

IMAGINÁRIO E SIMBÓLICO NO CAMPO EDUCATIVO: a questão do indivíduo*

Francis Imbert**

Tradução: Felisberto Almeida

Adiantamos que a questão do indivíduo se coloca quando a educação não vai além de si... Isto não deixa de acontecer em uma sociedade na qual é comum dizer que ela se coloca frente ao "vazio". Quando as finalidades, os valores, o senso não parecem mais seguros; quando as grandes relações (da cultura e do saber, do progresso e da revolução) esgotaram sua força de atração e de adesão; quando os quadros simbólicos e imaginários que comandavam até este momento os coletivos e as pessoas desaparecem, então, não resta mais que o indivíduo. Precisamente, um indivíduo com falta de estruturas e de certezas, perdido, desarrumado, à procura de novos pontos de apoio. Um aforismo bem conhecido de Marx, de Groucho Max, parece-me ilustrar perfeitamente o lado atual da questão do indivíduo: "Deus está morto, Marx está morto, e eu, eu não me sinto bem". Aparecimento do *homo psychologicus*.

Se se deseja uma entrada em matérias mais seriamente referenciadas, coloquemo-nos do lado daquela que se identifica como "filha,

* Do original inédito *Imaginaire et symbolique dans le champ éducatif: la question du sujet*.

** Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, é Mestre de Conferências no Instituto Universitário de Formação de Mestres da Academia de Créteil, França, e autor de 76 trabalhos publicadas.

neta, bisneta" de professores, Jacqueline de Romilly e deixemos falar sua queixa: "O' Descartes, o' Kant, vós não estais mais nas páginas! E de minha Grécia conserva-se sobretudo Heráclito, porque ele disse que tudo passa e porque ele é obscuro"¹. Adeus, clareza das idéias, beleza das formas substanciais.

A queixa não é sem fundamento. Porém sob a condição de alimentá-la não com a nostalgia, mas com o desejo de descobri-la no mundo tal qual ele é e ligar-se às obrigações da hora. A questão do indivíduo coloca-se em razão da atual mudança do curso simbólico. A tarefa à qual se confronta a educação é a de responder à crise de viver junto. A questão é a inscrição, reinscrição das proibições, dos limites, da lei, fora dos quais só há confusão, misturas não diferenciadas, incesto generalizado.

Antes de ir mais longe que o Caos, nós encontramos uma figura exemplar nos primeiros versos das *Metamorfoses* de Ovidio. Esta figura se revela no âmbito da cosmogonia. No começo, diz-nos o texto, o mundo se apresentava como "um todo" (*unus totus*) informe e confuso, no qual os elementos, a água, o ar, a terra estavam misturados uns aos outros, cada um condenado, em razão desta indiferenciação, a uma inconsistência radical. Ovidio faz, então, intervir um deus, em posição de terceiro, de mediação simbólica; um princípio de difeição, de separação, que separa a mistura na qual estavam os elementos. De sua intervenção resulta que a água, a terra, o ar, podem dispor cada um de seu próprio espaço e conseguir seu poder próprio. Isto não é tudo, o texto vai até o fim do efeito-separação.

Jacqueline de Romilly (1991), helenista, é professora, do College de France.

Foi tão bem preciso que, após tê-los separado, este deus uniu os elementos pelos laços da "concordia e da paz". Desligar, ligar. A intervenção deste deus, transportada para o campo da psique, corresponde ao trabalho de triangulação, de separação e de diferenciação, por meio do qual destaca o aparecimento do indivíduo humano. Seja o desempenho do estado de indiferenciação originária, de *quase-incesto*, no qual se encontram, na separação, o filho e a mãe. Ela esclarece, enfim, o trabalho, ao qual o educador encontra-se, hoje, mais do que nunca, confrontado.

Ao caos inicial responde um trabalho de colocar em prática a lei, trabalho de sym-bolização. Em grego *sun-ballein* significa *lançar (ballein)junto e ao mesmo tempo (sun)* e, assim, reunir, articular encontros e mudanças.

Sumballein volta a realizar as condições de uma aliança entre os *boloi*, *bolai* ou *bolidoi*, isto é, as armas de arremesso, os bólidos que deixados a seu próprio movimento não podem senão entrecho-car-se e causar a morte.

Sobre a raiz *bal*, a língua francesa produziu *bal* (baile). O baile, um lugar onde se movimentam os membros em todas as direções, com o risco de alguns encontros fulminantes. Permitam-me, então, chamar a atenção sobre o fato de que as escolas e os colégios chegaram hoje, por sua vez, a lugares altamente *balísticos*, onde acontece que alunos e professores têm encontros dolorosos. De minha parte, eu qualifico sob o termo de indivíduos *bólidos*, estas crianças e adolescentes totalmente desarrumados, desconectados de toda a rede sym-bólica, propriamente falando *fora da lei*, para os quais os ensinamentos, hoje, se sentem totalmente desprotegidos.

Inscrever, articular o *sun* a fim de que se cumpra a abertura de um viver junto viável. Somente com este preço a criança *bólido* pode acabar encontrando seu lugar. O *sumbollon* era o preço que o cidadão devia para participar das refeições em comum, uma participação constitutiva do ser mesmo do cidadão. Pagar o preço de seu lugar. Trata-se bem de quitar uma dívida, a obrigação de tirar seu capital narcisista. Sem esta perda consentida, seria a catástrofe do choque de corpos fechados em si mesmos e lançados uns contra os outros. Mas ainda é preciso dispor de lugar, de dispositivos, de instituições que possam suportar e mobilizar esta perda e este corte.

Notemos que esta questão do indivíduo, no campo educativo-pedagógico, coloca-se em termos cuja novidade é preciso medir. Há pouco, a questão aparecia ligada aos dados da *Escola-caserna* (Oury, Pain, 1972), uma escola onde a lei, de estrutura burocrático-repressiva, esgotava sua característica no manejo de regras de ordem e de contenção. A este período de uma escola-caserna substituiu o de uma escola sem lei. O *sem-lei* eis o horizonte sobre o qual se articulam as disputas atuais da questão do indivíduo. E eis-nos chegados mais perto do "caos" descrito por Ovidio.

Cito trecho de uma entrevista de Fernand Oury: "Regulamentos estúpidos ocupavam o lugar da lei: nada mais, a selva. Os alunos eram resguardados, obrigados, contidos: ei-los agora liberados, abandonados, perdidos. Eles se espalham como ovos quebrados. Terminou o autoritarismo minucioso: em nome de uma suposta *não-diretiuidade*, deixa-se fazer tudo. Ou nada. Ou não importa a que (...) Depois da prisão, o deserto. Não mais marcas, limites reconhecidos e nada mais de leis decididas em comum. Onde eu estou? Se nada limita meu poder, nada limita o poder do outro,

dos outros... Tudo pode acontecer" (Oury, 19--). A constatação me parece ir ao essencial. Esta passagem de um mundo dependente da lei repressiva para *um mundo sem lei* constitui sem dúvida o contexto da crise que afeta hoje a identidade das instituições e das pessoas.

Poder-se-ia recordar como precedente, a crise da sociedade vienesa que começa nos anos 1900. Hofmannsthal, Schnitzler, Broch, para não citar senão estes, e mais evidentemente Freud, ou ainda Musil, cada um destes autores desenvolve, à sua maneira, a "degradação dos valores" (Broch), a deslocação da "ordem" sociocultural (Musil, 19-, p.453), o "vazio" no qual o indivíduo, doravante, "sem qualidades", sem identidade definida, determinada, se vê convocado à tarefa de se descobrir. É a seu "homem sem qualidades", Ulrich, que Musil faz dizer que a consequência de um século de "progresso" científico e técnico é que "toda a ordem que nós ganhamos nos detalhes, perdemos no conjunto de tal modo que dispomos cada vez mais de ordens (no plural) e cada vez menos de ordem (no singular)".

Quanto a Freud, ele nos ensina que o fundamento da identidade e da singularidade do indivíduo reside não no eu, que se proclama mestre e senhor da natureza inteira, mas naquela parte de si mesmo que lhe é inacessível e que se exprime, sem que ele saiba, no sono, lapso, ato não realizado ou ainda o sintoma. Não é surpreendente que no quadro desta crise de marcas de identidade, chegou-se a definir o quadro da sintomatologia de um *mundo sem lei*. Eu penso particularmente na obra de Schnitzler, este outro "investigador" do inconsciente ao qual Freud confessará que ele sempre o havia evitado "por medo de encontrar um 'alter ego'" (Freud, 1979, p.370-371). Aliás, é *de Madame Beate et son fils* (1972), uma

história de fusão, de incesto mortal, entre uma mãe e seu filho, que eu tiro esta expressão de *mundo sem lei* (*Welt ohne Gebot*).

Se Freud tinha medo de encontrar seu "alter ego", isto só podia ser por sua "inquietante singularidade". Aqui arriscaremos a hipótese que, conforme Schnitzler, Freud (1985, p.246) podia pressentir algumas percepções, algumas intuições que deviam encontrar-se nele no ponto de recalque. Para dizer as coisas em uma palavra, se para Freud a figura do pai responsável pela lei, resistia e devia resistir, sob qualquer preço, para Schnitzler, esta figura estava em situação de decomposição.

Que Freud não tenha podido perceber este desmoronamento da figura do pai, mais manifesto ainda quando ela se erige em estátua de "legislador" ou ainda de "servidor de uma obra de salvação", conforme os termos de Jacques Lacan (em *D'une Question Préalable à la Psychose*, p.579), nós temos como exemplo a maneira pela qual ele elogia os méritos deste pai obcecado pela repressão educativa, eu penso no do magistrado Schreber, o doutor Daniel Schreber, o promotor de uma educação baseada sobre o uso da opressão e da punição, o inventor de uma *Ginástica médica no quarto*, que recorria a acessórios ortopédicos que não tinham nada a invejar os instrumentos de tortura. Deste educador respeitado na Alemanha durante toda a sua vida, Freud não teme em destacar os "esforços para formar harmoniosamente a juventude, assegurar a colaboração da escola e da família, elevar o nível da saúde dos jovens por meio da cultura física e do trabalho manual".

Ele nota que este pai foi "um médico visível e certamente venerado por seus clientes". Um pai verdadeiro. Nada em Freud interroga as fraquezas daquele que acredita ter cumprido sua função

simbólica martelando a lei no real dos corpos. Se o filho se torna louco e se julga mulher de Deus, isto não é senão uma encarnação do "complexo paternal", desta "atitude infantil que os filhos têm para com os pais; (e que) implica esta mesma mistura de submissão respeitosa e de insubordinação revoltada" (Freud, 19--., p.299).

Como se vê, Freud conduz, por sua paixão do pai (cf. Kress-Rosen, 1993, p.213), a uma alucinação teórica, isto é tão verdade que o "complexo paternal" não saberia dar conta da psicose. Ele permanece cego diante dos danos provocados pelos pais, incluindo os pais mitológicos. Pois, como lembra G. Devereux (1953) e, mais recentemente Marie Balmery (1979, p.21-47) é Laios, o pai de Édipo, que comete o primeiro crime sexual contra a pessoa de Crisipo, filho do rei Pélope, seu hóspede. Quanto às "culpas" do pai, no caso presente, o pai Jacó Freud, tudo leva a pensar que era necessário para o filho que elas permanecessem "escondidas" (idem, p.51). Na noite que precedeu o enterro de seu pai, nós sabemos, por uma carta a Fliess e a *Sciences des Rêves*, que Sigmund sonhou com um aviso no qual se podia ler: "Pede-se fechar os olhos..." Fechar os olhos, não investigar o passado do pai (Krüll, 1983, p.69-70; Balmery, 1979, p.137-138).

Que este é o lugar do pai que Freud havia conciliado, por conseguinte, com efeitos devastadores na horda dos filhos², eis o que resumirá a carta de ruptura de Jung: "Eu gostaria (...) de chamar a sua atenção sobre um ponto: sua técnica que consiste em tratar

² Cf. esta observação de Freud numa carta a Jung, em 2 de abril de 1911, após o suicídio de Honegger: "Eu estou sentido pelo fato de que nós consumimos muitas pessoas".

seus alunos como seus pacientes, é uma falsa manobra. Você produz por ele filhos-escravos ou maliciosos atrevidos (...) Eu sou bastante objetivo para desvendar seu truque. Você mostra com provas palpáveis ao seu lado todos os atos sintomáticos, assim você rebaixa todas as pessoas que vivem ao seu redor no nível do filho ou da filha, que confessam ruborizados a existência de tendências furtivas. Entretanto, você permanece sempre bem no mais alto como o pai. Na sua grande submissão nenhum deles ousa tirar a barba do profeta".

E Jung a evocar o dia em que Freud "inteiramente livre de (seus) complexos (...) não jogaria mais o pai contra (seus) filhos" e cessaria de "notar constantemente seus pontos fracos".

Em breve, a *Lettre au Père* de Kafka (novembro de 1919) demonstraria a loucura dos pais todo-poderosos, dos pais que se crêem e se supõem pais.

Hoje, o *sem lei*, que marca a estrutura individual como a do coletivo não provém certamente de um excesso de pai, antes de uma falta. Falta ou excesso dando no mesmo. Ele encontra suas razões em um estado de sociedade trabalhada pelo *processo de personalização*, correlativo à desintegração das articulações simbólicas. O "vazio" e sua conseqüência, o segredo narcisista, tomaram formas radicais; eles não se referem mais a uma maioria de criadores, mas ao conjunto do corpo social³.

³ Convém precisar que o narcisismo vienense, diferente daquele da pós-modernidade contemporânea, era portador de uma dimensão utópica: a do renascimento do eu profundo, do reencontro do estado paradisíaco do narcisismo primitivo. Cf. Le Rider, 1990, p.74-90.

Pode-se recordar os clássicos *Le Complexe de Narcisse* (1979) de Christopher Lasch e *Ere du vide* (1983) de Gilles Lipovetshy. Eu destacaria particularmente de C. Lasch que a sociedade narcisista se traduz pela erosão do sentimento de pertencer a uma "sucessão de gerações enraizadas no passado e se sucedendo no futuro". "Viver no presente, nada mais que no presente e não mais em função do passado e do futuro", este é o modo de supressão de todo o enraizamento no tempo e o contexto de geração que caracteriza o narcisismo contemporâneo.

Uma passagem do romance de Yves Simon, *La dérive des sentiments*, ilustra perfeitamente esta supressão de todo o enraizamento no tempo:

Viver era o quê? Alimentar-se, imaginar, amar, conceber, realizar um projeto, agir e ver-se agir, estar ligado verticalmente à história daqueles que nos precederam e, horizontalmente, aos que vivem em um tempo idêntico, no mesmo fluxo de palavras, idéias e fantasmas.

Ora, eles não sabiam nada disso e, por esta interseção de seu tempo e de seu espaço, eles não ocupavam senão lugares vagos, vaporosos e variáveis. Eles eram indivíduos aleatórios, em posição indeterminada (...).

Ancoradouro: amarração a um porto. Eles não estavam amarrados nem provisória, nem definitivamente. Pois eles nunca tinham sabido onde haviam embarcado e não sabiam nada da costa onde eles poderiam chegar, como pedaços de continentes, eles vagavam sujeitos à força do vento e das correntes, seus sentimentos à deriva.

De seu lado, G. Lipovestky (19—, p.56-57) nota que passados os anos 60 e sua agitação política e cultural que supunha ainda um emprego da coisa pública, é um desinteresse generalizado da *res publica* que se desenvolve no social: "as grandes questões filosóficas, econômicas, políticas ou militares suscitam quase a mesma curiosidade desenvolta que não importa qual é diferente, todas as 'posições altas' desmoram pouco a pouco (...) Só a esfera privada parece sair vitoriosa desta desordem apática; cuidar da saúde, preservar sua situação material, livrar-se de seus 'complexos', gozar as férias: viver sem ideal, sem fim transcendente tornou-se possível". Fim do *homo philosophicus* e do *homo politicus*. Nem Platão, nem Descartes, nem Kant, e evidentemente, nem Marx, nem Mao, nem Castro, mas Woody Allen. Um Woody Allen que, por outra via, faz bem as coisas, cumpre seriamente seu papel de descobridor da psique pós-moderna, pois ele chega até a deixar pairar a dúvida sobre a sua maneira de conceber sua identidade e sua função de pai...

Passada a aflição do futuro feliz, a juventude se encontra confrontada com a inquietação de um futuro que seja simplesmente viável. Compreende-se, então, que o tema do "no futur" pôde, na França, por ocasião das importantes manifestações de estudantes, do mês de março de 1994, ritmar com o nome do primeiro ministro, Balladur, desde o momento em que os governantes encarregados do futuro, parecem exprimir sua impotência em preservar esta entrada de viabilidade, garantir trabalho aos jovens diplomados.

Deriva, deslastre, esboroamento das marcas. *O Malaise dans la civilisation*, cuja análise Freud abordava em 1929, encontra, hoje, sua origem numa crise da identificação, da qual Lacan começa a diagnosticar os efeitos em seu artigo sobre "La Famille" de 1938.

Ele nota que a grande neurose contemporânea encontra sua característica principal "na personalidade do pai, sempre carente por assim dizer, ausente, humilhado, dividido ou falso". "Carência e decadência" da figura paterna com, por conseguinte, aquilo que ele designa como o "movimento tangencial para o incesto" de nossas sociedades (Lacan, em *Fonction et Champ de la Parole et du Langage*, p.277).

Uma vez que citei Schnitzler, acrescentarei que é esta carência do nome do pai, que se encontra em muitas de suas obras. Assim, em *Thérèse*, a narração da desorientação de uma jovem que começa a aparecer precisamente pela morte simbólica do pai: colocado no asilo, ridicularizado pela mulher, este pai entra em um delírio de grandeza e acaba internado num hospital psiquiátrico. As primeiras páginas do romance terminam com o grito soltado por Teresa: "Pai!" um grito que ninguém podia responder. E Teresa se vê lançada em um "círculo" sem saída.

Encontraríamos, hoje, a mesma dissolução do nome do pai no romance da austríaca Elfriede Jenielek, *La pianiste*. Aqui, o pai é levado ao hospital psiquiátrico num caminhão de açougueiro; o "açougueiro habitual" da família, um "mestre-salsicheiro conhecido que fazia o abate em casa" e que "se oferece voluntariamente para fazer o transporte em sua condução cinza, mais habituada a ver depurados quartos de vitelas". A desolação da dimensão simbólica não poderia se exprimir mais cruamente.

Em um outro registro, o segundo romance de John Irving, *L'épopée du buveur d'eau*, nos oferece a figura de um pai designado sob os termos de "Fred Bogus Trumper" (Fred, o "bidon" — cantil, Fred "le trompeur" — enganador) Quando este pai "bidon" evoca suas

concepções educativas é para confessar: "Eu tinha (...) em relação a Cohn (seu filho) um sentimento, que podia parecer contra a natureza. Eu desejava educá-lo numa espécie de ambiente natural sintético — do gênero de grande pastagem ou parque nacional — em vez do rude meio natural real, que me parecia muito pouco tranquilo. Criar Colm no interior de uma bolha!" Daí a reação de seu amigo: "— Tu querias colocá-lo num pasto como um bezerro? (...) mas ele assumiria características bovinas, não crês? — Os bovinos vivem seguros e são felizes. Os bovinos são gado, Bogus".

Poderíamos citar, aqui, a lição de Pierre Legendre: "Não é suficiente produzir a carne humana, é preciso ainda instituí-la". Instituí-la, isto é, submetê-la aos ditames da lei que vêm articular o caos originário, limitar a onipotência narcisista. Bogus Trumper evita isto definitivamente quando ele se esforça para tirar o filho do confronto com a morte: "Bogus viu um pato esquisito pousar no lago". "— Um pato morto (...) diz solenemente Colm. Ele se esborrachou". Eu me inclinei sobre ele." — Tu não sabes se ele está morto". Mas ele o sabia muito bem. Com um tom paciente, ele me diz: "— Os patos morrem assim. Eles envelhecem e morrem". Ele me olhou com uma simpatia muda, claramente aborrecido por fazer a seu pai uma revelação tão horrível".

Aqui, num efeito de inversão das gerações, é ao filho que se pede conduzir o adulto infantilizado na via da confrontação com o real da morte. Então, por falta de melhor, falta de pai e para que o filho não se sinta inteiramente só, pode-se propor-lhe sempre uma ficção, que será uma baleia: "— Moby Dick vive sempre? pergunta o filho". Trumper pensou: E por que não? Eu não posso assegurar a este pequeno um Deus ou um pai conveniente e se uma coisa vale como se pensa, mesmo que seja uma grande baleia. "— Ela

deve ser singularmente velha, não? "— Ela está viva, afirma Trumper". Uma baleia grande para responder a uma deficiência simbólica.

Sem dúvida, é verdade que esta deficiência do pai aumenta quando as famílias se acham expostas a condições incessantemente crescentes de dificuldades socioeconômicas. Hoje, desempregado, ou ocupando empregos pouco qualificados, o "pai de subúrbio", conforme a expressão do sociólogo Michel Fize, aparece privado de toda a autoridade, de todo o prestígio. Ele delega sua autoridade à mulher, que a delega ao filho mais velho, que a delega a, etc. É de estranhar que a escola seja confrontada, em primeira linha aos efeitos deste esboroamento?

Acrescentarei, então, consciente de que esta tese poderá se apresentar de insuportável para os defensores de uma instrução "pura e dura", que a consequência de tal situação, para a escola, é que ela se veja na obrigação de inventar algumas respostas que permitam articular o caos, em suma, reinscrever qualquer coisa do nome-do-pai. Um primeiro exemplo rápido: "Eu não tive pai, nada!" declara um dia Luís, seis anos, uma verdadeira criança *bólide*, na hora de um *Que de novo?* em grande seção de maternal. Em face da surpresa da professora, ele acrescenta: "Ah, sim, eu tenho um ... mas ele fica sempre dentro de casa: Rachid lhe pergunta, então, se seu pai está doente: "sim, ele não tem trabalho". E a professora acrescenta: "Você tem um pai, Luís, mesmo se ele não tem trabalho, é seu pai mesmo desempregado". A professora que relata esta história em um grupo de trabalho vai passar um longo tempo tentando nos transmitir a intensidade do olhar e do "Ah, sim!" que surgiram da criança. E, por difícil de crer que possa parecer, desde este momento, Luís vai começar a encontrar seu lugar na classe.

Mas aqui não há senão "pai de subúrbio" que se encontra assim sem energia. Canções de Serge Gainsbourg colocam em cena o momento *soft* deste desânimo: "Incesto de limão": "O amor que nunca oferecemos junto/ E o mais belo o mais violento/o mais puro o mais inebriante". Ou ainda "Charlotte for ever": "... Sem ti/ Eu não sou mais eu/ Eu derivo pelo infinito/ Sinta-me/ Aproxima-te/ Amor de minha vida" (Gainsbourg, 1991, p.221-228). Aqueles dentre nós que guardam na memória o prazer da palavra de Gainsbourg, sabem que se trata, além da denegação, de um hino ao incesto. O pai Gainsbourg, como o pai Allen, encontra-se a um passo de se transformar em uma nova Madame Beate.

Nesta situação de mudança de sinais que envolve as relações entre as gerações, a ciência, a cultura, etc, assiste-se a um crescimento da dimensão imaginário-especular. Aqui, poderíamos voltar ao mito de Narciso tal como Ovidio coloca. O mito descobre as condições do desejo. Nada de vida humana sem desejo, nada de desejo sem interrupção, sem separação inaugural. O desejo leva a uma operação de desideratividade, da diminuição da fascinação da imagem. Porque estupefato, narcotizado, entorpecido, Narciso morre de desejo.

O individualismo narcisista contemporâneo obedece à influência de desideração de choque e de narcotização marcada no mito.

Também pode-se seguir Olivier Mongin quando ele afirma que "o pavoroso" na droga é que ela realiza a "finalidade do individualismo", ou seja, o momento em que o "indivíduo experimenta tomar sob sua responsabilidade até o limite a ponto de constituir um mundo autônomo cujo risco é tomar o aspecto da morte" (*Esprit*,

nov./déc. 1980). Busca do "Nirvana", regresso "In utero", fim do desejo: É o suicídio, aos 27 anos, do cantor Kurt Cobain⁴.

Desta influência mortífera da imagem, o filme de Wim Wenders, *Au bout du monde*, oferece um notável testemunho. Neste filme, Claire e Sam examinam suas imagens em telas de computadores. Trata-se, escreve Wenders, em uma obra intitulada *La Vérité des Images* (p. 86), de apontar a "última conseqüência do abuso das imagens" e Wenders acrescenta: "o que acontece a Sam e Claire é uma *overdose* de narcisismo (...) no fundo é narcisista aquele que se isola do mundo, preferindo sua própria imagem à do mundo". Confesso ter ficado tranqüilizado com a leitura deste texto. Porque a imagem, este é o problema, não é senão um bom suporte para um desenvolvimento dialético, e esta busca da quinta-essência do eu, levada à tela, não deixa de produzir no espectador um inevitável efeito de fascinação.

De Wim Wenders (1987) eu remeterei à página 30 de seu magnífico poema, *Le Rêve Américain*, do qual não posso resistir a citar uma estrofe:

Totalitária,
não se pode definir de outra maneira

Kurt Cobain, líder do grupo Nirvana, lança seu último "sucesso" no outono de 1993 como título "In utero" após renunciar ao título previsto: "Hate Myself and I Want to Die", para, comenta-se, enviar as conseqüências de tal mensagem sobre os menores de 12 anos. Resta que a mensagem do retorno "in Utero" não é muito mais estruturante... Um mês após uma *overdose* na Itália, Kurt Cobain atira uma bala na cabeça.

a dominação das imagens vazias
sobre o país chamado "América".

E muito pouco provável pensar
que no Moloque "Entertainment"
poderia introduzir-se pela segunda vez uma moral
suscetível de fazer surgir imagens verdadeiras.

E por outro lado: que as distinguiria ainda
das milhares de imagens falsas.

Sublinhamos esta diferença entre verdadeiras e falsas imagens e adiantamos que as verdadeiras imagens não são outras do que aquelas que regulam e sustentam em recompensa alguns traços simbólicos, um ideal do eu, que vêm em posição de terceiro desenvolver os efeitos de fixação imaginária.

Em cuja falta, precisamente se opera a constituição de um corpo totalitário, a de um Moloque. Esta ação da imagem Lacan (1932, p.317) a tinha apontado nas últimas páginas de sua tese de psiquiatria, quando ele acentuava que a época atual caracterizava-se pelo prestígio da "imagem da vedete ou daquela do jornal ou da tela". Hoje, vemos estas vedetes convocadas a título de grandes testemunhas, quando isto não é de mestres considerados, perto de todas as grandes causas.

Será necessário lembrar o recente programa de televisão de 7 de abril de 1994 que, na França, havia reunido o conjunto de cadeias na luta contra a Aids? As "vedetes" que, naquela noite, colocavam-se em cruzada na luta contra a epidemia e declaravam com força, emoção e convicção, a necessidade de relações sexuais com preservativos,

tinham, pouco tempo antes, concedido todos os prêmios ao filme de Cyril Collard, no qual o herói, representado pelo próprio Cyril Collard, mantém relações sexuais sem preservativo quando ele sabia que já estava contaminado pelo vírus da Aids.

As palavras das "vedetes" se submetem às exigências da imagem, e a ação da imagem vence as palavras. E este será o monstruoso erro de Frédéric Miterrand, o animador daquela noite: "O cinema ... eu quero dizer, a Aids..."

O trabalho de inscrição da palavra, eis em algumas palavras, a tarefa com a qual mais do que nunca se confrontam os educadores. A palavra, aqui, entende-se no seu poder simbólico de desejo, de separação, de diferenciação. A palavra contra a confusão totalitária, as capacitações da imagem. Esta palavra que citamos aqui é o inverso da palavra discurso, da palavra modelo, aquela que prende, ata, subjuga. Para exemplificar esta última, poder-se-ia recorrer ao mito que em Ovidio precede e de alguma maneira subentende o de Narciso: o mito da ninfa Eco, a amante de Narciso; Eco, a "mexeriqueira", que falava durante muito tempo a fim de reter Juno e dar às ninfas que se ofereciam às carícias de seu esposo Júpiter, o tempo de fugir.

Uma vez sua astúcia frustrada, ela se sente castigada com a punição de não poder senão repetir as últimas sílabas entendidas. "Esta língua que me enganou... quase não te servirá mais e tu não farás de tua voz senão um muito breve uso". Para o futuro, aquela cuja palavra retiver a outra unida a ela, se adaptará à palavra da outra. Assim, muito longa ou muito breve, a palavra se esvazia de sua função simbólica, de separação e de aliança. Nestas condições, como Eco teria podido adaptar Narciso ao mundo insondável da

palavra? De uma parte e de outra, o horror da não-separação. Narciso morre por falta de ter recebido o apelo de um outro, de uma pessoa suficientemente separada. Eco se une a Narciso que se une à sua imagem: nenhum terceiro, nenhuma mediação, nenhuma palavra para desfazer este jogo mortal.

Ocorre-me que este *efeito-eco*, muitas vezes, se faz entender no campo educativo-pedagógico: "Eu não valho nada, eu sou ninguém", diz a criança, "tu és ninguém, tu não vales nada", recebe ela pelo eco de quem ensina. "Eu sou delinqüente", "tu és delinqüente". E a imagem a fazer uma viagem sobre si mesma, a se fechar para sempre.

A palavra livre da repetição, a palavra que não perdeu sua característica incisiva vem, como terceiro, regular o jogo mortífero da imagem e desprender a captação das palavras modelos. Notemos que compete às instituições sustentar este trabalho da palavra. A instituição não é outra coisa que um jogo cheio de supressões, de articulações (de tempo, de espaço, de criar). E a instituição que faz que os indivíduos possam ter um espaço, que cada indivíduo possa ter seu lugar, suficientemente diferente, suficientemente separado. A instituição genealógica coloca cada um no seu lugar de filho, de filha, de pai, de mãe, etc. e nós sabemos que quando acontece uma confusão nestes lugares, é a catástrofe: a catástrofe de Édipo, ou a do cabo Lortie contada por Pierre Legendre em *Le Crime du Caporal Lortie* (1989).

Portadoras da proibição do incesto, ou ainda da onipotência, as instituições se constroem em volta desta proibição: é dizer que aí poderia haver instituição inteira ou senão uma instituição inteira — assim, a família Édipo ou a família Lortie ou, ainda no

campo político, a tirania, o totalitarismo — é uma instituição que já não sustenta a proibição e encontra o caos.

Em classe, vemos a inscrição de *microinstituições* tais quais articula a Pedagogia Institucional (Fernand e Jean Oury) depois da pedagogia Freinet —já lembrei o *Que de novo* operar, quando mesmo se podia julgar as coisas totalmente fechadas, a ação de impasses imaginários, a triangulação de relações duplas.

Antes de voltar a esta eficácia dos dispositivos institucionais, eu queria mostrar algumas observações preliminares em torno da idéia, banal e sempre esquecida, que levar em conta o indivíduo implica para o educador arriscar-se em uma perspectiva estranha a todo o objetivo inventado: seja a perspectiva da *praxis*, esta atividade que Aristóteles opunha à *poiesis*, ao fazer fabricante.

Hoje, mais do que nunca, os modelos, desagregados, permitindo apontar uma colocação em forma, a educação procura reconstruir mais uma *praxis* do que práticas tomadas no sentido instrumental, *poético* do termo. Mais uma ética do que uma moral. Em outras palavras, é a questão da lei e não mais a da regra que se torna a questão crucial. Ao trabalho de conformização, ajuste a modelos determinados, substituí a prática de condições estruturantes do aparecimento do indivíduo: separação, diferenciação, desejos. Aqui há uma verdadeira mudança de paradigma cuja adoção me parece poder reger a questão do lugar do educador ou, ainda, a da pessoa que o orienta.

Por *praxis* educativo-pedagógica convém entender uma atividade que não mais mostra esquemas agente-paciente, meios-fins constitutivos de toda a fabricação. A propriedade da *praxis* é precisamen-

te ir além da perspectiva de fabricação. É o que se entende nesta definição de C. Castoriadis (1975, p.103): "Nós chamamos *praxis* este fazer no qual o outro ou os outros são apontados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento da própria autonomia". Aqui, nada de meios "separados" dos fins, a autonomia é ao mesmo tempo meio e fim: nada de agente exercendo sua ação em pacientes.

A *praxis*, ou ainda nos termos de H. Arendt, a ação, diferente da prática, compreendida como *poiesis*, não se ordena a um fim determinado. Não é senão na ordem da fabricação que existem tais fins. Na ação, a *praxis*, fica visível que a diferença meios-fins desaparece e que não há fim em todos os sentidos do termo: nada de programa, de imagem que definiria antes o termo da ação. Sabe-se que cada vez que o educador ou o político fornecem tal imagem, tal representação do termo, eles abrem uma perspectiva fabricante aos efeitos mortíferos.

Apraxis, diferente da *poiesis*, da fabricação, não depende de uma relação entre agente e paciente, mas de uma relação entre atores interagindo entre uns e outros. De forma que o que advém da ação não é outra coisa do que aquilo que advém desta interação. Nesta perspectiva, nada de causa única de agente que, de fora, introduziria sua ordem. Daí uma privação essencial para aquele que aspirasse a esta posição de agente ou que pudesse acreditar ter esta atribuição.

Assim, no campo educativo, o educador deve evidentemente agir com conhecimento de causa, na lucidez, salienta C. Castoriadis, mas isto exclui que ele pretenda um saber exaustivo sobre o que é o ser da criança. De onde se pode deduzir um transtorno radical

no sistema dos naturalistas: pois, tradicionalmente, tudo se desenrola em volta de relações definidas como a da maturidade e da imaturidade, do saber e do não-saber, da responsabilidade e da irresponsabilidade, etc.

Tenho o sentimento de que se assiste, hoje, a uma resistência destes esquemas dos quais, ao mesmo tempo, não se pode determinar a inanidade. Sabe-se, a impossibilidade de uma perspectiva fabricadora no campo educativo como também nos campos terapêutico e político ao mesmo tempo, tudo se passa como se esta estrutura de pensamento, este paradigma de um *fazer* no campo das relações humanas, nunca tenha estado neste ponto insistente. A dificuldade de aceitar perder parte de seu capital de hábitos e de representações, de algum modo, obter um sucesso com fracasso, encontra aqui uma ótima ocasião de se exprimir.

A aceitação desta passagem da perspectiva da *praxis* à da *poiésis* poderia, talvez, permitir ao educador não esgotar suas forças em vão e dispor de uma cabeça que o orientaria e manteria a abertura de um esforço no qual cada um pudesse chegar à sua palavra e a seu desejo.

Outra característica deste paradigma *da praxis* sobre a qual nós devemos insistir: da interação entre atores, parceiros, resulta a *infinitude* da ação: seu essencial inacabamento. Recordemos que é sem dúvida H. Arendt que evoca com o máximo de rigor esta infinitude da *práxis*. "Todo o processo, escreve ela, é causa de processo novo" e salienta que "o ato mais modesto, nas condições as mais limitadas carrega em germe esta infinitude, porque um só fato, às vezes uma só palavra, é suficiente para mudar todas as combinações de circunstâncias".

Aqui se poderia, depois do romancista Milan Kundera⁵, evocar na *Poética* de Aristóteles a rejeição da noção de *episódio*. Aristóteles não gosta de episódio. Porque o fato episódio mistura o encadeamento causal da história e da narração. Como tal, ele é acessório e inoportuno. Na realidade, o episódio é rico de uma dimensão de imprevisível, de desconhecido, o que não poderia ser percebido por Aristóteles, em razão da limitada concepção metafísica do tempo. Cito a análise muito arendtiana de Kundera: "Ninguém (...) pode garantir que um acidente episódico não contenha uma potencialidade causal, suscetível de se manifestar um dia e fazer provocar, inopinadamente, um cortejo de conseqüências (...) nenhum episódio é condenado *a priori* a ficar sempre episódio, pois cada acontecimento, mesmo o mais insignificante, esconde a possibilidade de tornar-se mais tarde a causa de outros acontecimentos, transformando-se ao mesmo tempo em uma história, em uma aventura".

Salientemos que o *episódio* pode corresponder precisamente a tudo aquilo que a educação tradicional rejeita. Assim, nesta perspectiva, o indivíduo, como fonte de sentidos, desconhecidos e imprevisíveis, é de qualquer modo acessório, episódico e, como tal, sempre repellido. Para nós trata-se, compreender-se-á, de apoiar-se sobre estes *episódios* e dispor-se a preservar as potencialidades de um episódio. Pode ser o surgimento de uma palavra, de um ato que, sem dúvida, perturbam a bela ordem de uma lógica de ensinamento, mas tocam no ser do indivíduo, no seu desejo, no seu sonho.

Para o educador, o jogo é aceitar esta infinitude, impedir que as coisas se fechem, renunciar a suas profecias e reconhecer a

Remeto à sexta parte de sua obra *L'immortalité*, p.446.

importância fundadora dos *episódios*: e mais ainda, provocar processos novos. Este seria o fim precisamente das microinstituições que a Pedagogia Institucional mobiliza na escola, como as *Que de novo?* ou *Conseil*: em um plano dirigido, alunos se encontram, falam, se interpelam e, subitamente, destas confrontações surgem histórias novas, em ruptura com as repetições do passado. Encontros acessórios em relação a uma lógica de ensino e, portanto, fundadores de efetivos renascimentos como mostrava a troca de palavras entre Louis e Rachid e como poderemos constatá-lo em duas histórias que citarei.

Tudo se passa como se o professor se expusesse ao surgimento de acontecimentos, de processos indeterminados, de histórias onde acontece para cada um, inclusive o professor, desfazer-se de seu círculo encantado de *imagens*. Isto leva a se engajar no caminho de desconstrução do *instruir*. Se o instruir conduz precisamente a uma prática fabricadora como o indica o sentido do verbo latino *instruere*, *a praxis*, de alguma maneira, opera uma *desinstrução*. A solidez de uma *aedificação*, trata-se de substituir os efeitos da abertura de uma rede, de um dispositivo articulado que gera o novo.

Evocar a rede é apontar que o fim não é mais a edificação de uma forma, de uma *Bildung* perfeitamente determinada e identificável. A *rede* diz que não é em termos de *Bildung* que a reinscrição do *sun*, do viver junto, poderá operar.

Engaja-se, então, no campo educativo e pedagógico uma transformação radical do poder. Este poder deve não somente ser repartido, mas, também, *repartir* e dividir cada um. Às regras da moral substitui a ética de uma prática da lei. Isto significa que o exercício do poder tem por finalidade libertar cada um de suas manobras

narcisistas, separá-lo de seus jogos de ilusão. Afí o gozo imaginário, trata-se de gozo do caide ou da criança em cheque, vê-se desalojada, diminuída em benefício de um poder simbólico: poder de mudar palavras e trabalho, de se ver reconhecida como pessoa de desejo e de enunciação. Compreender-se-á que tais transformações não aconteceriam sem que realizem da parte do professor transformações correlativas, assim, o luto de seu eu magistral. Obtém-se este efeito de um trabalho da mediação, da interposição de dispositivos institucionais que façam terceiros e soltem as manobras imaginárias. Tal é sem dúvida uma das tarefas cruciais da Pedagogia Institucional.

Recordemos que em latim *mediare* significa dividir. A mediação divide, separa, corta. O poder proveniente da mediação é, pois, um poder dividido, separado da onipotência e do gozo infinito. Somente com este preço é que o indivíduo tem acesso a sua palavra, a seu desejo. Anunciei antes um exemplo. Ei-lo aqui, trata-se de um caso que tem para mim valor de paradigma. Um exercício de atos e seu "cortejo de conseqüências".

Erick é um pequeno antilhano de seis anos, em grande sessão maternal de Françoise. Considerado o terror da escola. No último ano, ele se encontrava na mesma classe que seu único companheiro, Abdel. Ficou decidido separá-los. Abdel foi para a classe de Helena. No começo do ano, os dois meninos encontravam-se no pátio e brigavam. Pouco a pouco, Abdel se afastou de Erick. Ele havia encontrado outros companheiros na nova classe. Erick não tinha suportado esta separação e todos os dias ele provocava tumulto com os alunos da classe de Helena, no pátio do recreio.

Todos os dias, na classe de Helena, durante o *Que de novo?* os alunos se queixavam de Erick.

Um dia, Helena fala a Françoise que lhe diz que não sabe mais o que fazer com este menino: que ela não o suporta mais e teme entregar-se. Helena afirma que Erick deve encontrar seus limites, que ele é cada vez mais violento no pátio, que os alunos de sua classe não agüentam mais. Em seguida, sem muito refletir, propõe a Françoise convidar Erick a vir a sua classe se explicar para os seus alunos. Ela sente que é preciso que eles se falem. Françoise concorda como também Erick e os alunos da sala de Helena. O encontro é marcado para o dia seguinte.

Erick chega, ele está um pouco acanhado. O *Que de novo?* começa. Os alunos o bombardeiam com exprobações: "Você nos bate, você nos xinga, você é mau, etc." Erick fica calado em sua cadeira. Ele parece triste, abatido. Depois, de repente, com voz que não tinha nada a ver com gritos habituais, ele diz que é por causa de Abdel. "Ele não quer mais conversa comigo, ele não é mais meu companheiro". Abdel lhe responde que ele precisa parar de brigar, que ele quer brincar com ele, mas sem brigar. Silêncio. O encontro terminou. Erick volta para a sua sala.

Dois dias depois, Erick vem ver Helena: "Eu posso vir a teu *Que de novo?* Tenho alguma coisa para dizer a seus alunos". Todos concordaram, ele veio. Ele tinha um ar decidido, como se naqueles dois dias uma extraordinária mudança tivesse acontecido nele. Habitualmente seu rosto era torturado por tiques, uma espécie de icto deforma a boca. E, pela primeira vez, seu semblante aparece extraordinariamente tranqüilo, sereno, inteiramente calmo. Nunca alguém o vira sorrir desta maneira. Ele tinha um ar feliz, como livre de um peso.

Quando chega sua vez, Erick se levanta e com seriedade estende sua mão a cada aluno, dizendo: "Eu quero a paz". "Um momento muito emocionante", comentará a professora.

Esta palavra teve efeito porque, depois, sua relação com os outros alunos se transformou radicalmente. A situação mudou. Helena custa a crer que as coisas tenham acontecido tão rapidamente.

Vê-se aqui o menino expor-se à prova de um encontro, à ordem do simbólico. Ele vem, de algum modo, submeter-se à partilha e, no dia seguinte ele acha sua voz. A voz se separa do grito. Como se alguma coisa tivesse caído que o livrasse do peso deste outro corpo no qual ele se mantinha até então preso (corpo da criança cheio de cólera, ligado a imagens de rejeição e de violência, etc). Ele vem outra vez, ele deseja enfrentar novamente a prova da separação, da partilha. Agora é seu semblante que aparece, seu semblante que, por sua vez, se separa da máscara que o paralisava. É assim que uma criança *bólide* — uma criança *fora da lei* — subitamente, porque dispõe de um lugar de partilha de palavras, reencontra sua voz e seu semblante, seu lugar no meio dos outros.

A criança se reinscreve no conjunto das trocas, e esta reinscrição corresponde, ao mesmo instante, ao aparecimento de seu próprio desejo. Tudo se passa no mesmo tempo, o indivíduo se beneficia na passagem do estado de *bólide*, de corpo arruinado, desprovido de todo o apoio simbólico, ao estado de "um-no-meio-dos-outros"⁶.

Para o professor, a questão é a da orientação a seguir. Desta orientação as passagens perigosas não estão escritas em nenhum livro, mas sem ela não é possível avançar. Esta orientação eu a defino como se articulando em volta da questão da lei e da mediação. A orientação que permite aos professores não se perderem, hoje, na

Tomo emprestada a expressão de Denis Vasse.

confissão do caos, diz respeito ao saber teórico e prático dos jogos simbólicos do momento, seja a reinscrição do *sun*, a articulação-rearticulação de um *desligar-ligar*.

A questão da orientação leva à do lugar do professor. Um lugar sempre perdido e sempre a recriar. E esta criação se realiza mais freqüente num *efeito de surpresa*. O professor se entende possuindo uma palavra, se vê instituindo um dispositivo cujos efeitos de abertura, de desejo o surpreendem, o despertam, o desejam por sua vez. Este momento de *criação institucional* me parece constituir o ponto crucial do pedagógico. É dizer que nenhuma pedagogia não saberia voltar a um inventário de técnica e dispositivos.

Será necessário admirar, então, se este trabalho de rearticulação das marcas, de diferenciação e de separação atinge o professor no mais profundo de si mesmo. Tal é o preço de *uma praxis* educativa: envolver o professor tanto quanto o aluno.

Na segunda história sobre a qual vou concluir, será de novo uma questão de incesto, de Narciso e de captação imaginária. Mas aqui, Narciso - nós o chamaremos Marc - desperta, se deseja e chega ao desejo. E este despertar passa pelo próprio despertar da professora. Em suma, o primeiro que desperta, desperta o outro. Mas somente a professora é que sente o trabalho de comunicação, de desejo. São os outros alunos que virão poder, por sua vez, contribuir para a reinscrição das próprias condições da palavra, das condições ao aparecimento do indivíduo. Tudo isso se refere à lei e à função do pai simbólico. Porque cercado de pessoas que falam e desejam, Narciso-Marc vai poder decidir viver.

Marc chega ao meio dos grandes na classe de Martina. Após dois anos em escola maternal, ele nunca falou. Criança descrita pela

diretora como "retardada". Ele tornou-se um vaso de porcelana, nada de palavras, nada de gritos, nada de choro, não mais...

Ninguém fala com ele nem o olha. Ele é esquecido. Ele brinca com seus dedos. Enquanto os outros sabem o que devem fazer, se dividem nos diferentes lugares de trabalho, Marc permanece sempre abandonado. Jamais vai ao trabalho do qual deve participar. Martina vai, então delicadamente, pegá-lo pela mão e o conduz a seu lugar. Ele se deixa levar. Não faz nada. Ele tem seu lápis. Ele espera. Quando a professora chega perto dele e lhe pergunta se compreendeu o que tinha de fazer, ele a olha com olhos vagos. "Eu não quero me enervar, nota Martina. É duro. Isto permanece assim depois de várias semanas. Marc não se envolve com nenhuma atividade escolar. Ele faz uma só coisa, *puzzle*: mais precisamente, eu coloco um *puzzle* na mesa e ele o desmancha..."

Martina, progressivamente, vai se conscientizando que ela está contribuindo para reforçar a posição de vaso de porcelana do aluno que se torna um objeto que ela põe e tira do lugar. Ela tem consciência que surge um comportamento ao qual cada um se habitua. O aluno ocupa seus dedos e fica tranqüilamente em seu mundo.

De repente, um dia, acontece uma coisa que vai quebrar esta ordem. "Um dia, eu tenho um estalo... Sinto uma repugnância ao tomar sua mão mole e a instalá-lo ... Fico encolerizada e lhe digo que se ele não quer fazer nada, não deve ficar lá, a não fazer nada, a partir de hoje, será necessário que ele se vire sozinho..." E Martina a sentir que ela não se reconhece, que sente até uma espécie de vergonha vendo-se falando assim com aquele aluno... Mas, ao mesmo tempo, ela não pode voltar atrás. O aluno a olha, manifestamente surpreso. Tão surpreso quanto ela mesma.

"Um imensa raiva contra mim e contra ele", comenta ela. E então que ela vê o aluno, cinco minutos mais tarde, em volta de um brinquedo, pegar um *puzzle* e começar a brincar. Martina não intervém, não diz nada, mas seu coração, diz ela, bate muito depressa.

Nos dias seguintes, Martina continua a não ir procurar o aluno. E Marc continua a se dirigir a um *puzzle*, a desfazê-lo, muito lentamente e também lentamente, a reconstruí-lo. O aluno parece extraordinariamente entretido com este trabalho.

Fim de outubro, o *Que de novo?* é realizado. Os alunos que desejam falar levantam o dedo e Martina anota os nomes numa folha.

Um dia, o dedo de Marc se levanta e, depois de grande esforço, coloca-se sobre a cabeça, como em equilíbrio. Martina pergunta ao aluno se ele deseja falar. Sua resposta é "sim". "Eu não acreditava nos meus olhos nem nos meus ouvidos. Este dedo levantado, este sim..." Todo o mundo está surpreso. E ouve-se: "Mas ele não fala..." e ainda "Mas vamos ver..."

Marc sorri. Depois, nada. Expectativa. Alguns alunos intervêm: "Então, Marc, você fala., você sabe?" Saldou diz: "ele falou muito, não tem mais palavras..." E Rachid: "Ele entrou, talvez, em pane, como o ascensorista".

Martina intervém quando o tempo de palavra de Marc se esgotou, por notar que, talvez na próxima vez, ele falará alguma coisa. E Marc a dizer "sim". A partir deste dia, os alunos o bombardeavam com perguntas e Marc a responder "sim".

Fim de novembro. Durante um *Que de novo?*, de repente, para espanto de Martina, Rachid pergunta a Marc:

- "Você tem um quarto?"
- "sim".
- "Você dorme sozinho?"
- "Não, com mamãe..."
- "E seu pai?"
- "No quarto dele."

"Um grande momento, nota Martina, tantas palavras em tão pouco tempo." Mas sobretudo, que palavras. Palavras que vêm em resposta à extraordinária pergunta de Rachid. Palavras que vão direto ao coração daquele que está preso. Palavras que começam a mostrar o nó no qual o aluno está amarrado... Nesse tempo e nesse lugar de palavras, alguma coisa se faz entender que toca no mais vivo da lei. Françoise Dolto salienta que o papel fundamental da escola maternal era de falar a lei da proibição do incesto. Mas como? E esta questão que a resposta suscita. O *Que de novo?* permite um trabalho de palavras cujo efeito é um processo de desligamento de diferenciação, de separação. Porque há mobilização da palavra, há o uso da lei, rearticulação da proibição.

Aqui, é um aluno, o pequeno Rachid, que fala do mais profundo de seu saber inconsciente. E Marc, pela primeira vez, fala por sua vez.

Desde esse dia, começa uma evolução. Marc se instala *sempuzzle*. Ele vai procurar sua etiqueta de prenome e, lentamente, escreve seu nome. Ele se inscreve em uma oficina. Os outros alunos começam a trocar com ele, a integrá-lo nos jogos.

No ginásio, o colega que se ocupa com a classe de Martina lhe diz que Marc era um verdadeiro embrulho sobre o tapete. Martina decide não mais levar Marc. "Disse a ele que precisava mover-se

sozinho". Novamente acontece uma mudança. Um dia, verão Marc correr e tentar dar uma cambalhota.

Marc se transforma. Ele se lembra do nome de seu correspondente, embora um grande número de colegas não o tivessem integrado ainda. "E eu, diz Martina, que acreditara que esta correspondência lhe passaria por cima... que isto não teria importância para ele"...

Martina é a primeira a acordar. Seu despertar permitiu a Marc se engajar em seu próprio renascimento, em seu próprio trabalho de separação, o *Que de novo?* intervindo como ocasião de um progresso radical.

Esta história foi contada e analisada no espaço de um grupo de trabalho. De repente, evocando o desgosto repentino que a tinha levado a entrar nesta manobra de separação, Martina diz: "... este desgosto era como se eu tivesse vencido o incesto..." Todo mundo ficou surpreso pela escolha do termo. Na sessão seguinte de trabalho, Martina apresenta um segundo texto que mostra o conjunto dos acontecimentos. Nesta vez, em um efeito de fora de tempo, ela pode esclarecer o que era sua relação com o aluno antes do corte. Eis aqui alguns trechos de seu texto que constituirão minha conclusão:

Marc e eu nos achávamos ligados um no outro. Eu o conduzia. Ele se deixava levar. Nenhuma necessidade de palavras entre nós. Aparentemente, tudo se passava como se nos compreendêssemos, sem ter necessidade de mudai: Este aluno me fascinava pelo seu mutismo sem falhas. Ele sentia uma espécie de medo e de fascinação (...) Um dia, meu corpo diz não. Um aparecimento de desgosto... Eu não su-

portava mais o contato físico com esta mão... Agora, posso dizer que tudo se passou como se tivesse tomado uma consciência fulgurante que eu me encontrava num incesto com este aluno... Uma vergonha à qual estava submissa, sem possibilidade de fugir... É esta história que se repetiu como para me permitir integrá-lo, dar-lhe, enfim, uma resposta... A recusa interveio, então, como apelo à ordem, reinscrição da lei. A professora que era, podia dizer não!

Depois de uma semana, ousou apenas escrever estas palavras, Marc fala. Ele faz frases longas. Há dois dias, ele se aproximou de mim e disse: "Sabe, ontem saí de carro com meu pai. Fomos ao parque". "E gostoso ir ao parque com o pai!", respondi-lhe. Depois sorri e me afastei. Não queria incomodá-lo com minha admiração, minha alegria interna.

Sábado, dia de Carnaval, para grande espanto de todos, Marc pôs-se a dançar batendo em suas mãos. A noite sua mãe veio me ver: "Marc mudou depois de uma semana, não acha? me diz ela."

Marc, ou a liberação da imagem, o despertar de Narciso.

Referências bibliográficas

BALMARY, M. *L'homme aux statues, Freud et Ia fonte cachée du père*. Paris: Grasset, 1979.

CASTORIADIS, C. *L'institution imaginaire de Ia société*. Paris: Seuil, 1975.

DEVEREUX, G. Why Oedipus killed Laius: a note on the complementary Oedipus Complex. *International Journal of Psycho-Analysis*, n.34, p.132-141, 1953.

FREUD, Sigmund. *Cinq psychanalyses*. Paris, [19—].

_____. *Correspondance 1873-1939*. Paris: Gallimard, 1979. p.370-371: carta a Arthur Schnitzler, em 14 maio 1922.

_____. *L'inquiétante étrangeté*. Paris: Gallimard, 1985.

GAINSBURG, Serge. *Mon propre rôle II*. Paris: Danöel, 1991.

KRESS-ROSEN, Nicolle. *Trois figures de la passion*. Paris: Springer, 1993.

KRÜLL, Marianne. *Sigmund, fils de Jacob*. Paris: Gallimard, 1983.

LE RIDER, Jacques. *Modernité viennoise et crise de l'identité*. Paris: PUF, 1990.

LACAN, Jacques. *Ecrits*. Paris: Seuil, [19--a]. cap.: D'une question préalable à la psychose.

_____. *Ecrits*. Paris: Seuil, [19--b]. cap.: Fonction et champ de la parole et du langage.

_____. *De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité*. Paris, 1932.

LEGENDRE, Pierre. *Leçons VIII: Le crime du caporal Lortie, traité sur le Père*. Paris: Fayard, 1989.

LIPOVESTKY, Gilles. *L'ère du vide*. Paris, [19--].

MUSIL, Robert. *L'homme sans qualités*. [S.l., 19--]. t.1.

OURY, Fernand. *Pédagogie institutionnelle et psychoatrie*. VST n. 149.

OURY, Fernand, PAIN, Jacques. *Chronique de L'école-caserne*. [S.l.]: Maspéro, 1972.

ROMILLY, Jacqueline de. *Ecrits sur l'enseignement*. Paris, 1991.

WENDERS, Wim. *Emotions pictures: essais et critiques*. Paris: L'Arche, 1987.