

Dossiê

Clínicas da transmissão: isso que se transmite é o gozo

Sébastien Ponnou; Christophe Niewiadomski

Resumo. Isso que se transmite é o gozo. Essa hipótese não é tão escandalosa como parece: ela é a consequência lógica de uma concepção clássica da educação como paradigma do simbólico. O objetivo deste artigo é defender os pilares teóricos para trazer uma contribuição à clínica da transmissão, a partir de duas apresentações extraídas do campo do tratamento e da formação, utilizadas como apoio teórico.

Palavras chave: psicanálise; educação; transmissão; clínica; real; gozo.

Clínicas de la transmisión: eso que se transmite es el goce

Resumen. Eso que se transmite es el goce. Esa hipótesis no es tan escandalosa como parece: ella es consecuencia lógica de una concepción clásica de la educación como paradigma de lo simbólico. El objetivo de este artículo es defender los pilares teóricos para traer una contribución clínica de la transmisión, a partir de dos presentaciones extraídas del campo del tratamiento y de la formación, utilizadas como apoyo teórico.

Palabras clave: psicoanálisis; educación; transmisión; clínica; real; goce.

Transmission clinics: what is transmitted is the jouissance

Abstract. That which is transmitted is jouissance. This hypothesis is not as scandalous as it seems: it is the logical consequence of a classic conception of education as a paradigm of the symbolic. The objective of this article is to defend the theoretical pillars to bring a contribution to the transmission clinic, based on two presentations extracted from the treatment and formation field, used as theoretical support.

Keywords: psychoanalysis; education; transmission; clinic; real; jouissance.

O diálogo engajado entre psicanálise e educação, desde o começo do século XX, articula-se em torno de três epistemologias principais: a pedagogia psicanalítica, a psicanálise de crianças e a clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação (Blanchard-Laville,

* Psicanalista, professor-doutor em ciências da educação, Université de Rouen Normandie, Evreux, França. Email: sebastien.ponnou-delaffon@univ-rouen.fr

** Professor-titular em ciências da educação, Université de Lille, Lille, França. Email: christophe.niewiadomski@univ-lille3.fr

Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005; Cifali & Imbert, 1998; Filloux, 1987; Milhaud-Cappe, 2007; Millot, 1997; Moll, 1993; Ponnou, 2016)¹.

Apesar de inúmeras controvérsias e divergências, essas abordagens contribuem para estruturar uma clínica da educação na qual os dispositivos significantes e o saber sustentam a questão do desejo e da subjetividade. “O ato de educar [ele se concebe como] consiste no fato de um sujeito inscrever-se em uma cadeia simbólica por sua palavra e desejo” (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005, p. 145; Kupfer, 2001; Lajonquière, 2002; 1999/2000; Pereira, 2008).

Segundo essas perspectivas, a educação é instituída como paradigma do simbólico, passagem assumida de uma alienação real, fusional e de indiferenciação à uma alienação simbólica, assujeitamento ao campo do Outro, que permite à criança aceder ao seu próprio desejo, apropriar-se do saber e construir seu lugar pelo laço social. Nesse sentido, torna-se necessário levar em consideração a palavra da criança no seio do trabalho da educação. Por sua vez, a educação incide sobre as perspectivas abertas pela aposta em jogo das dinâmicas subjetivas e transferenciais no quadro da relação educativa. Ademais, a educação sustenta a necessidade das práticas e pesquisas clínicas no campo da educação. (Filloux, 1987; Blanchard-Laville et al., 2005; Ponnou, 2015; Ponnou & Niewiadomski, 2020).

No entanto, se a linguagem, os saberes e a civilização funcionam para fazer barreira ao gozo e sublimar a pulsão; se a palavra, como a morte da Coisa, resulta em o significante subsumir o real que o próprio significante se encarregou de representar; se a relação do sujeito e o objeto de seu desejo é sempre imediatista – também embaraçada, reduzida pelo desvio do significante – e se a palavra procede de uma forma de metabolização do real – então, recíproca, necessária – logicamente, o real passa ao significante, o gozo contamina o campo da linguagem e torna-se falante. Se ela procede de uma humanização do gozo, a palavra revela-se, igualmente, de uma experiência de gozo próprio do ser falante. Segundo essas perspectivas, o real não está, somente, subsumido ou metabolizado pelo significante, ele é causa de produção significante, recurso do simbólico. Mas, reciprocamente, o simbólico torna-se fábrica do real, abrindo-se para o ilimitado do gozo – o gozo falante abre-se para o gozo ilimitado.

Do mesmo modo, se a palavra é uma experiência de gozo e se a educação procede de uma experiência da palavra e de um processo de simbolização: então, isso que se transmite é o gozo. O que faz o objeto de uma transmissão ou a base do laço social não é tanto um ideal ou os significantes mestres de nosso tempo, mas a referência a um recalco comum, ao gozo da linguagem, ao real que se reveste do significante. O que se transmite não é tanto o símbolo manipulado, mas o real que se manifesta na linguagem, o gozo que emerge do significante.

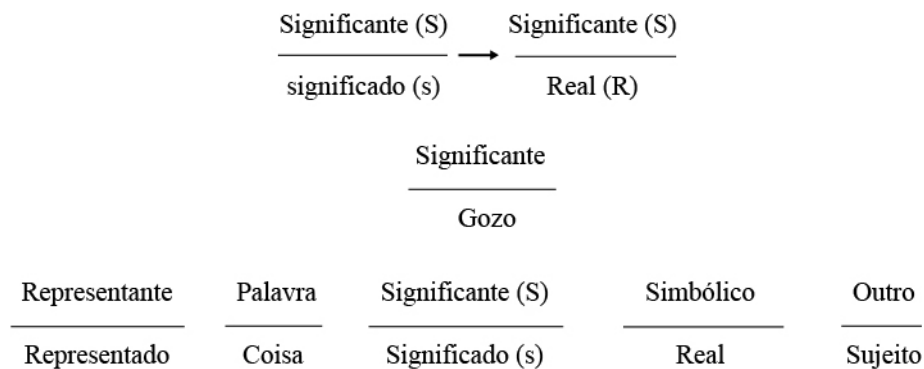
Partindo desses contornos teóricos inspirados do último ensino de Jacques Lacan e da orientação impulsionada por Jacques Alain Miller, o objetivo deste artigo é trazer contribuição às questões relacionadas à transmissão derivada do trabalho em clínica da educação, a partir de duas apresentações extraídas do campo do tratamento e da formação, utilizadas como apoio teórico.

¹ É importante destacar que essas publicações de referências de trabalho são desenvolvidas no âmbito do Institut de l’Enfant - <https://www.causefreudienne.net/connexions/institut-psychoanalytique-de-lenfant/>; do Centre d’Étude et de Recherche sur l’Enfant dans le Discours analytique – CEREDA - www.causefreudienne.net e do Centre Interdisciplinaire sur l’Enfant CIEN - www.champfreudien.org.

A educação, paradigma do simbólico

Para a psicanálise, o ser humano desfruta de um duplo nascimento: nasce, uma vez, como vivente e, outra vez, como falante. O segundo nascimento faz do ser humano o autor de sua vida e transforma o primeiro nascimento em traço de objeto do qual o sujeito é, do qual está separado pelo fato de ter-se humanizado. Segundo essa perspectiva, a linguagem engloba uma dupla função representativa:

- 1) “A palavra representa a Coisa. Reciprocamente, a palavra constitui a morte da Coisa (Freud, 1895/2002, pp. 5-6; Lacan, 1966, p. 319)”².



2) Toda articulação significante veicula ou produz um efeito sujeito. O sujeito é representado por um significante para um outro significante, “significa a pura relação significante” (Lacan, 1960-61/2001, p. 581). A relação com a linguagem funda a materialidade do sujeito. O sujeito está preso aos significantes que constituem as identificações suscetíveis de o representar em lugar do Outro definido como instância simbólica, tesouro do significante, lugar do desdobramento da lei e do saber (Lacan, 1966).

$$S1 \rightarrow S2 \rightarrow S3 \rightarrow S_n$$

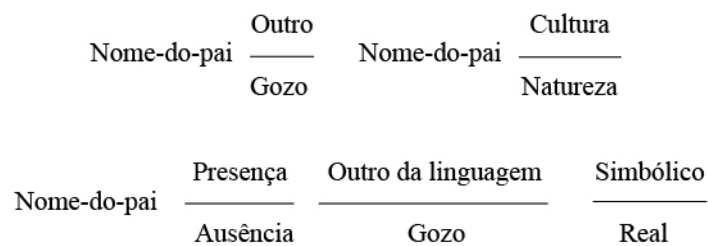
$$s \quad s \quad s$$

A palavra relaciona-se à maneira sempre única e renovada como o sujeito nasce na linguagem, dito de outro modo, à maneira como ele se apropria ou contesta os significantes primordiais pelos quais seus pais e aqueles que assumiram a tarefa de criá-lo abriram espaço para a ordem simbólica.

Falar supõe a anterioridade da linguagem sobre o sujeito. Não há sujeito sem linguagem, mas não há Outro da linguagem sem falante que o encarne. Essa perspectiva chama-se a mediação do outro – os outros que sustentam e interpretam o campo do Outro pelos usos e jogos do significante, de modo que o sujeito possa abrigar o desejo e o destino desse Outro. Assim, toda referência à linguagem e todo processo de simbolização engajam a produção ou a hipótese de um efeito sujeito.

² Segundo Freud, “o ser humano encontra na linguagem um equivalente do ato, equivalente graças ao qual o afeto pode ser ab-reagido praticamente da mesma maneira”. (Freud, 1895/2002, pp. 5-6). Para Lacan (1966a, p. 319). “O símbolo se manifesta, inicialmente, como a morte da Coisa, e essa morte constitui no sujeito a eternização do seu desejo”.

Partindo dessas indicações, a função educativa não se refere a nutrir-se da transmissão ou restituição mais ou menos fácil do saber, mas consiste em extrair. Educar, conduzir fora de, reenviar o educador ao seu status de escravo, o qual, durante a Antiguidade, conduzia a criança em casa, tal como faziam seus preceptores, ou ao ginásio, lugar de aprendizagem e de socialização. Transmissor da lei da palavra e de sua estrutura humanizante, o educador cria uma passagem entre o estado de isolamento e o bem-estar, o interior e o exterior, mediatizando o encontro de um sujeito ao Outro, ao discurso do Outro. Essa perspectiva amplamente defendida na literatura dedicada às abordagens educativas de orientação psicanalítica tende a se referir ao ato educativo, ao que Jacques Lacan definia como Nome do Pai (Lacan, 1955-56/1981), expressão simbólica produzida pelo pai, pela mãe ou pela criança, representante da instância terceira, da lei, o interdito do incesto. (Ponnou, 2014; Roquefort, 1995; Rouzel, 2001, 2004). Berço do simbólico, do ser falante e das civilizações, o nome do pai constitui para a criança uma referência válida, para ela e para todos, imposta à criança na medida em que ele é reconhecido e trazido pela mãe. Essa introdução a uma ordem excedente coloca fim a uma relação dual e a falha dessa mediação é deixada ao capricho e ao excesso. O nome do pai inscreve-se no inconsciente sob o selo do complexo de Édipo, que barra o acesso da mãe como objeto de gozo, objeto perdido, causa do desejo. Jacques-Alain Miller mostra-nos, assim, a escritura da metáfora paterna tal como desenvolve Jacques Lacan, a partir do Édipo freudiano. (Miller, 2013):



A função do pai, segundo Jacques Lacan (1966, p. 824; 787): “unir um desejo à lei” ou “o desejo como em direção à lei”. Trata-se de uma função, semblante que é colocado em questão cada vez que um educador exerce a função de transmitir, na condição de conservar, para a criança, um lugar de autor. A ordem simbólica precede o sujeito. É por meio da relação triangular do Édipo que a ordem simbólica pode aceder, mas ao preço da própria divisão do sujeito, que o determina como desejante. Como assinala Baio (2010), a educação consiste em “fazer passar”, ao extrair o sujeito da posição de objeto de gozo do Outro àquela de sujeito ao invés do Outro. Em outros termos, a educação substitui a cultura pela natureza, de maneira primordial, por meio da palavra e de marcas do pai, para fazer da criança uma criatura de linguagem.

A educação representa um diálogo no qual a criança consente em enodar, de maneira original, sua singularidade ao universal, sua finitude ao infinito. Além disso, a educação funciona a partir do mistério vivo da condição humana, abrindo o sujeito ao enigma do desejo do Outro, depois ao enigma do seu próprio ser, se esse sujeito não é representado pelos nomes emprestados pelo Outro para falar, nesse lugar em que os discursos parentais e sociais estão projetados em sua finalidade, no lugar do ideal do eu, sob os auspícios desse ideal do eu que faz o sujeito experimentar sua falta a ser, ou seja, sua natureza desejante.

Todo simbólico é real

Freud funda a psicanálise fazendo referência ao inconsciente simbólico e transferencial, reservatório das representações sexuais recalçadas. Lacan, por sua vez, trabalhou de forma árdua para ultrapassar a referência do inconsciente simbólico ao real, para indexar a psicanálise ao registro do real, que permite substituir o *fallasser* pelo inconsciente, a solução pelo *sinthome* por meio do nome do pai, denunciando, assim, a vaidade dos semblantes ao desmistificar o Outro para consentir o corpo. Lacan e, em seguida, Miller, ultrapassaram o simbólico, além de suas condições de retorno, para trazer uma iluminação renovada sobre o real e seus efeitos³. Isso, evidentemente, não é uma orientação, mas um fundamento que impacta a clínica, a teoria e a política contemporânea da psicanálise. Todo simbólico torna-se real (Lacan, 1966, p. 392; Miller, 1993, p. 7): o gozo não é somente subsumido ou metabolizado pelo significante a partir do modelo da palavra como a morte da Coisa, ele é produzido e disseminado pelo uso da linguagem encoberto nos cruzamentos do significante. A análise como experiência da palavra visa o gozo que farfalha no texto do sujeito, o real que se faz sentir na linguagem. Há um real próprio à análise⁴, isto é, um real que somente uma psicanálise permite outra forma de introduzir, de tratar ou de, pelo menos, tocar. Não se trata do real da matéria ou do organismo, mas do real produzido pela linguagem, pelo reencontro da carne e do verbo, um real aninhado ao opaco do corpo, ao opaco das palavras, das produções da cultura e das artes, que indexa o gozo e o ser do sujeito.

Nessa direção, se o gozo procede de uma humanização, a palavra revela-se, igualmente, de uma experiência própria, ao ser humano, com base no princípio lacaniano de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”. (Lacan, 1966, p. 11-61). Lacan prossegue sem abrir mão de sua apreensão do real: a partir da lógica formal, ele demonstra a incompletude radical do simbólico e os limites de seus poderes sobre o real (Lacan, 1968-69/2006). O inconsciente e o semblante cedem diante do real, assim como à verdade do real. Nesse sentido, Lacan, então, trabalha com as formas de extração do real, principalmente via conceitualização do objeto *a*, ponto de condensação do gozo, objeto perdido, causa do desejo, objeto mais-de-gozar. Essa referência ao objeto *a* ocupou um lugar crucial na dinâmica da transferência ($S \diamond A(a)$), a estrutura do fantasma ($S \diamond a$) ou a construção dos quatro discursos já conhecidos – exceto o discurso do analista – tanto quanto os modos de defesa contra o real. (Miller, 1993; Lacan, 2001; Lacan, 1969-70/1991; Lacan, 1965-1966; Lacan, 1967-1968). A existência desse objeto fora da linguagem, heterogêneo à lógica do significante, realiza a dessubstancialização do Outro – $S(\bar{A})$: não existe Outro para fazer sustentar, em conjunto, o verbo e a carne, a linguagem e o gozo, mas a solução pelo sintoma que cada um inventa para sustentar seu ser no mundo. O último ensino de Lacan confirma a primazia do real sobre os registros do simbólico e do imaginário. O ser do sujeito não sustenta mais do que o significante, mais do que o gozo – “eu sou como eu gozo” (Miller, 2018, p.73).

Segundo essas perspectivas, o real não é somente subsumido ou metabolizado nos desfiladeiros dos significantes, ele é, às vezes, causa de produção significativa e fonte de simbolização. O simbólico torna-se fábrica do real. O real ressoa no texto do sujeito e, em última instância, é suscetível de fazer barreira ao gozo: isso é o corpo. O corpo próprio ou o corpo do parceiro, o corpo carnal, material, limitado, mortal. O outro é o corpo. O último ensino de Lacan consagra a primazia do real, um real sem lei que assujeita o significante à sua ordem,

³ Concernente às declinações e às variações do real em psicanálise (Miller, 1998-1999; 2011).

⁴ O real próprio à análise reporta-se às duas dimensões do inconsciente, tais como as articula Éric Laurent (2008): “a materialidade do inconsciente é feita de palavras ditas ao sujeito que são insuportáveis de serem ouvidas e de coisas impossíveis de dizer, que o fazem sofrer”.

que se mostra em toda forma de produção simbólica e em toda realização humana – um real metabolizado que trabalha pela indeterminação do gozo.

Essa referência ao real como fundamento da transmissão possibilita três ordens de perspectivas:

1) Inicialmente, ela inaugura a passagem de uma clínica de educação (simbólico) a uma clínica de transmissão (real). Esses dois tipos de clínica não são antagônicos, mas estruturam uma heurística suscetível de servir como orientação para a clínica. Recordemos que a psicanálise é uma teoria das camadas compostas pela subversão e invenção introduzidas por cada cura (Villers, 2020). Contrariamente aos modelos clássicos, a teoria psicanalítica é não contraditória: o conceito de camadas revela que as descobertas iniciais da psicanálise, também datadas ou obsoletas, podem conservar, aparentemente, seu valor e seu alcance clínico. Por exemplo, a segunda tópica freudiana não invalida a primeira, nem a teoria das pulsões, do mesmo modo, àquela da libido. Igualmente, o último ensino de Lacan não invalida a tese do inconsciente estruturado como uma linguagem: o inconsciente estruturado como uma linguagem é a condição necessária ao último ensino de Lacan. O *sinthome* lacaniano não torna menos operatório o conceito de nome do pai, é esse conceito nome do pai, depois de sua pluralização, que torna possível e faz ressoar em Joyce o *sinthome*. O falasser não contradiz o inconsciente, mas reformula, profundamente, os clássicos freudianos e lacanianos. A lista seria interminável, nesses emaranhados em funcionamento da teoria psicanalítica. Nisso consiste a riqueza e a criatividade dos psicanalistas que lidam com contextos clínicos, institucionais e políticos complexos.

2) Ao mesmo tempo, essas referências dialetizam os antagonismos que tornam, às vezes, difícil o desdobramento de um diálogo frutuoso entre psicanálise e educação – pelo menos, nos estudos de Lacan (Ponnou, 2015). Lacan, de fato, não cessara de pontuar os impasses da pedagogia para denunciar a sua ferocidade adornada de altruísmo: “nunca a mais aberrante educação não teve outro motivo que o bem do sujeito” (Lacan, 1966, p. 619; Lacan, 1965-66, p. 100; Lacan, 2001, p. 161; Lacan, 1955/1978). Lacan associa a educação a uma certa forma de exigência sádica, em referência à anialidade e à demanda do Outro. Ele denuncia a impotência da fantasia de domínio e dos caprichos de dominação do educador, do qual o reconhecimento pode conduzir à construção de uma prática possível frente ao impossível (Lacan, 1966, p. 787; Lacan, 2001 p. 245; Lacan, 1960-61/2001; Lacan, 1962-63/2004; Ponnou, 2015)

Eu acredito que Lacan manifestou sempre um certo despreço pela pedagogia, isso conforme Freud expôs em relação aos três impossíveis: governar, educar e analisar. Lacan entrega, sem dúvida, a expressão “suposição educativa”, porque na “educação”, de fato, tem que conduzir: é ela quem comanda. Existe alguma coisa profundamente comum entre governar e educar. É essa ideia que vai conduzir as coisas. Ela nos guia com os dispositivos significantes. Nós estamos condenados a perder um quantum de libido que Lacan tornou possível materializar chamando de pequeno a. Quando envolvemos o conduzir, necessariamente, tropeçamos nesse fator. (Miller, 2013, p. 15-16).

Além disso, psicanálise e educação avançam em direções opostas – como a frente e o verso: a psicanálise conduz a um despojamento do Outro, dos saberes e dos semblantes em ação pelo laço social. Ela opera pela dissipação do imaginário e produz uma redução ou, até, uma alteração da trama simbólica que sustenta o sujeito – bem como de suas amarras. Ela indexa os nós do gozo presentes no furo do discurso e permite os excessos do real. A educação, no entanto, visa ao tratamento incasável do real pelo simbólico, do gozo pelo significativo. Educar é conduzir, comandar – e essa referência estrutura uma dissimetria incomensurável entre os processos educativos e analíticos. A educação inscreve-se ao lado da vaidade dos semblantes –

uma vez que lhe falta o real, que é objeto da psicanálise. De modo recíproco, a psicanálise visa ao real que emerge na linguagem, pela qual permanece sem promessa para a educação ou para os dispositivos de formação. Mas o fracasso da educação não é o insucesso da transmissão. A falha e o impossível em ação nos processos de educação mostram a possibilidade de uma transmissão ou tornam-se a condição necessária à transmissão. O desejo da criança não é, e jamais será, a estrita aplicação do desejo do professor. Mas o que pode fazer-se objeto de uma transmissão reside nessa lacuna, na parábola significante que cada um traça em volta do ponto de real que faz o objeto de uma passagem.

3)Essas perspectivas possibilitam pensar a implantação de uma clínica do real na educação: a primeira clínica de Lacan desenvolve-se atravessando a palavra, o saber, a transferência e o sintoma – parceiro (Ponnou, 2016). No entanto, em 1977, a partir da abertura da Sessão Clínica ligada ao Departamento de Psicanálise da Universidade de Paris 8, Lacan indexa o real como fundamento da clínica psicanalítica: não somente “é isso que dizemos na psicanálise” (Lacan, 1977), mais ainda, a clínica é “o real como impossível de suportar” (Lacan, 1977). A clínica psicanalítica reenvia o real que Lacan definiu como impossível de suportar. Em referência ao real, a clínica escapa ao poder do simbólico e do imaginário, e declina segundo o equívoco introduzido pelo uso do verbo “suportar”: na medida em que ela não é suportada pelo significante – ela é precisamente isso que foge ao poder das palavras, das representações e dos saberes – ela se refere ao sofrimento humano, ao insuportável. Trata-se de uma clínica do inominável, quiçá uma clínica como nome disso que não tem nome. As referências em relação ao discurso e à palavra encontram-se igualmente afetadas, uma vez que a passagem do simbólico ao real é o centro da clínica analítica sobre os “fenômenos de ruptura da cadeia simbólica” (Miller, 1999), suscetíveis de produzir uma descarga de enunciação, dito em outros termos, de reintroduzir um sujeito no saber (Miller, 1982).

Assim, a proposta, no decurso dessa discussão, é confirmar tal hipótese com base em uma apresentação clínica no campo do tratamento psicoterapêutico e da formação continuada dos trabalhadores sociais.

Lorem ipsum putent intellegat intellegebat pro no. Prima eligendi mea ne, sed hinc posse graeci ei. Duo animal interesset te, reformidans dissentiunt ad sea, facer tollit percipit in sit. Iudico percipit mei ex, laudem adolescens no has.

O voo de Léa

Tomamos, por empréstimo, a apresentação clínica de Morgane Le Meur-Léger (2012)⁵ que, no contexto da cura analítica em uma instituição especializada, mostra por qual viés a surpresa e o inédito tornam-se a condição do encontro e do trabalho de cuidado. A aposta, em jogo, de um real, no curso da sessão, permite aliviar a angústia da criança e fazer deslocar os seus impasses no quadro da relação terapêutica.

Com o rosto cabisbaixo e uma expressão dolorosa, Léa, uma menina de 4 anos, está presa em grande angústia quando inicia seus primeiros encontros com a analista. Apresentando uma verborragia constante, ela não cessa de pronunciar fragmentos de frases com um tom de descontentamento ou mostra-se muito angustiada. Sua “ladainha”, na qual toda a enunciação

⁵ Agradecemos vivamente à Morgane Le Meur Léger por ter-nos transmitido esta apresentação. Nós a tínhamos acompanhado por ocasião de um seminário de seção clínica em Bordeaux, publicada posteriormente no número 39 do boletim *Tresses* da Análise da Cause Freudiana, Aquitania (Léger, 2012).

está ausente, não se dirige à terapeuta. A presença desta última e as frases endereçadas a Léa aumentam as manifestações da menina: sua verborragia torna-se mais importante, ela repete as frases em ecolalia e mostra uma expressão dolorosa ao ser tocada pela analista.

Durante uma determinada sessão, Léa lança folhas de papel e parece capturada pela visão das folhas que caem sobre o seu rosto. Madame Le Meur sobe em um banco e joga, na direção da menina, as folhas, que reviram por um pouco mais de tempo. O efeito é imediato. Léa, pela primeira vez, dirige-se à terapeuta: “Fazer voar” (Léger, 2012, p. 102). Léa pega as mãos da analista porque precisa de ajuda para subir no banco e lançar as folhas o mais alto possível. A analista, igualmente, lança as folhas pela janela como se fossem balões de festa. Léa pede-lhe para fazer de modo parecido. A garota demanda, ao fim da sessão, levar um balão e insiste para que um barbante seja amarrado. Nos encontros seguintes, Léa retoma esse jogo com as folhas e os balões. Ela parece utilizar certas palavras como refrãos desconectados de sentido. A criança repete “pequeno” frequentemente. Quando pede à analista um “pedaço de barbante” para seu balão, é oferecido um bem menor, o qual ela não pode amarrar. Léa, então, insta: “pequeno, não, um barbante grande”. (Léger, 2012, p. 102).

Léa começa, então, a recusar algumas palavras com seu significante oposto. Quando cruzava com alguém que não conhecia, perguntava “Quem é?” e operava com uma classificação “é um senhor/uma senhora/um motorista de táxi/não é motorista de táxi”. Ela fazia uma associação entre a presença do motorista de táxi na sala de espera e o fim anunciado da sessão. Os significantes tinham a característica do espaço e, igualmente, a temporalidade emergente. Nesse sentido, o real do encontro permite não somente a Léa formular uma demanda ao Outro, na pessoa da terapeuta, mas abrir, do mesmo modo, os excertos significantes que, por meio desses jogos de oposição, engajam-se em um processo de simbolização.

A menina manifesta a sua angústia quando Madame Le Meur anuncia-lhe o fim da sessão. Com um olhar cabisbaixo, responde “*não saio*”. Ao final de outro encontro, reitera: “*eu não quero ir, eu quero ficar com Madame Le Meur*”. (Léger, 2012, p. 103). As peças-chave de uma presença enunciativa parecem aparecer. “*Agora, quando a Léa fala*”, assinala sua mãe, “*os nomes não saem mais desconectados, ela procura se comunicar*”. (Léger, 2012, p. 103).

Ao retornar de suas férias, o progresso de Léa estava, aparentemente, perdido. Em uma indiferença ao outro e com a verborragia novamente, ela repete assim: “*saí de férias, Léa saiu de férias, madame Le Meur partiu para as férias*”. (Léger, 2012, p. 103). A analista sente-se desencorajada, até que, em uma sessão de supervisão, contribuimos para a saída dessa posição afetada que criava obstáculo ao seguimento do trabalho: Léa tentava lidar com a ausência da analista, situação que a pequena não podia simbolizar por causa de sua fragilidade psíquica.

Morgane observa, então, um comportamento diferente, uma ação “inventada” por Léa. Destacamos que o desânimo temporário da analista não lhe permite escutar. Quando Morgane procura a menina, durante a sessão, Léa pega o nariz da terapeuta, como se quisesse arrancá-lo, e marca o seu gesto com uma expressão: “nariz desaparecido”. Em seguida, a analista indica que a menina poderia apenas gesticular, imitar a ação de tocar-lhe o nariz, mas não realizá-la efetivamente.

Desde então, quando a menina imita a ação de pegar o nariz da terapeuta, Morgane faz alguns comentários bastante alarmados sobre o desaparecimento de seu nariz: “*Meu nariz partiu.*”, “*Alguém sabe onde está o meu nariz?*”. Léa mostra a sua mão fechada. Ela abre a mão e diz, com um certo júbilo, “roubado”. Então, “Léa roubou o nariz de Madame Le Meur”. (Léger, 2012, p. 103). Na sequência, ela coloca seu pirulito sobre o nariz da analista, dizendo “ele fede a chupeta”, ao que, de imediato, a analista responde que não pode sentir porque não tem mais

nariz. A terapeuta pergunta se Léa quer devolver-lhe o nariz para que possa sentir o cheiro da chupeta. Uma parte das sessões gira em torno dos atos de esconder e restituir o nariz.

Em uma sessão, Léa, que possui uma manta, pede à Morgane para dobrá-la, mas as tentativas da analista não convencem a menina. Léa chora e repete a sua sequência gritando cada vez mais forte. Mais cedo, no início da sessão, ela havia dito com jubilação “meleca da bola de chiclete”. Ao observar aquele ato, naquele instante, marcado pela impossibilidade de a menina satisfazer sua demanda imperativa, a analista solta os cabelos da criança e exclama: “*meleca de pirulito*”. Léa para de chorar e diverte-se ao repetir a expressão. A analista continua o diálogo “*meleca de lágrima*” e Léa responde “*meleca de Madame La Meur*”. (Léger, 2012, p. 104).

A partir dessa sessão, Léa não recebe Morgane para tentar tirar algo do corpo da analista, mas pronuncia xingamentos com jubilação. Durante as próximas sessões, Léa tem prazer em deformar os nomes. Suas frases estereotipadas tendem a desaparecer. Ela não fala mais de si mesma fazendo uso do próprio nome, “*Léa*”, mas usando o pronome “*eu*”. Nesse tempo em que, para Léa, a linguagem fixa-se no corpo, as demandas emergentes concernentes às atividades implicam seu corpo. Léa quer a ajuda de sua terapeuta para fazer piruetas, quer que a psicanalista a faça voar como um avião. Ela pede “*outra vez*”, quando a atividade acaba.

A cada xingamento de Léa, a analista propõe outro modo de dizê-lo, desprovido da dimensão do insulto. A terapeuta escreve os palavrões e os nomes de substituição. Léa entende. Na sessão, a analista propõe: “*nós dissemos palavrões, agora escrevemos*”. E coloca-se a desenhar, no início, traços ou círculos, com os personagens. Léa abandona, progressivamente, o uso dos palavrões para iniciar uma conversa. Ela evoca seu cotidiano e coloca questões relativas à procriação. Elaborar cenários a partir dos desenhos. Nesses jogos, a diferenciação sexual está escorregadia, não dispõe de referência fálica, Léa não pode se localizar a partir do registro imaginário.

Progressivamente, suas demandas perdem o caráter imperativo. A falta que ela encontra no Outro não é mais insuportável, mas começa a provocar alegria. Léa faz, a partir de então, as demandas que ela sabe inalcançáveis e sorri diante da recusa teatralizada de sua analista ou da incapacidade da profissional de responder à menina. A angústia da criança toma a forma de uma queixa referente a uma colega de sua classe que, segundo Léa, mostra a língua e quer roubar-lhe o balão. Ela pede à terapeuta para escrever uma carta para a colega. Léa dita “*Pare de me irritar*” e traça sobre uma folha as letras de seu nome. A relação com a referida menina apazigua-se. Na sessão, seu urso de pelúcia rouba-lhe um objeto. Léa demanda censurá-lo “*fixando os olhos*” e “*falando com a voz grossa*”. Em seguida, bate em sua pelúcia com um prazer evidente. (Léger, 2012, p. 105).

No momento em que a analista prepara-se para deixar o serviço de cuidado, Léa começa a interessar-se pelas bailarinas. Sua mãe a inscreve em um curso de dança e sua avó oferece-lhe uma bailarina que se move sobre uma caixa de música. Léa faz as demonstrações de dança diante da terapeuta. Nem sempre fica evidente se o movimento faz parte do que a menina aprendeu no curso de dança ou se ela considera-se a própria bailarina girando em uma caixa de música.

Quando Morgane anuncia sua partida à garota, Léa fica triste. Ela não quer que a analista parta e recusa-se a ser apresentada à especialista que continuará o trabalho, mas aceita encontrá-la quando a analista diz que a próxima psicóloga interessa-se pela dança.

A trajetória de Léa parece-nos condicionada pelo encontro (Lacan, 1973), aquele que não tem, realmente, lugar, a partir do momento em que o analista retira-se do quadro clássico da cura e deixa-se ir a um ato “sem sentido” – subir em um banco e fazer acrobacias com as folhas

de papel. A indiferença e a verborragia como função defensiva cedem ao colocar em jogo esse real que enoda os corpos e os nomes – um encontro contingente que excede somente a presença dos corpos, lá onde a palavra se revela essencialmente em falta. A analista encarna uma alteridade que faz buraco no Outro e permite à Léa ancorar sua subjetividade, para passar progressivamente de uma posição de objeto ao status de sujeito e não de Outro. É uma “passagem pelo ato”, uma aposta da analista que formará a base do trabalho e abrirá para Léa um campo de possibilidades que não estava certo, por meio do qual ela abrirá, progressivamente, sua capacidade criativa em sua relação com o outro e a linguagem.

Existe um real em jogo – uma surpresa, um inédito – que formará a base da transferência: uma falha a partir da qual Léa formulará uma demanda, com uma trajetória significativa em redes de nomes, pequenos e grandes palavrões, de construções identificatórias e de objetos que marcaram o trabalho terapêutico. Da folha de papel que se revira à dançarina, um real transmite-se, pluraliza-se e dissemina-se sob os auspícios do encontro, o inesperado, a invenção encerrada no verbo e o significante – sobretudo, a polissemia do significante “voar⁶”, o qual dialetiza-se, apaga-se, a fim de não ser traço, abrindo, assim, a possibilidade de um espaço habitável para Léa.

Farid: real do encontro, real do ato

Esta apresentação clínica é um recorte de uma sessão de formação no contexto da Proteção Judiciária da Juventude. Nela abordamos o percurso de Farid, jovem da periferia marcado pela ferocidade dos determinismos sociais e dos efeitos produzidos pelo ato extraordinário praticado pelo educador social que acompanhava os seus irmãos. Graças a um grupo de trabalho centrado, direcionado para a análise das trajetórias biográficas (Niewiadomski, 2008), Farid, um jovem de trinta anos, confia-nos a história seguinte:

Uma história banal

Farid inicia o relato de uma história que ele julga banal e comparável às de outras famílias magrebrinas que haviam migrado para a França por razões econômicas.

Os meus pais saíram para escapar da pobreza que reinava na Algeria. Meu pai chegou à França em 1959 e casou-se na Algeria em 1972. De sua união, nasceram seis crianças. Eu sou o terceiro filho. Tenho dois irmãos mais velhos, duas irmãs e um irmão mais jovens do que eu. Meu pai foi ajudante de obras e trabalhava como operador de barragens. A minha mãe foi dona de casa e dedicava-se às crianças, em seu cotidiano. Nós crescemos em um ambiente no qual tínhamos o amor de nossos pais. (Niewiadomski, 2008, p. 49).

Apesar da afeição que ligava, intimamente, os membros da família, a palavra circulava pouco e os sentimentos não eram, facilmente, demonstrados.

Um canto para si

⁶ Em francês, o significante “vol” (voar) ou “voler” (furtar) designa, às vezes, o fato de se movimentar, mudar, deslocar-se no espaço (as folhas de papel voavam, dançavam em reviravolta) e a ação de roubar (Léa rouba o nariz da analista).

Em um primeiro momento, a família vive em dois cômodos. Oito pessoas dividem o espaço disponível em condições de pouca qualidade, muito críticas. A família obtém, finalmente, um apartamento um pouco maior, no momento em que Farid completa doze anos. Embora diante das evidentes dificuldades, Farid assinala que a vida na casa organiza-se de maneira feliz:

Nós tínhamos três pessoas para um quarto e, naquelas condições, era impossível ter um espaço privado, um “canto para si”. Quando ingressamos na escola, não era possível continuar em casa. Nós largávamos nossas mochilas e íamos jogar na rua. Eu penso que as pessoas que não viveram nessas condições não imaginam as dificuldades educativas que os pais podem encontrar. Como cuidar de seis crianças em um espaço tão limitado? Rapidamente, as brigas inevitáveis forçam os pais a deixar as crianças saírem. Apesar disso, eu guardo a lembrança de uma família muito unida, com a qual foi bom viver (Niewiadomski, 2008, p. 49).

Desejo de saber e o olhar do pai

As crianças são escolarizadas em a escola mais próxima, que é, majoritariamente, frequentada pelos jovens do bairro. Dedicado e calmo em sala de aula, Farid é um excelente aluno. Um episódio muito particular e doloroso de sua primeira infância teve uma importância decisiva em sua apetência pelas aprendizagens: quando ele tinha a idade de cinco anos, Farid foi hospitalizado durante oito meses por causa de um problema de infecção no quadril. Separado de sua família e de seus próximos, Farid submeteu-se à uma hospitalização bastante dolorosa. Imobilizado por causa de sua patologia, os dias pareceram intermináveis. À exceção da visita de sua família, o único momento de lazer, na ocasião da hospitalização, era o momento da aula. Os professores, de fato, vinham realizar as aulas com as crianças, um grupo pequeno de alunos que podiam se beneficiar da atenção dos adultos. Farid apreciava, particularmente, esses momentos de relaxamento que lhe permitiam romper com o tédio relacionado à hospitalização. Ele tinha prazer em ler e escrever e em construir, então, um vínculo entre o ambiente escolar e o trabalho, que seguia de modo bastante lúdico. Obviamente, essa hospitalização contribuiu para a construção singular de uma relação com o saber e de um desejo de saber, o que não deixava de repercutir na trajetória escolar do estudante.

Além disso, Farid julgava importante o olhar de seus pais, particularmente, o de seu pai, o qual assumiu um papel determinante no desejo do jovem de ter sucesso.

Muito cedo eu tomei consciência do olhar de meus pais. Ainda pequeno, eu me interessei pelas condições nas quais meu pai chegou à França, pelo seu estado de saúde. Meu pai trabalhava em obras da construção de barragem sem nenhuma proteção. Ele estava em uma situação de precariedade permanente e desenvolveu uma patologia nos membros inferiores que o obrigava a deslocar-se com o auxílio de uma muleta e, depois, de uma cadeira de rodas. Meu pai era uma pessoa muito doce [...] e sempre mostrou-se muito justo. Ele estava muito presente e, apesar de sua deficiência, respondia sempre às convocações do serviço administrativo (escola, polícia...). Rapidamente, tomei consciência do seguinte fato: ao seguir uma trajetória diferente das trajetórias de meus irmãos, contribuía para aliviá-lo. Por exemplo, quando o meu pai saía para procurar meu irmão, que estava sob custódia policial, ele o trazia para casa e meu irmão saía, imediatamente, para fazer besteiras. Por essa razão, meu pai ficava totalmente desesperado e permanecia abatido durante toda a noite. Eu me lembro, de forma precisa, de seu olhar. Eu não podia seguir o exemplo dos meus irmãos. A vida foi, totalmente, difícil para o meu pai, por isso negava-me a sobrecarregá-lo. (Niewiadomski, 2008, p. 53).

A língua ferina

Farid torna-se, assim, um excelente aluno, ao passo que seus dois irmãos mais velhos são alunos medianos, inquietos. Prematuramente, Farid sente que deve compensar essa dinâmica: ele relata isso ao contar uma pequena história que o marcou e que constituiu uma violência simbólica manifesta.

Durante a escola primária, seu instrutor o adverte publicamente, ao indicar que o sobrenome do jovem, a partir de então, será claramente associado ao termo “bandido”. De fato, seus dois irmãos mais velhos haviam, manifestamente, apresentado importantes problemas de disciplina no colégio. Então, o instrutor passa a mostrar-se, particularmente, atento ao comportamento de Farid. O estudante declara:

Eu achei aquela ponderação muito violenta para um garoto de dez anos. A partir daquele momento, eu disse para mim mesmo que provaria àquele instrutor que ele não tinha o direito de se expressar daquela maneira. Penso que aquele instrutor queria colocar-me em custódia. Eu achava aquela reação, particularmente, inapropriada para um professor com quem tinha um bom relacionamento e que significava muito para mim.” (Niewiadomski, 2008, p. 50).

A mágoa não se deve somente ao peso do estigma, mas reporta-se à dimensão da enunciação – esses nomes que afligem provêm de um professor com o qual Farid havia aprendido a ter apreço. O diferencial do afeto, sem dúvida, contribuiu para o peso da decepção.

Os modelos identificatórios divergentes: o dilema de Janus

Profundamente humilhado pela demonstração pública de seu professor, Farid desenvolve, então, um sentimento de orgulho feroz e de autodeterminação que o ajuda a lutar contra a desonra ligada à sua condição. Esse desejo de sair e de transformar a injustiça social da qual ele foi objeto, não vai cessar de reforçar-se durante a sua escolarização.

Farid integra-se ao colégio no ano seguinte e consegue, sem dificuldades, situar-se entre os melhores alunos. No entanto, no sexto e no quinto anos, um dos seus irmãos repete a série, assim, Farid é acolhido na mesma classe.

Mais uma vez, confronto-me com uma comparação sistemática. Quando meu irmão não vem para a aula, os professores retransmitem, diante de todos, as carências educativas de meus pais. É extremamente violento para mim e eu não tenho a alternativa de descontar e de endurecer-me. Além desse fato, nessa mesma época, meu irmão mais velho é colocado em privação de liberdade e um educador da Proteção Judicial da Juventude é designado para acompanhá-lo. Esse educador segue os meus dois irmãos até a maioridade (Niewiadomski, 2008, p. 50).

Não obstante esses acontecimentos, Farid explica que os quatro anos de colégio são os seus mais belos anos de escolaridade, como os “anos de estudos universitários”.

O colégio representou para mim a ocasião de muitas responsabilidades e de, às vezes, divertir-me. Eu não podia estudar em casa porque faltava espaço e privacidade. Tinha bons resultados, uma vez que ficava bastante atento às aulas e permanecia estudando para concluir as atividades. Até chegar ao curso secundário, tudo se passou muito bem. Assim que eu e meus irmãos chegávamos da escola, colocávamos as mochilas e saíamos. A educação fazia-se, então, na rua, com as outras crianças. Mas, quando a educação faz-se na rua, é preciso, rapidamente, integrar-se às novas regras, às novas atitudes, para ser respeitado. Entra-se, então, em um outro esquema educativo que, como resultado da pressão de homogeneidade/conformidade do grupo, estimula os atos de confronto com a lei que são particularmente eficazes como uma forma de fazer-se reconhecido pelos seus pares. Encontrava-se, então, uma lógica a partir da qual a transgressão tornava-se a norma para quem desejava integrar-se ao grupo. Entrar na delinquência tornava-se uma passagem obrigatória, um “rito de passagem”. Quanto mais os garotos têm comportamentos

delinquentes, mais eles consideram-se respeitados pelos outros adolescentes. Esse modelo é um modelo transgressivo, pois torna conveniente não ter medo dos policiais, ficar até duas horas da manhã na rua etc. (Niewiadomski, 2008, p. 50).

Evidencia-se o peso de um conformismo “desviante” em relação aos valores dominantes da sociedade, mas que, na cultura adolescente do bairro, adquire um significado muito “racional”, quando colocado em articulação com os mecanismos de frustração subjacentes. Segundo Farid, parece que os adolescentes aderem majoritariamente à lógica da delinquência em função de um sentimento de exclusão de uma possível participação na vida social que é esperada e prescrita pelo discurso social “legítimo”.

Mesmo assim, Farid não segue a trajetória dos seus irmãos e da maioria dos seus amigos.

De minha parte, seja aceitando esse modo de vida, seja de alguma outra forma, eu tentaria estabelecer um compromisso. O acordo era: ‘eu jogo com meus amigos porque eles são meus camaradas, porque praticamos esporte juntos, mas eu devo ir para casa às oito horas, uma vez que eu não devo esquecer de que tenho os meus pais, os quais ficam preocupados e aguardam a minha chegada’. Essa vida de rua chamava-me a atenção de forma afetuosa, mas, ao mesmo tempo, eu ficava vigilante por consequência do comportamento dos meus irmãos mais velhos que, naquela época, começaram a praticar atos delinquentes. Meus dois irmãos foram presos depois de terem passado por uma casa de acolhimento, onde eles tiveram encontros que, muito provavelmente, tiveram um papel importante em suas respectivas trajetórias. Ademais, meu irmão mais novo começou a apresentar problemas de delinquência no momento em que deixei a minha casa para ingressar na universidade. Eu tinha um quarto na cidade universitária. O meu irmão começou a fazer tudo o que queria em nossa casa, após a minha partida. Minhas duas irmãs não tiveram problemas de escolarização. É importante dizer que vivíamos sob condições características daqueles que estavam fora da sociedade. É evidente que o bairro incide de modo direto nas trajetórias dos garotos. Finalmente, os adultos pedem coisas que são muito difíceis para os garotos, como: ter a maturidade de um adulto quando se tem apenas 8 ou 10 anos de idade. Contudo, o que caracteriza as crianças que cometem transgressão é o imediatismo, pois experimentam grandes dificuldades para considerar as consequências dos seus atos. Foi isso que se passou com meus irmãos e meus amigos. Quanto a mim, imediatamente pensei nas consequências dos meus atos como um resultado de minha trajetória escolar, descoberto um pouco mais tarde, na ocasião de minha entrada no liceu. (Niewiadomski, 2008, p. 51).

O posicionamento descrito por Farid opera-se de maneira relativamente precoce e testemunha um saber-fazer muito particular dessa criança para manter-se integrado face aos universos de polos identificatórios divergentes e potencialmente contraditórios. O acordo que ele estabelece consigo mesmo faze-o adaptar-se à família, ao universo escolar e ao mundo da rua, e será atualizado e posto em causa, profundamente, na ocasião de sua segunda admissão.

Oscilando

Farid explica que a sua entrada no liceu constitui uma transformação muito importante de suas próprias representações. O estabelecimento de ensino não ficava situado na mesma zona geográfica onde se localizava a escola e o colégio nos quais ele havia, até então, realizado sua escolarização. Para ingressar no liceu, o jovem vê-se forçado a deixar o universo familiar, o universo da cidade. A passagem de uma instituição de ensino localizado no bairro, em certa medida, homogêneo, para o liceu, confronta-lhe, pois é um universo muito diferente daquele com o qual estava, até então, acostumado, um universo em que trajetórias como a sua são uma exceção. Ele explica-nos:

Desde que entrei no liceu, descobri um novo mundo, a França. Nós éramos dois ou três jovens de origem imigrante na sala de aula e era preciso adaptar-me, sob a cobrança do olhar, às vezes, estigmatizado dos outros. Eu tentei, no primeiro momento, adotar a mesma estratégia vivenciada no colégio, isto é, a de ser o mais atento possível na classe e de realizar as atividades durante e entre as aulas, uma vez que eu não podia estudar em casa. Mas havia, rapidamente, notado que aquilo não seria suficiente. Percebi que os outros poderiam responder às ordens explícitas e implícitas dos professores e efetuar os deveres de forma aprofundada em casa. Isso não foi o meu caso. (Niewiadomski, 2008, p. 51).

Certamente, os artificios e os mecanismos de competição que Farid havia, até então, implementado no colégio não foram suficientes. Ele não podia, de fato, como no colégio, realizar as atividades escolares ou ficar com os amigos depois das aulas. Isolado, desligado de suas referências habituais, Farid encontrava-se, rapidamente, em dificuldade. O universo no qual ele penetrava, a partir de então, era-lhe somente estrangeiro, hostil; o jovem condicionava os vínculos de concorrência próprios ao funcionamento institucional dos estabelecimentos escolares secundários, nos quais sua posição de classe e o seu pertencimento étnico constituíam manifestamente uma séria incapacidade. As soluções inventadas por Farid para ter equilíbrio entre os mundos e os polos identificatórios divergiam e encontravam-se, gravemente, fragilizadas.

Um encontro decisivo

Apesar das dificuldades que ele encontrava no liceu, Farid logo conheceu uma jovem com quem ele pôde estabelecer um laço de amizade. A moça era a filha do educador que estava responsável por acompanhar o trabalho educativo e judicial dos irmãos mais velhos de Farid. Esse homem, que conhecia bem a família de Farid, mostrava-se, particularmente, atento às condições escolares do jovem naquela época. Ao tomar consciência das dificuldades de Farid, o educador utilizou uma parte dos recursos financeiros destinados ao acompanhamento educativo dos irmãos de Farid para, mesmo ilegalmente, comprar uma escrivaninha e uma luminária, a fim de permitir a Farid um espaço privado para estudar em seu domicílio familiar. Farid explica:

Eu acho que ele realmente encarregou-se de comprar uma escrivaninha para mim sob o pretexto, com base em sua hierarquia, de comprar uma escrivaninha para o meu irmão (aquele que estava, então, praticamente, fora da escola). O educador tentou uma aposta educativa que eu considero toda a sua honra. Eu escolhi com ele a escrivaninha e a pequena luminária que a acompanhava e, a partir do momento em que tive a minha mesa, eu não saía mais à noite, descobria um ambiente de estudos em casa que eu jamais tivera conhecido, mais do que os outros estudantes relatavam. Eu tinha um prazer enorme em trabalhar sobre aquela mesa. Rapidamente, obtive excelentes resultados e aquela escrivaninha foi o ponto de partida de meu progresso nos estudos secundários e, depois, no ensino superior. (Niewiadomski, 2008, p. 52).

Claramente, a compra daquela escrivaninha constituiu para Farid um ponto de basculamento essencial em sua trajetória escolar. Ele continua:

Mais tarde, quando eu me integrei à faculdade, já tinha o meu próprio quarto... Era um quarto com 9 metros quadrados, com minha escrivaninha, minha ducha... Eu jamais tivera conhecido aquelas condições de estudo. Acredito e posso dizer que a escolarização teve uma importância fundamental para mim e que foi graças à escolha profissional de um educador que a minha vida mudou. (Niewiadomski, 2008, p. 52).

Farid seguirá os estudos universitários e obterá um diploma de pós-graduação antes de seguir com a formação de educador de Proteção Judicial da Juventude. Atualmente educador, ele nos revela:

Hoje sou eu que escrevo sobre as famílias, sou eu que entro em sua intimidade e que estou em discussão direta com os jovens. É evidente que a atitude daquele educador orientou a minha maneira de fazer. O fato de transgredir foi um ato corajoso que desempenhou para mim um acontecimento de báscula. (Niewiadomski, 2008, p. 52).

Na situação de Farid, a dimensão do real declina-se segundo três registros, pelo menos: o primeiro articula-se ao real do corpo, com a hospitalização consoante com o tédio, a ausência do Outro, uma forma de falta e de solidão que afetam a criança bem além de sua infecção no quadril. O saber, então, faz-se recurso, socorro, pontos de referência, sentido e presença, consolo. É uma solução da qual Farid vai se aparelhar para tratar o real da ausência, apoiado dessa maneira, pelo olhar caloroso e benevolente de seus pais. O segundo declínio do real relaciona-se à palavra do professor que ofende Farid como uma lâmina – uma palavra que lhe é enviada, é insuportável e da qual ele guarda uma marca. Enfim, a terceira referência ao real concerne ao próprio ato educativo – a compra da escrivania – que altera a trama dos determinismos sociais e simbólicos sofridos por Farid. Esse ato abre um horizonte de discurso que ecoa em sua história e permite ao jovem transformar, estruturar e unificar as identificações contraditórias e mal sedimentadas com as quais ele estava, até então, a construir.

O caráter transgressivo do ato educativo liquida o cinismo das determinações de um sistema único que produz, reproduz e agrava a desigualdade social. Ao mesmo tempo, o ato confere um sentido bem particular à transgressão que se torna a marca de uma benevolência, de uma resistência que abriga o sujeito. O ato e o encontro educativo fazem furo na cadeia simbólica que fazia suporte ao sujeito e permite a Farid um trabalho de recomposição das coordenadas simbólicas que tramam o seu destino. A referência ao real não tem somente o caráter surpreendente ou transgressivo do ato educativo, indeterminável em suas intenções e imprevisível em seus efeitos, mas, propriamente, rompe com os poderes do outro e do significante para reintroduzir a dimensão de uma subjetividade em construção, pois coloca em jogo o desejo do educador como um modo de solidariedade e condição necessária ao surgimento do desejo do sujeito, ponto de condensação e condição fundamental ao trabalho de andaime do simbólico pelo qual Farid introduz sua saída criativa e recompõe seu vínculo com os outros e o laço social.

Conclusão

Essas apresentações clínicas testemunham os vieses pelos quais a referência ao real pode ser a base da transmissão, pois engaja os processos de simbolização, de invenção ou de recomposição suscetíveis de articular a singularidade do sujeito e a universalidade dos saberes, bem como as coordenadas simbólicas que forjam a trama do laço social. Assim, os dispositivos significantes implementados no quadro da relação educativa ou terapêutica (as folhas que voavam, o nariz retirado do corpo da analista, os palavrões ou a dança para Léa; os estudos, a formação e a prática educativa especializada para Farid) fazem enxertos de simbolização ou de fundamento de saber, discurso, semblante – a partir do real que surge na relação transferencial (Lacan, 1969-70/1991; Lacan, 1966/2007).

Segundo essas perspectivas, a abordagem psicanalítica da transmissão refere-se aos conceitos de gozo e de real em jogo nas dimensões do encontro, da relação, da paixão, do impasse, do saber, da surpresa, do inédito, da passagem ao ato ou da repetição que contemplam os processos e dispositivos de tratamento, de educação e de intervenção social. Essa clínica da transmissão complementa uma clínica de educação mais relacionada ao registro do simbólico, ao campo do saber e à dimensão do significante. Um exemplo paradigmático dessa articulação concerne ao manejo da transferência nas práticas educativas, pedagógicas e sociais: na transferência, o sujeito supõe ao Outro, na pessoa do analista – do pedagogo ou do educador – um saber sobre seu sintoma, um saber disciplinar ou um saber-fazer com o laço social. A partir de então, cada um – segundo seu estilo e sua função – posiciona-se diante deste horizonte do sujeito-suposto-saber que inscreve a transferência em uma dinâmica simbólica e significante.

Uma outra perspectiva tende a considerar que, se o sujeito engaja-se na relação analítica – educativa ou pedagógica –, supõe que o Outro detém o objeto suscetível de satisfazê-lo, de responder a seu desejo e de saturar a sua falta. Essa referência ao real e ao gozo complementa a concepção das dimensões simbólicas presentes na relação educativa: é, precisamente, na medida em que se preserva de encarnar no real essa referência ao objeto do desejo do sujeito, que o educador permite o desdobramento de uma trama significativa sobre a qual o sujeito poderá se inscrever no saber e na comunidade (Ponnou, 2016).

Ao estabelecer o real como referência, as instituições responsáveis pela formação reconhecem que o essencial dos processos de transmissão escapa aos professores, aos dispositivos educativos e às instituições pedagógicas... A educação impossível, como precisou Freud (1925/2005) e Mannoni (1973), contribui para a implementação de uma clínica da transmissão suscetível de responder às questões contemporâneas das práticas de cuidado ou de intervenção social.

Referências

- Baio, V. (2010). La fonction des éducateurs à l'Antenne. In B. de Halleux, *Quelque chose à dire à l'enfant autiste*. Paris: Michèle.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatcheuil, F. & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Cifali, M., & Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris: PUF.
- Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 81, 69-102.
- Freud, S. (2002). *Études sur l'hystérie* (A. Berman, trad). Paris: PUF. (Trabalho original publicado em 1895).
- Freud, S. (2005). Préface. In A. Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon* (M. Géraud, trad.). Nîmes: Champ social. (Trabalho original publicado em 1925).
- Kupfer, M. C. M. (2001). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo, SP: Scipione.
- Lacan, J. (2001). *Autres écrits*. Paris: Editora Seuil.
- Lacan, J. (2006). *Le séminaire: livre XVI: D'un Autre à l'autre*. Paris: Seuil. (Apresentação oral em 1968-69, publicação original em 2006).

- Lacan J. (2007). *Le séminaire: livre XVIII: D'un discours qui ne serait pas du semblant*. Paris: Seuil. (Apresentação oral em 1966, publicação original em 2007).
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Editora Seuil.
- Lacan, J. (1967-68). *Le séminaire: livre XV: L'acte psychanalytique*. Recuperado em 01 jan. 2014, de <http://www.goagao.free.fr> (Apresentação oral em 1967-68, publicação inédita)
- Lacan J. (2004). *Le séminaire: livre X: L'angoisse*. Paris: Seuil. (Apresentação oral em 1962-63, publicação original em 2004).
- Lacan, J. (1991). *Le séminaire: livre XVII: L'envers de la psychanalyse*. Paris : Seuil. (Apresentação oral em 1969-70, publicação original em 1991).
- Lacan, J. (1965-66). *Le séminaire: livre XIII: L'objet de la psychanalyse*. Recuperado de <http://www.goagao.free.fr> (Apresentação oral em 1965-66, texto inédito).
- Lacan, J. (1973). *Le séminaire: livre XI: Les quatre concepts centraux de la psychanalyse*. Paris: Seuil. (Apresentação oral em 1969-70, publicação original 1973).
- Lacan, J. (2001). *Le Séminaire: livre VII: Le Transfert*. Paris: Seuil. (Apresentação oral em 1960-61, publicação original em 2001).
- Lacan J. (1981). *Le Séminaire: livre III: Les psychoses*. Paris: Seuil. (Apresentação oral em 1955-56, publicação original em 1981).
- Lacan, J. (1977). Ouverture de la section clinique. *Ornicar ?*, 9, 7-14.
- Lajonquière, L. (de). (2000). *Infancia e ilusión (psico)-pedagógica: Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión. (Trabalho original publicado em 1999).
- Lajonquière, L. (de). (2002). Du renoncement à l'éducation. *Cahiers de l'infantile*, 1, 77-96.
- Laurent, E. (2008). Usages des neurosciences pour la psychanalyse. Conferência apresentada no Colégio da França. Recuperado de https://www.canal-u.tv/video/college_de_france/usages_des_neurosciences_pour_la_psychanalyse.4087
- Le Meur Léger, M. (2012). Voler. *Tresses*, Bulletin de l'ACF Aquitania, 39, 103-105.
- Manonni, M. (1973). *Éducation impossible*. Paris: Seuil.
- Milhaud-Cappe, D. (2007). *Freud et le mouvement de pédagogie psychanalytique: 1908-1937: A. Aichhorn, H. Zulliger, O. Pfister*. Paris: Vrin.
- Miller, J. A. (1993). Clinique ironique. *La cause freudienne*, 23, 7-13.
- Miller, J.-A. (2018). *L'os d'une cure*. Paris: Navarin Editeur.
- Miller J.-A. (1981-1982). *La clinique lacanienne*. Apresentação oral no Departamento de Psicanálise da Université Paris 8. (Texto inédito).
- Miller J.-A. (1998-1999). *Le réel de l'expérience analytique*. Apresentação oral no Departamento de Psicanálise da Université Paris 8. (Texto inédito)
- Miller, J.-A. (2013). Interpréter l'enfant. In D. Roy & E. Zulliani (Org.). *Le savoir de l'enfant*. Paris: Navarin.
- Millot, C. (1997). *Freud antipédagogue*. Paris: Flammarion.
- Moll, J. (1993). *Pédagogie psychanalytique: origine et histoire*. Paris: Dunod.

- Niewiadomski, C. (2008) Adolescence, appartenance socio-culturelle et parcours biographique. In R. Casanova, & A. Vulbeau. (Org.). *Adolescences, entre défiance et confiance*. (pp. 46-56). Paris: Presses Universitaires de Nancy.
- Pereira, M. R. (2008). *A impostura do mestre*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm.
- Ponnou, S. (2015). *Lacan et l'éducation. Manifeste pour une clinique lacanienne de l'éducation*. Paris: Harmattan.
- Ponnou, S. (2016). *Le travail social à l'épreuve de la clinique psychanalytique*. Paris: Harmattan.
- Ponnou, S. (2014). Travail social et santé mentale. La pratique éducative au risque de l'invention. Éducation, éthique et psychanalyse. *Empan*, 3, 138-144. doi: <https://doi.org/10.3917/empa.095.0138>
- Ponnou, S., & Niewiadomski, C. (Orgs.) (2020). *Pratiques Fondées sur des Données Cliniques en Travail Social - Clinical Based Practice in Social Work*. Paris: Harmattan.
- Roquefort, D. (1995). *Le rôle de l'éducateur*. Paris: Harmattan.
- Rouzel, J. (2001). *Du travail social à la psychanalyse*. Nîmes: Champ social.
- Rouzel, J. (2004). *Le travail d'éducateur spécialisé, éthique et pratique*. Paris: Dunod.
- Villers, Guy de. (2020). La dissidence psychanalytique. In S. Ponnou & C. Niewiadomski. (Orgs.). *Pratiques Fondées sur des Données Cliniques en Travail Social - Clinical Based Practice in Social Work*. Paris: Harmattan.

Tradução: Isael de Jesus Sena

Revisão gramatical: Aline Carvalho Cerqueira

E-mail: alinecarvace@outlook.com

Recebido em abril de 2020 – Aceito em junho de 2020.