que não é uma “questão de ciência, mas de ‘arte’, de ‘dom’, de ‘talento’, ‘vocação’ ou, simplesmente, ‘paixão’” (BACHA, 2003, p. 31). Há indícios de que o ser do professor terá a ver com seu *ser professor*, de que falava Arroyo.

Em um pequeno texto de Freud, chamado *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, escrito em 1914, o autor referiu-se a o que sentiu ao rever na rua um antigo professor, depois de muitos anos. Estava se perguntado sobre o que exercia realmente influência sobre ele e seus colegas nas aulas que ele ministrava.

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio do caminho dessa estrada e para uns poucos – por que não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (FREUD, 1996, p. 248).

Sabemos o quanto o desenvolvimento do processo de aprendizagem depende da condução promovida pelo professor, que é figura central. Freud, rememorando os tempos de escola, se questiona: de onde provém a força da relação professor-aluno, o poder de um professor para influenciar seu aluno? Por que um professor consegue isso melhor que outro? O grande mestre está a se perguntar se o que é determinante para a aprendizagem do aluno são os aspectos intelectuais (o domínio do conteúdo pelo professor) ou os emocionais (a personalidade do professor).

Freud vai demonstrando, dessa maneira, que as relações escolares não se resumem em um mero conjunto de simpatias ou antipatias; são relações em que circulam sentimentos ambivalentes de amor e ódio, de crítica e de veneração. E que, ao contrário do que se espera, isso tem uma raiz anterior ao próprio estabelecimento

da relação escolar: “estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los”, dizia Freud em seu texto *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (FREUD, 1996, p. 248).

É notável como a professora Katherine conseguiu mobilizar as alunas com suas idiossincrasias, sua maneira muito pessoal de transmitir não só ‘conteúdo’ teórico, mas um outro conteúdo, seu conteúdo interno.

A vida pessoal da professora virou alvo de especulação entre as alunas. Em vários momentos do filme vemos o interesse explícito, as discussões a respeito do porque ela faz da maneira que faz: por que não casou, quem namorou, o que deseja delas. Era uma professora que nitidamente tinha desejo para com suas alunas. Via o potencial de desenvolvimento que tinham e questionava-se, questionava-as. Ela própria era um modelo diferente para elas, queria fazer a diferença, mas era a diferença corporificada. Por suas escolhas, representava o novo, os aspectos que não podiam ser pensados, a liberdade que se concedia de decidir e conduzir sua vida: assustava, excitava – seduzia.

Os sentimentos ambivalentes, contraditórios, dirigidos a um mesmo objeto, esclarece Freud (1996), são herdados das relações primordiais da criança com seus pais, guardados no inconsciente, e que tendem a se repetir de forma atualizada com pessoas que adquirem importância para o sujeito em seu desenvolvimento posterior.

Quando dizemos que um professor pode ser representante simbólico da *função* materna ou paterna – a primeira, que olha, acolhe, acompanha, dá sentido, e a segunda, que chama para a responsabilidade, que dá o limite, que frustra – estamos também afirmando que aí se estabelecerá uma relação de *transferência*, justamente sustentada pelo lugar assimétrico.

O termo transferência foi cunhado por Freud e tem valor central em sua teoria. Está ligado à idéia de deslocamento, de transporte. Transporte de quê? Em seu artigo denominado “*A dinâmica da transferência*”, de 1912, Freud vai demonstrando que um sujeito tenderá a incluir o médico (poderá ser o professor) “numa das séries psíquicas que o paciente já formou” (FREUD, 1996, p. 112) e repetirá na relação atual (vivida no presente), por deslocamento, os protótipos inconscientes dessa relação inicial estabelecida numa idade muito precoce. É isto que se transfere ao outro.

Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos (FREUD, 1996, p. 249).

Quer dizer, o professor, em meio ao seu trabalho e suas preocupações com a transmissão de sua área de conhecimento, simbolicamente ocupando o lugar, um pouco paterno, um pouco materno, irredutivelmente vai se constituir no “alvo substituto do amor – e tantas outras vezes do ódio e do ressentimento destinado a esses seres primeiros em nossa vida” (SANTOS FILHO, 2004<sup>6</sup>).

Os professores, como representantes substitutos dos pais, herdam a ambivalência, seu poder e sua autoridade. “Daí a delicadeza de seu ofício: podem se aproveitar dessa influência para tentar criar homens dependentes e a sua própria imagem” (Bacha, 2002, p. 99).

A aprendizagem se dá sobre esse fundo ambivalente, nessa relação professor-aluno, relação assimétrica onde um tem e está aí para transmitir aquilo que o outro não tem. Há muitas coisas que se passam no interior dessa relação que iremos ao poucos poder observar.

Como Katherine, nessa relação ambivalente, muitas vezes o professor encarna o ogro, que simbolicamente quereria destruir os pequenos, como nas histórias infantis, do qual teriam que se defender ou atacar. Isto está representado na nota baixa que Joan tirou no trabalho sobre Brugel: foi conversar com a professora, achando-se injustiçada, ao qual a professora respondeu que queria vê-la pensando, trabalhando, não apenas citando autores. Queria conhecer suas possibilidades de análise, sua capacidade de pensar.

Assim, a transferência é o que “empodera” o professor, e é dela que ele extrai a força de sua influência sobre o aluno. Mas o próprio professor também está em meio a essas mesmas condições e também transfere elementos aos seus alunos, que lhe escapam a sua percepção consciente. Nesse ponto, Santos Filho nos mostra uma outra face dessa relação professor-aluno:

Estudando psicanálise, entendi que um professor não transmite o conteúdo que ensina: transmite ao aluno a relação que ele mesmo guarda com esse conteúdo, seu objeto de estudo. Transmite sua curiosidade viva, a capacidade de surpreender-se cada vez, a paixão e o enlevo. Transmite,

---

<sup>6</sup> Disponível em <[www.annex.com.br/artigos/franciscocsf35.asp](http://www.annex.com.br/artigos/franciscocsf35.asp)>, acesso em: 02 set. 2009.

agora já sei, a transferência que tem, como dizemos os psicanalistas, com seu trabalho. Isso é o mesmo afirmar que um professor só pode dizer da relação de amor que tem para com seu trabalho; é isso que ele é capaz de deixar na alma de um aluno e que funciona como uma semente. Não um conteúdo pra ele repetir, mas o germe de uma atitude, de um gesto fundador, o elemento germinal com que pode dar início a uma relação de amor e curiosidade respeitosa com uma certa área de estudo (SANTOS FILHO, 2004<sup>7</sup>).

Quer dizer que a consideração que um professor tem pelo seu trabalho, a maneira como se responsabiliza, o encanto e o prazer que lhe dá, o quanto se envolve e pode ser criativo, disponível, é aquilo que ele transmite a seu aluno sem se dar conta. Isso é o que realmente tem a força de tornar produtiva a transmissão entre professor e aluno. Isso tem força de encantar. Isso é a arte, a paixão, o desejo.

E, ainda em Santos Filho (2004)<sup>8</sup> encontramos:

É preciso acrescentar, então, que além da importância da relação professor e aluno na aprendizagem, existe a força fecundante da relação do professor com seu campo de investigação e saber. É essa relação, estou convencido, que uma vez transmitida, é a única capaz de deixar resultados profundos e duradouros que alterem a forma do aluno ser, pensar e ver o mundo.

Em outras palavras, são os caminhos percorridos pelo desejo voltado ao objeto de seu ofício que se transmitem pela personalidade do professor, desejo que faz desejar, com poder de sedução. Desejo que vai ser captado pelo aluno, sempre atento a cada passo – principalmente os passos em falso – de seus mestres, que provocam efeitos motivadores, sedutores, como diz Bacha (2003). A autora explicita a existência do “caráter erótico dos laços que unem mestre e discípulo” (BACHA, 2006, p. 63).

Sedutora é aquela que “inicia o humano nos prazeres e nas angústias da sexualidade, alimentando-o e alimentando-se do que ali projetou” (Bacha, 2002, p. 68). É introduzindo significações do universo adulto no universo infantil que o professor favorece o trabalho de subjetivação, de elaboração, de significação, base da organização e estruturação psíquica.

Este elemento é dos mais visíveis nas relações entre a professora Katherine e suas alunas. Sua forma de ser, seus desejos instigam a curiosidade, interessam-se a ponto de querer ser como ela em alguma coisa.

---

<sup>7</sup> Id.

<sup>8</sup> Ibid.

Nessa relação erótica, transferencial, que aparecem a “repetição dos protótipos arcaicos, fora de moda, inadaptados”, como refere Laplanche (1992, p. 169) do sujeito, inconscientes, mas sempre prontos para se apresentar através de sua transferência. Nossa intenção, aqui, é mostrar o erotismo dos laços que unem os sujeitos humanos, para podendo situar o lugar do professor nesse contexto.

“Educar é erotizar, é fecundar o outro” (Bacha, 2002, p. 97). O movimento sedutor, podemos dizer, se ancora no estabelecimento de transferência, sob as bases da relação assimétrica, movimento inconsciente dirigido a despertar o outro com o próprio desejo. É fazer desejar. E Katherine termina o filme mostrando que plantou muitas coisas na cabeça de suas discípulas, que conseguiu deixar algo de si dentro delas. Simbolicamente, algumas moças a levaram dentro, a “engoliram”, internalizaram. É fazer próprio em si aquilo que é transmitido muitas vezes não só com palavras, mas com o sentido das próprias atitudes.

Katherine gostava de arte moderna, Pollock, Van Gogh. Referiu Van Gogh assim, a suas alunas:

Ele pintava o que sentia, não o que via. As pessoas não entendiam, para elas parecia infantil e grosseiro. Levaram anos para reconhecer sua verdadeira técnica. Para ver que o modo como ele aplicava o pincel fazia o céu da noite se mover. Contudo, ele nunca vendeu um quadro em vida. Este é seu auto retrato. Não há camuflagem, nem romantismo. Honestidade (O sorriso de Mona Lisa, 2003).

Alguém que transmite com sua obra aquilo que está dentro de si, muito mais do que o que sente, aquilo que ainda não pode ser sentido, aquilo que ainda não teve tradução. Trabalhar com a arte é usar do auto-retrato, partes de si mesmo que vão entrando em jogo para compor algo único. Assim também Bacha (2002) pensa a educação: como a arte de formar, quando, sem camuflagem nem romantismo, mas com honestidade, seja possível fazer um movimento de encontro de si, para poder encontrar-se ao outro. A arte de formar, arte seduzir como possibilidade de iniciar o outro numa realidade surreal, tecida com fios da fantasia e da razão.

Na arte de formar, mais vale cantar/contar seus enigmas, à maneira da Esfinge, que pretendermos nos entregar à uma decifração à moda de Édipo, ou, se preferirmos, a uma reflexão psicopedagógica sobre a prática pedagógica (Bacha, 2002, 12).

O sorriso da obra de Da Vinci, por que encanta a tantos? É possível perceber que Mona Lisa tem algo de enigmático, que ao mesmo tempo em que revela,

esconde. Ao mesmo tempo em que indica, desvia. O enigma é o móvel da sedução, que permite dar, mas não tudo, permite “fazer desejar”, fazer movimentar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de aproximar psicanálise e educação pode parecer tarefa fácil se pensarmos que as duas teriam o mesmo objeto de estudo. Quando falamos de objeto, estamos nos referindo à direção dada ao nosso olhar. Na verdade, os objetos de cada ciência diferem, e isto faz toda a diferença. A educação, a pedagogia, tende a observar os fenômenos pelo viés da consciência; a psicanálise, por sua vez, põe a serviço da educação pensar a profundidade dos aspectos psíquicos inconscientes, presentes em qualquer gesto humano.

A psicanálise toma o inconsciente não só como aquilo que escapa à percepção e que ao mesmo tempo pertence ao sujeito, mas também como uma estrutura de funcionamento do psiquismo, que se constitui no contato sexualizante com o outro humano.

Assim, podemos dizer que olhar os fenômenos conscientes, mas também poder ir além deles, é o objetivo da psicanálise. Buscar o enlace entre educação e os fenômenos inconscientes é tentar ir mais fundo nas fantasias que povoam o imaginário escolar, de todos os seus membros, e que podem atravancar ou favorecer o desenrolar do processo de aprendizagem.

Iniciamos este trabalho com a pergunta: que mecanismos psicológicos estão por trás do “ofício de mestre” que podem ser visualizados no discurso do filme “O sorriso de Mona Lisa”? Ao longo desse trabalho, pudemos encontrar alguns argumentos teóricos que poderiam sustentar o debate sobre a relação professor-aluno no contexto educativo. Apresentando um modelo de constituição psíquica em suas premissas básicas e iniciais na vida de um sujeito, é possível deduzir que conhecer os aspectos da constituição psíquica pode favorecer a compreensão, não só das questões da inteligência, como propunha Arroyo naquele momento citado, mas também dá acesso a pensar o lugar do professor: essencialmente como lugar da diferença, da alteridade, da assimetria. Um sujeito não se constitui sem o adulto que se sustente num lugar de diferença, de que tenha algo para oferecer. Um professor não educará, não se sustentará em seu lugar, se não puder estar numa posição assimétrica com seu aluno.

Assim, pensamos que vamos atingindo o primeiro de nossos objetivos, que era entender como a teoria psicanalítica poderia sustentar um debate sobre a relação professor-aluno no contexto educativo. Através da teoria sobre a constituição da estrutura psíquica, bem como pela depuração conceitual das noções de assimetria e transferência, foi possível analisar o posicionamento da professora Katherine Watson e da transformação sofrida em seu posicionamento com suas alunas.

Sabemos que o que sustenta a assimetria nas relações humanas é a diferença de saber, não a diferença de poder. No contato com os alunos, muitas vezes o professor sente que as ferramentas que traz da geração anterior não dão conta de garantir-lhe esse lugar assimétrico: são ferramentas insuficientes para pensar as novas situações. Vimos a protagonista do filme trabalhar muito, investir energia para garantir-se em suas aulas (inclusive estudando no período de festas natalinas).

Quando a assimetria não se estabelece, ou não termina de se estabelecer, resulta em desamparo. Isto pode se dar nas relações em vários âmbitos dentro da escola: entre professor-aluno, entre direção-professores, direção-aluno, coordenação-professores, Secretarias de Educação-escola.... A responsabilidade de sustentar o lugar de diferença com o outro implica trabalhar dentro de si possibilidades internas da construção da alteridade. Essa dificuldade radica em sustentar sua posição de diferença, de alteridade, e não de autoritarismo. Isso poderá garantir a função simbólica do professor.

Nosso segundo objetivo era perceber qual a implicação do que a psicanálise chama de *assimetria* na relação educativa, fruto da *transferência* que ocorre entre professor e aluno. Transferência dos protótipos das vivências infantis nessas figuras que sustentam o lugar de assimetria. Transferência que também se dá em outra via: a do professor para o aluno: na forma como se relaciona com seu trabalho, com o desejo, com o investimento que tem. Com honestidade, sem romantismo, poder transmitir no trabalho algo de si, deixar no aluno marcas, traços de si, que instalem o mesmo desejo que o próprio professor tem pelo que transmite. Eis o delicado que é esse processo, pois cada professor terá que se questionar com que desejo vem sustentando seu “ofício de mestre” e o que está transferindo a seus alunos.

Nosso terceiro objetivo estava estreitamente vinculado ao segundo: analisar o fenômeno da sedução no contexto educativo, procurando vincular ao filme.

Olhar a professora Katherine Watson trabalhando, permitiu-nos ver alguém se dispondo a superar as dificuldades através do trabalho, mantendo o desejo e o investimento no trabalho apesar das dificuldades. Essa situação é propícia para que se possa observar o movimento que causa na outra pessoa quando o professor estabelece uma relação produtiva com seu próprio trabalho e de enfrentamento com os próprios conflitos e a possibilidade de olhar além do que está em primeiro plano nesses momentos (geralmente, o próprio narcisismo).

Nem todas as pessoas se sentem com disposição de enfrentamento com a dor, com seus conflitos. Reconhecemos que a tendência humana é evitar a dor, o sofrimento, a angústia. A questão é que nem sempre se pode evitar ou fugir dos conflitos, ou quando nem sempre evitar alivia o problema.

Se partimos do pressuposto que crescimento profissional implica lidar com conflitos e processar as angústias que fazem parte da vida, não em nível patológico, mas no nível dos desafios que qualquer profissional precisa se enfrentar para ser produtivo em seu trabalho, construir espaços de simbolização desses afetos favorece a possibilidade de pensar e pensar-se. Parece-nos que esta poderia ser uma das contribuições da psicanálise dentro das escolas, que permite qualificar a relação educativa, e, por conseguinte, a aprendizagem, que qualifica automaticamente toda a gestão escolar.

O vasto campo de estudo e pesquisa em educação permitirá certamente abrir inúmeras questões que, neste trabalho, ficaram sem poder serem tocadas por não serem seu objeto. O próprio filme instiga a pensar inúmeros aspectos, que ficam em estado de espera, para outro momento.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Aprendizagem no contexto escolar**. In: Seminário Regional de Educação: refletindo o ofício de mestre, 1., 2007, Constantina-RS. DVD 1, Constantina-RS: Secretaria Municipal de Educação de Constantina-RS, 2007.

BACHA, Márcia Neder. O mestre e seus feitiços. **Revista Educação Especial - Biblioteca do professor: Freud pensa a educação**. n.1, São Paulo: Ed. Segmento, 1996.

\_\_\_\_\_. **A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise e educação: laços refeitos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BLEICHMAR, Silvia. **A fundação do inconsciente: destinos da pulsão, destinos do sujeito**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

\_\_\_\_\_. Lo inconciente: fecundidad clinica de sus paradigmas. In: **Lecturas de Freud**. Buenos Aires, Lugar Editorial: 1990.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica (1895). In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. 1. São Paulo: Imago, 1996.

\_\_\_\_. Três ensaios para a teoria da sexualidade (1905). In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. 7. São Paulo: Imago, 1996.

\_\_\_\_. Sigmund. A dinâmica da transferência (1912). In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. 12. São Paulo: Imago, 1996.

\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. 13. São Paulo: Imago, 1996.

\_\_\_\_. O inconsciente (1915). In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. 14. São Paulo: Imago, 1996.

GILL, Rosalind. **Análise do discurso**. In: Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático/Martin W Bauer, George Gaskell (editores). 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUIRARDO, Marlene. **A clínica psicanalítica na sombra do discurso**: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira S. A.: 1998.

HOLLANDA, Chico Buarque. **O que será (à flor da pele)**. Disponível em <<http://www.chicobuarque.com.br/construcao/index.html>>. Acesso em 14 de junho de 2009.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

LAITANO, Cláudia. A fila anda. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre-RS, ano 46, n. 15.998, p. 03, 20 jun. 2009.

LAJONQUIÈRE, Leandro De. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LAPLANCHE, Jean. **Novos fundamentos para a psicanálise**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LAPLANCHE, Jean, PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MEZAN, Renato. **Interfaces da psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MONTE, Jaime Bezerra do. **Considerações metodológicas sobre a pesquisa em psicanálise na universidade**. Florianópolis, 2002. Disponível em <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0100.pdf>> Acesso em: 18/06/09.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 5. Ed. Campinas – SP: Pontes, 2003.

O SORRISO de Mona Lisa. Direção de Mike Newell. Produção de Elaine Goldsmith-Thomas, Paul Schiff, Deborah Schindler. Intérpretes: Julia Roberts, Kirsten Dunst, Julia Stiles, Maggie Gyllenhaal, Ginnifer Goodwin, Dominic West, Juliet Stevenson e outros. Roteiro: Lawrence Konner e Mark Rosenthal. Produzido por Revolution Studios e Columbia Pictures: EUA, 2003, 1 DVD.

PINHEIRO, Tatiana. O filósofo que deu vida à linguagem. In: **Revista Nova Escola**. 14 set. 2009. (VER)

ROCHA, Décio, DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória**. Revista Alea, vol.7, n.2, Rio de Janeiro: Jul/Dez. 2005.

SANTOS FILHO, Francisco Carlos. Um professor, por que o é. **Annex**. Carazinho-RS, 22 dez. 2004. Seção Artigos comportamento. Disponível em: <[www.annex.com.br/artigos/franciscocsf35.asp](http://www.annex.com.br/artigos/franciscocsf35.asp)>. Acesso em: 12 jun. 2009.

SOBRAL, Adair. Ato/atividade e evento. In: **Bakhtin: conceitos chave**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Arte, ato criativo e psicanálise I: O processo de criar. **Annex**. Carazinho-RS, 19 jun. 2002. Disponível em: <<http://www.annex.com.br/artigos/franciscocsf11.asp>>. Acesso em: 02 set. 2009.

PETRI, Verli. **Michel Pêcheux e a Teoria do Discurso nos anos 60**. Disponível em: <[http://www.ufsm.br/corpus/txts\\_profes/Verli\\_expressao.pdf](http://www.ufsm.br/corpus/txts_profes/Verli_expressao.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2009.

VOLTOLINI, Ricardo. Pensar é desejar. In: **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor – Freud pensa a educação**. n. 1 São Paulo: Ed Segmento, 2006.

**Wikcionário**. Disponível em: <<http://pt.wiktionary.org/wiki/simetria>>. Acesso em 12 jun. 2009.

Wikipédia. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Mikhail\\_Bakhtin](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mikhail_Bakhtin)>, Acesso em 09 jan. 2010.

## ANEXOS

### Anexo 1: Transcrição integral das falas do filme “O sorriso de Mona Lisa”

Fala, mostrando Katherine viajando de trem: “A vida inteira ela quis lecionar na Escola Wesley, então, quando surgiu uma vaga no departamento de história da arte ela se empenhou ao máximo, até ser contratada. Diziam que Katherine Watson, professora do primeiro ano de uma Universidade Estadual em Oakland, compensava intelectualmente o que lhe faltava em prestígio. (Olha uma imagem de Van Gogh) Por esse motivo, essa boemia da Califórnia estava a caminho da escola mais conservadora do país. Mas Katherine Watson não foi para Wellesley para se acomodar, ela foi por que queria fazer a diferença”.

Outono de 1953.

O ano letivo inicia com um ritual no qual a aluna bate a porta e a diretora pergunta:

- quem bate à porta do saber?

- eu sou todas as mulheres.

- o que você busca?

- despertar meu espírito por meio de muito trabalho e dedicar minha vida ao conhecimento

- então é bem vinda. Todas as mulheres que desejarem segui-la podem entrar. Eu agora declaro o período letivo iniciado. (as portas abrem, as alunas entram).

Escola em regime de internato.

Quando K vai dar a primeira aula, as alunas entram na sala atropelando K., que fica na porta olhando, observando. Amanda chega por trás e diz:

- tenha cuidado, elas sentem o cheiro do medo.

K. entra para sua primeira aula, larga a bolsa de slides na mesa e imediatamente uma aluna pega e leva até o projetor, sem que de tempo de K. solicitá-lo. Ela apenas agradece.

K= a disciplina é história da arte nível 5, seguiremos a apostila do Dr. Stauton. Alguma pergunta até aqui?



Connie= seu nome?

K= por que não diz o seu primeiro?

Connie= Connie Baker

K= Katherine Watson, é um prazer.

Gisele interpela= Doutora Watson, eu suponho (risos, referindo-se que deveria ser casada).

K= ainda não. E você?

Gisele= Giselle Levy

K= alguém pode apagar a (a luz imediatamente se apaga antes que conclua a solicitação).

Susan= Susan Delacorte

K= obrigada Susan.

Projeção do primeiro slide.

K= desde o início, o homem sempre teve o impulso de criar arte. Alguém pode me dizer o que é?

Joan= Bisão Ferido, Altamira, Espanha, 15 mil anos AC, Joan Brandwyn.

K= muito bem, Joan. Apesar da idade da pintura ela é tecnicamente muito sofisticada por causa...

Joan= por causa do sombreado e da espessura da linha que contorna a corcunda do bisão. Está correto?

K= sim, está correto. Próximo slide. Esta deve ser menos familiar a vocês, foi descoberta por arqueólogos em

Aluna= 1879, Lascaux, França. Data de 10 mil anos a.C., destaca-se pelas linhas harmoniosas representando o movimento do animal (risos).

K= nome?

Aluna= rebanho de cavalos

K= eu me referi ao seu

Giselle= nós a chamamos de Flicka (risos)

Beth= Elisabeth Warren, mas me chamam de Betty.

K= muito bem, Betty. Betty também está correta. Só por que uma coisa é antiga, não significa que seja primitiva. Por exemplo, o próximo slide.

Aluna= Miquerinus e Sua Rainha, 2470 anos a.C. é uma estátua mortuária do Faraó e sua Rainha, seu propósito original era preservar o pinto do Faraó, o espírito.

K= alguma de vocês já teve aula de História da Arte?

Coro= não

K= continuando, o próximo slide

Aluna= Escriba Sentado, Egito, 2400 a.C.

Muda o slide

Giselle= Casal de Camponeses Lavrando, século 16 a.C., Egito

Muda o slide

Aluna= Deusa-Serpente, minóico, 1600 a.C.

Aluna= afresco minóico, 1600 a.C.

Aluna= Mascara Funeral, micênica, 1200.

Terminam os slides

K= alguém poderia acen...

A luz é acesa.

K= obrigada. Levantem a mão apenas quantas de vocês leram o texto inteiro, por favor.

Todas levantam a mão.

Aluna= e as referências sugeridas.

Giselle= e fica bem longe de Oakland (referindo-se à universidade da qual K vem) .

K= bom, garotas, devem se preparar...

Aluna= se não tem mais nada a apresentar, podemos ir para estudo independente.

K= eu...

Todas as alunas se levantam. Um homem assiste a aula ao fundo, levanta-se também. K. Tb sai.

K. aguarda para falar com alguém da direção do colégio, a secretária comenta que K. conseguiu o trabalho por que não havia mais ninguém disponível, mas que nem todos queriam-na na escola. A vaga é preenchida com as pessoas certas: ex-alunas, amigas delas.

Homem= sua aula deixou a desejar, Srta. Watson, e estou curioso a respeito do tema de sua dissertação. Você sugeriu que Picasso fará pelo sec. XX o que Michelangelo fez pela Renascença.

K= Em termos de movimentos influentes.

Homem= então, essas telas que estão produzindo atualmente com manchas e borrões de tinta merecem nossa atenção como a Capela Sistina, de Michelangelo?

K= eu não estou comparando.

Homem= será que já viu a Capela Sistina, Srta Watson? Esteve lá pessoalmente?

K= eu nunca fui a Europa. Eu posso assegurar a todos vocês que esse é o lugar que eu quero estar mais do que qualquer coisa.

Homem= mais disciplina na próxima aula.

K. liga para uma pessoa, voz masculina, que lhe pergunta se está tudo bem, ela quase chorando diz que está. “E com são as turmas?”, ela não responde e ele diz: “esnobes, não?”. “Lamento dizer que eu avisei”.

K, na casa que divide com outras duas mulheres, janta com elas. Amanda Armstrong lhe diz: vejo que sobreviveu. Mais tarde sabemos que é a enfermeira do Campus, que distribuiu contraceptivos as alunas

No jantar, Amanda contrapõe K, quando diz que gosta do lugar, é lindo, é perfeito:

A= não se engane, eles tem garras sob as luvas brancas.

K= quem?

Amanda= a diretoria, sua prole, o corpo docente, todos eles. Então, cuide-se, independência demais os assusta. É apenas um conselho, não deixe perceber que as garotas irritam você.

K= elas não me irritam.

Amanda= ah, mas que bom. (brindam) quase me convenceu.

K., em seu quarto, olha as pastas com os documentos das suas alunas.

Início da próxima aula: projeção de um slide. As alunas folheiam a apostila, procurando a imagem projetada. Uma aluna pergunta:

Betty= o que é isso?

K= me diga você. (aguarda a resposta das alunas, que não vem) Carcaça, de Soutine, 1925.

Aluna= não está na apostila.

K= não, não está. Não é uma boa obra? (silencio da turma). Vamos lá, garotas. Não há resposta errada. Também não há livro lhes dizendo o que achar. (K vai até o fundo da sala). Não é tão fácil, não é?

Betty= certo, não, não é boa, na verdade, eu nem chamaria de arte. É grotesca.

Connie= há alguma regra sobre arte não ser grotesca?

Giselle= eu acho que há algo de agressivo nela. E erótico.

Betty= pra você, tudo é erótico.

K= meninas...

Aluna= não existem padrões?

Betty= é claro que existem. Senão um simples quadro de parede poderia ser comparado a um Rembrandt.

Connie= o meu tio Ferdie tem dois quadros de parede e ele adora aqueles palhaços.

Betty= existem padrões, técnica, composição, cor, temática. (dirige-se À K=>=)  
Se você está sugerindo que carne putrefata é arte, mais ainda que é boa, o que nós vamos aprender, então?

K= exatamente, você resumiu a nossa nova apostila, Betty. Obrigada. O que é arte, o que faz dela boa ou ruim e quem decide? Próximo slide, por favor.

K= há 25 anos uma pessoa achou isso brilhante (tela de uma vaca).

Connie= dá pra ver. Quem?

K= minha mãe, eu pintei para o aniversário dela. Risos.

K. mostra um slide de sua mãe e pergunta:

K= isso é arte?

Aluna= é uma fotografia.

K= se eu dissesse que quem a tirou foi Ansel Adams, faria diferença?

Betty= a arte não é arte até alguém dizer que é.

K diz, afirmando= é arte.

Betty= as pessoas certas.

K= quem são elas?

Giselle= Betty Warren. Sorte nossa ter uma bem aqui.

Betty= não enche

K= poderia voltar para o Soutini, por favor. Vãos olhar novamente. Olhem além da pintura. Vamos tentar abrir nossas mentes para uma nova concepção. (tempo). Muito bem, de volta ao capítulo 3, alguém já leu?

Todas levantam a mão.

No quarto das moças, uma conversa entre Connie, Giselle e Betty, Betty fazendo a lista dos convidados de seu cassamente que ocorrerá em três semanas, despreza Connie ao dizer que seu primo só vai acompanhar Connie como favor.

Connie questiona: por que você é assim? Eu não falei por mal, estou sob muita pressão pelo casamento. Falam dos interesses pelos rapazes.

Giselle se olha no espelho, arruma o cabelo e diz: eu não me pareço com ela?

Betty= com quem?

Giselle= Katherine Watson.

Betty= aquela que chama lixo de arte?

Giselle= acho ela fabulosa.

Betty= mas nenhum homem a quis.

Giselle= ela não está morta.

Betty= ela tem pelo menos 30.

Connie= acho que ela não quis ter filhos.

Giselle= Pra sua informação, KW teve que pegar esse emprego pra fugir da Califórnia. Ela teve um tórrido affair com um astro de Holliwood. Veio pra cá fugida.

Betty= isso é ridículo

Connie= quem era

Giselle= eu não sei (começam uma brincadeira para que conte quem é e Giselle ri e diz que não sabe). é Willian Holden.

Connie= é fantástico.

Outra cena, Giselle vai ao encontro de Betty e diz:

Giselle= Betty, mulheres como KW não se casam por que escolhem não casar.

Betty= nenhuma mulher escolhe uma vida sem um lar, a não ser que ela durma com o professor de italiano.

Connie= você adora julgar os outros.

Betty= eu não

Giselle= claro que adora, você é filha de sua mãe. O clássico Complexo de Electra. Eu não culpo você, quem não ia querer matar a sua mãe.

A conversa se segue com a chegada de Joan, que havia saído com “o bonitão de Harward”, perguntam como foi o encontro, até que Connie vai procurar cigarro na bolsa de Giselle e encontra uma caixinha azul, sacode e diz:

Connie= não é o que estou pensando? É?

Joan= onde conseguiu?

Giselle= Com a enfermeira da escola.

Betty= isso é contra a lei.

Giselle= é o melhor amigo de uma garota.

Betty= de um certo tipo de garota.

Giselle= eis a última noiva virgem. (tira da caixinha e mostra parece uma camisinha feminina)

Betty= Spencer é um cavalheiro.

Giselle= até cavalheiros tem um pênis.

Na sequencia, Betty duvida que Connie um dia vá conseguir ter alguém, Giselle a chama de víbora.

Betty escreve um artigo ao jornal da Escola que a enfermeira distribui contraceptivo as alunas de Wellesley, “esta revelação é perturbadora para uma instituição que se orgulha de sua moral”.

Cena das garotas empurrando uma espécie de bambolê com um bastão uma tradição da escola de que quem vence será a primeira a se casar. K. quer saber o que é esse evento na escola O professor de italiano vem mostrar o jornal que saiu em primeira pagina, escrito por Betty Warren, um ataque a Amanda Armstrong, a enfermeira que dá contraceptivos e incentiva a promiscuidade na escola. K. fica preocupada com o futuro de Amanda. O professor diz um truque para sobreviver em Wellesley é nunca ser notado. Sai dizendo *ciao*, Mona Lisa. Colega de quarto diz que ele dorme com as alunas.

Amanda é demitida.

Cena da aula de como cruzar e descruzar as pernas, sentar e levantar, cursinho nupcial dado na casa de K. por sua colega, que diz a Giselle:” dentro de alguns anos, sua única responsabilidade será cuidar de seu marido e de seus filhos”. É para isso que as moças de Wellesley estão sendo preparadas. A nota que mais importa será a que ele lhe dá, e não eu.

K. sai de casa, vai ao bar e encontra o professor de italiano. Na conversa, ele diz:

- se você fosse minha namorada, não te deixaria ir.

K= não teria pedido sua permissão

- (risos) dizem que você é progressista, idéias avançadas. Você é?

- existem muitos rótulos aqui, eu percebi. Família certa, escola certa, a arte certa, forma certa de pensar.

- então, poupa o esforço de pensar por você.

K= como você espera fazer diferença se tudo é uma piada?

- KW veio para Wellesley para nos libertar. Por favor.

K= agradece e vai sair. Ele pede para que fique.

- aqui eles fazem as coisas da maneira deles, só tem que achar um jeito de lidar com isso. Todos nós tivemos.

Cena em que a enfermeira vai embora da casa. Diz que a acham subversiva.

Amanda= chegou num ponto em que ninguém sabe quem está protegendo quem do que. Ou melhor, de quem. Mas quem se importa final.

Cena em que Joan vai até a sala de K, conhece seu espaço cheio de imagens, esculturas, telas, gravuras, objetos de arte. Pergunta o que é tudo isso.

K= coisas diferentes, dias diferentes, pessoas que me inspiram, artistas que eu admiro, editoriais que eu não admiro. Veio falar comigo?

Joan= a Srta me deu um C

K= sou generosa.

Joan= o trabalho era sobre Brugel, foi isso que eu fiz.

K= não, o que você fez foi copiar Strauss.

Joan= fiz referencia a um especialista.

K= se eu quisesse saber o que ele pensava, eu compraria a livro. (K senta-se em sua mesa)

Joan= Srta Watson, com todo o respeito...

K= Bruegel foi um contador de histórias, encontre essas histórias, esmiúce-as, você pode gostar de verdade. (entrega um livro a Joan)

Joan= está me dando uma outra chance?

K= é o que parece.

Joan pede a K. para ver sua ficha, que somente teve A, que tem a indicação do desejo de cursar direito. Mas questionada sobre onde quer estudar, ela responde que vai se casar quando sair do colégio. K. diz a ela que pode fazer as duas coisas, idéia que parece não estar de acordo com o que pensa. Joan diz que Yale reserva cinco vagas para garotas, uma não oficial para garotas de Wellesley. K. afirma que Joan não está pensando nisso a sério. Ela demonstra concordar.

Cena do exame de historia da arte, em que K. entrega para Joan o requerimento de matrícula para a faculdade de direito de Yale.

Cena do casamento de Betty.

Joan chama K. para apresentar seu noivo, que diz:

Tommy= ela não para de falar em você. Fez algo para impressioná-la.

Connie se aproxima e dança com o rapaz que falavam no quarto, quando termina a música ela se afasta, mas ele a chama, pergunta se está dando um fora, ela diz que Betty disse que ele só iria fazer um favor, mas ele diz que quem está fazendo um favor a ele é ela.

Giselle dança com o professor de italiano, diz que K é demais para ele, ele concorda e falam de terem dormido juntos algumas vezes.

Cena em que, num dia chuvoso, vão ter a aula de arte num lugar que parece ser um galpão onde artistas trabalham. Vê-se várias telas, as alunas vão olhando, um homem esculpindo a madeira, leva suas alunas para este lugar.

A tampa de madeira de uma grande caixa cai ao chão e aparece um enorme quadro, maior do que a própria K. Ela se aproxima, parece estar encantada com o que vê, realmente interessada. A câmera mostra os detalhes da pintura abstrata.

Aluna= é um Jackson Pollock.

Connie= estava me acostumando com a idéia de carne podre ser arte, agora isso!

K continua próxima ao quadro, olhando.

Aluna= não me diga que teremos que escrever sobre isso.

K= me façam um favor e um favor a vocês, parem de falar e olhem. Vocês não precisam escrever nada, vocês nem precisam gostar, só precisam, ... contemplar. É a única obrigação de vocês hoje. quando acabarem, podem ir.

Connie diz no ouvido da professora= que bom que a Betty não está aqui.

k. ri. As alunas ficam apreciando a beleza do quadro por alguns instantes.

Cena em que Connie toca violino. O carinho dela chega e diz que aproveitou uma carona pra vir vê-la e fazer isto: beija-a.

Toca o sino. Neve, pessoas caminhando.

Mulher da direção da escola chama K. e conversam descendo a escada do colégio. Ela fala a K;

Diretora= tenho recebido algumas reclamações sobre seus métodos de ensino, são um tanto heterodoxos, para a Wellesley. Somos tradicionalistas, K.

K= é, eu percebi.

Diretora= então, se você deseja ficar aqui

K= isso é uma pergunta?

Diretora= só uma conversa



K= sobre minha permanência aqui

Diretora= você terá sua avaliação formal em maio. Até lá, um pouco menos de arte moderna. Boas festas.

Cena em que Susan e Tommy jantam na casa da recém casada Betty e seu esposo, Betty faz uma como que surpresa a Joan, mostra sua área de serviço, a máquina de lavar e secar roupas, tudo bem organizado, prateleiras, material de limpeza.

Joan= que lindo, você tem tudo com o que sempre sonhou.

Betty= você também vai ter.

Joan= eu tenho um segredo para contar, jura que não conta a ninguém? Fui admitida na faculdade de Direito de Yale.

Betty= onde? Por que? Você não quer ser uma advogada.

Joan= talvez eu queira.

Betty= você não muda a marca de hidratante sem me consultar e se matriculou em Direito?

Joan= sem pretensão, não achamos que conseguiria.

Betty= nos quem?

Joan= Srta Watson, ela praticamente preencheu o requerimento.

Betty= você deve estar brincando. Que direito ela tem? Você vai se casar.

Joan= pra começar, não tem anel nesse dedo, e depois, posso fazer os dois. Posso (como que dizendo a si mesma).

Betty= e o que Tommy acha disso?

Joan= ele não sabe. Ninguém sabe.

Betty= nem ela?

Joan= ninguém.

Betty= você está muito perto de conseguir tudo o que sempre quis e muito perto de perde-lo.

O marido de Betty aparece com uma mala dizendo que recebeu um telefonema e tem que viajar a NY a trabalho e tem que ir já senão perde a reunião. Beija-a na testa e diz que liga amanhã.

Cena da visita de Paul, namorado de longe, época de festas, ela o abraça quando o vê, saem para comer, conversam alegremente.

Cena em que Giselle espera Bill e pede para conversar. Ele diz que já não tem mais nada. Ela diz: conversar, com lágrimas nos olhos.

No bar, Paul fala de saudade. Clima romântico. Ele se declara a ela e pede-a em casamento.

Nesse momento, quando ela iria responder, chega Giselle e Bill, K. vai apresentá-lo: este é meu...

Paul= noivo,

K= paul

Paul= a cerca de um minuto.

Giselle= parabéns, nossa, é seu noivo. Deve estar emocionada.

Paul= acho que ela ainda não recuperou o fôlego

K= ainda não.

Cena em que K. arruma um lugar para Paul dormir na sala. Diz que Nanci e cheia de regras e fica constrangida.

Paul= viajei 1500km pra ver você e vou dormir aqui embaixo sozinho?

Conversam e K. diz, que há três meses que não se vêem e que pelo que consta, não estavam nesse caminho (referindo-se ao anel de noivado).

Paul diz: como assim, não estávamos nesse caminho?

K chama Paul de Bill, ele a corrige.

K= não estou dizendo não pra você

Paul= você não está dizendo nada você nunca diz. Sai.

K. diz a Nanci que fica sozinha mas que tem um monte de pesquisas para fazer. Vai trabalhar.

Nanci= Isso mesmo, se atira no trabalho.

Cena em que K. está na biblioteca e Bill aparece, ela sai sem que ele a veja.

Aula:

Mostra "os girassóis", Vincent Van Gogh

K= ele pintava o que sentia, não o que via. As pessoas não entendiam, para elas parecia infantil e grosseiro. Levaram anos para reconhecer sua verdadeira técnica. Para ver que o modo como ele aplicava o pincel fazia o céu da noite se mover. Contudo, ele nunca vendeu um quadro em vida. Este é seu auto retrato. Não há camuflagem, nem romantismo. Honestidade. 60 anos depois, onde ele está?

Giselle= famoso

K= tão famoso que todo mundo tem uma reprodução. Há cartões postais,

Connie= nos temos calendário

K= com a possibilidade de reproduzir arte ela se torna-se acessível às massas. Ninguém precisa ter um Van Gogh original.

Aluna= Nós temos na casa de Newport. Mas é pequeno. É minúsculo.

K= pode-se fazer a própria obra, Van Gogh na caixa. A mais nova forma de arte para as massas. Pintura por números.

Connie lê= agora todo mundo pode ser Van Gogh, é muito fácil, é só seguir as instruções e estará prestes a se tornar um artista.

Giselle= Van Gogh em fascículos?

K irônico, não é. Vejam o que fizemos com o homem que se recusou a adaptar seus ideais ao gosto popular. (mostra uma tela de Os Girassóis pintada por ela, com esse manual). Se recusou a comprometer sua integridade. Nós o colocamos dentro de uma caixinha e pedimos que vocês o copiem. Então, a escolha de vocês, meninas, podem se conformar com o que as outras pessoas esperam, ou vocês podem...

Betty= eu sei, sermos nós mesmas. (risos, algumas colegas vão abraça-la).

Betty= poderia ter chegado mais cedo, mas que tolice, pensei que a aula era na sala de aula

K= que bom estar conosco, Sra Jones, pensamos que não voltaria.

Connie= aqui existe um costume, as mulheres casadas...

K= desde seu casamento, você perdeu seis aulas, um trabalho e uma avaliação.

Betty= bom, graças a deus que eu não perdi a aula de pintura por números

Betty= eu estava na lua de mel, e ainda tinha que cuidar da casa, o que ela esperava?

K= frequência.

Connie= a maioria dos professores faz vista grossa quando as alunas casadas perdem algumas aulas.

K= então, por que não se casam ao entrar aqui. Dessa forma, vocês podem se formar sem nem precisar botar os pés aqui no campus.

Giselle ri alto.

Betty= não despreze nossas tradições só por que é subversiva.

K= caminha até ela: não desrespeite essa aula só por que é casada.

Betty= não me desrespeite só por que você não é.

K= venha as aulas, faça os trabalhos ou eu a reprovou.

Betty= se me reprovar, haverá conseqüências.

K= está me ameaçando?

Betty= estou te educando.

K= coloca o lápis abaixo do queixo: esse é meu trabalho

Aula encerrada.

K. questiona a diretora, indignada, perguntando o que as alunas fazem a não ser aguardar um pedido de casamento, que é um tipo diferente de espartilho.

Fala com Bill, diz que Wellesley é um curso de boas maneiras disfarçado de escola, eu achei que estava indo para um lugar que formaria líderes do amanhã, e não esposas.

Na conversa com Bill, K. diz que se sente idiota, enganada, muito zangada. Bill diz que mudança leva tempo, tem que esperá-la alcançar você. Esse lugar precisa de você.

k. pensa que está em risco de ser demitida. K. diz que não está niova.

Bill dá um presente de natal a K., um binóculo com a Capela Sistina, Venus de Milo, David, Mona Lisa. Beija-a.

K. e Bill no bar. Falam de Bill ser soldado, K. diz que adora histórias de guerra. Ele afirma ter sido soldado. Bill dá aula divertida.

Connie com o namorado, se desviam de casal num restaurante, saíram para correr e namorar na praia.

Na cena da piscina, Betty diz a Connie que onde ela foi com o Charlie Stuart é um esconderijo em que os rapazes vão com as moças quando não querem ser vistos, e que ele namora a filha do casal que eles viram no restaurante e que ele quis evitar. Connie sai correndo.

Bill leva K. em casa e beija-a várias vezes, com platéia. Nanci questiona como pode namorar alguém como ele.

Baile da Primavera.

K. e Bill vão juntos.

Connie vê Charlie chegar com outra moça. Conversam. Ele diz que essa moça é de depois que ela parou de responder cartas e seus telefonemas.

Connie e Betty conversam, Connie chora e cobra como B se meteu sem saber, e pq não a deixa ser feliz.

Troca de casais no baile, Tommie vai tirar K. para dançar. Ele diz que Joan sempre vai se orgulhar do fato de ter sido admitida em Yale. Diz o quanto são

gratos, mas que ela vai a Filadélfia com ele, não tem como colocar o jantar no horário pois o trajeto é muito longo.

Betty não encontra o Spencer. Tommie diz que ele pediu para levarem ela pra casa por que ele pois tinha uma reunião em NY.

Betty vai para casa, sua mãe questiona o que está fazendo ali. Diz que o Spencer está trabalhando para os dois. B. diz a ela que não minta pra mim. A mãe e a orienta a voltar pra casa, passar maquiagem e esperar o seu marido. Lá é sua casa, não mais ali.

K. vai a casa de Joan, falar sobre as faculdades perto da Filadélfia onde ela pode estudar e colocar o jantar. K. empolgada com a idéia, mas Joan diz que casaram no fim de semana. “a escolha foi minha, não ir, ele teria me apoiado”. K: você não tem que escolher. Joan: Não, eu tenho. Quero um lar, quero uma família, não sacrificaria isso. K: ninguém esta pedindo para sacrificar isso. Só quero que entenda que pode fazer os dois. J: acha que vou me acordar um dia e me arrepender de não ser advogada? K: receio que se arrependa. J: não tanto de não ter uma família, de não estar lá para cuidar dela. Eu sei exatamente o que eu estou fazendo e isso não faz de mim menos inteligente. Deve parecer horrível. Você sempre diz: vai a frente da classe e diz que é para olhar além da imagem. Mas você não olha. Para você uma dona de casa é alguém que vendeu a alma por uma elegante casa colonial. Ela não tem conteúdo, intelecto e interesses. Foi você quem disse que eu poderia fazer o que quisesse. É isso que eu quero. K dá os parabéns, abraça e diz que seja feliz.

Giselle entra no baile com o namorado Psicanalista, casado.

Connie vai a Harward para procurar Charlie. Se beijam.

Betty chega no quarto falando que esteve a noite com o psicanalista e não ficaram conversando. Betty pergunta se ele paga pelo sexo, por que da maneira que está indo pode ficar rica.

Joan censura Betty, que continua: todo mundo pensa isso. Estão dizendo que é prostituta, depois que todo mundo te experimentar, vão te deixar de lado como um pano velho. Os homens que você ama não querem você. O seu pai não quer você. O professor Dunbar. (Connie a repreende). Todo mundo sabe que você vive rondando a casa dele, Deve ser uma tortura correr atrás de um homem que nem se importa com você, que está apaixonado por outra, que odeia você, e isso dói.

Giselle se agarra em Betty, que chora muito, numa cena em que ela começa a dizer: ele não me quer, ele não dorme comigo. Prantos.

Reunião da direção da escola, sobre K. Dr. Stauton diz: a procura para a aula dela para o próximo ano foi a maior que já tivemos.

Ela teria que prometer apresentar seus planos de aula com antecedência. E precisarão ser aprovados.

K. jamais concordará com isso.

K. chega a casa de Bill, encontra o amigo dele, Stanley que serviu junto com ele. Conversam. Ele desmente a história sobre a guerra: não foram na Itália, foram lotados no departamento de línguas do exército em Long Island, nunca foram a Europa. Ele mentiu a ela. Ele se explica. Ela sai.

Cena entre Betty e sua mãe. “Sempre existe um período de adaptação. Prometi a ela que você vai tentar por um ano”. Spencer vai fazer o máximo.

Betty mostra a Mona Lisa: olha isso, mamãe. Ela está sorrindo. Ela está feliz? Ela parece feliz. Vou dizer uma coisa, nem tudo é o que parece.

K. é convidada para voltar a dar aula, na condição 1- usar a apostila elaborada pela direção da escola, 2- que os planos de aula serem submetidos no início de cada semestre à aprovação e revisão, 3- não deve dar conselho a nenhuma aluna em nenhuma circunstância, 4- manter relações estritamente profissionais com todos os membros da escola.

Alunas mandam um cartão: parabéns pelo seu novo emprego, de todas nós.

Aula sobre a Mona Lisa:

Joan= você percebe só de olhar a tinta sobre a tela, e justamente a sua expressão facial, o que existe sobre seus olhos que nos levam a essa compreensão. Acho válido e interessante.

Giselle= o contexto, de onde vem afeta nossa visão.

Eu acho que nos provoca por que provocava o pintor, e ainda parece que nos manda essa mensagem.

Seja ou não uma boa pintura, pra mim não é subjetiva.

Parece que falta alguma coisa.

K. observa a discussão de suas alunas sobre a arte de da Vinci, cada uma expressando sua opinião.

K. chega a sua sala e encontra telas pintadas pelas próprias alunas de Van Gogh, com mensagens carinhosas. Connie diz que foi idéia da Joan. As alunas vão chegando e rodeando K.

Joan diz: de que forma lembrará de nós? Com a tela em frente ao corpo.

Betty na formatura da turma pergunta a K.: me ajuda a encontrar aquele seu amigo do Greenwich Village. A sua mãe corre atrás, ela comunica que pediu o divorcio de manhã. E já que sei que não sou bem vinda na sua casa. Lembra da Giselle Levy, a Judia de NY, nós vamos ser companheiras de quarto.

Giselle beija K. afetuosamente. Interessa-se pela situação de Betty, que diz que talvez vai para Yale, fazer direito.

k. escreve: Srta Betty: vim a welllesley por que queria fazer a diferença. Mas mudar pelos outros

Betty: é mentir para si mesma. Minha professora K W. vivia seguindo sua própria definição e não comprometeria isso, nem por welllesley, dedico esse meu ultimo editorial a uma mulher extraordinária que viveu um exemplo e nos ensinou a enxergar o mundo através de outros olhos. Quando lerem isto, ela estará indo para Europa, onde sei que ela encontrará novos muros para quebrar e novas idéias para substituir. Eu soube que ela foi chamada de covarde por isso lembra, uma errante sem propósito, mas nem todo errante é sem propósito. Especialmente aquele que busca a verdade além da tradição, além da definição, além da imagem. Eu nunca vou esquecer você.

K. vai embora, as alunas, de beca, acompanham o carro em movimento, cada uma das alunas com sua bicicleta, para despedir-se.