

LOPES, E. M. T. (ORG.)

A PSICANÁLISE ESCUTA A
EDUCAÇÃO

Belo Horizonte, Autêntica, 1988

Maria Joana de Brito
D'Elboux Couto

Tendo como marca a *decidida escuta*, a pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, nas palavras de Lopes, tem claro que a psicanálise é um saber à disposição dos que se interrogam sobre o mal-estar na cultura, na civilização, no gênero, na educação.

Os autores de *A psicanálise escuta a educação*, Eliane Marta Teixeira Lopes (orientadora das dissertações que deram origem a esses artigos), João Batista de Mendonça Filho, Tânia Aparecida Ferreira, Marcelo Ricardo Pereira e Margareth Diniz (mestres ou mestrandos na época), situam-se, na modernidade, numa sociedade que se diz globalizada, em que as realidades virtuais e a nova temporalidade levam ao imediatismo e à descarga de toda tensão. Sociedade em que, num estrato social, a adolescência se “eterniza”, e em que, em outros estratos, é obrigada a adultizar-se precocemente; sociedade em que se abole a possibilidade de reflexão dos jovens, seja pelo imperativo do abandono, seja pelo excesso de atividades competitivas, seja pelo ritmo alucinante dos jogos processados pela velocidade crescente dos *chips*; sociedade em que o culto ao corpo e à juventude, a banalização das tragédias humanas, as formas sutis e as explícitas da violência fazem-se cada vez mais presentes. São estas as questões que o XVII Congresso de Psicanálise retomou, tentando uma interlocução tanto com a universidade como com o ambiente cultural, escutando-os¹.

É essa escuta – especificamente a do mal-estar na Educação – que os autores desse livro propõem-se a realizar; e sua sugestiva capa aponta para o imprevisível da resposta, pois se trata de um processo em cujo bojo encontra-se o sujeito dividido².

Célio García, psicanalista e professor da UFMG, faz a tessitu-

■ Doutoranda em Educação na
Universidade de São Paulo

ra entre as cinco produções que compõem esse livro e os fios da filosofia, da psicanálise e da prática político-educacional, introduzindo-o.

O imaginário, que atravessa as concepções relativas ao campo pedagógico, envolve o desempenho do professor e se introduz nas entranhas de sua profissão. Plasmadas por tudo o que comporta o radicalmente contingente, tais “bengalas” imaginárias acabam sustentando uma identidade profissional, que se compõe dos diferentes mantos tomados àquilo que Merleau-Ponty cunha com a expressão “pregnância”.

Lopes, no primeiro artigo do livro – “Da sagrada missão pedagógica” –, formula a questão da pregnância como aquilo que resta de tudo o que perpassa historicamente as práticas e as relações pedagógicas. “Não podemos dizer que os/as professores/as são iguais. Mas, na diferença, há um resto que insiste em ser dominante, em se dizer verdade.” Pregnância que se aproxima daquilo que Pierre Bourdieu chama de *habitus* e Walter Benjamin de “poderosa massa submarina”, algo que fica, como semelhança.

Também no Brasil, educadores – através de seus escritos, discursos, falas e depoimentos – imprimem na alma do professor caracteres cunhados no campo religioso, que deslizam para a esfera do leigo, do público, e ficam: resto, repetição, sintoma. O professor, sob essa construção imaginária, reveste-se, ao longo da história, das vestimentas dos mais diversos epítetos, formulados em tons ideais, apontando para rotulações quase sempre vinculadas à ação materna, sacerdotal, crística.

Para tornar suportável o desamparo humano, “a História construiu uma imagem de professores e de professoras eximidos e desembaraçados dessa humanidade que nos faz tão desvalidos”, diz Lopes. “Talvez possamos dizer que o sintoma da pedagogia seja a construção dessa ilusão, a incessante busca de reparação de faltas; talvez não tenham sido gastas tantas e tantas páginas, em tempos e histórias diferentes, para dizer o que deveria ser, mas para tamponar o impossível de ser feito.”

Antes da Contra-Reforma, tanto a filosofia como a pedagogia católica se apoiavam em dois grandes discursos: o *De Magistro* de Santo Agostinho (389) e o *De Magistro* de Santo Tomás de Aquino (1257).

A autora destaca elementos do *De Magistro* agostiniano – impregnado do pensamento cristão e da tradição greco-romana –, especialmente a aporia de que nada se ensina sem o signo, mas os signos nada ensinam, e a questão do Mestre Interior, articulando-os com textos lacanianos e de Bourdieu.

Articula-os também com o *De Magistro* de Santo Tomás, que, partindo de Santo Agostinho, fundamenta-se em versículos do Evangelho de Mateus. Pensamento que exclui a dimensão triádica agostiniana, dando lugar à idéia de *conduzir*, que leva a uma requintada metodologização.

Para o pensamento tomista, o homem pode causar o saber no semelhante, não por inculcar-lhe o conhecimento dos princípios, mas por atualizar o que neles estaria implícito e como que potencialmente incluído, *por meio de sinais sensíveis propostos dos sentidos exteriores*. Marcado pela exterioridade, pelo método, em contraposição à interioridade agostiniana, essa idéia não comporta o papel do terceiro exercido pela Verdade, pelo Mestre Interior.

A teoria pedagógica agostiniana, abrindo espaço para a insuficiência, contrapõe-se ao pensamento pedagógico da Contra-Reforma, que não lida com a incompletude, fazendo tudo para obturá-la. Para o mestre da Contra-Reforma, a prática pedagógica mais bem acabada será a que der conta da insuficiência. Mas, diz Lopes, “uma educação possível será aquela sem iluminados, sem profetas, sem missão a cumprir. Quem estiver disposto à sua prática também deverá estar disposto a sair do lugar da onipotência, para ocupar o lugar do ‘claudicante’”. Para Lopes a psicanálise oferece-se como uma saída, um saber que deverá ser esquecido, pois não serve à prática pedagógica. “Estranho paradoxo, semelhante ao proposto por Santo Agostinho, para quem os signos não ensinam, mas não se ensina sem os signos.”

Contrapondo e articulando idéias de Santo Agostinho, Rousseau e Comenius, Freud e outros, Mendonça Filho, em seu trabalho “Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão”, propõe-se a desacertar o *ensinar a ensinar*, pensando sobre suas dimensões perdidas e apontando para uma impossibilidade radical, pouco considerada pela educação. Seu ponto de partida é a diferença entre o transmitir e o informar.

Como conciliar o que é axiomático na educação – *o aluno aprende com o professor* – e a concepção de que o processo educativo se reduz à acumulação de dados?

O que sustenta a diferença, segundo o autor, é que a educação tem como objetivo levar à produção de uma relação com o saber, mesmo que a adaptação seja um efeito inevitável do educar.

A informação pode ser avaliada em sua aprendizagem. Disso a metodologia educacional e a didática supõem dar conta. Mas, quando a informação não é (re)produzida pelo aluno com a menor perda possível, o porquê cai no campo da psicologia e é explicado por um desajuste emocional/intelectual, ou do professor ou do aluno. Presa à crença na condição do saber como algo consciente, passível de controle e avaliação, a psicologia embebe o campo pedagógico da estranheza em relação à idéia de que possa haver um saber de que o “eu” *nada sabe* – incontrolável, inconsciente. A não ser quando se toma o inconsciente como algo que pode ser convertido em consciência. Isso inviabiliza qualquer diálogo educação-psicanálise – pois esta é tomada como outra coisa que não a psicanálise. A educação, segundo o autor, acaba desconhecendo um saber que *não sabe de si*, mas que sustenta o verdadeiro desejo tanto de saber quanto de ensinar.

Se se admite que *transmitir* é mais que veicular informação e que a transmissão circula por um cenário que escapa ao *saber que sabe de si*, é preciso incluir na educação o pensar sobre o sujeito dividido, que não corresponde ao *cogito* cartesiano, diz Mendonça Filho.

Se a transmissão pode ocorrer por um viés que escapa à consciência – não excluindo os ruídos subjetivos que denunciam a presença de um (O)outro texto, que envia enigmas para o “eu” –, então o acúmulo de saber não torna ninguém menos ou mais apto a ensinar. A transmissão está além do que se define como aprendido. As palavras marcam, ao mesmo tempo, a expressão do que desejamos e queremos transmitir e a impossibilidade de nos tornarmos totalmente inteligíveis ao outro.

Traçando um paralelo entre o modelo de ensino da Escolástica (no que concerne à metodologização do processo de transmissão do conhecimento, que atravessou a Idade Média até o Renascimento) e o modelo de ensino da modernidade (que migra do religioso para o científico, sobrando sempre algo a ser teorizado, empecilho para *ensinar tudo a todos*), o autor aponta a consequência deste modelo para a educação: a ciência passa a ser o *metron* do seu discurso e dos conteúdos curriculares.

O autor acredita que “a transmissão só ocorre mediada pela transferência”, pois a relação professor-aluno implica a enunciação de dois desejos: o de ensinar e o de aprender. Onde o planejamento didático aguarda o previsível, encontra o imprevisível, o desencontro e o mal-entendido: todo método encerra sua validade e sua insuficiência.

O homem real que ensina – professor(a) – é “*aquele(a)* que sustenta a função de operar a ligação entre o seu próprio desejo de ensinar e o desejo de um outro de aprender”. O conteúdo entra como “matéria” com a qual se constrói a ponte entre esses dois desejos. A transmissão ocorre na tangência de dois arcos – o que enuncia o desejo de ensinar e o que enuncia o desejo de saber. Implica um inesperado, num jogo de presença-ausência; sem certeza do resultado. O enunciado do saber produzido pelo desejo de ensinar cria uma oferta – um porto –, em que o desejo de saber do aluno, ocasionalmente, poderá atracar.

Em “Freud e o ato do ensino”, Ferreira interroga sobre a existência do ensino e da transmissão no interior da psicanálise.

Mantendo a tensão existente entre educação e psicanálise, visa situar historicamente a época em que Freud foi educado e na qual iniciou seu ensino: suas relações com a sociedade em que viveu, com sua cultura de origem, com seu meio. Retrata a Viena de seu tempo, lançando mão de Gay (1995), Schorske (1990) e Mezan (1996).

Busca um fio condutor – no campo das idéias pedagógicas – em Pestalozzi, Herbart, Froebel e Kerschensteiner, destacando os valores recorrentes em todos eles e as especificidades do desen-

volvimento biológico e psíquico por eles estudadas. A idéia de “maturidade” e a confiança na “natureza infantil” estão presentes nessa pedagogia carregada de características que lhe conferiam caráter missionário. Os princípios religiosos davam o tom da “formação do caráter” – fim último da educação.

Imerso no mundo em que vigoravam essas idéias, Freud não é nem livre delas nem capturado por elas. Alterando completamente a representação de criança vigente na época, Freud tece uma outra forma de pensar a educação: suas idéias não buscam a adaptação e a modelação, pois a pulsão escapa ao domínio do controlável.

Em busca dos “andaimos do ensino de Freud”, Ferreira tangencia suas relações com a ciência, a literatura, a arte e o judaísmo, relações que sustentam seu desejo de aprender e seu desejo de ensinar e perpassam seu estilo. E esse estilo segue os ditames e as emergências do inconsciente – convicto de que o saber não é a causa imediata de nenhuma mudança subjetiva. Aponta com isso para a “impotência epistêmica”, que se contrapõe à cobiça do discurso universitário.

Passando do ensino *de* Freud ao ensino *em* Freud, a autora pinça a marca do ensino em Freud: a “consideração do inconsciente que trabalha naquele que ensina e naquele que aprende”.

Para Ferreira, a educação, ancorada na psicologia, desconsidera as emergências inconscientes na prática educativa; descarta a existência dos avatares da transferência – presente em qualquer relação do sujeito com o Outro. Transferência que supõe o inconsciente, como um saber que trabalha, um saber que escapa ao sujeito, constituindo-o, embora ele o ignore.

“A experiência de ensino em Freud aponta para o fato de que o material ensinado trabalha aquele que en-

sina e aquele que aprende.” Ambos não estão isentos das ebulições que a matéria de ensino possa desenrolar em suas subjetividades.

“A transmissão é de um saber que não se sabe”... Portanto, a constituição de um saber por aquele que aprende passa por vicissitudes que aquele que ensina ignora; e a construção daquele que ensina, sujeito dividido, processa-se no bojo daquilo que ele não sabe. A transmissão, para Freud, não é de um conhecimento, mas de algo que toca o sujeito. Embora Freud se encantasse com a relação de seus professores com o saber, admitia que “eles me transmitiram um conhecimento que, a rigor, não possuíam” (Freud, 1923). O ensino, em Freud, é um ato, no sentido psicanalítico do termo. Uma ética.

Pereira, em “O relacional e seu avesso na ação do bom professor”, analisando a educação sob a influência positivista, mostra que, ao longo do século XX, a ação docente é avaliada à luz do conhecimento científico e de habilidades instrumentais. Nessa perspectiva, também a ação do bom professor passa pela *análise* instrumental e técnica, privilegiando aspectos didático-metodológicos em detrimento de aspectos relacionais.

O autor situa o educador moderno entre o idealismo ingênuo e o racionalismo; entre as teorias rogerianas e as teses comportamentais.

Prisioneiro da racionalidade técnica ou de uma ficção, a ação educativa é concebida como imune de incertezas, divergências, conflitos. Fica-se entre o universal, o ideal, a lógica formal (sentão) e a afirmação freudiana de que é “impossível que o método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças” (Freud, 1976, Vol. 22, p.183).

Há um debate no interior da racionalidade que interroga a própria racio-

nalidade, tentando um exercício de integração do saber-teórico, do saber-fazer e do saber-ser.

Diversos autores interrogam a influência positivista e percebem o quanto os fatores lacunares são constitutivos do processo ensino-aprendizagem; propõem modelos à educação que escapam à racionalidade técnica: o *clínico* de Cifali, o reflexivo-na-ação de Schön e o da racionalidade prática de Gómez. Mas, diz Pereira, em todos se esboça uma tendência idealista da prática educativa. De alguma forma negligenciam o coração da descoberta freudiana, enfatizada por Lacan: de um lado, a particularidade, a hiância, a pulsação, o residual, a falta; de outro, a universalidade simbólica, a palavra, o significante, o ideal, a certeza, o pensamento.

A incompletude fundante do sujeito – constitutivamente heterogêneo – contrapõe-se ao ser. O sujeito é pré-ontológico, não é nem ser nem não-ser. É algo não realizado, que está lá onde não se pensa. O discurso do sujeito freudiano está sempre marcado pelo seu avesso, pelo inconsciente.

Optando pela racionalidade e pela funcionalidade, a educação não “arreda pé” da tentativa de reduzir o que é da ordem do irreduzível ao “explicável”. Assim, segundo critérios metodológicos, os compêndios educacionais explicam o que é o *bom professor*, e qual a chave do sucesso docente, desconsiderando que o pensamento está subordinado à divisão fundamental do sujeito e que este é movido pelo “falta-a-ser”.

Focalizando a questão relacional – como cerne da profissão –, o autor não privilegia aspectos metodológicos e a racionalidade instrumental, mas dá ênfase à afirmação de Freud de que a aquisição do conhecimento, o caminho que leva à ciência *passa* pelo *professor* (Freud, 1914/1976).

Quem é então o “bom professor”?

Não mais aquele que fenomenologicamente dá prova de eficácia metodológica.

Talvez aquele que cerque as rupturas causadas pelo avesso do sujeito “*que não pára de não se inscrever e de se repetir*”; aquele que não insiste em técnicas vazias, não explica o que não tem explicação, não responde apenas para aliviar seu mal-estar causado pelo desamparo. Aquele que suporta o lugar de objeto (crenças, fantasias, valores, identificações, idealizações), ocupando o lugar de um substituto parcial da projeção do aluno; que “sabe” que sua intervenção ultrapassa a ressonância semântica, escapando ao domínio do previsto; que leva em conta o residual de sombras que “faz de professores e alunos seres estrangeiros entre si (...), invasores de territórios alheios”; que suporta um “não-saber-o-que-fazer-com-isso” que descentra suas certezas e as certezas da pedagogia impregnada de positivismo.

O autor aponta para a necessidade de se construir no território da educação “o amor à verdade” do sujeito, operando a subversão conceitual de verdade: de uma suposta verdade universal a uma verdade residual, particular, irreduzível. Sua meta ética é inclinar-se – sem saber – sobre essa verdade.

A intervenção do professor – que se dá dentro da sua cultura, de seu universo simbólico, de seu valor social, de sua história – é também influenciada por fatores inomináveis e incapturáveis, por estes suficientes para delimitar destinos.

Escapando ao cerco das metodologias e aos fenômenos de competências, o bom professor está atento ao “resíduo incomum”, à dimensão extragramatical, à construção de algo novo, tomando como pressuposto ético o “*Lá onde isso era, eu devo advir*” (Freud, ESB, 1976,

Vol. 22, p.102). Essa máxima freudiana nos diz da posição do sujeito que deve advir de onde se desconhece, de suas sombras e resíduos, do *isso* que impele as suas pulsões. Há aí uma “exigência de verdade”.

No coração da civilização há um *isso*, diz Pereira, que será sempre “sem educação”. Resta ao professor não o aprisionar sob o cárcere da palavra, mas apenas suportá-lo para fazê-lo advir tanto quanto possível.

“De que sofrem as mulheres-professoras?”, pergunta Diniz. Seu artigo é uma tentativa de resposta.

Segundo a autora, as pesquisas apontam duas vertentes: a presença de mulheres-professoras como figuras fixadas à sua condição “natural” de esposa e mãe, da qual decorre “naturalmente” o ensinar; e rechaço à posição que expressa certa passividade da mulher-professora, seu campo de trabalho como espaço de outras lutas.

Uma vertente que recentemente tem ocupado a reflexão de alguns educadores, sob o imperativo da lógica cultural, não da subjetividade – priorizando uma análise que extrapola o viés sociocultural –, é a configuração profissional nas trajetórias “individuais”.

Para além das considerações socioeconômicas e históricas sobre a predominante presença do feminino no magistério, e para além de explicações que se baseiam em questões de aprendizagem, de educação e de cultura, a autora se pergunta: “O que há de singular na mulher que faz com que se encaminhe para a função de ensinante?”

Diniz considera o modo como determinadas representações culturais incidem sobre os desejos – e como as mulheres aderem a esse discurso cultural –, e a possibilidade de passagem da posição de objeto à posição de sujeito, fazendo “furos” no artifício cultural e em suas certezas. Constata em sua escuta que da subjetividade da mulher-professora destaca-se um profundo mal-estar, latente no discurso da queixa e no constante pedido de ausência; doenças e “saídas”, sintomas que denunciam ao mesmo tempo um mal-estar e uma postura que assegure a não mudança de posição, a paralisção no discurso da queixa.

Para Freud, a civilização é construída sobre a renúncia ao instinto; renúncia que tem seu preço: o “mal-estar na civilização”, inerente à condição humana.

Numa situação “institucionalizada” percebe-se uma “evitação” do confronto de “posições de mal-estar”, um apaziguamento do insuportável. Conseqüência: “a instituição, quando sutura o mal-estar, transforma-se em fonte de mal-estar”, diz a autora.

No cotidiano escolar, as mulheres-professoras privilegiam o discurso da queixa, negando discussões inerentes ao campo pedagógico, apaziguam o conflito, construindo um sintoma. O corpo doente esforça-se por dizer o que não pode ser dito. E as mulheres-professoras permanecem no magistério.

A autora faz um outro caminho para entender o enigma feminino.

Para a psicanálise o que constitui a masculinidade e a feminilidade foge ao alcance da anatomia. O acesso ao humano tem como preço uma falta, uma perda cobrada pela entrada no simbólico. A castração não incide no corpo biológico, mas num corpo imaginário; tendo a ver com o desejo, é temida tanto pelo menino como pela menina.

Diniz faz um percurso pelo território do processo edípico, via Freud e Lacan, formulando que a menina, da mesma forma que o menino, deve renunciar à mãe, porém a dificuldade do tornar-se mulher resulta da impossibilidade de identificação feminina, pois ali onde algo não presente se encontra, resta um vazio, uma pergunta: *o que é uma mulher?* Mesmo submetida à lei fálica, a menina não se encontra em um traço de identificação propriamente feminino, pois, desde Freud, a psicanálise vê no falo o significante único para ambos os sexos, não existindo inscrição psíquica de um significante do sexo feminino. Para Lacan – que parte do impasse de Freud –, a mulher “não é toda”, não é toda submetida à função fálica, não é toda submetida à castração.

A teoria psicanalítica da sexualidade feminina abre a questão do “tornar-se mulher” como um estar às voltas com esse indizível, para além da busca de imagens em espelhos e vitrines, nas palavras de Diniz.

Freud, ao se aproximar do feminino, percebeu um certo tipo de sofrimento – o sofrimento histórico. A histeria seria, para além de uma neurose, um modo de pôr a questão da feminilidade, uma das respostas a esse buraco no significante.

Os sintomas históricos seriam o nó que o neurótico tece na sua relação com os outros; seriam a encarnação de uma fantasia inconsciente que serve à

realização de um desejo. Cenário em que a histórica desempenha o papel de insatisfeita, de vítima infeliz.

O adoecimento mental das mulheres-professoras das séries iniciais é abordado pela via do mal-estar – no campo pedagógico. A saída para lidar com esse mal-estar: adoecem, entram em licença médica e acabam por entrar em “desvio de função”.

Os estudos que articulam saúde-trabalho – também no campo educacional – muitas vezes apontam para uma relação linear entre trabalho e adoecimento, não levando em consideração o sujeito dividido.

“Essas ‘saídas’ poderiam ser traduzidas como sintomas – cujo sentido estaria relacionado com as experiências vividas por esses sujeitos?”, pergunta a autora.

Analisando o discurso que perpassa diagnósticos psiquiátricos – na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte –, a autora constata que a psiquiatria herdou do discurso médico a intenção de manter a objetividade científica e excluir a subjetividade. As queixas são ouvidas e medicadas – retornando sob a forma de um outro sintoma.

Tomando como instrumento de trabalho a escuta – atenta à emergência do sujeito nos ditos e não-ditos de sua história –, a autora vai percebendo que os problemas que as professoras apresentam *extrapolam a sala de aula e a sua relação com os alunos*, pois os motivos que alegam quanto ao desvio de função trazem à tona cenas de sua vida de *mulher-mãe-professora* – componentes subjetivos e inseparáveis desses lugares que ocupam, e que são culturalmente estabelecidos pela ideologia da feminilidade.

Presente na cultura ocidental, tal ideologia impregna tanto a maternidade como a vocação para cuidar de crianças, não havendo brecha para ques-

tionamento sobre o porquê dessa “escolha”. A escolha supõe um ato do sujeito que nela se implica. Não havendo escolha, a relação com o aluno torna-se ambígua e misturada: mãe-professora.

Relação complexa – que envolve a história da subjetividade da professora e do aluno, dentro de um campo social impregnado de representações sobre o pedagógico, o professor e a criança –, e que parece comportar um componente trágico, acarretando o adoecimento físico e mental das professoras, no discurso médico.

Segundo a autora, o desvio de função não dissolve o nó que angustia essas mulheres-professoras, nem lhes garante livrar-se do mal-estar do trabalho pedagógico, uma vez que esse mal-estar transpassa suas vidas: ser mulher, ser mãe, ser professora. A saída para lidar com o mal-estar, quando aparece *uma falha* num desses projetos, impregnados de idealização, é o enlouquecimento, ainda que histérico. Mas as mulheres permanecem no magistério, embora adoecendo como forma de suportá-lo.

Sendo o espaço educacional um espaço de possibilidades, não de totalidade, talvez se possam abrir brechas para que cada mulher – atravessada pelo inconsciente – se pergunte sobre seu desejo. Quando a angústia, a dúvida... puderem ser ditas e discutidas, talvez se possa mudar a posição diante do impossível da tarefa educativa, sem cair na impotência que paralisa.

Os autores – sob óticas diferentes – escutam a educação, buscando desvelar o cenário educativo. Escuta-se a educação na sua trajetória histórica e naquilo que resta como pregnância; escuta-se o ensinar, que comporta o mal-entendido e o inesperado da transmissão; escuta-se o ato do ensino, como ética, em Freud; escuta-se o relacional e seu avesso na configuração do bom professor; escuta-se o sofrimento das mulheres-professoras.

Volta-se, neste momento, à *capa* do livro: *La réponse imprévue*. ■

NOTAS

¹ Cf. Mensagem de Plínio Montagna e Wilson Amendoeira em preparação ao XVII Congresso Brasileiro de Psicanálise, 21 a 24 de abril de 1999, Rio de Janeiro. Tema: “O homem, a psicanálise e o novo século”.

² Cristiane Linhares, sobre o quadro *La réponse imprévue*, de René Magritte.