

PSICÓLOGA OU PROFESSORA? PISTAS PARA UMA “TERCEIRA MARGEM”

PSYCHOLOGIST OR TEACHER? CLUES TO A “THIRD BANK”

Wilma Luna Vasconcelos

Ana Rita Ferraz

DOI: https://doi.org/10.46551/issn2179-6793RA2023v25n1_a15

RESUMO: Professora ou psicóloga? Diante da dualidade excludente da questão e dos paradoxos vividos em margens duras que distinguem, por força de lei, as funções de professora e de psicóloga, foi escolhido o conto “A terceira margem do rio”, de João Guimarães Rosa, como dispositivo para movimentar um conjunto de múltiplas e heterogêneas forças/linhas/intensidades para produzir problematizações, quando nos referimos a psicólogas/os que ensinam psicologia, ou outras disciplinas. No diálogo com Deleuze e Guattari, conclui-se que não há uma resposta única para a questão, porquanto uma professora-psicóloga, ou uma psicóloga-professora, é atravessada por uma multiplicidade de linhas e de conexões, estando o seu fazer, por conseguinte, no campo da invenção e dos processos grupais. Por tal modo de pensar, a conjunção alternativa “ou”, que regeria a atuação profissional, é substituída por agenciamentos e composições que incluem o acontecimento produzido no grupo, em grupo, na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia; Educação; Ensino.

ABSTRACT: Teacher or psychologist? Faced with the excluding duality of the issue and the paradoxes experienced on hard banks that distinguish, by force of law, the roles of teacher and psychologist, the short story “A Terceira margin do rio”, by João Guimarães Rosa, was chosen as a device to move a set of multiple and heterogeneous forces/lines/intensities to produce problematizations, when we refer to psychologists/those who teach psychology, or other disciplines. In the dialogue with Deleuze and Guattari, it is concluded that there is no single answer to the question, since a teacher-psychologist is crossed by a multiplicity of lines and connections, her work being, therefore, in the field of invention and group processes. In this way of thinking, the alternative conjunction “or”, which would govern professional performance, is replaced by assemblages and compositions that include the event produced in the group, in a group, in the classroom.

KEYWORDS: Psychology; Education; Teaching.

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo!
– só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada... Viver não é muito perigoso?
Guimarães Rosa

Entre as inquietudes paradoxais que formam uma Terceira Margem

Um homem decide partir. Constrói uma canoa e com ela segue para o meio do rio, onde permanece no seu leito, em silêncio, para nunca mais dele sair. Decidir vem do latim *decidĕre*, palavra formada pelo prefixo “de” (parar, interromper), seguida de “caedere” (cindir, cortar); decidir tanto implica num corte, como em “deixar fluir”. Quais as consequências de renegar a firmeza das margens? Como acontece a experiência fora das margens? O próprio homem e sua canoa seriam uma terceira margem, na medida em que a sua decisão opera um corte e uma entrega ao acontecimento?

Assim ocorre no conto “A terceira margem do rio”¹, de João Guimarães Rosa: somos convocadas à experimentação de uma terceira margem pela história narrada, mas, sobretudo, pelo modo como a escrita roseana corrompe a estrutura da língua portuguesa, ordenada por registros de poder na forma de marcadores sintáticos. Como inventar uma escrita de terceira margem? Como se constituem margens? Há distinção entre essas? Este é um ensaio, ou o modo de rascunhar uma escrita que opera por decisões, fluxos, cortes e interrupções, na medida em que optamos por explorar a criação de margens entre educação e psicologia, e mais especificamente, entre uma professora e uma psicóloga. O desafio está em tensionar marcadores sociais que definem um perfil profissiográfico no qual devem distinguir-se a professora e a psicóloga.

Não é incomum ouvirmos professoras/es de quaisquer segmentos e áreas dizer “tive que dar uma de psicólga/o”, deixando entrever que em muitos momentos os processos grupais demandam intervenções que lhes exigem “um algo” que vai além das habilidades técnicas determinadas na formação inicial e pela função da/o professor/a, de “transmissão de conteúdos”. Será que ser graduada em psicologia possibilita a uma professora acessar esse

¹ Rosa, 1994.

“algo mais”, dando conta das demandas que são produzidas numa aula? Como lidam com essas questões aquelas graduadas em psicologia e que atuam como professoras? Nesse caso, pode-se dizer que há um funcionamento concomitante de papéis, de professora e de psicóloga, ou ora um e ora outro são acessados nas relações que têm lugar na aula? Há outros modos de funcionamento que escapem à lógica instituída por um pensamento dualista excludente? Seria uma terceira margem um desvio no curso do rio que rasga a dureza das margens que se constituem social, política, cultural e economicamente, estabelecendo nichos profissionais e, por consequência, modos de subjetivação e práticas educativas?

Destacamos que a pergunta “psicóloga ou professora?”, que moveu inicialmente esta pesquisa, surge da nossa prática em sala de aula e, por conseguinte, também do dualismo onto-axiológico que distingue categorias profissionais, estabelecendo uma “justa medida” para funcionamento da máquina social. Dessa perspectiva, pensamos que as questões aqui apresentadas podem ser estendidas especialmente àquelas e àqueles que se graduam bacharéis e exercem a função de professora/professor, observando-se, todavia, os documentos que regulam cada profissão (filósofo ou professor? engenheiro ou professor? advogado ou professor? médico ou professor?). Entendemos, ainda, que todas e todos as/os que fazem da educação o seu ofício devem atentar para as forças que atuam absolutizando e normalizando uma cartografia sociocultural, enquanto se efetuam nos/em corpos, currículos, discursos, práticas pedagógicas, políticas educacionais e institucionais, modos de subjetivar, na escola e na universidade.

Inúmeras questões que seguem no texto permanecerão como virtualidades que não cessarão de nos deslocar. Algumas serão exploradas, mapeando pistas que criem alguma referência para continuarmos uma pesquisa que, de antemão, não objetiva um lugar aonde chegar, mas privilegia “aonde” – advérbio que denota movimento - o nosso pensamento se move, incluindo as contradições das margens que nos conformam. Por isso, reafirmamos, que se trata aqui de ensaiar uma escrita².

Buscaremos rascunhar uma cartografia das linhas de fuga - intensidades que escapam a qualquer filiação e margem, produzindo desterritorializações - ou desvios do rio,

² Ribetto, 2009

tergiversando as margens oficiais. Por isso, atrevemo-nos a “deixar fluir” uma escrita incerta, supondo que esta decisão pela experiência de uma terceira margem nos levará “aonde” nascem as perguntas. Destacamos, a título de esclarecimento, que o verbo “deixar” não implica numa autorização, mas, antes, numa entrega ao acontecimento. Por outro lado, insistimos que as linhas utilizadas para o registro dessa cartografia abrem-se à escrita roseana, considerando que dela tratamos ao escolher “A terceira margem do rio”; e que uma pesquisa acontece na escrita, razão pela qual insistimos que essa composição é um nosso modo de explorar as questões que vamos fazendo à medida em que adentramos no conto, tensionando o nosso fazer de psicólogas e de professoras.

Fomos forjadas por margens bem precisas e prescritas na ordem social do trabalho, na qual uma ideologia da competência atua no sentido de garantir a adesão a princípios e práticas determinadas para cada margem. Há documentos que norteiam e determinam a prática da/o professor/a - a Base Nacional Comum Curricular³, além das diretrizes específicas para cada curso, decretadas pelo Ministério da Educação -; assim como aqueles do campo da Psicologia, a exemplo das “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica”⁴ e Áreas de Atuação do (a) Psicólogo (a)⁵, expedidas pelo Conselho Federal de Psicologia.

A fim de potencializar tais inquietações e criar sentidos, ainda que provisoriamente, para as perguntas que surgem, tomamos como uma margem, por antecipação insegura, a escrita de Guimarães Rosa. Sua linguagem inventiva, com ruptura de estruturas gramaticais e de poder, que lança o leitor nas arriscadas variações do vernáculo português/brasileiro, especificamente através da linguagem sertaneja, sugere-nos veredas, diria o autor de “Grandes Sertões”, corrompendo também a cartografia sociocultural na qual nos estruturamos em representações, códigos e sentidos. Citamos Guimarães Rosa: “O que me dava a qual inquietação, que era de ver: conheci que fazendeiro-mor é sujeito da terra definitivo, mas que jagunço não passa de ser homem muito provisório”⁶. A variação, a

³ Brasil, 2018.

⁴ Conselho Federal de Psicologia, 2013.

⁵ Conselho Federal de Psicologia, 2021.

⁶ Rosa, 1994, p. 588.

diferença e a provisoriedade atravessam a linguagem de Guimarães, fazendo-nos problematizar o lugar que ocupamos em sala de aula: de professor-mor (masculino utilizado no texto como marcador de poder) ou de jagunça?

As narrativas de Guimarães Rosa são críticas à sociedade da sua época. A forma como rompe com as estruturas rígidas da gramática, da sintaxe, dos ritmos e melodias da língua portuguesa no Brasil, faz com que suas obras tenham um caráter peculiar e estranhamente universal. Estranhamente e, também, paradoxalmente, porque se trata de uma língua que se enraíza no lugar de fala e nos leva para além dele, aos seus silêncios. Assim, o escritor faz com que seus textos sejam um desafio à língua oficial, subvertendo sua formalidade, e recriando-a como linguagem no contexto das narrativas – fazemos aqui uma digressão necessária para distinguir linguagem e língua. Enquanto a primeira tem função expressiva e acontece na interação, a segunda se refere a um conjunto organizado por um sistema gramatical, que também possibilita a comunicação sem que, contudo, mude arbitrariamente, como acontece na linguagem, ainda que esteja em contínua evolução. Assim, pois, ler o conto “A terceira margem do rio” requer a disposição para entrar nesse universo linguístico; o que significa dizer que nossas questões serão necessariamente atravessadas por ele.

Roçando uma Terceira margem

“A terceira margem do rio” é o sexto conto do livro “Primeiras Estórias” de João Guimarães Rosa, lançado em 1962. Narra a história de uma família cujos personagens não são nomeados; são apenas apresentados pela função que exercem na estrutura familiar: pai, mãe, filhos, filha e neto. O filho mais novo, já envelhecido, narra o fato extraordinário que aconteceu quando ele ainda era uma criança: seu pai decide deixar tudo para viver, sozinho e em silêncio, numa canoa no meio de um rio. O narrador, como os demais membros da família e da comunidade, não consegue entender a escolha do pai, permanecendo, todavia, numa das margens, fazendo-lhe companhia e levando-lhe alimento durante muitos anos. Apesar das tentativas, o pai não o responde. Ele, o filho, não desiste. O tempo passa até que o pai envelhece e o narrador, agora grisalho, solidário ao pai, sugere que troquem de lugar. Quando, finalmente, esse acena consentir a troca, o filho foge. O que o amedronta? Quais os nossos temores em experimentar uma terceira margem? O que há de extraordinário na decisão do pai, que afeta toda a comunidade?

A terceira margem roseana “(...) rompe com a norma, mas também com o sistema da língua portuguesa”, segundo Luís Carlos Rocha (1998). Observa, ainda, o autor, que três margens se compõem nesse movimento:

na primeira margem estariam os vocábulos concretos, reais, de cuja existência ninguém duvida; familiares a uma comunidade linguística. Esses itens lexicais povoam as margens concretas nas quais nos situamos;
na segunda margem estariam os vocábulos ainda não existentes na língua, mas possíveis, que podem ser criados a qualquer momento, dentro das possibilidades que a língua oferece. Tratam-se de criações fora da norma, mas dentro do sistema. Esses itens lexicais povoam a margem possível, provável, visível, para onde podemos nos dirigir a qualquer momento;
na terceira margem estariam os vocábulos proibidos, interditos, cujo surgimento seria uma transgressão às regras de formação de palavras do português. Seriam formações criadas não só fora da norma do lexical português, mas também fora do sistema. Esses vocábulos interditos povoam a terceira margem da criação lexical⁷.

⁷ Rocha, 1998, p.84.

Poderíamos dizer que Guimarães cria uma literatura menor, conforme definida por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977), a partir da obra de Kafka. Uma literatura menor provoca descontinuidades e rompe com a tradição e representação clássicas. É aquela produzida por processos minoritários no interior da língua oficial, maior, operando uma desterritorialização (desfazimento de formas e deslocamento de forças) desta. Podemos pensar, por exemplo, que o português do Brasil foi produzido pelas minorias no interior da língua do colonizador, criando condições para usos menores; como faz Guimarães Rosa com as singularidades da “língua sertaneja”, em “Grandes sertões: veredas”, escrito em 1956. Reconhecendo as estratégias de poder da língua oficial, Deleuze e Guattari, perguntam:

Quantas pessoas hoje vivem em uma língua que não é a delas? Ou então nem mesmo conhecem mais a delas, ou ainda não a conhecem, e conhecem mal a língua maior a qual são obrigados a servir? (...) Como arrancar da sua própria língua uma literatura menor, capaz de escavar a linguagem e de fazê-la seguir por uma linha revolucionária sóbria? Como tornar-se o nômade e o imigrado e o cigano de sua própria língua? ⁸.

Eis porque é fundamental dar-nos conta dos afetos (intensidades) produzidos na leitura do texto roseano, a fim de compreendermos de que modo servimos a língua maior, e encontrar as línguas menores e revolucionárias que podem ser produzidas para errarmos na nossa própria língua. Será que conhecemos a língua a qual servimos? Que políticas de subjetivação são produzidas por línguas maiores e menores na escola e na universidade? Como sermos professoras sem nos darmos conta das forças que constituem a língua portuguesa e as nossas práticas? Como romper com a tradição e a representação clássicas na educação?

O professor Silvio Gallo (2003) desloca o conceito “literatura menor” de Deleuze e Guattari, propondo uma “educação menor”:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro alguém ou para além de qualquer política

⁸ Deleuze; Guattari, 1977, p. 30.

educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância

⁹.

Assim, vamos encontrando pistas para compreender a condição que por princípio de lei nos coloca no seio de uma contradição. Como produzir uma educação menor no interior dos sistemas de poder? Como produzimos salas de aula? Buscamos inspiração em Guimarães Rosa e nos pensadores citados, mas talvez as respostas só possam ser inventadas no encontro com as intensidades produzidas em uma aula.

Reparamos, ainda, que o autor d' "A terceira margem do rio", ao não nomear as personagens e o narrador, suprime o sujeito e cria agenciamentos, ou conexões que acontecem entre termos distintos, a partir de alianças que se dão por simpatia ou por conveniência, acessando e expressando coletivos e multiplicidades dentro e fora de nós indistintamente. Logo, pois, uma personagem deve ser pensada como um agenciamento e não um substantivo próprio - "Os nomes próprios não são nomes de pessoas, mas de povos, de 27 tribos, de faunas e de floras, de operações militares ou de tufões, de coletivos, de sociedades anônimas e de escritórios de produção"¹⁰. O homem do rio são povos, tribos, faunas e floras, tufões...; o homem do rio é uma multiplicidade, um coletivo. É possível pensar uma professora ou uma psicóloga como coletivos, multiplicidades, zona de passagem, povos, tribos, faunas, floras, sociedades anônimas, operações militares?

Uma literatura menor, ou uma educação menor, por tal modo, será sempre a expressão desse agenciamento coletivo; razão pela qual as denominações dadas às personagens do conto desde seu papel social familiar cedem a esse movimento conectivo que, por vezes, repete-se num determinado ritmo, configurando territórios-margens. "A" professora, "a" psicóloga, se assim pensamos, substantivos comuns precedidos por artigos definidos que fixam um modo de existir e de exercer uma prática, reduzindo toda experiência ao plano pessoal, podem ser vividos numa dimensão outra, de um agenciamento coletivo, que acessa e produz multiplicidades e intensidades numa aula; e, logo, também a aula pode ser criada como um agenciamento.

⁹ Gallo, 2003, p. 78.

¹⁰ Deleuze; Parnet, 1998, p. 43.

Consideram Deleuze e Guattari, pois, como características de uma literatura menor, seu coeficiente de desterritorialização, além do agenciamento coletivo de enunciação. “O mesmo será dizer que «menor» já não qualifica certas literaturas, mas as condições revolucionárias de qualquer literatura no seio daquela a que se chama grande (ou estabelecida)”¹¹. E leia-se aqui, desde a provocação do professor Silvio Gallo: o mesmo será dizer que «menor» já não qualifica certas formas de educação, mas as condições revolucionárias de qualquer educação no seio daquela a que se chama grande (ou estabelecida). A aula, então, por tal maneira de pensar, pode ser vivida como condição revolucionária no seio da educação oficial? Como ser território de passagem, na medida em que o imperativo de um “eu” se faz referência para que “meu” ensino corresponda necessariamente “a” aprendizagem do “meu” aluno? A dificuldade para decidir encontra-se, pois, ancorada na imensa máquina de controle e de produção de subjetivações, de produção de indivíduos em série, como “eu mesma”. Como romper com essa seriação? Como ousar desterritorializações até que restem intensidades que, contudo, não podem prescindir do que está instituído por força de lei, já que o instituinte é produzido no jogo tenso das formas educacionais?

As reflexões que aqui propomos necessariamente nos implicam não apenas na fluidez de uma terceira margem, mas também numa primeira e segunda que socialmente nos referenciam. Seria a terceira margem uma linha de fuga que rasga a dureza das margens que se constituem social, política, cultural e economicamente, estabelecendo nichos profissionais e, por consequência, modos de subjetivação e práticas nas escolas? Como pode atuar uma professora-psicóloga num contexto no qual linhas de poder definem a priori o dever-fazer de cada profissional?

Algumas perguntas são propositadamente repetidas ao longo do texto com o objetivo de experimentá-las, e ao nosso pensamento, em contextos diversos de leitura e dessa escrita, também. Por outro lado, insistimos na investigação do estilo da escrita de Guimarães Rosa, na medida em que seus contos e romances não podem ser pensados fora desse sistema aberto que cria. E é esse estilo que ultrapassa a narrativa e nela se efetua, que nos

¹¹ Deleuze; Guattari, p. 41-42.

faz intuir pistas para acolher as indagações que surgem à medida em que nos implicamos no conto roseano.

Quem conta um conto... está no meio

A provocação de Guimarães Rosa já começa no título enigmático: se partirmos do pressuposto de uma dimensão física, seria impossível a construção dessa terceira margem, porquanto um rio se define por duas margens na lógica de uma representação macrogeográfica dualista. A relevância da narrativa encontra-se no momento em que o escritor usa um elemento concreto da natureza para elaborar uma categoria abstrata (?) e indecifrável. Importante reparar, ainda, que não há uma nascente, assim como não há uma foz, no conto; apenas margens e o rio que corre. E para além de duas, três: uma terceira na qual o barco e o homem permanecem, mas não poupado, o último, pelo tempo, já que envelhece. O barco, todavia, permanece; produz desvios no curso da água, alterando seus ritmos e velocidade. Por isso, o sentido dessa terceira margem é enigmático, porquanto os estados de intensidade vividos no encontro com o texto produzem dinâmicas relacionais distintas, a cada momento. E embora haja uma tríade importante na narrativa - o pai, o filho e o rio -, a terceira margem passa a ter um valor central no conto.

O encontro com a história do homem do rio, levou-nos a problematizar o percurso formativo de professoras de psicologia:¹² como se constrói uma “Terceira Margem” entre “ser” professora e “ser” psicóloga? Até que ponto é possível considerar distinções nessa atuação em um mesmo contexto educacional? Interessante observar que a questão do “ser” que no começo desta investigação ocupava uma margem bem definida, após as leituras passa a se diferenciar, assumindo uma impermanência inquietante; além do que, o próprio conceito de formação já carrega a referência a um sujeito em desenvolvimento: aquele que vai adquirindo uma forma prevista, idealizada e, logo, naturalizada.

Reiteradas vezes justificamos o porquê da escolha d’ “A terceira margem do rio”. Registramos, assim, a necessidade da repetição para criação de perspectivas diferenciadas

¹² Pergunta que pode ser estendida a outras profissões, como dito.

em contextos outros. Eis, então, o motivo pelo qual o conto é aqui assumido como um dispositivo. Citamos Deleuze:

Mas o que é um dispositivo? É antes de mais nada uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objecto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras¹³.

Seguimos com trechos do conto citado, traçando linhas de pensamento. Um deles refere-se à percepção das margens: “[...] Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa”¹⁴. Destaca-se que precisava ser de pau vinhático, forte, para durar na água 20 a 30 anos. Deleuze e Guattari abrem veredas para pensarmos desde as perguntas que nos fazemos quando apresentam uma tipologia das linhas ou forças, intensidades ou afetos, que nos atravessam. Distinguem três tipos de linhas: as segmentares, duras, ou costumeiras, que operam de modo binário (professor ou psicólogo?). Elas tanto acontecem de modo linear, por exemplo, os processos de formação escolar e acadêmica, que obedecem a uma seriação; quanto circular: a escola, a Secretaria de Educação do Estado, os Núcleos Territoriais de Educação, o Ministério da Educação. Dizem os autores “Somos todos segmentarizados em todas as direções”¹⁵. Essas linhas demarcam territórios com fronteiras precisas, produzindo uma sobrecodificação generalizada. Observemos, ainda, que “Os segmentos implicam também dispositivos de poder, bem diversos entre si, cada um fixando o código e o território do segmento correspondente”¹⁶.

Há também linhas de fuga, que devem ser inventadas. Ainda que se deva dizer que quem as produz não as possui. São linhas sem registro, fluxos nômades que provocam variação dos campos. Podem ser muito perigosas, embora não se possa passar sem elas. Para Deleuze e Guattari elas não vêm depois, mas antes, estão presentes desde o início.

¹³ Deleuze, 2022, s/n

¹⁴ Rosa, 2005, p.77.

¹⁵ Deleuze; Guattari, 1996, p. 83.

¹⁶ Deleuze; Parnet, 1988, p. 104.

Finalmente uma terceira linha, flexível, segmentaridade maleável, produz desterritorializações relativas: no intuito de desterritorializar, reterritorializa, muitas vezes remetendo para a segmentação. “É curioso como a segmentaridade maleável está presa entre as outras duas linhas, pronta para tombar para um lado ou para outro - essa é a sua ambiguidade”¹⁷.

Antes de retornar ao rio, é necessário destacar que não há forças melhores que outras, na medida em que uma força nômade pode fazer alianças com forças de fixação, como nos microfascismos ou microformações do poder. Se não há melhores, também não são isoladas: são linhas que se cruzam e se tecem em conexões para produzir fluxos, formas e eventos em suas cartografias, seus mapas. E o encontro dessas linhas formam pontos de atritos que modificam seu percurso, criando movimentos mais flexíveis. Ainda segundo Deleuze e Guattari “(...) há imanência mútua das linhas”¹⁸; o que significa dizer que não há transcendência e, logo, não é empreendimento fácil desentramá-las. Observamos, ainda, que essas qualidades das linhas podem ser relacionadas à leitura que Rocha (1998, op. cit.) faz sobre a obra de Guimarães Rosa. Retornamos à pergunta: como uma professora-psicóloga pode produzir e habitar uma terceira margem?

A invenção de um pensamento sempre se dá a partir de algo, de um afeto ou um circuito afetivo, nessa “imanência mútua das linhas”. Começamos, então, uma escrita por inquietações experimentadas desde a necessidade de definir um lugar, e da ausência de documentos que referenciem uma prática que atravessa duas categorias profissionais bem estabelecidas socialmente: professor e psicólogo.

O campo educacional é um desafio para a Psicologia, uma vez que as experiências voltadas à prática estritamente clínica e privada não conseguem dar conta de todas as demandas que surgem nas escolas/universidades; ao mesmo tempo em que se percebe que a ação da docência também é desafiadora, uma vez que o contexto de formação do profissional não os prepara para ousar a aula como experimentação e agenciamento. Mas o

¹⁷ Deleuze; Guattari, 1996, p. 79.

¹⁸ Deleuze; Guattari, 1996, p. 79.

que significar preparar alguém para? Como nos prepararmos para uma entrega ao acontecimento?

Outra nuance que deve ser considerada: o não conformismo com apenas duas margens, e ao mesmo tempo o modo como nos acostumamos a essa condição, de sorte a não duvidar que apenas elas traduzem a existência, e nesse caso um lugar social, ainda que de algum modo hesitemos:

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele aguentava. [...] ¹⁹.

À exemplo do menino do conto, tentamos nos acostumar com esse desassossego – em uma aula os processos grupais, ou agenciamentos, não cessam de ser produzidos, tensionando e produzindo margens. Há, todavia, um movimento de forças que tende a estabilização; ou seja, forças que atuam para reduzir a variação das formas, efetuadas em corpos, grades curriculares, ementas, políticas institucionais e educacionais, e mesmo em modos de subjetivação que sedentarizam um sujeito autocentrado. A aflição se dá por compreender como se produz esse lugar que chamamos sala de aula, atravessada por essas duas margens, que nunca foram fixas, mas fixadas; e como elas fazem de nós professoras-psicólogas. Que lugar seria esse? O que significa estar no meio do rio?

[...] meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio ²⁰.

Mais uma vez somos atravessadas pelas palavras deste conto e, mesmo de forma tímida e insegura, sentimo-nos desafiadas a inventar, ou quem sabe, habitar, uma “terceira

¹⁹ Rosa, 2005, p. 79.

²⁰ Deleuze; Guattari, 2011, p. 49

margem”; tudo provisoriamente, porque também sabemos que o tenso e intenso jogo das linhas não cessa, e para agir no mundo da cultura muitas vezes é necessária a adesão à dureza das margens. Linhas de poder atuam para fixação, mas o rio róí as duas margens. E assim como o menino teve medo dessa nova experiência, também sentimos medo do que desconhecemos e estranhamos: uma terceira margem:

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n’água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão²¹.

O homem do rio ficou velho com “aspecto de bicho”, a canoa de pau d’alho permaneceu. O bicho, o animal, sinaliza o coletivo, a matilha. O bicho aponta a derrisão e a corrupção do sistema identitário; linhas de tempo o atravessam, deixando entrever que somos seres de tempo e não seres no tempo. Talvez por isso o homem tenha envelhecido enquanto a canoa, aquilo que produz desvios no curso do rio, permanece com um mínimo de variação – mínimo porque à é vista imperceptível o desbaste que o rio provoca no casco à esfrega. Do que fugimos? Por que desesperadamente nos apegamos à estabilidade das formas? Quais os nossos medos na entrega ao acontecimento?

No início do conto, o menino fica dividido entre o pai e a mãe; depois precisa escolher entre ir com o primeiro ou permanecer na margem (sempre a dualidade se impondo); mas quando o pai finalmente escuta o menino, que já não era um menino, porque também filho do tempo, este foge e tem medo. Ele sempre esteve nesse lugar de indecisão. E desde a sua fuga, a angústia do passado permanece: o menino é o narrador do conto. Aquele que, pela hesitação, põe em dúvida a margem, mas não consegue abandoná-la. Levará consigo essa dor. Conclui: “Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água, que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro - o rio”²². Quantas vezes não atendemos ao aceno do

²¹ Rosa, 2005, p. 82

²² Rosa, 2005, p. 82.

tempo por medo de abandonar a segurança dos nossos planos de aula, dos nossos acordos políticos?

Esse texto vai sendo criado no encontro das águas com o casco da canoa; passam roçando e carcomendo, removendo excessos, numa política de forças/linhas que requerem de nós, a cada momento, uma decisão. Como versam Caetano Veloso e Milton Nascimento: “Meio a meio o rio ri/Por entre as árvores da vida/O rio riu, ri/Por sob a risca da canoa/O rio viu, vi. /O que ninguém mais olvida/Ouvi, ouvi, ouvi/A voz das águas”²³. O fluxo do rio age como carícia, como cócegas, e corrói o pau vinhático da qual foi feita para durar, a canoa. O riso, o divertimento, nasce no “deixar fluir” do tempo. Percebemos, ao final dessa escrita que o tempo é o nosso grande temor. Mas por que temer se não somos seres no tempo, como se pudéssemos dele ter algum controle, mas seres de tempo?

Ouvindo a voz das águas

[...] a terceira margem do rio é a que não é. Um rio é constituído por duas margens, a do lado de cá e a do lado de lá, que reciprocamente se remetem. Entretanto, entre elas corre o rio, imagem da continuidade; e no rio navega uma canoa, imagem da descontinuidade. A passagem do tempo é insignificante para o rio, fundamental para a canoa e seu ocupante²⁴.

Segundo o dicionário Antônio Houaiss, margem é “cercadura; faixa de terras emersas ou firmes que ladeiam um rio, lago ou lagoa”²⁵. Numa macrogeografia, movida pela máquina binária e seus dispositivos de poder, vemos duas margens, que por definição não incluem o movimento; logo, por princípio, “a que não é” não existe. Na citação acima, Walnice Galvão aponta para a descontinuidade na continuidade do rio. A terceira margem, a linha de voo, errática ou de fuga, cria descontinuidades, desvios no movimento que produz.

Este texto, como dito inicialmente, é um ensaio, ou um modo de ensaiar uma escrita. É a expressão dos afetos que habitaram nossos corpos e encontraram em palavras modos de se efetuar. Ensaiar uma escrita é problematizá-la enquanto escrevemos: seu curso não é

²³ Veloso; Nascimento, 1991.

²⁴ Galvão, 1978, p. 37.

²⁵ Houaiss, 1991.

livre de corredeiras e quedas. E enquanto escrevíamos íamos mapeando os afetos que nos atravessavam na tensão produzida pelas margens que habitamos e pela “Terceira margem do rio”. Foram muitas descontinuidades que expressamos através de perguntas; findamos não com respostas, mas com dúvidas e encantamentos que nos levaram a criar conexões às vezes inusitadas. Difícil fugir do pensamento binário das margens. A sua dureza acolhe linhas de poder que reduzem a variação, muitas vezes necessárias para dizermos quem somos: psicólogas (?) Professoras (?).

Finalmente experimentamos não uma linha, mas uma voragem delas: linhas que alçam voos, produzindo desvios e contradições; linhas que sedentarizam. A escrita de Guimarães Rosa tornou-se para nós esse jogo incessante de formas e de variações que nos arrastaram para pensar a questão primeira: psicóloga ou professora? Por ora, psicólogas e professoras, entre a psicologia e a educação, entre um mundo que não é e o que está por vir. Entre: “uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio”²⁶.

²⁶ Deleuze; Guattari, 2011, p. 49.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. (2018). Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. Recuperado em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acessado em: 08/09/2021.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2007) **Áreas de Atuação do (a) Psicólogo (a)**. Resolução nº 13 / 2007. Recuperado de: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf. Brasília. Acessado em: 08/09/2021.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Recuperado de: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%C3%A2ncias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%AAsica.pdf>. Brasília. Acessado em: 02/07/2023.
- DELEUZE, Gilles. e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 3. Rio de Janeiro, Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles. e GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles. e GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** In: DELEUZE, Gilles, O mistério de Ariana. Lisboa: Veja. Recuperado de: https://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo. Acessado em: 09/08/2021
- DELEUZE, Gilles. e PARNET Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escrita. Recuperado de: <https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-gilles-parnet-claire-dialogos.pdf>. Acessado em: 05/07/2021.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. **Mitológica rosiana**. São Paulo: Ática, 1978. (Coleção Ensaios, n. 37).
- ROSA, João Guimarães. **Grandes Sertões: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Vol II.

Rosa, João Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. (40 anos, 40 livros).

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Recuperado de em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#2. Acessado em: 09/09/2021.

RIBETTO, Anelice. **Experimentar a pesquisa em Educação e Ensaiar a sua Escrita**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói: UFF, 2009.

ROCHA, Luís. Carlos. de Assis. Guimarães Rosa e a terceira margem da criação lexical. In: Mendes, L. B; Oliveira L. C. V. de (Orgs.). **A astúcia das palavras – ensaios sobre Guimarães Rosa**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

Wilma Luna Vasconcelo é graduada em Letras Vernáculas. Graduada em Psicologia. Mestra em Letras. Professora na Escola Municipal Hildo Rocha da Trindade – Ipecaetá-Ba, e do Colégio Estadual Polivalente de Santo Estêvão -Santo Estêvão-Ba.

Ana Rita Queiroz Ferraz é psicóloga. Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana - Colegiado de Psicologia. Integra o Grupo de Pesquisa Artes o Corpo: memória, imagem e imaginário e o Grupo de Estudos em Pesquisas e Poéticas Orais. Seus temas de interesse: corpo, riso, filosofia, educação.

Recebido em julho de 2023

Aprovado em dezembro de 2023