

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ILANA KATZ ZAGURY FRAGELLI

ALFABESTIZAÇÃO:  
PERSPECTIVAS DA ARTICULAÇÃO SUJEITO E ESCRITA

SÃO PAULO  
2011

ILANA KATZ ZAGURY FRAGELLI

ALFABESTIZAÇÃO:  
PERSPECTIVAS DA ARTICULAÇÃO SUJEITO E ESCRITA

Tese apresentada à Faculdade  
de Educação da Universidade de São  
Paulo, para obtenção do título de  
Doutor em Educação

Área de Concentração:  
Psicologia e Educação

Orientador:  
Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

São Paulo  
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

37.046      Fragelli, Ilana Katz Zagury  
F811a      Alfabetização : perspectivas da articulação sujeito e escrita / Ilana Katz  
Zagury Fragelli ; orientação Rinaldo Voltolini. São Paulo : s.n., 2011.  
240 p. : il.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Psicanálise 2. Educação 3. Escrita 4. Letra 5. Leitura 6. Gozo 7. Sintoma 8. Alfabetização I. Voltolini, Rinaldo, orient.

---

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ILANA KATZ ZAGURY FRAGELLI

ALFABESTIZAÇÃO: PERSPECTIVAS DA ARTICULAÇÃO SUJEITO E ESCRITA

Tese apresentada à Faculdade  
de Educação da Universidade de São  
Paulo, para obtenção do título de  
Doutor em Educação.

Área de Concentração:  
Psicologia e Educação

Banca Examinadora

Prof. Dra. Angela Vorcaro: \_\_\_\_\_  
UFMG

Profa. Dr. Claudemir Belintane: \_\_\_\_\_  
FEUSP

Profa. Dra. Julieta Jerusalinsky: \_\_\_\_\_  
PUC-SP

Prof. Dr. Ricardo Goldenberg: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini: \_\_\_\_\_  
FEUSP  
(orientador)

para o Guto, sorte na vida.  
sempre atento aos meus detalhes

para Mig e Deco, meus filhos,  
que me ensinaram a ler Lacan na praia

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Rinaldo Voltolini, que fez valer, ao longo desses 4 anos, o significativo que porta em nosso encontro. Verdadeira bússola na construção desse texto, firme presença, me fez responsável por minha escrita e pelo risco que isso implica.

À Caty, minha querida, com quem tive a sorte de cruzar aos 18 anos, e de quem a posição ética me causou como psicanalista,

À Helô, minha supervisora, minha amiga de verdade, que me presenteou com a escuta que, ao longo de todos esses anos, pacientemente, tece-me em meu fazer. Agradeço também por seus comentários decisivos e por seu tempo dedicado a esse meu texto;

Ao Domingos, meu mestre não-todo, que conhece a arte de ser mestre e parceiro, por me conceder o privilégio de uma interlocução demorada, e me fazer pensar com mais espaço; e aqui, especialmente, por sua leitura atenta e generosa.

E ao Nicéas, falta presencial, pelo silêncio que me descontinua e me permite enunciar, pela palavra que me interrompe e permite inventar.

E a vocês quatro, que fazem de mim-comigo uma analista possível.

À Angela Vorcaro, pela madrinagem: generosa acolhida que me permitiu começar e seguir.

À Claudemir Belintane, pelo testemunho de uma relação criativa com o saber psicanalítico.

À Julieta Jerusalinsky, pelo encontro em que cabe diferença, diversão e muito bom trabalho.

Ao Ricardo Goldenberg, que introduziu liberdade no meu pensamento, neste tempo, em tempo.

À minha Cecília, amiga de infância que chegou depois de velha, parceira na clínica, e sempre tão atenta ao meu trabalho, por sua dedicação impressionante a cada linha deste texto.

À Rê Petri, por ser possível renovar meus votos de amizade e parceria a cada instante desses 17 anos de estimulante e respeitoso encontro no cotidiano da clínica. Pelo cuidado comigo e conosco, por poder admirar cada vez mais o seu fazer.

Àqueles com os quais construímos juntos o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise com Crianças, e entre os quais é muito bom estar e trabalhar: Alexandre de Bellis (leitor criterioso e carinhoso do meu texto), Carina Faria, Domingos Infante, Julieta Jerusalinsky, Marcia Funabashi, Renata Petri e Renata Guarido (tão generosa e verdadeiramente disposta a compartilhar comigo seu caminho consistente pelo trabalho de Foucault!). E também aos que estão conosco na Atividade de Pesquisa: Adriana Barbosa Pereira, Cecília Santana, Daniela Teperman, Rejane Rubino e Ricardo Goldenberg, que acolheram com tantos comentários enriquecedores partes desse texto.

Ao Trapézio, muito especialmente à Flávia Vasconcelos e à minha querida amiga Bel Moreira Ferreira, pelo acolhimento e pelo respeito com que receberam esta pesquisa.

À Rejane Rubino, que inventou comigo as sementes desse trabalho.

As que estiveram na aventura comigo, por ter sido possível alguma diversão:  
Bel Abreu, por me permitir acompanhar tão de perto os desdobramentos de sua competência genuína.

Dani Teperman, minha comadre, amiga querida, companheira cuidadosa nessa e em tantas boas histórias.

Deborah Bubarelli Valentini, que não me deixa esquecer o valor das coisas na vida.

Fernanda Braga Araújo, pelo testemunho de sua coragem no trabalho.

Àqueles que foram meus *googles* (por nada digitais!) da dizênci lacaniana: Alejo, Helô, Domingos.

Aos meus amigos Marcelo e Tininha – encontro raro. Por tantas coisas, e nesse caso, muito especialmente pelo silêncio acolhedor da Fazenda Santa Cruz e pelo barulho do mar de Ubatuba que me permitiram oscilar entre o trabalho solitário e a delícia que é estar junto.

À Malú, por sua **presença** precisa a cada dia desses 22 anos de amizade. Amiga que ensina enquanto borda e transborda as (des)combinações possíveis entre o feminino, a arte e a psicanálise. E ao Guigo, sabido e generoso. E pela ideia de que iremos muito mais longe, e juntos.

À Luca, minha amiga comadre, por seu apoio incondicional às minhas escolhas, por sua sinceridade violenta.

À Marta, comadre, amiga atenciosa e muito acolhedora, sempre disposta a me ajudar.

À Marcia Szajnbok, pela acolhida com cuidado e critério nos finais deste trabalho.

Ao meu pai, Abraham, que me ensinou que podemos perder, mas não deixamos jamais de nos posicionar. À Silvana, Silvia e Pedro, por termos insistido que seria possível. E foi.

Ao Mauro, há tanto tempo nesta família que inventamos a cada vez, que brigou com a professora do primário que procurava o universal do sentido no meu texto.

Ao Tomas, por sua verdadeira disposição nos cuidados comigo.

A minha mãe, Helena, pelo testemunho de amor ao conhecimento. Pela transmissão do poder e do desprover do amor.

Aos funcionários da secretaria da pós, realmente dispostos a realizar com competência e eficiência o seu trabalho.

À CAPES, que financiou esta pesquisa.



## RESUMO

FRAGELLI, I.K.Z. **Alfabestização: perspectivas da articulação sujeito e escrita. Tese (doutorado)**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Os acontecimentos que perturbam a relação da criança com a escrita não estão exclusivamente circunscritos pelos processos linguísticos, cognitivos e pedagógicos implicados na aquisição. Esta pesquisa pretendeu problematizar as concepções pretensamente científicas que enquadram os problemas na escrita das crianças como manifestações de dislexia. A clínica psicanalítica dá o testemunho de que há uma articulação entre este fenômeno e o sujeito que se institui na escrita. Este trabalho fez um caminho pela psicanálise de orientação lacaniana, através de sua teoria e de sua clínica, para discutir qual é o estatuto deste fenômeno que se dá a ver na escrita da criança. A idéia de sujeito que permite esta leitura não é a de sujeito epistêmico, aquele que conhece. Será aquela formulada pela psicanálise: o sujeito é entendido como resposta do real, não é mais produto exclusivo do funcionamento simbólico, é assim que o sujeito – efeito (e não causa) do jogo significativo, e situado fora da cadeia que sustenta o funcionamento simbólico- foi considerado nessa pesquisa. Estudou-se ainda as construções conceituais de sintoma e escrita na psicanálise. Este caminho apresentou a articulação do gozo na produção de escrita e foi preciso explicar as relações entre significativo e letra, noções em psicanálise que não se confundem com a letra alfabética, o caractere, nem com o escrever referido a produção de texto, mas que exatamente por não se confundirem, são importantes para que se decida um modo de abordagem da escrita que inclua o sujeito como elemento da discussão. Se o desligamento do significativo mostra o gozo na escrita, os fenômenos clínicos ali presentes são tecidos também como dinâmica gozosa, e portanto, em relação à economia de gozo do *fallasser*. Para abordar a escrita da criança em tempos de aquisição é preciso ter clara a idéia de que esta não é representação da fala, mas que, entre elas, a articulação é moebiana. Há gozo na escrita, o que o gozo aí engendra e também o que o engendra aí a clínica vai responder. Será preciso dar tratamento ao que resta. É nesse sentido que os impasses aos quais um sujeito se submete e que perturbam sua escrita são matéria para o psicanalista.

Palavras-chave: psicanálise, sujeito, sintoma, letra, escrita, gozo, alfabetização/*alfabestização*.

## ABSTRACT

FRAGELLI, I.K.Z. “Alfabestização”: perspectives of the articulation of the subject and writing. Thesis (Doctorate). The Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2011.

The events that disturb the relationship of a child with writing are not exclusively limited to the linguistic, cognitive and pedagogical processes implied in the acquisition of this skill. This study aimed at problematizing the supposedly scientific concepts that frame the problems of children’s writing, such as dyslexia. Clinical psychoanalytical data show that there is an articulation between this phenomenon and the subject that is being written about. This study made its way using Lacanian-oriented psychoanalysis, through its theory and its clinic, to discuss the statute of this phenomenon that can be seen in the writing of a child. The idea of “subject” that permits this reading is not that of an epistemological subject, the one that knows. It is the one formulated by psychoanalysis: the subject as an answer of the real, it is no longer the exclusive product of symbolic functioning, this is how the subject - effect (and not cause) of the meaningful game, and situated outside the chain that sustains the symbolic functioning – was considered in this study. Also studied were the conceptual constructions of symptom and writing in psychoanalysis. This path presented the articulation of satisfaction from the production of writing and it was necessary to explain the relationship between meaning and letter, notions that in psychoanalysis are not to be confused with the letter of the alphabet, the character, nor even with the writing referring to the production of the text, but which precisely because they are not to be confused, are important to deciding on the approach to be used in writing, which includes the subject as an element of the discussion. If the detachment of meaning shows the *jouissance* in writing, the clinical phenomena that are present are also woven as the dynamic of *jouissance* and, therefore, in relation to the frugality of *jouissance* of the falasser. To broach the writing of the child in times of acquisition it is necessary to clearly understand that this is not a representation of speech, but rather that between them, the articulation is moebian. There is *jouissance* in writing, what the satisfaction engenders there, and also what engenders it there will be answered by the clinic. It will be necessary to treat what remains. It is in this sense that the impasses to which a person submits himself and which disturb his writing are material for the psychoanalyst.

Key words: psychoanalysis, subject, symptom, letter, writing, *jouissance*, elementary education/s’*alfabétissant*.

## SUMÁRIO

Introdução.....	13
1- A tal dislexia.....	19
1.1) Dislexia, um conceito semblante .....	20
1.2) A atualidade como determinante.....	38
1.3) As aprendizagens, ou Piaget por Lacan.....	47
1.4) Conhecimento e Saber .....	57
2- Sobre a escrita.....	65
2.1) História da escrita.....	66
2.1.1) Février.....	68
2.1.2) Gelb.....	73
2.1.3) Pommier.....	75
2.1.4) Lacan.....	81
2.2) Histórias de escritas: a filogênese não é clínica.....	86
2.3) Sujeito e Escrita.....	90
2.3.1) Quem perde ganha, outra vez.....	90
2.3.2) Alienação, separação, alienação, separação.....	93
2.3.3) “sujeita quem objeta”: escrita da imagem do corpo.....	99
2.4) Letra e letras.....	107
2.4.1) Significante, semblante e letra.....	109
2.4.2) Letra e escrita borromeana.....	122
2.5) Escritas.....	128
3- Sobre o sintoma.....	133
3.1) O sintoma quer dizer.....	134
3.2) O sintoma amarra: a fantasia em questão.....	147
3.3) O sintoma trata- angústia: inibição e sintoma .....	151
3.4) O sintoma se escreve no nó.....	160

3.5) O sintoma escreve o nó.....	165
3.6) O sintoma da criança.....	177
4- Ler a clínica .....	181
4.1) Copismo.....	181
4.2) Escrita ilegível: o que não se pode ler no que está escrito.....	201
4.3) Trocas e omissões.....	212
5- Considerações finais: sintoma e escrita.....	219
Referências Bibliográficas.....	229

## INTRODUÇÃO

Os acontecimentos que perturbam a relação da criança com a escrita não estão exclusivamente circunscritos pelos processos linguísticos, cognitivos e pedagógicos implicados na sua aquisição. A clínica psicanalítica dá o testemunho de que há uma articulação entre esse fenômeno e o sujeito que se institui na escrita.

Esta pesquisa propõe um caminho pela psicanálise de orientação lacaniana, através de sua teoria e de sua clínica, para discutir qual é o estatuto deste tipo de fenômeno, que se dá a ver na escrita da criança. Assim, a articulação entre sujeito e escrita – em tempos de aquisição, é tomada como ponto central da pesquisa e será abordada por diferentes ângulos, a cada capítulo.

A ideia de sujeito que permite a leitura aqui apresentada não é a de sujeito epistêmico, aquele que conhece, e que está formulada na teoria psicogenética de Jean Piaget, ou mesmo no sócio-construtivismo de Vigotsky<sup>1</sup>. Será aquela formulada pela psicanálise de orientação lacaniana – e implica na necessidade de destacar o que sucede com a noção de sujeito no interior dessa teorização.

No primeiro tempo de seu ensino, Lacan confere importância relevante ao registro simbólico, para considerar o movimento humano e seu acontecimento no laço social. A noção de sujeito é o eixo central dessa abordagem, e sua constituição é tomada pelo movimento do simbólico, e por suas leis de funcionamento.

Mais adiante (capítulo sobre o sintoma) será discutida a necessidade que se apresentou na construção da teoria de que a condição humana não fosse definida exclusivamente pelos termos do registro simbólico, no qual o sujeito do inconsciente está formulado. A partir da teoria dos nós, Lacan introduz o termo *parletre*<sup>2</sup> (traduzido para o português como *serfalante* ou *falasser*) para situar a condição de interdependência dos três registros - real, imaginário e simbólico -, na causação psíquica. O sujeito aqui, passa a ser entendido como resposta do real, não é mais produto exclusivo do funcionamento simbólico, e nem regido exclusivamente por suas leis, como poderíamos entender na perspectiva criada no primeiro

---

<sup>1</sup> A esse respeito ver Fragelli, Ilana Katz Z. “A relação entre escrita alfabética e escrita inconsciente: um instrumento de trabalho com crianças psicóticas”. Dissertação de mestrado, IPUSP, 2002.

<sup>2</sup> palavra criada a partir da junção de *parler* (falar) e *être* (‘ser’).

tempo do ensino. E é assim que o sujeito – efeito (e não causa) do jogo significativo, e situado fora da cadeia que sustenta o funcionamento simbólico - estará em causa nessa pesquisa.

Além de esclarecer a respeito do deslocamento que a noção de sujeito sofre na teoria lacaniana, cabe também considerar que para abordar os problemas que acontecem no ato da escrita de uma criança, há que considerar previamente a seguinte questão: é possível encontrar, em um número cada vez maior de casos, a concepção de que aquilo que acontece na escrita de uma criança - quer seja no sentido de impedir seu desdobramento, quer seja para embaralhá-la - é um problema em si. Isso quer dizer que o acontecimento na escrita é lido como um fenômeno, algo na ordem do acontecido ou, de maneira mais contundente, o acontecimento na escrita é tomado com qualidade diagnóstica.

À pergunta referente ao porquê uma criança resiste à escrita, o discurso social, apoiado na produção da ciência, responde rapidamente: porque ela é disléxica. Trata-se de um diagnóstico em que a dislexia é a categoria causa: é por causa da condição disléxica que a criança escreve/lê mal. E o que acontece na escrita é então tomado como um sintoma de escrita. O sintoma aqui tem o valor de um sinal, um traço que mostra a condição presente do estatuto de disléxico para aquele que escreve. Trata-se de um curto-circuito em que o sujeito é elidido: se o que aparece na escrita é um sinal de dislexia, a dislexia enquanto condição neurológica é o que produz esse acontecimento. É por esse motivo que, na condição de psicanalistas, e interessados em desfazer esse curto-circuito, será necessário inverter a questão.

### **Sobre a escrita**

A história da escrita é estudada por muitos psicanalistas, inclusive por Lacan, em seu seminário sobre a identificação<sup>3</sup>. Gerard Pommier, psicanalista francês, dedica-se profundamente ao tema no seu livro *Naissance et Renaissance de l'écriture* (1993), e Claudia de Moraes Rego psicanalista no Rio de Janeiro, em seu doutorado na PUC-RJ, *Traço, letra, escrita. Freud, Lacan, Derrida* (2006), aborda o assunto de maneira contundente. Dispõe-se a explicar porque tratará da história da escrita em um livro sobre psicanálise: em primeiro lugar, diz ela, porque a psicanálise se constitui como um saber a partir de importações conceituais de outros campos do conhecimento (2006, p.59). E, também, porque a

---

<sup>3</sup> LACAN, J. (1961-62) A Identificação. Inédito.

abordagem do assunto deve se prestar a oferecer elementos para a compreensão de algumas noções e tópicos elaborados por Freud e Lacan em suas obras, tais como rébus, ideograma, fonetização dos signos gráficos, a letra, o traço, e outros (ibidem, p.59).

Aqui, além de esclarecer tais noções psicanalíticas e sua construção conceitual, a pergunta que se faz é a respeito da utilidade do estudo da história da escrita como uma reflexão a respeito de como se dá a entrada da criança na escrita. Há, sim, pontos convergentes em relação à aquisição feita pelo sujeito e o caminho percorrido pela humanidade para construir a escrita alfabética no campo do conhecimento. Porém, entendo que novamente devemos ter cautela na aproximação de tais áreas do conhecimento. Poderíamos pensar em “ecos filogenéticos”? O indivíduo repetiria no seu processo de aquisição aquilo que a humanidade elaborou para chegar à escrita?

Não aposto nessa direção, pois não acredito que ela conduza ao que aqui se busca esclarecer. Acredito, como Rego (2006), que estudar a história da escrita esclareça pontos importantes da formulação psicanalítica sobre a escrita, inclusive sobre a ideia de escrita psíquica – afinal, Freud e Lacan fizeram uso dessas referências conceituais na elaboração de tais noções na psicanálise.

Aposto, principalmente, que um dos esclarecimentos importantes que alcançamos nesse caminho é a concepção de que os processos em jogo, em um e no outro eixo, não são da mesma ordem. Se a humanidade e a criança caminham no sentido de construir escrita gráfica pela via do apagamento da imagem, e se por esse caminho a escrita perde autonomia em relação a fala, ainda que isso ocorra nas duas ordens, não quer dizer que os mecanismos em jogo nos dois casos sejam os mesmos.

No capítulo sobre escrita, os processos em jogo na aquisição serão abordados a partir do seguinte recorte: o que a escrita exige como movimento do lado do sujeito? De que ordem é a relação do sujeito com a escrita?

Alguns atravessamentos subjetivos devem ter sido possíveis para que a criança possa escrever de acordo com a norma culta, e, na produção deste caminho, a relação do sujeito com o corpo e sua imagem ganham destaque para o entendimento de tal articulação. Esta é, inclusive, uma chave para a compreensão das relações entre sintoma-sujeito- escrita. Qual a relação do que se escreve com o sintoma? De que modo o *falasser* se articula àquilo que comparece em sua escrita? Trata-se de uma construção sintomática? Podemos,

rigorosamente, falar de sintomas na escrita? Dito de outro modo, é possível atribuir o estatuto de sintoma ao fenômeno que aparece na escrita? Ou a escrita seria uma modalidade de manifestação do sintoma do sujeito? Se a escrita alfabética é um fato de linguagem, como tal, suporta o sintoma? Funcionaria como uma solução sintomática, um instrumento do qual o sujeito se serve para encontrar uma solução, um tratamento para o gozo do sintoma?

A escrita denuncia o acontecimento sintomático do sujeito e, em certa medida, oferece, inclusive, condição diagnóstica ao clínico. Porém, o tratamento psicanalítico não se apoia na escrita que o sujeito faz para acontecer. O que se vê é exatamente o contrário: o tratamento do excesso de gozo do sintoma tem efeitos sobre aquilo que a criança escreve, e a escrita, ainda que bastante problemática, não é tomada como objeto de intervenção do psicanalista.

Por esse motivo, a pergunta a respeito do estatuto da escrita no âmbito subjetivo, sobre o modo que esta se presta em sua relação com o sintoma, é fundamental para situar a questão. A articulação do campo clínico no capítulo “ler a clínica” problematiza essa discussão.

### **Sobre o sintoma**

Tanto na medicina quanto na psicanálise, o sintoma é sempre do corpo. Na medicina, é o sintoma como disfunção e, na psicanálise, é o sintoma como articulação entre gozo, verdade e saber.

Se, no universo animal podemos constatar uma confluência suficiente entre o saber que está no corpo e o viver, no mundo humano isso não se desenrola naturalmente. Não há relação sem conflito entre o homem e a natureza. Por ser habitado pela linguagem, o corpo é desnaturalizado e não obedece ao saber natural.

“Na psicanálise dizemos que o corpo sintomatiza porque está submetido à linguagem, ao registro significante – só assim é possível interpretá-lo. O corpo é, então, escrito por significantes, que são encravados na carne para sempre. A carne - nossa natureza animal - morre, surgindo em seu lugar a linguagem, que faz o corpo viver e, a partir daí, tanto a anatomia quanto a fisiologia ficarão a mercê do Outro” (GURGEL, 2005, p.13).

A diferença entre ser um corpo, que é o que ocorre com os animais, e ter um corpo, única possibilidade dada ao humano, é o que aponta para o sintoma como próprio do corpo. Temos dois corpos que se superpõem: um corpo que possui o saber necessário para viver, organizado a partir do eu, e um corpo libidinal, mais desordenado, que não obedece ao eu.



Se passamos do prazer ao gozo é porque o saber do corpo foi desobedecido. Há uma perda da finalidade do órgão, que se desnaturaliza, por exemplo, quando o ato de comer fica aquém, ou vai além da necessidade. É por esse caminho que podemos concluir, com Gurgel, que o homem tem um corpo que lhe é “desobediente e mentiroso” (2005, p.13). Vale dizer que essa configuração de desobediência do eu em relação ao corpo é constituinte. Sublinho esse ponto porque isto faz diferença entre as ciências biológicas e a psicanálise: o tratamento psicanalítico não pretende resolver esse impasse tornando o corpo obediente e ordenado pela natureza. Será preciso tratar o excesso de gozo no sintoma para que o sujeito possa se posicionar de modo menos custoso na sua vida.

O sintoma, como um acontecimento de corpo, pressupõe os efeitos de discurso que, ao afetar o corpo, deixa marcas indeléveis. O sujeito sintomatiza, não se reconhece em seu corpo, e tampouco no sintoma. Essa característica é propriedade humana, e é esse desencaixe que analisamos na relação do sujeito com seu corpo.

Ocorre que na busca por um sentido para a existência, o sujeito depara-se com a impossibilidade de fechar a complementariedade pela via da natureza, assim como faz o animal.

Aprendemos com Lacan que, como não há programação instintual para o encontro sexual, o corpo não poderá se emparelhar, e precisaremos calcular uma descontinuidade, um desencaixe. E porque o resultado desse desencaixe pode produzir desejo, mas também angústia, o sujeito precisará se aparelhar. O sintoma pode ser entendido como um aparelho que, a partir do funcionamento do recalque, arma condição de cercar o que não tem sentido no campo significativo, e assim funciona como tratamento dado pelo sujeito à angústia, que é sempre de castração.

Ana Ruth Najles, psicanalista argentina, aposta que “a política da psicanálise é a política do sintoma, a política de dar lugar à posição do sujeito como sintoma, entendendo o sintoma como um acontecimento de corpo, vale dizer, ressaltando a singularidade de seu valor de gozo, tal qual postula o Dr. Lacan” (2008, p.35).

É a isso que vamos.



## 1. A TAL DISLEXIA

A criança que tem a escrita perturbada não tem sua operatividade subjetiva desvinculada do tempo em que vive e das determinações discursivas que isso impõe. Isso implica na necessidade de investigar e entender a maneira como o discurso social tem tratado os problemas relativos à escrita da criança.

Trocas de letras, omissões, ilegibilidade, cópia ou curta extensão discursiva, quando não se resolvem com os recursos que a escola dispõe para lidar com tais problemas, são rapidamente diagnosticados como dislexia. Crianças que resistem à escrita são classificadas como disléxicas. Até aqui, nenhum problema. Porém, quando chegamos mais perto do que está presente atrás dessa ideia de dislexia no discurso social, nos surpreendemos.

Claudinha tem 8 anos. No final do ano de 2005, estava na primeira série do Ensino Fundamental e sua professora, muito preocupada com sua condição de escrita, pede uma avaliação de especialista, pois desconfia que ela seja disléxica.

Diante de uma tirinha de história em quadrinhos sem texto escrito, consegue contar uma pequena história. Sua fala é bastante contida, poucas palavras, precisa que desviemos o olhar para conseguir falar. Quando termina de narrar a história, solicito que escreva o que me contou e ela aceita o desafio. A cada frase que escreve, a menina parece interromper sua produção. Quando isso acontece, eu a interrogo: “e o que aconteceu depois? Você lembra que tinha mais um desenho depois desse?” Num ritmo lento, Claudinha produz o seguinte texto:

A MAGALI COMPROU UM CACHORRO QUENTE NETODOS LUGAR QUELELA  
TINHA PUERA GANDO A MAGALI MORDEU O CACHORRO QUENTE  
A MONICA FALOU O CACHORRO QUENTE ESTA COM PUERA A MAGALI  
GOPIU E LIPROU A REIA NO OLHO DA MONICA NO CEBOLINHA E NIO  
CASTÃO

É uma criança que se apresenta de modo contido, controlado - o que o senso comum poderia nomear como uma menina tímida (não há elementos sequer para entender que o que esteja

aqui em jogo seja uma patologia), e que entrou na escola aos 6 anos de idade e precisa, aos 8 anos, da ajuda de um adulto para se autorizar a produzir um texto.

Quando essa garota produz uma escrita que apresenta falhas - erros em relação à norma culta – pode receber o diagnóstico de dislexia. Pergunta-se, a seu respeito, o que a faz errar sempre do mesmo jeito, pergunta-se porque ela não consegue fazer sua escrita avançar, e a essas perguntas, a professora responde: ela não escreve melhor porque deve ser disléxica.

Não há relação entre o erro frequente dessa garota, sua posição diante de um outro sabido (ele sabe até o que é distúrbio de aprendizagem!), e a metodologia de ensino que deveria fazer uma intermediação entre a nossa garotinha e o sistema alfabético. Há ainda menos considerações sobre a posição da escola e do professor diante do impasse na escolarização. Do ponto de vista da professora da Cláudia, é a garota que tem um problema de escrita.

Mas... o que são problemas de escrita? O que o termo dislexia pode definir?

### 1.1) Dislexia, um conceito semblante

A dislexia, como formulação socialmente difundida, ultrapassou as barreiras do discurso médico e foi, não por acaso, oferecer-se como parâmetro para a avaliação do professor a respeito da produção de seu aluno. Segundo o “milagre da multiplicação dos diagnósticos”<sup>4</sup>, a criança que não aprende a ler ou a escrever tem um problema, um problema de escrita. Sabe-se que a escola emprega, com alta frequência, a concepção de que quando a escrita de uma criança vai mal é porque ela é, ou, na melhor das hipóteses, ela *deve ser* disléxica.

O conceito de dislexia é definido ao longo da história das relações entre os campos da medicina e da aprendizagem. Maria Aparecida Moysés, médica que se dedica à temática dos *distúrbios de aprendizagem*, trabalha com a hipótese de que a medicina formula a sua conceituação da dislexia (e a conseqüente indicação da terapêutica) no interior de um processo nomeado por Foucault como **medicalização da vida**<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Expressão perspicaz cunhada pelo jornalista Marcelo Leite, no artigo “Hipocondria de Resultados - As novas criações da indústria da doença e suas curas extraordinárias” (Folha de São Paulo, 23/04/2006).

<sup>5</sup> A esse respeito, ver a dissertação de Renata Guarido, em que a explicitação e análise dessa questão é desenvolvida com muita propriedade em *O Que Não Tem Remédio, Remediado Está: Medicalização da vida e*

De acordo com Caliman (2001), é a partir de *A história da loucura* (FOUCAULT, 1961), mas especialmente em *O Nascimento da Clínica* (FOUCAULT, 1963) que a medicina surge como um tema que atravessa as pesquisas foucaultianas em seus diversos domínios. “O autor fala da constituição de uma medicina clínica que penetra a profundidade dos corpos em sua finitude, exercendo um papel central na experiência moderna de individualidade”(2001, p.39). A autora explica que, para Foucault, a experiência médica está no centro dos processos dentro dos quais o indivíduo e a população são produzidos como objetos da razão política, razão essa que, por sua vez, encontra na administração da vida a sua função principal.

Cabe à medicina moderna definir não somente normas de saúde, mas também normas de vida que passam a orientar comportamentos e ações sociais. Além disso, as médias e estatísticas gerais nas quais apoia a norma e a regularidade criam uma sociedade de normalização. É exatamente ao criar as suas linhas de diferenciação que a medicina envolve e constitui os principais domínios da vida humana, pois passa a definir o que é acerto e o que é erro. Exerce, assim, a função política e social de demarcar espaços entre os que estão dentro e fora da norma.

“A medicina não deve mais ser apenas o corpus de técnicas da cura e do saber que elas requerem; envolverá, também, um conhecimento do homem saudável, isto é, ao mesmo tempo uma experiência do homem não doente e uma definição do homem-modelo. Na gestão da existência humana, toma uma postura normativa que não a autoriza apenas a distribuir conselhos de vida equilibrada, mas a reger as relações físicas e morais do indivíduo e da sociedade em que vive. Situa-se nessa zona fronteira, mas soberana para o homem moderno em que uma felicidade orgânica, tranquila, sem paixão e vigorosa se comunica de pleno direito com a ordem de uma nação”(FOUCAULT, 1974, p.37).

É interessante notar que o autor inscreveu o discurso psicanalítico em continuidade ao discurso psiquiátrico, como mais uma versão da medicalização da ação:

“A psicanálise pode ser historicamente decifrada como a outra grande forma da despsiquiatrização provocada pelo traumatismo Charcot: retirada fora do espaço asilar, de modo que suprima os efeitos paradoxais do sobrepoder psiquiátrico; mas reconstituição do poder médico, produtor de verdade, num espaço organizado para que essa produção seja sempre adequada a esse poder. A noção de transferência, como processo essencial à terapia, é uma maneira de pensar conceitualmente essa adequação na forma do conhecimento; o pagamento em dinheiro, contrapartida monetária da transferência, é uma maneira de garanti-la na

---

*algumas implicações da presença do saber médico na educação*, defendida no Departamento Psicologia e Educação, da FEUSP, em 2008.

realidade: uma maneira de impedir que a produção de verdade se torne um contrapoder que pegue numa cilada, anule, derrube o poder médico" (FOUCAULT, 1974, p.449-450).

A medicalização da vida, enfim, seria o processo através do qual o saber médico é difundido no tecido social, uma “difusão de um conjunto de conhecimentos científicos no discurso comum, como uma operação de práticas médicas num contexto não terapêutico, mas político-social” (GUARIDO, 2008, p.21).

Renata Guarido (2008) chama a nossa atenção para um aspecto importante deste entendimento: “A medicalização é antes um conceito que pode ser aplicado às diversas esferas da vida, associado a uma prática discursiva que revela a forte presença do saber médico no conjunto dos discursos sobre o homem, sua natureza e suas vicissitudes, a partir do século XIX” (p. 21). A partir da modernidade, presente na maneira com a qual o homem elegeu para gerir sua saúde, articula-se às representações que o homem faz de si mesmo, e é sobretudo uma resposta, construída socialmente, ao mal estar na civilização.

Ela conclui que é possível ampliar o conceito da medicalização:

“Não se trata, então, somente da tradução de problemáticas socio-políticas em problemas individuais, pertencentes ao universo de cuidados próprios à medicina, trata-se também de reconhecer um discurso que constitui o homem no mundo moderno; ele é, pois, indissociável de uma percepção medicalizada de si, dos acontecimentos que o envolvem, sociais ou particulares” (ibidem, p. 23).

A identificação da existência de uma ideia de dislexia difundida no discurso social responde, portanto, a uma certa forma de apreensão dos fenômenos humanos, que é atravessada em toda a sua história por um saber que, sobretudo ao longo dos séculos XIX e XX, estabeleceu-se como uma ‘verdade científica’.

A hipótese da qual aqui se parte, no que tange a dislexia, identifica essa ‘verdade científica’ como controversa. Muito embora os veículos de divulgação da questão cumpram apenas a função de perpetuar (e fortalecer) a dinâmica de poder em jogo no processo de medicalização, nem a sua conceitualização, e muito menos a sua terapêutica, resistem a critérios elementares de investigação científica.

O caminho da construção do conceito que se popularizou de dislexia não é breve, mas, acredito ser necessário acompanhar o seu movimento na história para dar à questão o peso que ela merece. Esclareço que para orientar esse percurso farei uso do trabalho de três

pesquisadoras: a fonoaudióloga e mestre em aquisição de linguagem, Rejane Rubino, e o trabalho da dupla de pesquisadoras da Unicamp composta pela educadora Cecília Azevedo Collares e pela médica Maria Aparecida Moysés. Elas realizaram trabalhos muito consistentes no que diz respeito à pesquisa histórica da elaboração controversa do conceito de dislexia, além de terem produzido leituras críticas muito competentes, e, por esse motivo, aposto que trilhar o caminho já aberto por elas seja profícuo.

De acordo com Collares e Moysés, há uma história não contada sobre o que a medicina convenciou chamar de *distúrbios de aprendizagem*. Em seu artigo, delineiam os caminhos “científicos” através dos quais os problemas de escrita passaram a ser tratados por *distúrbio*: “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem” (1992, p.31), e que, como a própria definição conceitual expressa, é necessariamente relativo a uma doença que se localiza naquele que aprende: o aluno.

As autoras dão ferramentas ao leitor para compreender porque, até hoje, os *distúrbios de aprendizagem* podem ser tomados, no interior do discurso médico, como causados por “disfunção conhecida ou **presumida** no sistema nervoso central”. (ibidem, p. 32, grifo meu). A dislexia, é importante salientar essa noção, é tratada na atualidade como uma “alteração patológica (no sistema nervoso) que afeta a aquisição/domínio da linguagem escrita” (ibidem, p.31).

Foi em 1895 que o oftalmologista Hinshelwood conceituou os primeiros casos do que nomeou de “*cegueira verbal congênita*”. De acordo com Rubino (2009), Hinshelwood relatou cerca de doze casos desta “doença” e sublinhava sempre o caráter isolado da dificuldade de leitura, ressaltando que se tratava de crianças vivazes e inteligentes. Tendo como parâmetro de análise a situação de pacientes afásicos que haviam perdido a possibilidade de leitura após o sofrimento de lesões cerebrais, considerou que um defeito genético estaria na base de um distúrbio de leitura nas pessoas que não haviam sofrido lesões cerebrais. Aplicou um tipo de raciocínio bastante controverso (“se A causa B, então B só pode ser causado por A”), e hoje questionado, inclusive, no interior da própria ciência médica. A fragilidade da teoria de Hinshelwood não lhe ofereceu reconhecimento em seu meio científico, porém, nos dias de hoje, afirmam Collares e Moysés, o autor é comumente citado como o primeiro grande pensador a respeito dos distúrbios de aprendizagem (1992, p. 34).

Em 1918, Strauss segue o mesmo tipo de raciocínio empírico de Hinshelwood, e propõe que se algumas pessoas que sobrevivem a doenças neurológicas como infecções e traumas passavam a apresentar sequelas nos níveis do comportamento e da aprendizagem (em relação ao seu próprio padrão anterior à doença), era possível concluir que indivíduos com comportamento e condição de aprendizagem anormal poderiam ter como causa de seu distúrbio uma... lesão cerebral! Nasce aqui a raiz do que, mais adiante, se popularizará como *disfunção cerebral mínima*, mas que foi inicialmente batizada e tratada por seu inventor, como *lesão cerebral mínima*. “Lesão suficiente para alterar o comportamento, porém mínima o bastante para não provocar outras manifestações neurológicas” (p.34).

A próxima hipótese a ser divulgada a respeito dos problemas de aprendizagem data de 1925, e foi produzida pelo neurologista norteamericano Samuel T. Orton. Partindo da hipótese da *cegueira verbal congênita*, depois abandonou-a e sugeriu a existência da *strephosymbolia* (símbolos invertidos).

Segundo Orton, o fracasso da leitura ocorreria devido a uma falência no estabelecimento da dominância para a linguagem no hemisfério esquerdo do cérebro. Durante a leitura, os impulsos nervosos produziram os registros linguísticos nos dois hemisférios cerebrais, criando neles cópias especulares. A ausência de uma necessária dominância do hemisfério esquerdo causaria, então, uma confusão na percepção, na orientação espacial e na direção da leitura.

Collares e Moysés identificam aqui a origem da consideração da leitura em espelho como patognomônica da *dislexia*, apesar da teoria de Orton haver sido descartada pela comunidade científica.

O fato é que na história do diagnóstico médico dos *distúrbios de aprendizagem*, assim como em outras áreas do conhecimento, as hipóteses teóricas e clínicas são levantadas e testadas, e quando a experimentação não pode confirmá-las são descartadas e suplantadas – prática que caracteriza a pesquisa científica. Porém, o que acontece de maneira muito especial na área da aprendizagem é que embora algumas teorias nunca tenham sido comprovadas, como aconteceu com a *Strephosymbolia*, algo dela persiste de forma autônoma no campo da aprendizagem.

Ainda hoje, mesmo depois de difundida a tese de que a escrita em espelho pode participar das hipóteses regulares que a criança faz no processo de aquisição de leitura e escrita, ainda é



comum a concepção decorrente da teoria incerta de Orton de que a escrita espelhada pode ser sinal de dislexia<sup>6</sup>. Essa é a condição de “vida própria” que as autoras atribuem à algumas formulações dentro do universo das aprendizagens, que, diga-se em tempo, não são sem consequências, pois tratam de atribuir um suposto caráter científico a concepções equivocadas e ultrapassadas.

Numa das experiências mais controvertidas e antiéticas da história da medicina, em 1937, o neurologista Charles Bradley testou, em crianças institucionalizadas, com problemas dos mais diferentes tipos e causas, a administração de calmantes e estimulantes do sistema nervoso central. Como as crianças eram internas na instituição, não há, nos seus relatos, de acordo com a pesquisa de Collares e Moysés, nenhuma referência à explicitação dos riscos de uso desta medicação para seus familiares, muito embora os efeitos colaterais do uso dessas drogas por adultos já fossem bastante conhecidos. “Em síntese, o autor testou drogas potencialmente perigosas em crianças com diagnósticos os mais diversos, sem consentimento da família. E tirou suas conclusões apenas de suas ‘impressões clínicas’” (ibidem, p.36). Bradley relatou melhora da hiperatividade, agressividade e de aprendizagem com o uso de anfetaminas.

Para explicar o efeito da medicação utilizada, formulou uma teoria fisiopatológica que apontava um defeito no filtro de estímulos que atingem o córtex cerebral (esse filtro seria a Substância Reticular Ativadora Ascendente- SRAA). Embora ninguém mais tenha conseguido reproduzir esses dados, nem mesmo o próprio Bradley, a teoria que justifica o uso de estimulantes para tratar a excitação das crianças também persistiu de maneira autônoma: “e a hipótese explicativa, embora até hoje nunca confirmada, passou a ser apresentada como uma teoria científica, elaborada a partir de evidências empíricas e experimentais, segundo os melhores preceitos da ciência, totalmente comprovada. Uma teoria que se proclama inquestionável” (ibidem, p.37).

Em 1957, apesar de alguns autores isolados, como o psicólogo inglês Vernon, contestarem a evidência da existência de fatores orgânicos no estabelecimento dos distúrbios de leitura, já se estruturava na medicina o conceito de lesão cerebral mínima como uma entidade clínica passível de tratamento pela via medicamentosa (ibidem, p.36).

---

<sup>6</sup> Ver, por exemplo, o site oficial da Associação Brasileira de Dislexia ([www.dislexia.org.br](http://www.dislexia.org.br)), que identifica, entre os sinais para os quais a população deve estar alerta para o diagnóstico do *distúrbio*, o fato de que haverá, às vezes, dificuldade com a percepção espacial e confusão entre direita e esquerda.

Em 1962, no mesmo congresso de medicina em que a teoria de Bradley é consagrada e não mais se questionam seus procedimentos, cria-se o termo *disfunção cerebral mínima (DCM)*. Foi em Oxford, em um simpósio internacional que reunia grupos de pesquisa que se dedicavam ao estudo da *lesão cerebral mínima* que os pesquisadores resolveram o problema que encontraram sem questionar o ponto central de sua pesquisa. Como não foi possível a nenhum dos grupos localizar qualquer lesão cerebral em seus doentes - apesar de terem empregado todos os métodos de investigação disponíveis (incluindo o exame anatomopatológico) proclamaram sua nova conclusão: se não é lesão, é disfunção... E assim, apresentaram à sociedade, ávida por explicações pretensamente científicas de seus males, a *DCM*.

Como formulam nossas autoras de referência, essa doença já se apresenta de uma maneira muito esquisita, porque se baseia na ausência obrigatória de qualquer sinal objetivo, e também sem padronização de critérios diagnósticos - o mínimo que se poderia esperar dentro do referencial de que a medicina é uma ciência.

“Essa ‘doença’ teria por manifestações clínicas: hiperatividade, agressividade, **distúrbio da aprendizagem**, distúrbio da linguagem, incoordenação motora, déficit de concentração, instabilidade de humor, baixa tolerância a frustrações e outras menos comuns. Chama a atenção que todas referem-se a comportamento e/ou cognição; além disso, nenhuma é obrigatória, não existe número mínimo de sintomas, qualquer combinação é suficiente. Inexistem critérios que objetivem o que se entende, por exemplo, por agressividade, hiperatividade (...) Ainda no conceito inicial, são obrigatórios: inteligência normal, exame físico (incluindo neurológico) normal ou com alterações ‘minor’, raio-x crânio normal, eletroencefalograma normal ou com alterações ‘minor’, qualquer exame laboratorial normal” (ibidem, p.37).

O fato é que a impossibilidade de se comprovar a existência de anormalidade orgânica no estabelecimento da *DCM* é patente, e por esse motivo, o conceito de *disfunção* ganha terreno.

O que mais uma vez é específico ao campo das aprendizagens é que, em Medicina, quando se trata de patologia por disfunção existem critérios delimitados por alterações laboratoriais que são facilmente determinados, mas, para estes distúrbios, tais critérios não são apresentados.

A leitura das autoras, com a qual concordo, apoiada, inclusive, por outras pesquisas, como a de Rejane Rubino (2009), é que ao situar os *distúrbios de aprendizagem* como manifestação suficiente para diagnóstico da *DCM*, explicita-se a ideia de que os “*distúrbios* são expressão de uma alteração biológica, individual. Ao se formular a hipótese de *dislexia*, mesmo que se

ignore formalmente, a referência é uma *disfunção neurológica*” (COLLARES e MOYSÉS, p.38).

É, por fim, uma médica quem aponta para o fato de que a conceituação da dislexia configura um caso *sui generis* em medicina: “os autores que pregam a existência de uma doença nunca conseguiram provar que ela existe e exige-se da corrente contrária que prove que ela não existe!” (ibidem, p.41).

Ao acompanhar a história da construção do conceito de dislexia, através do que foi aqui descrito, fica patente que a ideia de **dislexia, em termos científicos, não passa de um semblante de conceito**. Um nome que muitos usam, mas que não tem sempre o mesmo significado, e que, no fim das contas, exatamente por não excluir definitivamente nenhuma das hipóteses arroladas em sua pretensa definição, e condensar no nível aparente uma pretensa cientificidade, não assume nenhum dos sentidos que lhe foi conferido.

Rubino (2009), atenta para as leituras produzidas recentemente no interior do campo das aprendizagens, também se farta na descoberta de contradições. Em um artigo bastante consistente, discute o conceito de dislexia e seus efeitos no discurso social a partir de um ponto nevrálgico: o pressuposto da especificidade<sup>7</sup> implicado no diagnóstico da dislexia em relação à problemática mais abrangente das dificuldades da criança na aquisição da leitura e da escrita. Isto porque, para a autora, há ainda um outro agravante nessa articulação, e que mereceu sua atenção: a premissa de que a presença de uma discrepância entre a inteligência e o desempenho na leitura indica uma dislexia.

Vale a pena seguirmos sua elaboração, iniciada pelo esclarecimento da posição que a dislexia ocupa na mídia. Rubino (2009), assim como Guarido (2008), que tratou de revelar as implicações da presença do saber médico na educação através da análise de um veículo de comunicação dirigido aos professores (a revista Nova Escola, da editora Abril entre os anos de 1986 a 2006), selecionou também uma série de fragmentos colhidos em veículos de mídia impressa e digital, dirigidos ao público geral, que cumprem a função de denunciar/revelar o lugar e a função que o entendimento de dislexia tem na atualidade. Alguns exemplos ajudam a configurar o tipo de operação que ocorreu na mídia:

- Novembro 1995, revista Nova Escola: “Dislexia: A dislexia é uma deficiência

---

<sup>7</sup>O critério da exclusão presente no diagnóstico da dislexia é citado por Collares e Moysés no artigo referido no corpo deste texto, mas é Rubino quem o problematiza às últimas consequências.

genética e hereditária que pode ser identificada por certas alterações anatômicas no cérebro. (...) A simples observação não basta para definir o quadro de deficiência. Assim, antes de tomar qualquer atitude, o professor deve sugerir à família que procure um especialista para exames detalhados. A dislexia é uma síndrome.”

- Setembro 2002, revista Nova Escola: “existem mais crianças com distúrbios do que você imagina. Saiba identificá-los e encaminhá-los para tratamento. Quando um ou outro aluno tem um desempenho inferior aos demais, é fácil perceber que há algo errado. Se o problema é a comunicação, porém, vale a pena um olhar mais clínico sobre o assunto. Veja, a seguir, como é perfeitamente possível detectar as principais alterações nos alunos e identificá-las, para encaminhar para o tratamento mais adequado”.

-Dezembro 2005, Revista Nova Escola: “Numa sala de aula com 30 alunos, é provável que entre três e quatro alunos sejam disléxicos”. “A dislexia é um distúrbio que chega a atingir 15% da população mundial, mas, ainda assim, continua sendo um distúrbio desconhecido para muitos pais e professores”. “A dislexia é um transtorno de aprendizagem hereditário e sem cura, que acarreta uma falha nas conexões cerebrais, principalmente nas regiões responsáveis pela leitura, pela escrita e pela soletração. As dificuldades causadas por esse transtorno podem ser melhoradas em até 80% desde que sejam diagnosticadas o mais precocemente possível e tratadas de forma adequada”. “Quando não são diagnosticadas, as crianças disléxicas enfrentam sérias dificuldades na aprendizagem e ficam desmotivadas e abaladas em sua auto-estima”. (apud RUBINO, 2008, p. 85).

- 1 de agosto de 2009, [dislexicosaibaseusdireitos.blogspot.com](http://dislexicosaibaseusdireitos.blogspot.com): “Os disléxicos têm inteligência acima da média, apesar de seu desempenho escolar sugerir o contrário”.

- 10 de maio de 2007, jornal Folha de São Paulo, Caderno Equilíbrio: “As pessoas disléxicas mostram-se mais criativas e têm ideias inovadoras que superam as das pessoas não-disléxicas, uma vez que elas tendem a ativar outras áreas do cérebro para compensar as suas dificuldades. Personalidades célebres como Albert Einstein, Thomas Edison, Walt Disney e Agatha Christie eram disléxicas”.

- Site da ABD, Associação Brasileira de Dislexia, [www.dislexia.org.br](http://www.dislexia.org.br): “Os portadores de dislexia têm direitos especiais assegurados por lei, podendo contar com um período de tempo estendido para realizar as provas escritas (ou ainda, fazer as provas oralmente) e usar livremente uma calculadora”. (acesso em 7/03/2008)

Rubino (2009) ainda observa que alguns dos profissionais entrevistados nessas reportagens indicam que os testes para detectar a dislexia devem ser realizados nas escolas, uma vez que a taxa de pessoas afetadas pelo distúrbio é muito grande. Essas reportagens ainda pretendem ensinar – e isso é muito grave - professores e pais a considerar como sinais de alerta de uma provável dislexia uma vasta gama de sintomas, tais como a desatenção, a lentidão na aprendizagem da leitura, o desinteresse pelos livros, a letra feia, a demora em copiar as lições da lousa, e a troca de letras na escrita, entre muitos outros.

A autora dá um destaque especial ao texto “*O massacre dos inocentes*”, de Gilberto Dimenstein, cujo título já mereceria ser questionado. Devido ao efeito avassalador que tal publicação surtiu entre leigos, acredito realmente que esse pequeno artigo, assinado por alguém que goza de alta credibilidade entre educadores, deva ser analisado de perto. Publicado no dia 13 de maio de 2007, no jornal Folha de São Paulo, diz o seguinte:

“Se seu filho ou aluno é esperto, mas tem muita dificuldade de aprender, preste atenção a estas estatísticas de associações psiquiátricas: **entre 5% e 17% dos brasileiros sofrem de dislexia**, perturbação na aprendizagem da leitura que leva a pessoa a embaralhar letras e números; pelo menos 7% têm, em algum nível, distúrbio de atenção e hiperatividade. Essas porcentagens se traduzem em crianças e adolescentes abatidos em sua auto-estima, marginalizados, chamados de "burros" por pais e professores. Ou, pior, transformados em assassinos, traficantes ou assaltantes. Investigações em várias partes do mundo detectam alta incidência de presos com histórico de distúrbios neurológicos que dificultam a aprendizagem. Em Londres, estima-se que 50% da população carcerária sofra ou tenha sofrido desses distúrbios.

O psiquiatra Arnaldo de Castro Palma entrevistou detentos de Curitiba e concluiu que 65% deles apresentavam doenças associadas à dificuldade de aprender. Neste momento, o Instituto de Psiquiatria da USP está avaliando 5.000 internos da Fundação da Casa (antiga Febem). A julgar pelas informações preliminares, os pesquisadores encontrarão resultados preocupantes. Isso significa que essas doenças levam ao crime?

Obviamente, não. Se fosse assim, homens como Walt Disney, Einstein, Thomas Edison, Steven Spielberg, Louis Pasteur, apresentados em livros e congressos médicos como portadores de distúrbio de atenção, teriam sido improdutivos. Já que o país está cada vez mais preocupado com os estarrecedores indicadores de violência e de educação, deveríamos olhar com mais atenção para doenças que podem produzir marginais e alunos incapazes de aprender.

Suponhamos que os problemas psicológicos, incluindo não só os distúrbios de atenção, a hiperatividade e a dislexia, mas também a depressão e a ansiedade, atinjam 20% dos estudantes. Qualquer psiquiatra diria que eu estou sendo demasiadamente otimista, mas deixemos assim.

Suponhamos também que, como indicam muitas pesquisas científicas, 30% deles tenham verminoses, asma crônica, rinite alérgica, anemia por falta de ferro, deficiências visuais e olfativas. Mais uma vez, estou sendo otimista na porcentagem. Só os problemas respiratórios, como a asma, atingem mais de 15% dessa população.

Na melhor das hipóteses, temos o seguinte: para cada 10 estudantes, três terão dificuldades de aprender por causa não do professor ou da qualidade de ensino, mas de uma deficiência física ou psicológica.

Os filhos de famílias mais ricas, quando apresentam problemas de aprendizado, recebem tratamento médico e psicológico, além de aulas de reforço com professores particulares. Em geral, os colégios de elite são compreensivos e os ajudam a prosperar, entendendo o seu ritmo; os estudantes que, ainda assim, não conseguem acompanhar o ritmo das aulas mudam de escola antes da repetência. Em sua maioria, eles amadurecem, descobrem um talento e, graças a todo esse apoio, aprendem a se virar sozinhos.

Já os mais pobres vão se degradando nas suas doenças e entram num círculo vicioso: não conseguem reter a informação, são desprezados, perdem a autoconfiança e passam a acreditar que são mesmo "burros". Estudam em salas superlotadas, com professores desmotivados, que desenvolvem um currículo sem a menor conexão com o cotidiano. São poucas horas de aula, sem direito a reforço. A terapia encontrada para ajudá-los é fazê-los repetir o ano; pais e professores das crianças se unem para dar uma "lição" aos vagabundos.

Maria Mônica Bianchini, uma das pesquisadoras do Instituto de Psiquiatria da USP na Fundação Casa, afirma: "A baixa auto-estima pode significar abuso de drogas e álcool". Gera-se mais um círculo vicioso - muita droga, pouca atenção. Isso não quer dizer que eles entrem necessariamente no crime, mas o fato é que recebem poucos estímulos para serem produtivos. Dependendo do lugar em que vivam e da família que tenham, o risco de delinqüência é gigantesco.

É, em poucas palavras, um massacre de inocentes. **Prepara-se, assim, o campo para o surgimento dos analfabetos funcionais ou dos criminosos - ou das duas coisas juntas.** A pesquisa do psiquiatra Arnaldo de Castro Palma mostra que, em Curitiba, 80% dos presos são analfabetos funcionais, uma quantidade igual à dos que apresentam distúrbios de aprendizagem como dislexia, déficit de atenção e hiperatividade.

Não é possível, assim, confiar na consistência de nenhum, rigorosamente nenhum, projeto de melhoria de ensino e de segurança que não leve em conta as questões da saúde psicológica e física no aprendizado.

PS: Coloquei em meu site ([www.dimenstein.com.br](http://www.dimenstein.com.br)) uma pesquisa sobre distúrbios de aprendizagem, com **testes que ajudam a detectar alguns sintomas de doenças neurológicas. É mais simples do que se imagina**" (grifos meus).

O engajamento do jornalista Gilberto Dimenstein na área da educação e seu projeto de intervenção social são amplamente difundidos, portanto, seu posicionamento assume um valor maior do que uma matéria de divulgação da questão assinada por alguém que não se pretende especialmente articulado às questões da educação e da sua política pública.

Seu texto serve como um exemplo do efeito avassalador que a concepção de dislexia - com um estatuto diagnóstico de ordem neurológica - pode assumir no discurso social. Dimenstein credita aos distúrbios neurológicos e/ou psiquiátricos (ele faz as duas referências) parte do insucesso de políticas públicas de educação. Vale retomar seu texto: "Não é possível, assim, confiar na consistência de nenhum, rigorosamente nenhum, projeto de melhoria de ensino e de segurança que não leve em conta as questões da saúde psicológica e física no aprendizado." É claro que aqui a saúde psicológica faz referência ao estatuto neurológico da

problemática situada no campo do aprender. Este é um caso exemplar daquilo para o que Guarido (2008) chama nossa atenção ao afirmar que a medicalização da vida está na base de um discurso que constitui o homem no mundo moderno “indissociável de uma percepção medicalizada de si, dos acontecimentos que o envolvem, sociais ou particulares” (GUARIDO, 2008, p. 23). A mesma autora apresenta a leitura de Aguiar (2004), que nos ajuda a entender a serviço do quê Gilberto Dimenstein usa sua credibilidade. O jornalista sustenta que a regulação social é e deve ser exercida pela medicina (a mesma regulação que outrora fora exercida pela igreja). Ele engrossa o coro dos que articulam os problemas sociais nos termos da medicalização da vida, ou seja, “vistos sob o prisma da medicina científica como ‘doenças’ a serem tratadas” (AGUIAR, 2004, p.133 apud GUARIDO, 2008, p.20). Aquelas conclusões pretensamente científicas, referendadas pelo discurso médico porque obedecem a uma eficácia ideológica, alcançam a mídia através de seus formadores de opinião, e, daí em diante, assumem o estatuto de verdade absoluta.

“Não é sem contexto, então, que o diagnóstico médico (ou psicológico) seja validado pelos professores como necessário na prática de ensino; este tipo de valor parece ser fruto de uma construção de ideais há muito cultivados. O professor, visto a partir do papel de agente de saúde, deve atuar como tal, usando dos conhecimentos de uma disciplina que não é a sua. Como vimos anteriormente, imperam as formas tradicionais de medicalização e psicologização do discurso sobre as crianças e jovens, em suas vertentes higiênica, profilática, normalizante e, muitas vezes, culpabilizadora dos indivíduos e suas famílias por suas dificuldades escolares e pessoais” (GUARIDO, 2008, p.73).

Quem se responsabilizará por isso?

Por que o jornalista Dimenstein não se fez qualquer pergunta sobre os interesses particularizados de suas fontes? Sobre o modo como o diagnóstico foi utilizado por seus informantes? Será que esse formador de opinião conhece a histórica discussão da formulação que difundiu? Certamente, não. Caso tivesse checado o assunto do qual tratou, saberia que a conceituação de dislexia é controversa, mesmo no interior da pesquisa médica, e que a ABD (Associação Brasileira de Dislexia) não é a única instituição que trata e pensa os problemas de leitura e escrita das crianças, apesar de se apresentar como tal<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Arrisco afirmar que a fonte de Dimenstein é a ABD devido às semelhanças facilmente detectáveis entre números e formulações presentes em seu artigo e os apresentados no site da instituição.

Como a Associação Brasileira de Dislexia define a “doença”?

Em seu site oficial encontramos, já há alguns anos, a seguinte informação: “Definida como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, a dislexia é o distúrbio de maior incidência nas salas de aula. Pesquisas realizadas em vários países mostram que entre 05% e 17% da população mundial é disléxica”.

Os critérios do **diagnóstico por exclusão** são, em seguida, apresentados: “Ao contrário do que muitos pensam, a dislexia não é o resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição sócio-econômica ou baixa inteligência.” Para confirmarem o veredito: “Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico.”

A Associação Internacional de Dislexia, por sua vez, apresenta a seguinte definição, desde 2003: “Dislexia é uma incapacidade **específica** de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente, podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais”.

O casamento certo entre a concepção divulgada pela ABD no Brasil e a biologização do social em curso na atualidade produz bem mais do que artigos como aquele escrito por Gilberto Dimenstein, ou as matérias da revista Nova Escola. A produção midiática amplia a sustentação de projetos como a Lei 12.525/07, recém-aprovada pela Assembléia Legislativa no último dia 02 de janeiro de 2011. A lei obriga o Estado a se responsabilizar pelo diagnóstico e tratamento dos distúrbios de leitura e escrita.

E como se dará este tratamento? Desde 2007, o site da ABD informa que a dinâmica de atendimento será sustentada por uma parceria entre as Secretarias Estaduais da Educação e da Saúde, criando equipes multidisciplinares com profissionais das áreas de psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia, para atenderem as crianças acometidas.

O trabalho de Rejane Rubino (2008) fornece elementos importantes para a compreensão do que se põe em jogo nessas definições de dislexia e do porquê elas favorecem esse tipo de produção no discurso social: “Nessa formulação maciçamente difundida de que a dislexia é o *inimigo oculto* por trás de boa parte dos impasses da escolarização, o que fica elidido é que o



conceito de dislexia está longe de contar com uma definição e uma caracterização suficientemente precisas, como reconhecem muitos pesquisadores que estudam o problema” (2008, p.88).

Esse cenário, analisa a autora, justifica uma reflexão sobre os efeitos visados e produzidos pela difusão desse conceito. Tal reflexão requer que se focalize o conceito de dislexia e, como propõe em seus trabalhos de 2009 e 2010, para uma análise rigorosa é preciso ultrapassar a ordem de comentários genéricos e entender o que a ideia de especificidade e, também, o que a premissa de que há uma discrepância entre a alta inteligência e o baixo desempenho na leitura indicam sobre a dislexia.

Segundo o médico canadense Keith Stanovich (1986), o pressuposto da especificidade é essencial a todas as definições do conceito de dislexia. Para o que nos interessa discutir, o termo *específico* inicialmente faz referência ao fato de que o rendimento na leitura e na escrita situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para o quociente de inteligência do indivíduo.

Um outro nível em que a especificidade comparece para definir a dislexia é no curioso critério do diagnóstico por exclusão (apresentado na definição que a ABD divulga em seu site). A exclusão é relativa aos fatores causais (déficits sensoriais, transtornos psiquiátricos primários, patologias neurológicas graves, oportunidade escolar insuficiente e falta de estímulos socioculturais), pois, de acordo com aqueles que investigam o assunto, esses fatores causais seriam capazes de justificar a defasagem entre a boa capacidade intelectual da criança e as sua baixa habilidade de leitura e escrita. É por isso que a médica e professora de neurologia pediátrica da Universidade de Yale, Sally Shaywitz, pode dizer que a dislexia deve ser entendida como uma dificuldade *inesperada* ao aprender a ler (2006, p.29).

A questão aqui se complica razoavelmente quando se intenciona determinar a ordem de grandeza e de afetação possível da capacidade de leitura e escrita por fatores entendidos como não-específicos – emocionais, culturais e educacionais, por exemplo. Quando, com quais critérios e de que maneira as questões culturais ou sociais podem abalar a condição de leitura e escrita de uma criança? Bem, uma resposta minimamente aceitável para tal impasse vai considerar que essa avaliação é subjetiva.

A esse respeito, Moysés e Collares (1992) apontam para a variação, por exemplo, dos graus de tolerância entre famílias, escolas, ou mesmo entre épocas, em que, se um determinado

comportamento era considerado razoável num determinado momento histórico, o deixa de ser em outro.

Rubino (2008) demonstra que a dislexia não é simplesmente um conceito que nomeia ou descreve uma dificuldade na leitura. “Trata-se, antes, de um conceito que recorta o conjunto particular de condições sob as quais, em determinados casos, se observa a dificuldade na leitura – ou seja, aqueles casos em que essas condições são entendidas como normais e adequadas” (2008, p.88). Em outro trabalho (2010), a autora explica que esse é o fundamento do diagnóstico por exclusão: “A ausência de causas não específicas apontará para a presença de uma causa específica – uma falha no **funcionamento** cerebral que atinge especificamente as habilidades de leitura e escrita” (2010, p.132, grifo meu).

E é a partir dessa prerrogativa que explicita a grave contradição presente entre a definição conceitual e o diagnóstico da “doença”: “embora a afirmação de que a dislexia é decorrente de uma “disrupção” no sistema neurológico se apóie em achados de neuroimagem<sup>9</sup> obtidos em pesquisas, esse recurso não é empregado no momento do diagnóstico” (ibidem, p.133).

Para justificar esse tortuoso método diagnóstico, Shaywitz (2006, p.113 e seguintes) dirá que os estudos por imagem são dispensáveis para comprovar a existência de alterações de base neurológica no potencial para a aquisição da leitura, devido ao fato de que o elemento decisivo para o diagnóstico de dislexia é a presença de um déficit fonológico em meio a capacidades linguísticas relativamente intactas.

É enfim, por esse caminho, que o déficit fonológico comparece como o que poderia ser tratado como uma especificação da especificidade da dislexia, que até então se garantia apenas pela exclusão de outros males. Mas, o que isso quer dizer?

Quer dizer que, se há problemas/dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, deve-se presumir que há falhas no funcionamento cerebral daquele que lê e escreve mal, e que essas falhas acarretam um déficit no módulo fonológico e dificultam o desenvolvimento da consciência fonêmica. O módulo fonológico seria, de acordo com Rubino (2009), “a parte funcional do cérebro onde os sons da linguagem são reconhecidos e montados sequencialmente para formar palavras e onde as palavras são segmentadas em sons elementares (os fonemas).”

---

<sup>9</sup> Vale lembrar que esses achados em neuroimagem são absolutamente controversos no âmbito da pesquisa médica, como apontaram anteriormente Moysés e Collares (1992).

Foi essa concepção que, de acordo com a revisão bibliográfica de Rubino, substituiu, no desenvolvimento teórico da pesquisa sobre a dislexia, a formulação de que as dificuldades de leitura apresentadas pelos disléxicos se deviam a déficits perceptuais (visuais e auditivos), a déficits de organização espaço-temporal e a déficits psicomotores.

Seja devido a questões perceptivas ou ao déficit fonológico, o que é facilmente constatável é que a conceituação da dislexia sustenta firmemente a hipótese de que os indivíduos disléxicos formam um grupo neurológica e cognitivamente distinto no interior do grupo mais amplo dos indivíduos maus leitores.

Assim, o pressuposto da especificidade deve ser destacado, na medida em que é através dele que se produz uma divisão no interior da população de crianças que apresentam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Rubino aposta, inclusive, que “a dislexia é uma formulação cuja propagação faz veicular essa divisão. É nesse sentido que se faz necessário refletir sobre as posições que esse discurso transmite em relação ao fenômeno mais geral dos fracassos na aquisição da leitura e da escrita” (2008, p.88).

Mas, o fato é que se esse movimento foi sólido no que tange ao desenvolvimento teórico da questão, o mesmo não se pode dizer sobre a clínica com crianças que apresentem problemas de leitura e escrita. A vasta experiência clínica de Rubino no atendimento destas crianças, permitiu-lhe a seguinte constatação: “Enquanto uma determinada criança é diagnosticada como disléxica a partir da observação de sinais de desorganização viso-espacial – manifestados no desempenho abaixo do esperado no teste de Bender – um outro paciente (examinado por outro profissional) recebe o diagnóstico de dislexia com base no mau desempenho em provas de processamento auditivo que demandam consciência fonológica (por exemplo, subtrair e adicionar fonemas a palavras – existentes na língua ou não). O importante a ressaltar aqui é que os critérios clínicos colocados em jogo no diagnóstico de dislexia são, no mínimo, controversos” (ibidem, p.133).

A premissa de que a presença de uma discrepância entre a inteligência e o desempenho na leitura indica uma dislexia, de alguma maneira é tocada pelo princípio da especificidade e pelo critério da exclusão presentes no diagnóstico do *distúrbio*. Contudo, há algumas nuances na construção desse entendimento que merecem destaque.

Stanovich (1994) indica, por exemplo, que as pesquisas sobre os problemas de leitura apontam - desde os tempos da *cegueira verbal congênita* de Hinshelwood - que os disléxicos

eram os maus leitores de inteligência elevada. Até que, finalmente, entendeu-se (e diga-se sempre: em bases bastante questionáveis) que era isso o que fazia deles um grupo cognitiva e neurologicamente diferente.

O conceito de dislexia estabelece em seu processo de definição uma diferenciação perigosa no interior do conjunto dos maus leitores: há os de inteligência normal ou elevada que apresentam falhas na leitura, e há aqueles em que as falhas na leitura seriam justificadas por sua inteligência abaixo do normal.

Quando se discute a repercussão social e política da difusão do conceito de dislexia, fazendo uso, inclusive, de referências como “Einstein foi disléxico”, é necessário que se reflita sobre o destino social reservado para aqueles considerados desfavorecidos intelectualmente. Lembre-se que todos os alertas, os programas, e as leis que regem as responsabilidades cíveis em relação aos problemas de leitura e escrita estão destinados aos pretensamente disléxicos.

Rubino (2008) questiona com veemência: “Qual seria o propósito da veiculação insistente da ideia de que é preciso cuidar das necessidades educacionais das crianças que têm uma dificuldade *específica* de leitura, resultante de uma afecção local?” Para, logo em seguida, concluir: “Sem dúvida alguma, a criança disléxica, assim definida, coloca a necessidade de medidas que possibilitem a ela o acesso à leitura e à escrita. Mas o mesmo se pode dizer do conjunto maior dos maus leitores” (2008, p.91).

Até mesmo Stanovich (1994) acredita que a dislexia foi definida de uma maneira que serviu para obstruir a investigação empírica dos pressupostos teóricos não comprovados e que guiavam a formulação dessa definição. Para ele, esse artifício foi obtido ao se restringir a definição do termo dislexia a uma discrepância entre o desempenho na leitura e a inteligência. Essa investigação truncada, interrompida e controversa, também foi tema da discussão realizada por Moysés e Collares (1992).

A leitura de Rubino, em 2010, é muito perspicaz: “é esse padrão contrastante entre a dificuldade na leitura/escrita e a capacidade intelectual que é entendido como paradoxal, que leva os pesquisadores (e também os clínicos) a convocar uma explicação situada no funcionamento cerebral. É esse o raciocínio que comparece desde as primeiras descrições da dislexia” (2010, p.135).

E é, inclusive, por causa de argumentos como esse que, ao discutir a especificidade da dislexia, Shaywitz apresenta a hipótese do déficit fonológico. Isso lhe é possível porque

aposta em uma “disfunção no sistema de linguagem, especificamente no nível do módulo fonológico” (SHAYWITZ, 2006, p.44). Argumenta que **as capacidades fonológicas não estão relacionadas à inteligência**, e guardam independência dela (ibidem, p. 53).

Depois de discutir detalhadamente toda a construção do conceito de dislexia, Rubino (2008) circunscreve a questão crucial a seu respeito: por que razão a presença de dificuldades no âmbito da linguagem escrita é considerada surpreendente e paradoxal quando se trata de uma criança inteligente? E a pesquisadora responde, com um pé fincado na clínica e o outro no brilhante percurso teórico que nos trouxe até aqui: “Essa visão parece implicar a suposição de que **a única instância capaz de se interpor entre a inteligência e as aquisições/aprendizagens seria o cérebro**, com a sua estrutura modular” (2008, p. 91, grifo meu).

Além de concordar absolutamente com a questão formulada, pretendo, com esse trabalho, construir elementos que situem outros modos de articular a posição da criança diante da aquisição da escrita.

A formulação de que os impedimentos na escrita são relativos a um acontecimento neurológico apresenta a dislexia como uma condição anterior ao encontro do sujeito com a escrita, e, portanto, independente do modo, da circunstância, e da época em que esse encontro se dá. E, por último, mas não menos importante, é também independente da posição do sujeito diante do que a escrita põe em jogo.

É preciso que essa concepção seja, no mínimo, interrogada. Trata-se de uma discussão que não pode mais ser adiada, e que deve articular modos muito diversos de tentar resolver o impasse na relação da criança com o que ela escreve ou não pode escrever. Usaremos cartilhas para disléxicos? Abordaremos a problemática da escrita na situação escolar? Indicaremos tratamentos, (e se sim, quais?) para as crianças que não conseguem ler ou escrever?

Para responder a essas perguntas sem naturalizar as soluções, precisaremos avançar mais ainda na compreensão do que aqui se põe em jogo.

## 1.2) A atualidade como determinante

Se o discurso social incide sobre o sujeito para determiná-lo, o sintoma que se institui no tempo da infância, seja na ordem de um impedimento ou de uma ação radical, é tecido em relação ao lugar social da criança em seu tempo. Examinar essa situação, portanto, trará elementos que permitirão o entendimento sobre o sintoma, essa resposta subjetiva, e portanto, absolutamente única, que inventamos na trombada com o discurso social.

Será necessário caminharmos na relação com o contemporâneo, mas também no caso a caso, pensando o modo como cada singularidade leu e se posicionou diante do imperativo social. É por esse motivo que um psicanalista deve estar à altura de responder ao mal estar na cultura de sua época, e para isso, precisa conhecer o seu teor.

Gustavo Stiglitz (2009) formula algo importante nesta direção. Parte do princípio, já largamente abordado pela orientação lacaniana, de que o irredutível da não relação sexual tem consequências que se manifestam nas desordens dos laços social, amoroso e familiar (2009, p.111). O humano, na condição de *fallasser*, responde a essas desordens por meio de semblantes, e esses semblantes – diferenciando-se do que ocorre no mundo animal - são veiculados pelo discurso.

O autor acredita que alguns semblantes se destacam na atualidade. A lista que sugere parece mesmo apontar para o ponto nevrálgico para o qual nos leva a articulação discursiva nos dias de hoje: Os Direitos Humanos, estariam no primeiro lugar da lista de semblantes elaborada por Stiglitz, seguidos pela família, pelas identidades sexuais segundo os estudos de gênero<sup>10</sup>, e finalmente, pela oferta realizada pelo mercado de fantasmas, que empurram para um gozo desprovido de singularidade (aqui estão as categorias diagnósticas, como a dislexia, bem como a indústria farmacêutica).

Na família conjugal<sup>11</sup> - para tomarmos um dos semblantes em questão -, é possível observar diferentes formas de conjugação e aliança. Em todas elas, trata-se de operar a conjugação entre os sexos: combinar, coordenar, fazer compatível duas ou mais coisas.

---

<sup>10</sup> A esse respeito ver Laurent, E. “Siglo XIX: no relacion generalizada e igualdad de los términos”, Grama Ediciones, 2009.

<sup>11</sup> idem ibidem. Laurent, nesse artigo, pontua que Lacan trabalha com a ideia de família conjugal desde o escrito sobre os complexos familiares.

Como operação discursiva, está posta a impossibilidade de articulação de uma conjugação sem resto. “Nenhuma ficção – jurídica, familiar, ofertas do mercado - reduz o impossível de escrever a relação sexual” (STIGLITZ, 2009, p.112).

O que se conjuga pela via da proporcionalidade nada mais é do que a combinação de dois outros semblantes: pai e mãe<sup>12</sup>. Se esta articulação, por um lado, não esgota a problemática do encontro, por outro, parece propor – na atualidade - uma saída suturada no nível do semblante. Explico-me: ainda que não seja possível articular uma amarração em termos discursivos que reduza a zero a desproporção inerente ao encontro com o outro sexo, ou, no nível subjetivo, ainda que o objeto nunca seja definitivamente complementar ao sujeito, mesmo que tudo isso não seja transponível - afinal, trata-se do real da realidade sexual, vivemos em um tempo em que o que se vende é exatamente a possibilidade de ultrapassagem da nossa condição de mortais. E é nesse ponto que o semblante de pai e de mãe entra em jogo, propondo para esta relação uma pretensa harmonia, que, no fim, comparece como queixa e desapontamento, de um e de outro, nos consultórios.

Há dois níveis em jogo em uma mesma questão, e que merecem ser abordados separadamente: no mesmo tempo em que se vende a ideia de que vai ser possível ao consumidor obediente ter o que falta, articula-se, do lado da família, a proposta de que através do modelo fornecido pela conjugação dos semblantes de pai e mãe será possível ao dispositivo discursivo, em qualquer modo de laço e a qualquer tempo, conjugar tudo de maneira plena, fixa e estável, ou seja, operar sem resto.

Em relação ao primeiro nível apontado, é consensual a ideia de que o tempo atual é regido pela lógica do mercado. Vários autores, (Agamben, Laurent, Baumann, Melman, Lebrun etc), de dentro e de fora da psicanálise, trabalham esta questão. Ana Ruth Najles (2008), psicanalista, trabalha nos termos de que a identificação mais potente do sujeito na atualidade é ao seu papel de consumidor.

Na lógica do consumo, o que se vende, a estratégia marqueteira, é a de que há gozo pleno, ‘e se você, pobre coitado, ainda não o conquistou é porque lhe falta um ou outro objeto. Submeta-se às regras do mercado e logo-logo estará numa condição superior’. Seria o caso

---

<sup>12</sup> Vale observar o que Laurent no faz notar em “A sociedade do sintoma” (2007): nem a experiência comunitária que teve seu curso nos anos 60 e que tentava prescindir da noção de família foi capaz de impedir a existência de algo irreduzível nas posições do pai e da mãe (p.41).

de se perguntar, simplesmente: superior ao quê? Mas essa sutil perguntinha não tem lugar, porque o gozo pleno, sabemos, é exterior à condição do homem enquanto ser de linguagem.

O que se constata é que o papel de consumidor coloca o homem como o objeto a ser conquistado, convencido... ou seja, consumido. Essa é a proposta do atualíssimo “*marketing pessoal*”, que situa o que seria o sujeito como o que deve ser eleito na categoria de objeto de consumo de outro: ‘compre-me!’ Trata-se do humano na regra do mercado formulado por Bauman (2008). E é ao que Najles articula a condição à qual o sujeito responde: “O império do mercado transformou nosso mundo em um espaço global, o que não deixa de ter consequências sobre qualquer *fallasser*” (2008, p.43).

A criação dos filhos está aderida a essa problemática: o filho do homem não cairá em desuso! A criança será, para tanto, instrumentalizada para obter reconhecimento, receberá tudo que possa fazer dela mais e melhor que a outra: línguas, esportes, computação, objetos, *networking*, traquejo social... potência. O problema é que paga-se certamente um preço por isso: não é possível ao humano passar ileso à ordem da instrumentalização.

A “criança maravilhosa” é instrumentalizada, cuidada e protegida, investida, pois faz-se necessário dar-lhe toda a condição de restituir o seu adulto de um gozo que ele deveria ter dado conta de perder: ela será o que o-pai-e-a-mãe não foram, gozará do que não tiveram acesso.

Najles(2008), mais uma vez, ordena a questão desde o interior da psicanálise: é preciso pensar como sairemos daqui, que tipo de manobra é necessária para que a criança não seja consumida como objeto por essa armação discursiva.<sup>13</sup>

A noção de “criança generalizada”, introduzida por Lacan em "Alocução sobre as psicoses" (1968), situa elementos fundamentais para a discussão. É no encerramento das jornadas sobre as psicoses da criança, organizada por Maud Manonni, que Lacan faz uma antecipação à noção da criança como objeto *a*, que tratará, um ano depois, na carta escrita à Jenny Aubry. Em 1968, Lacan formula pela primeira vez que a criança está em posição de objeto.

Laurent (2007) explica o que diferencia a formulação lacaniana das de Ferenczi, Klein e Winnicott. Muito embora esses outros autores também tenham respondido à concepção freudiana de que a criança seria alocada como Ideal do Eu (1914b, p.114) apresentando a ideia de que ela tem o estatuto de objeto, Lacan muda a disposição desta condição de objeto,

---

<sup>13</sup> Evidente que tal questão não se encerra no tempo da infância, mas é disso que se trata neste ponto.



articulando-a ao gozo: “a ênfase é posta sobre a criança capturada não em um Ideal, mas no gozo, no seu e no de seus pais, tendo sido o que Lacan resumiu como objeto a” (2009, p.44). É isso que Lacan diz quando, àquela altura, define o objeto como “um condensador para o gozo na medida em que, pela regulação do prazer, ele é despojado de corpo” (1968, p.366).

Assim, aprendemos que a expressão “criança generalizada” anteriormente introduzida, aponta exatamente para essa condição de objeto que a criança sustenta na fantasia de outro, e, evidentemente, em tal posição, ela é sem responsabilidade.

Ficamos todos, pessoas grandes e pequenas, no lugar da criança: “A criança generalizada significa, então, tomar ao *falasser* como objeto, deixá-lo sem palavra, sem responsabilidade” (NAJLES, 2008, p.44), “A criança generalizada [enquanto conceito] (...) segrega a morte mesma, vale dizer, a castração. Exclui o fato de que não há possibilidade de saber tudo, de ter tudo, de dizer tudo, de não morrer, de gozar de tudo, isso é segregar a morte.” conclui Najles (2008, p.44).

A responsabilidade aqui referida não é nada menos do que a responsabilidade pelo gozo, impasse que, em sua radicalidade, deveria estar situado no universo das pessoas grandes.

Porém, na atualidade, o homem regido pela lógica do consumo é fígado pela promessa da ciência, que nos oferece, sem constrangimento, o “tudo” acima referido. É assim que é empurrado para um gozo desprovido de singularidade, tal o que se articula, por exemplo, na categoria “os disléxicos”.

É a partir da posição de “criança generalizada” que desenvolvemos tal concepção. Nos defrontamos, frequentemente, através dos meios de comunicação (e não só por nossa prática clínica), com acontecimentos que, tal e qual a dislexia, marcam a existência do sujeito na atualidade.

É por esse motivo que Najles (2008) entende que esses transtornos<sup>14</sup> constituem-se como sintomas para o campo social, mas não necessariamente para o sujeito que sofre com eles. Poderíamos tomá-los como manifestações sintomáticas que, no eixo subjetivo, apontam para o tipo de amarração discursiva que está em curso no laço contemporâneo?

O sujeito se constitui em uma relação fundamental com a lei e as normas - que podem ser entendidas como significantes mestres, que têm a função de situá-lo em relação ao ideal. Isso

---

<sup>14</sup> Na mesma categoria da dislexia, podemos situar todos os transtornos tomados como escolares: desatenção, hiperatividade, desinteresse, fracasso, e também os transtornos alimentares como a anorexia, a bulimia e a obesidade.

é muito importante, pois é através da relação com o ideal, para cumpri-lo ou combatê-lo, que cada sujeito vai se alojar no laço social. Porém, será preciso ainda que o sujeito não seja absolutamente assujeitado ao imperativo social, que seja possível para ele interrogar o Outro Social, caso contrário o que desaparece é a singularidade. Mas... isso nem sempre acontece.

O funcionamento que prevê, na melhor das hipóteses, que o sujeito se transforme em um indivíduo consumível, descarta a castração, e com isso, promove o empuxo ao gozo que caracteriza nosso tempo.

Para dar uma pista da função do psicanalista neste cenário, Esthela Solano-Suarez (2004) formula a questão nos seguintes termos: a ciência responde, cabe à psicanálise perguntar.

Stiglitz (2009) também não se furta de pensar o lugar da psicanálise diante do atual mal estar na cultura. Em suas formulações, dá conta do segundo nível da discussão acima anunciada, e que tange à concepção da família como semblante.

Entende que a família, “ou como se chame o que venha em seu lugar”, em todas as suas possíveis formas de semblante, deve transmitir que a castração é a “única possibilidade para o sujeito orientar-se pelo real da relação sexual” (2009, p.112), e é só a partir dessa condição que o sujeito poderá armar para si uma posição menos custosa no laço.

Em tal configuração, ele dirá que cabe ao psicanalista “cuidar dessa falha (o impossível de escrever...), da tentação de querer cobrir o real por trás das ficções” (ibidem, p.112). Seria, acredito, tornar possível, abrir condições para esse tipo de transmissão.

Laurent, no exercício da atividade de “analista-cidadão”<sup>15</sup>, concedeu uma entrevista ao jornal *La Nación* de Buenos Aires (2007) e ali fornece um bom exemplo da função da psicanálise na atualidade. Com relação à família, parte dos artigos de sua autoria aqui citados: ainda que a época atual proponha a pluralização de formas de vínculo que permitem articular pais e filhos fora da forma tradicional, continua-se falando de família porque é uma instituição que permite bens e direitos e também a articulação entre as gerações. Assim, ele pergunta: “Como então orientar-se, quando, por exemplo, a criança é concebida por fertilização assistida com doador anônimo? Os pequenos na escola lhe dizem: Onde está teu pai? E a criança contesta: “Eu não tenho pai”. Como não vai ter um pai? Isso é impossível... E então, como se vai contestar e sustentar isso? Como vai inventar uma solução, um discurso

---

<sup>15</sup> Expressão cunhada por ele mesmo para tratar da função do analista na atualidade: aquele que elabora o que diz de maneira tal que possa incidir na civilização (*La Nación*, em 3 de junho de 2007, p.1).

possível?” Para, em seguida, responder: “A psicanálise pode, precisamente, nessas circunstâncias, ajudar a criança, e a mãe, para que possam orientar-se num espaço no qual seja possível usar os termos pai-mãe de uma maneira compatível com o discurso comum”(La Nación, 3 de junho de 2007, p.2).

Pierre Bruno (2003) mostra que a tarefa não será fácil ao dizer que a partir da teoria psicanalítica não estamos autorizados a nos refestelar com o simplismo dedutivo de que se o que vale é a função do pai, pouco importa o pai de carne e osso. Ele formula:

“certo que há, nesta tendência, uma dimensão de verdade: o pai de sangue não é necessariamente o pai que mais conta. No entanto, há nela também uma dimensão de mentira pois o pai jurídico não se impõe mais que o pai genético. É necessário, pois, para além, para alguém ou ao lado do Nome-do-Pai tal qual veiculado pela palavra materna, *um* pai, *um* pai não virtual, isto é, um pai cujo corpo não seja feito apenas do papel-bíblia de um código civil ou do papel higiênico de um código de honra” (BRUNO, 2003, p.168).

Isto é assim porque o significante Nome-do-pai operador nesta função é, antes de tudo, o nome que o pai dá ao desejo materno, este nome é, portanto, o nome de um objeto. “Dito de outro modo, o Nome-do-Pai só é operatório em relação a um desejo concretamente especificado, e não em relação à função desejo em geral” (BRUNO, 2003, p.169). É o que frisou e refrisou Lacan em “Nota sobre a criança” (1969): a criança deve se situar em relação a um desejo que não seja anônimo.

É só a partir desta perspectiva que o psicanalista pode fazer o que Laurent propõe na entrevista concedida ao jornal *La Nación*. É só através do entendimento de que o pai opera nos diferentes registros a partir da sua condição de ser de carne e osso que o sujeito pode extrair-se da virtualização à qual o simbólico o submete.

É preciso, entendo assim, que o psicanalista possa incidir para fazer valer, na época em que vive, a condição parcial do semblante - tratamento possível que o *fallasser* dá ao real e que não o recobre plenamente - pois caso não se considere esse o ponto de partida da condição humana, pagaremos o preço de retornos irruptivos.

Se voltarmos mais uma vez à “Alocução sobre as psicoses”, encontraremos o que Lacan diz a esse respeito. Em seu entender, o que institui a entrada da psicanálise no campo social - o que a garante como dispositivo - é exatamente a “dificuldade do ser-para-o-sexo”<sup>16</sup>:

“...é que, a partir do momento em que somos dois, o ser-para-morte, não importa no que acreditem aqueles que o cultivam, deixa entrever, ao menor lapso, que é da morte do outro que se trata. O que explica as esperanças depositadas no ser-para-o-sexo. Mas, em contraste, a experiência analítica demonstra que, quando se é dois, a castração que o sujeito descobre não pode ser senão a sua” (LACAN, 1968, p.363).

Lacan propõe, então, que o psicanalista, diante do impasse que o (des)encontro com o outro sexo põe em cena, oriente sua conduta por sua medida ética.

Stiglitz dá ao seu artigo sobre a família (2009) o sugestivo sub-título “por um pai que não seja de semblante”. Trata-se de um modo de articular uma posição ética diante da parcialidade da satisfação situada como condição da existência humana. O que quer dizer um pai que não seja de semblante? Para responder a essa pergunta fundamental, é importante recorrer às formulações de Éric Laurent acerca da função do pai, presentes no livro *A sociedade do sintoma- a psicanálise, hoje* (2007), e também no artigo “Siglo XXI: no-relación generalizada e igualdad de términos” de 2009. Também é necessário acompanhar a formulação de Pierre Bruno, acerca da noção de Pai Real, que publicou em seu artigo de 2003, “Du père réel”, bem como em outros subsequentes.

O que há de fundamental nessa questão é a contribuição da psicanálise ao entendimento da problemática do *fallasser* na atualidade e a construção de uma orientação na procura de uma saída, de uma solução para os impasses situados nesse campo.

Laurent recupera “Nota sobre a criança” (1969) para dali isolar o termo *resíduo* e trabalhar com ele. Lacan havia escrito, no início da carta:

“A função de resíduo exercida (e ao mesmo tempo, mantida) pela família conjugal na evolução das sociedades destaca a irredutibilidade de uma transmissão - que é de outra ordem que não a da satisfação das necessidades, mas é de uma constituição subjetiva, implicando a relação com um desejo que não seja anônimo” (LACAN, 1969, p.369).

---

<sup>16</sup> uma referência ao termo ser-para-morte produzido no interior do pensamento de Heidegger, (Outros Escritos, p.362).

Esta formulação é realizada a partir da análise do fracasso das utopias comunitárias, em que, para dizer em muito poucas palavras, as crianças seriam geridas pelo coletivo. Para isso, Lacan diz que nessa experiência a família conjugal manteve-se como resíduo, como irreduzível, e isso não pode deixar de ser assim, porque a criança só se constitui como ser de linguagem em relação a um desejo que não seja anônimo: não serve o comum a todos, apenas o desse ou daquele sujeito em relação àquela específica criança. É aí que ele diz a célebre frase: “É por tal necessidade que se julgam as funções da mãe e do pai. Da mãe, na medida que seus cuidados trazem a marca de um interesse particularizado, nem que seja por intermédio de suas próprias faltas. Do pai, na medida em que seu nome é um vetor da Lei no desejo”(LACAN, 1969, p.369).

É preciso lembrar, como faz Laurent, que a família é resíduo para o neurótico, assim como o perverso terá a mulher fálica nesse lugar (LAURENT, 2007, p.42). Porém, e esse não é um detalhe qualquer, é em torno da criança como objeto *a* que a família se estrutura. Não se trata, como quis Freud, de que a família se assentasse na metáfora paterna, nos termos edípicos, “e sim na maneira como a criança é objeto de gozo da mãe, da família e, para além dela, da civilização” (ibidem, p.44).

Quando se fala na família como um semblante, trata-se desse sonho neurótico de que as coisas se assentem com tranquilidade sob a égide de uma harmonia no exercício das funções. É fato que na condição de dispositivo discursivo a família propõe um modo de laço efetivo, porém, que desse laço nada fique de fora, de que não haja resíduo, isso é o sonho neurótico.

O Outro social cumpre, na atualidade, a função de intimar os pais a cuidar dos filhos e enquadrar sua família, a fazer valer a norma social. “Os pais são transformados em agentes de ordem pública” (ibidem, p.47). É aí que Laurent pergunta: é possível reduzir a paternidade à norma? Para isso, ele responde, seria necessário que a função do resíduo estivesse resolvida. A questão é que ainda que sonhemos muito com isso, não é possível normatizar qual seria a boa relação entre os sexos.

“Nenhuma norma consegue estabilizar o empuxo-a-gozar, e cada um se vê às voltas com a contingência do encontro com seu parceiro e com o sintoma/fantasia que o define. Esse encontro não pode ser reduzido às normas. O lugar do pai é de um resíduo que vem, na condição de nome, recobrir esse impossível. **Ser pai não é uma norma, mas sim um ato de consequências fastas e nefastas.** A filiação contemporânea remete, para além das normas, ao desejo particularizado de que a criança é produto” (LAURENT, 2007, p.47, grifo meu).

Diferente do pai de família, o Nome-do-pai (e Laurent não esquece disso) é um operador muito competente que permite ao sujeito se inscrever na civilização.

“O Nome-do-pai articula o desejo e a lei [foi o que Lacan antecipou em nota sobre a criança], sua função põe um freio ao gozo. Esta função não revela unicamente o proibido [o nível da regra e norma]. ‘Colocar um freio ao gozo’ é também poder abrir para o sujeito uma via que não seja aquela de um empuxo-a-gozar mortal, autorizar uma relação viável com o gozo, outra que não a do empuxo-ao-hedonismo contemporâneo, que revela sua face mortal nas adições. O pai resíduo é um instrumento que permite manter unido o simbólico, o real e o pai imaginário enquanto porta a falta a existir” (LAURENT, 2009, p.12).

Um pai que não seja de semblante é o que na condição de portador de seu desejo por uma mulher conjuga a lei, a proibição e o desejo. Um pai que não seja semblante é aquele que não se reduz ao pai da autoridade, ao pai de família. É o que, a partir de sua condição de resíduo, do irreduzível resto produzido pelo semblante família, faz sua *père-version*, oferece uma versão particular sobre o gozo. Se a instituição familiar tende a dissimular o gozo e tenta conjugar sem resto, cabe ao pai como função situada no operador Nome-do-pai fornecer o depoimento de uma relação viável com o gozo.

Pierre Bruno, antes mesmo das formulações de Laurent, volta-se ao texto lacaniano para nomear **pai real** esse pai que não é semblante. É com essa noção que responde a questão de Laurent sobre a possibilidade de se reduzir a função do pai à norma. Esta noção de pai real permite extrair o que reside como “tomada de risco” na paternidade, e aponta uma saída: é preciso alguém de carne e osso que insida sobre a virtualização do sujeito na linguagem. Ele explica:

“O pai simbólico é o pai morto, guardião de um gozo do qual ele não pode desfrutar. O pai imaginário é o pai gozador, de quem se deve imaginar a morte para que eu possa tomar o gozo como uma possibilidade para mim. Com mais precisão, ele é o privador – o que priva o sexo feminino do falo e ameaça fazer o mesmo com o sexo masculino. O pai real transcende um e outro ao *encarnar* a exceção necessária para que a questão da existência possa se colocar para além do ser” (BRUNO, 2003, p.178).

Um pai não se reduz a norma, ao contrário, cabe o Nome-do-Pai separar a lei da morte: “o Nome-do-Pai não é tanto o que submete o vivente à lei mas o que subtrai a lei da morte. Ele

se inscreve então no processo de saída da virtualização mortífera da linguagem” (ibidem, p.170).

Assim, entende-se que uma existência para além do ser é a que se monta a partir do testemunho de que ao se extrair um modo de gozo uma posição é cifrada para o sujeito. O acesso do sujeito será limitado, a partir de então, ao tesouro dos significantes. Um outro modo de dizer que não poderemos eliminar o resíduo, o que insiste para além (ou aquém) do semblante, para o qual apontou Laurent.

Pierre Bruno conclui, com precisão: “É para laicizar este milagre da linguagem que a psicanálise se mobiliza. A psicanálise deve se mobilizar para que ela própria não caia na armadilha da virtualização de sua teoria” (BRUNO, 2003, p.182-183).

Esta é a proposta da orientação lacaniana. É mais do que diferente, e também não se define por oposição ao discurso da ciência. Trata-se de uma proposta que está forcluída do discurso cientificista em curso na atualidade.

Será preciso considerar esta condição para pensar as aprendizagens, tema que tange o objeto desta pesquisa.

### 1.3) As aprendizagens, ou Piaget por Lacan

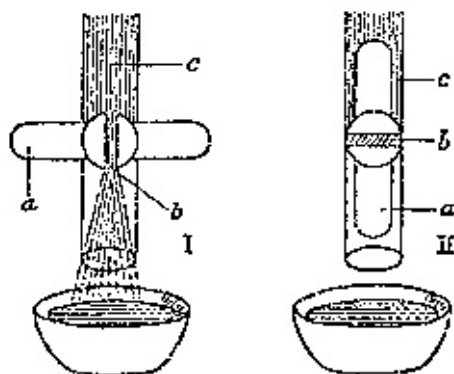
“um mundo cheio de saber,  
é apenas um sonho,  
um sonho do corpo enquanto falante,  
pois não existe sujeito conhecedor”  
(Lacan, 1973, p.171).

Lacan, em seu seminário sobre a angústia (1962-63), dedica um capítulo à discussão de uma prova piagetiana, apresentada em “A linguagem e o pensamento da criança”, de 1956. Nessa oportunidade, Lacan não está tratando da escrita, mas, para o que aqui interessa, ele aborda as relações entre o sujeito epistêmico - aquele que conhece -, e o sujeito do inconsciente, para delimitar muito claramente que os processos linguísticos, cognitivos e psicológicos presentes na aquisição do conhecimento são animados pela posição do sujeito, e essa, por sua vez, é armada a partir de sua condição de *fallasser*.

Na experiência da torneira, Piaget (1956, p.165), procura demonstrar que há fala egocêntrica, ou seja, que há *um estágio* no desenvolvimento da linguagem/fala em que a intenção de

comunicação não é constatável, e, portanto, sob esta condição, a função da linguagem não pode ser exercida plenamente. Aqui sabemos que Piaget não está sozinho na defesa dessa ideia, embora ele seja mesmo um expoente na sua construção. Em sua concepção, a função da linguagem é fundamentalmente a da comunicação, suas falhas só podem ser pensadas como estágio transitório, algo que é possível superar.

Embora a experiência em si não esteja no foco de nosso interesse, vale a pena sua abordagem para que dela possamos extrair alguns pontos. Trata-se da demonstração por meio de desenhos, para uma criança entre 6 e 8 anos de idade, do funcionamento de uma torneira: “Você está vendo isso? São as asas de uma torneira. Para virá-las, veja, faz-se assim com os dedos (gesto do dedo sobre o desenho 1. Mostrar o resultado no desenho 2). Você vê lá (desenho 1) quando as asas estão abertas assim (fazer gesto horizontal mostrando a), o canal, você está vendo (mostrar b. Indicar também o pequeno orifício), está aberto. A água corre agora, você está vendo (desenho 1, mostrar b). Ela corre porque o canal está aberto. Veja lá (desenho 2), quando as asas estão viradas (mostrar a, fazer gesto vertical), o canal (mostrar b. Indicar também o pequeno orifício) também está fechado. A água não pode passar (mostrar c). Parou. Ela não pode escorrer porque o canal (mostrar b) está fechado”(Piaget, 1956, p.165).



Depois de receber essa explicação, a criança deve repetir o que ouviu, para que o Dr. Piaget possa confirmar que ela alcançou a compreensão. Nesse ponto da experimentação, ele conclui que as crianças de 6 a 8 anos de idade são capazes de compreender essa explicação verbal. Num segundo tempo, essa criança que entendeu tudo deve transmitir o que aprendeu para uma outra criança, da mesma idade. Nos termos de Piaget, deve, portanto, passar para a posição de explicador, um reproduzidor da explicação recebida.



Aqui encontramos com uma série de números que avaliam muito objetivamente o que ocorre e em que momento da explicação há perdas entre o que a primeira criança recebeu (e compreendeu) como explicação sobre funcionamento da torneira, o que lhe foi possível transmitir do lugar de explicadora, e o que a segunda criança pode compreender a partir de uma explicação inexata.

O fato é que para Piaget, no interior de sua teoria, o fator determinante dessas perdas é montado a partir do pressuposto de que a linguagem tem como função a comunicação e, mais além, que a comunicação pode atingir níveis de excelência. A perda no nível da comunicação, que ele mesmo constata, é atribuída a um estágio de desenvolvimento da linguagem: “A observação mostra, com efeito, que até os 7-8 anos, a criança não dá espontaneamente explicações ou demonstrações aos seus semelhantes, mesmo quando as concebe para si própria, e isso porque sua linguagem é **ainda** impregnada de egocentrismo”(PIAGET, 1956, p.183, grifo meu).

Lacan (1963) provoca, e diz que Piaget é quem não pode compreender o que aparece como resultado de sua própria pesquisa: “Piaget não pode apreender o *gap* que ele mesmo aponta, no entanto é nisso que está todo o interesse de seus trabalhos. (...) O que Piaget colhe, de fato, nesse processo, aberrante em seu princípio, é demonstrativo de algo totalmente diferente do que ele pensa” (1963, p.310-11).

E a qual resultado Lacan se refere?

Partindo do princípio já largamente discutido de que a perda é inerente à tentativa de comunicar, uma vez que a castração inside também nesse ponto, e, mais ainda, de que a função da linguagem não se reduz à comunicação, Lacan muda o foco da análise do material, e, com base na fala das crianças que conversaram com Piaget, formula que os erros de comunicação estão aí presentes porque são inevitáveis: a torneira, enquanto objeto, assumiu para as crianças a função de causa.

Lacan entende que a dita criança reprodutora da informação, no exercício da função de fazer passar para outra criança a explicação que recebeu de um adulto, não está mais interessada na explicação de funcionamento da torneira, suas ramificações, os dedos do operador e etc e tal. Rib, um dos meninos, depois de receber a explicação de uma outra criança, diz o seguinte: “Ali (1, c) é o cano, depois ele é aberto, depois a água corre na vasilha, depois ali (2, c) está fechado, então não corre mais água, depois do cano (2, b) está deitado, depois a vasilha está

cheia. A água não pode correr porque tem o cano, que está deitado, isso atrapalha” (PIAGET, 1956, p. 173).

É a partir desse recorte que Lacan teoriza, fazendo notar, inclusive, que a vasilha (dada a ver no desenho, mas não nomeada pelo pesquisador na fala dirigida à criança) é introduzida pela criança em sua fala como elemento decisivo de sua explicação. Lacan entende que o pequeno Rib enfatiza dois pontos: primeiro, que a torneira é uma coisa que fecha, e isso produz um efeito. E segundo, que é graças a essa característica do objeto que é possível encher uma bacia sem que ela transborde: “...é o surgimento da dimensão da torneira como causa” (LACAN, 1963, p315).

Causa do quê? Causa de desejo.

E aqui a causa faz referência exatamente à possibilidade de que o jato de água não flua, porque a torneira está fechada, e de que com isso se controle a quantidade de água na bacia. A falta causa, e o desejo é o primeiro efeito suposto a essa condição. Mas a que desejo Lacan articula essa experiência?

O que há de interessante numa torneira, do ponto de vista da criança, são os desejos que o objeto desperta na criança. Faz aqui uma alusão à condição de “vaso comunicante” que nós, humanos, estabelecemos diante da água, e para ilustrar essa condição, cita a vontade de fazer xixi que sentimos em tais situações. Nosso Rib parece deixar bem claro que o que a torneira desperta nele é o desejo de reter, de evitar o transbordamento, de deixar a torneira fechada: “depois o cano está deitado, depois a vasilha está cheia. A água não pode correr porque tem o cano”, ele formulou. Ao introduzir a vasilha na ordem explicativa, deixa aparecer a sua relação particular, atravessada por sua condição subjetiva, com um objeto que para o Dr. Piaget causava outra coisa.

O psicanalista acredita que uma criança, diante da torneira, - e na idade em que tinham os entrevistados de Piaget -, pode entrar num “tipo irresistível de *acting-out*” (LACAN, 1963, p.315), que consiste em querer desmontar a torneira. Ana Lydia Santiago, psicanalista, entende que esse *acting-out* “implica a presença de um jato fluido [sem a torneira, a água flui e não pode ser estancada], independentemente da causa sobre a qual a ação incide: o jato mostra a causa, mas, enquanto tal, se reduz ao resto” (2005, p. 150). Se a torneira está aberta, e o jato d’água flui sem poder ser interrompido. A bacia transborda, e o jato, ao não ser regulado, se reduz à condição de resto, e a água, afinal, se perde.

O fato é que o *acting-out* deve ser entendido como uma resposta do sujeito que se vê diante do objeto que lhe causa. Santiago (2005), inclusive, exercita o entendimento de outras respostas possíveis: “O sintoma é um vazamento da torneira, em relação ao qual ‘o sujeito não pode fazer nada’ e, por outro lado ‘não quer saber’. A passagem ao ato equivale a abrir a torneira sem saber o que se está fazendo: algo é produzido e, por meio disso, uma causa libera-se, porém os meios não têm nada a ver com a causa liberada” (SANTIAGO, 2005, p.150).

Esse é o ponto que interessa para a discussão que pretendo sustentar aqui. Com uma argumentação sofisticada, Lacan transmite (e, nesse ponto, o faz, sem dúvida alguma, como um bom leitor de Freud) que entre os dois pólos da aprendizagem - o que ensina e o que aprende - o conhecimento, em seu estatuto de objeto, não passa liso. O objeto do conhecimento deve se emaranhar em outras tramas.

A dimensão do desejo se põe em jogo, e a angústia que circula a partir da articulação do sujeito ao desejo precisará ser tratada, seja pela via do sintoma ou pela inibição e seus correlatos: o *acting-out* e a passagem ao ato.

O fato é que o pensar, a partir dessa concepção, e também em Piaget, não é o resultado de uma operação bioquímica que nos cabe estimular ou aquietar pela via medicamentosa. Tampouco se reduz a uma operação sem restos, como quer a epistemologia genética, uma vez que os erros são tomados como imaturidade, estágios do desenvolvimento intelectual que devem ser atravessados em direção a um ponto ótimo.

Pensar é, para o sujeito, movimentar-se no registro simbólico para tentar dar conta do que faz falta, e, nessa condição, lhe causa. Voltolini sintetiza: “Pensar é desejar” (2006, p.36).

Veras e Vorcaro (2010) dão outro exemplo de como uma criança responde ao Outro encarnado em uma prova piagetiana a partir de sua condição subjetiva. Tal situação aproxima-se um pouco mais daquela que esta pesquisa investiga ao abordar o que se põe em jogo, do lado do sujeito, em um impasse na aprendizagem.

Trata-se de uma menina de dez anos que causava enormes dificuldades aos profissionais da educação: não aprendia, fazia uma oposição sistemática aos professores, interrogava a escola. A escola, de seu lado, procurava localizar essa criança entre o *déficit de atenção*, a *hiperatividade* e o *limite cognitivo*.

Em tais condições, a garota foi encaminhada ao especialista que lhe propôs submeter-se a uma prova piagetiana sobre o uso de quantidades numéricas. “Nessa prova, são mostradas à criança nove bonecas de papelão dispostas desordenadamente sobre uma mesa, e aponta-se para um ponto distante da sala, onde estão amontoados vários vestidos de cartolina. Engenhosamente, a prova chamada de UDN-80 (Utilização do Número de 1980)<sup>17</sup> visa situar as estratégias da criança para lidar com quantidades e localizar a referência ao número como unidade de medida; portanto, é necessário manter as bonecas dispostas desordenadamente e também longe dos vestidos, para evitar que a criança estabeleça correspondência termo a termo, eximindo-se de contá-las. É preciso, ainda, excluir referências ao *número* na formulação da prova, para que a criança não se sirva dele e deixe-se guiar apenas pela sugestão apresentada na instrução. Nessas circunstâncias, a examinadora lhe diz: “*Traga-me o que for preciso de vestidos para vestir as bonecas. Nenhum a mais e nenhum a menos do que for preciso para vesti-las*”. A criança conta nove vestidos e volta-se para a mesa. Com uma das mãos, esconde um vestido, aderindo-o sob o tampo da mesa; em seguida, colocando os demais, um sobre cada boneca, faz um gesto de surpresa e diz admirada: ‘*Ih! Faltou um...*’ ” (VERAS e VORCARO, 2010, p.1-2).

Bem, nossa garotinha sabe contar, sabe operar na correspondência entre oferta e demanda... e aliás, sabe fazer isso tão bem que... deixa faltar! A análise estrita proposta pela Dra. Claire Meljac não permite o entendimento do que aqui entra em jogo do lado da garota. Ela sustenta o erro no procedimento, ainda que tivesse também demonstrado ao examinador atento sua absoluta condição intelectual de acertar. E é a partir dessa armação que as autoras vão abrir a discussão. O que se põe em jogo, do lado da criança para operar desse modo?

O fato é que a criança, na leitura de Veras e Vorcaro (2010), incorpora a posição do vestido que escondeu sob a mesa: domina a cena pagando o preço de excluir-se dela. Ela poderia operar deixando passar o conhecimento disponível que lhe permitiu pegar os 9 vestidos, mas ela escolhe simular um erro para produzir falta.

A interpretação da cena da prova mostra que a dimensão subjetiva da criança comparece como a causa do gesto. Algo impõe a dissimulação à garotinha, ela precisa fazer-se alguém

---

<sup>17</sup> Trata-se de teste desenvolvido por Claire Meljac em 1980, em sua tese de doutorado, realizada na Suíça, sob orientação de Jean Piaget. Tal prova, aplicada sistematicamente pela autora e por seus estagiários, era instrumento conjugado a outros para o psicodiagnóstico de crianças e adolescentes, no Hôpital Sainte-Anne, Laboratoire de Bio-Psycho-Pathologie, em Paris.

que resiste a se deixar ver como aquele que aprende. O que se constata aqui é que entre a garota e o teste, o que fez movimento não foi sua condição intelectual e nem a sua funcionalidade cerebral. O que animou seu gesto foi o movimento subjetivo que lhe determinou a escavação de um lugar no campo do Outro, sua inteligência, por sinal nada reduzida, foi colocada a serviço disso. E é deste ponto, daquilo que Vorcaro (2003) chamou de traço do caso, que as autoras depreendem toda a construção a respeito das relações contemporâneas da criança com o universo escolar, a partir de um dos traços prevalentes do que se impõe hoje na escola: o de não se deixar ensinar.

A hipótese das autoras é que o aluno responde ao lugar que a escola lhe confere (“ele não sabe”) e opondo-se à demanda escolar de que ele se deixe ensinar, desvia de aprender. Nessa modalização, dirão Veras e Vorcaro, “o aluno reproduz, numa miragem transativista, mas sem inversão, o mesmo enunciado: *“ele (o professor) não sabe”*. O que ocorre é que o aluno entra na cena escolar, mas não consente ao aprender. Ele se interessa pelas artimanhas que lhe permitem operar sobre esse jogo social da aprendizagem sem ceder a ele.

Mas por que o aluno precisaria armar esse circo? Porque ele tem uma contrapartida nisso: “ao produzir resistência e oposição suficientes para obrigar a negociação de posições subjetivas na escola, causa constrangimentos ao professor; constrangimentos que lhe permitem conseguir retirar, desse encontro-desencontrado, um pouco de gozo”, um modo de gozo fálico (VERAS e VORCARO, 2010, p.4).

Não há como sustentar a complementariedade entre as posições do mestre e a do aprendiz que o discurso pedagógico quer alcançar. Não há como garantir, por exemplo, que se um ensina bem, o outro aprende tudo.

Isso o traço do caso faz ver. A pergunta que as autoras introduzem, mobilizadas por sua leitura precisa, é muito perspicaz: se não há proporcionalidade entre as posições de um e outro no jogo transferencial do amor e no circuito da demanda dentro da escola, como podemos entender *“o eixo de atravessamento pulsional no laço narcísico que articula os agentes no jogo do ensinar e do aprender? Como qualificar a estrutura que, na atualidade, tipifica esse laço no mercado do saber escolar?”* (VERAS e VORCARO, 2010, p.5).

Respondem analisando que o que não opera nesse tipo de laço, na atualidade, é a condição simbólica do laço social. O que se atualiza aí, com bastante vigor, é o caráter imaginário do encontro, regulado pela ordem da demanda, em que um pede e outro pode dar ou não dar. As

autoras sofisticam sua leitura e formulam uma explicação muito precisa sobre o atrelamento imaginário que opera entre os professores, representantes do discurso pedagógico, e seus alunos. Partem do princípio de que é o professor o responsável por sustentar a autoridade e a tradição dentro do dispositivo discursivo pedagógico. Porém, seu modo de operar com essa tarefa está regulado por uma lógica narcísica, o que faz com que se dirijam ao aluno identificando-o à criança que eles mesmos foram. Em uma tentativa de restituição daquilo que ficou perdido na própria infância, os professores acabam por desviar a criança do encontro com a Lei que a limitaria. “O mestre encontra a posição maternante, condição própria para a ilusão *de possuir o saber verdadeiro acerca da singularidade subjetiva e poder governar os corpos*”(ibidem, p.10).

É por esse caminho que as autoras localizam os efeitos nefastos da articulação das relações escolares sob a égide do regime do dom do Outro: um dos desdobramentos possíveis dessa questão é que o aniquilamento do simbólico seja marcado pela criança através da erotização da própria atividade, o que institui a hiperatividade como sintoma, ou então, como é o caso da garotinha já citada, através da recusa a ceder à demanda do professor, trata-se de uma criança que não se deixa ensinar, e configura-se em um dos mais diversos tipos de distúrbios de aprendizagem.

De todo modo, por um ou outro caminho, o importante a ser destacado é que o problema que se desdobra na aprendizagem aponta para um recurso do sujeito, um modo de defesa frente a tirania de um outro caprichoso. É através do artifício de se por de fora da condição de aprendiz que a criança dribla o assédio desse Outro. “A forma que encontram é tirando-se disso, com o saber que se distingue do conhecimento escolar, constituindo um saber dominar que lhes permita ao menos um pouco de gozo”(ibidem, p.12).

As próprias autoras constatarem que é bastante comum que os pais se firmem nesse lugar nos laços que engendram sua relação com os filhos, e não nos faltam exemplos chocantes de configuração deste acontecimento. Voltarei a esse ponto um pouco mais adiante, porém, aqui cabe interrogar, sem desviar, por que a instituição escolar reproduz essa dinâmica narcísica em suas relações.

Para entrar no circuito da troca, é preciso que a criança se permita receber. A recusa ao que vem do outro a coloca necessariamente para fora de um sistema de troca.

A criança que não se deixa dar o conhecimento, aquela que não aprende na escola, ela quer outra coisa. E nossas autoras respondem à pergunta que formularam do seguinte modo:

“E, portanto, *o que se quer, quando não se quer saber é servir-se do saber para almejar imediatamente a satisfação – não se deixa dar, não tem que devolver, não há moeda de troca simbólica. O problema da escola é que, nesse processo em que o Outro é tão gozador, pode-se querer apenas saber gozar do outro, para não ser gozado pelo outro, mesmo que nada se saiba disso*” (VERAS e VORCARO, 2010, p.14).

Ou seja, a ordem do conhecimento fica penhorada na dinâmica da demanda. Não se trata de ser ou não inteligente para aprender, senão de usar toda sua potência subjetiva, incluindo a inteligência, para dialetizar minimamente o que vem do Outro, a fim de encontrar um lugar no laço que permita a criança extrair um pouco de gozo.

Há um outro nível na economia de gozo que pode ser decomposto da conclusão a que nossas autoras nos trouxeram: entendo que quando a criança desvia de sua indexação na ordem das trocas dentro da escola, através da recusa que a institui no “não se deixar dar”, ela está destituída da possibilidade de fincar-se numa outra modalidade de gozo no eixo do conhecimento. **Ao recusar o objeto do conhecimento, a criança não poderá retirar da experiência com este um valor de uso.** Uma vez que não pode conhecer, porque precisa defender-se do que a reduziria à condição de objeto para o gozo do Outro, não pode, por consequência, usufruir do que conhece. O circuito da demanda opera, mas a ordem do desejo fica truncada, definindo modelos curto-circuitados na relação da criança com o conhecimento.

A prerrogativa do gozo nos coloca diante de um outro ponto fundamental: a ordem da responsabilidade.

Ainda no tempo da infância, como a criança - submetida a tal articulação discursiva -poderá responder à escola com a tão preconizada autonomia de pensamento, já há algumas décadas, menina dos olhos do discurso sócio-constructivista? Está declarado na própria definição do conceito que a autonomia prevê responsabilidade. Mas como encarnar responsabilidade, como se entregar ao risco e pagar por ele, se estamos emaranhados no jogo ficcional da troca, ou mais precisamente, da *troca sem troca*, sem resto?

Nesse sentido, concordo com Veras e Vorcaro quando apontam que a saída para esse impasse estagnador é a investigação acerca do sentido obscuro do gozo no funcionamento da

escola. Aposto que é só nesse nível de abordagem que poderemos desviar das armadilhas dicotomizantes que os bem intencionados produzem a partir do discurso pedagógico. Um bom exemplo disso é a tentativa de alguns que, cheios de humanidade, salvam as criancinhas e transformam distúrbios de aprendizagem em questões de *ensinagem*, pois acreditam que assim, mudando o problema de lado, resolvem a questão.

As autoras situam realmente a questão em outro nível, de nada especular: “O problema da escola é que, nesse processo em que o Outro é tão gozador, pode-se querer apenas saber gozar do outro, para não ser gozado pelo outro, mesmo que nada se saiba disso” (VERAS e VORCARO, 2010, p.13).

\*\*\*

A essa altura, uma pergunta se impõe: por que se faz uma discussão sobre a aprendizagem diante da problemática na escrita? Porque a escrita aqui não é tomada de qualquer ponto. A escrita literária, por exemplo está fora do assunto em pauta. Esta pesquisa aborda a escrita em tempos de aquisição. Trata-se de uma discussão a respeito do encontro do *fallasser* com a escrita, e os movimentos subjetivos daí decorrentes.

Nesse sentido, a escrita alfabética está colocada como objeto do conhecimento. Esta não é uma decisão pessoal, é a partir de tal condição que a aquisição da escrita vem sendo abordada no discurso social, como demonstra toda a produção pedagógica e linguística, e também a discussão a respeito da dislexia aqui situada.

Se a escrita é ou não é um objeto do conhecimento de estatuto diferente dos demais, não é tampouco o foco da discussão que a pesquisa pretende fazer, muito embora os efeitos que o sujeito colhe no encontro com sua escrita sejam elementos importantantes para o debate.

A construção de uma categoria específica na relação do sujeito com a escrita também não se firma. O que comparece com bastante vigor é a proposta de que não há um sujeito da escrita: há um sujeito e há alguém que escreve, e se há algo de específico em tal encontro – sujeito e escrita - esta especificidade está colocada do lado do sujeito, e não da escrita.

Se a especificidade, então, é garantida pelo sujeito, por seu modo de amarração absolutamente singular, não há como pensar na generalização de uma classe sintomática. Mais uma vez, fica bastante claro que na hora de saber o que se passa com cada sujeito que procura o analista para engendrar-se no tratamento daquilo que o faz sofrer, as concepções generalizadoras acerca do sofrimento não são realmente de muita utilidade.



Tomar uma criança como disléxica, por exemplo, é necessariamente desimplicar a escola, a família e a própria criança na instituição do problema. Vale lembrar que a desimplicação registrada quando se trata da instituição do problema, não é a mesma na administração demandada pela terapêutica. A criança diagnosticada como disléxica é disléxica quando o professor ensina e ela não aprende. A família se alivia; afinal, não fez nada errado... Como categoria diagnóstica, a dislexia não é questão de ninguém, é apenas uma conjectura, uma herança genética, que faz parte do problema que aparece na aquisição de escrita de algumas crianças. O tratamento da dislexia que acompanha essa visão se dá por confronto direto e corretivo do acontecimento na escrita, e dispensa a implicação do sujeito que sofre. E é por esse motivo que, acredito, tem encontrado tanto espaço na atualidade. E é por esse motivo, também, que a concepção de aprendizagem em jogo – uma vez que tomamos a escrita como objeto de conhecimento - não é sem consequências. Qual o estatuto do sujeito que aprende? Com que ideia de aprendizagem vamos lidar?

#### **1.4) Conhecimento e Saber**

Muitos dizem que a psicanálise não possui uma teoria da aprendizagem. Em termos estritos, não possui mesmo. Há porém, toda uma discussão entre as noções de conhecimento e saber, situadas desde Freud, e largamente abordada por Lacan (inclusive naquele comentário que fez sobre a experiência da torneira), que permitem ao psicanalista construir uma concepção de aprendizagem, e por consequência uma ideia a respeito do que se institui do lado do sujeito que aprende ou não aprende.

Do ponto de vista da psicanálise, é preciso considerar que não há como a atividade de pensamento se processar sem que dela algo reste. Lajonquiére (2005) dirá que o pensamento se articula entre o conhecimento e o saber, o que conduz ao entendimento de que a operação do pensamento se dá entre os termos da cultura, ensi(g)náveis, e uma ordem de saber, que por se formular no nível inconsciente, é absolutamente singular. Trata-se de uma articulação que funciona necessariamente como uma conta que não fecha, pois um não é o que falta ao outro, não há complementaridade.

O que causa um pensamento? O que faz alguém se debruçar sobre um objeto de conhecimento para dele tentar se apropriar?

Freud, um judeu sem Deus, absolutamente interessado na relação do homem com o conhecimento - o mais móvel de todos os bens, ao se dedicar ao estudo da obra e da história de Leonardo da Vinci, construiu elementos fundamentais à resposta. Há uma frase de Da Vinci que parece introduzir muito bem a questão: “Não se tem o direito de amar ou odiar qualquer coisa da qual não se tenha conhecimento profundo” (*apud* Freud, 1910, p.68). Assim, nos deixa saber muito rapidamente que as questões do conhecimento são afetadas por dinâmicas subjetivas (ou alguém pode tomar o amor objetivamente?), desde pontos fundamentais como a eleição do objeto que receberá a dedicação do homem.

Voltolini (2006) analisa, inclusive, que a palavra inteligência traz, em sua origem, essa ideia: “inteligência é *elegere*, que marca que o trabalho primeiro e crucial da inteligência é eleger um objeto ou a forma com que será apreendido” (VOLTOLINI, 2006, p.41).

Mas, com qual critério de razão esta escolha será realizada?

Com a razão desde Freud, como formulou Lacan, para deixar claro que a ordem das explicações fora marcada pela descoberta do inconsciente.

O artigo sobre Leonardo da Vinci (FREUD, 1910, p.120) é famoso por apresentar a sublimação como um destino nobre da pulsão, o que no caso do artista e cientista teria permitido que as finalidades sexuais da pulsão fossem desviadas para os fins (entendidos como não eróticos) do conhecimento, a tal pulsão epistemofílica. Se, por um lado não interessa discutir o conceito de sublimação, controverso o suficiente para merecer uma tese inteira, será interessante apresentar a proposta de Freud a respeito da gênese do apetite pelo conhecimento.

Freud acredita que a curiosidade infantil é ordenada a partir de uma única pergunta que tem relação com as origens: “de onde vim?” “O que ordena minha chegada no mundo?”

As investigações infantis, dirá Freud, no já referido estudo, são causadas pelo desejo da criança de descobrir de onde vêm os bebês. Porém, ainda que o adulto lhe dê explicações mais ou menos efetivas, isso realmente não importa, elas se recusam a aceitá-las. Freud entende que as crianças “iniciam sua independência intelectual com esse ato de incredulidade” (FREUD, 1910, p.73). Neste ponto, a criança, insatisfeita e decepcionada com o que o adulto pode lhe dizer, inicia a elaboração de suas próprias explicações a respeito da

origem; são as teorias sexuais infantis, um pensamento organizado a partir das suas referências e experiências com o próprio corpo. “Teorizam tudo: a origem do bebê, atribuindo-a à comida; o seu nascimento, explicando-o pela vias intestinais; e sobre a parte obscura que cabe ao pai” (FREUD, 1910, p.73). O que Freud está dizendo, calcula Voltolini, “é que não pensamos com o cérebro, mas com o corpo todo. O corpo participa da atividade de pensar”( VOLTOLINI, 2006, p.44).

Bergès e Balbo, em *A atualidade das teorias sexuais infantis*, formulam que a produção das ideias a este respeito é impulsionada pelo corpo erotizado, um “monumento ao desconhecimento” (2001, p.18). É nesse sentido que apoiam e ampliam o entendimento da concepção freudiana de que o conhecimento provém do pulsional. Os autores discutem, inclusive, o que entra em jogo aqui: será que a criança simplesmente inventa as tais teorias sobre a origem ou ela participa da hipótese que a mãe faz sobre sua origem?

Participar da hipótese que a mãe faz não é coisa pouca. É preciso, para que as teorias sexuais infantis sejam produzidas, que a mãe também se pergunte algo, que ela se deixe, em alguma medida, tomar pela pergunta a respeito do como a criança que ela tem está ali. “É mesmo preciso que tenhamos algumas dúvidas para continuar a pensar com os outros” (BERGÈS e BALBO, 2001, p.20). O que os autores querem dizer é que se a mãe se oferece no laço com o filho como alguém que, de fato, não sabe tudo sobre a condição de existência da criança, se uma dose de enigma segue fazendo parte do encontro desta dupla, bem, essa é a autorização que o filho precisa para pensar, e construir sua teoria.

Voltolini (2006) acredita que há, do lado da criança (se autorizada a pensar), uma constatação de base: a origem da vida não foi produto da sua vontade, antes foi desejo de alguém. “Seria por isso que as perguntas da criança se dirigem para a relação sexual, ato que ela, de algum modo, já desconfia existir e terreno onde ela supõe poder responder o enigma do desejo que engendrou sua existência” (ibidem, p.42). Suas teorias sexuais seriam respostas que ela mesma elabora para conviver com o enigma da existência, ficções das mais diversas que, como sugere Voltolini, servem ao sujeito para negar a realidade e, mais do que isso, para dominá-la através da teorização (ibidem, p.45).

Nesse sentido, parece óbvio que não se pode, a partir de tais ideias, excluir do pensamento sua articulação originária ao que é erótico. Ao contrário, o que será preciso entender é que **o pensamento dá um tratamento ao erotismo presente no psiquismo.**

Há um enigma na origem do pensamento, e a curiosidade pelos mais diversos objetos do conhecimento tem na raiz, o desejo de resolver esse enigma. Não é sem consequências que esse enigma esteja articulado ao desejo do Outro. Afinal, ninguém existe porque quer, senão porque, em algum ponto, houve um desejo que determinou tal acontecimento.

Tanto a recusa ao esclarecimento dos fatos da vida quanto a curiosidade que leva o sujeito a tratar desse assunto assumindo-o em outras roupagens (através de objetos que podem parecer absolutamente distantes e desvinculados da temática original), apontam para o que Voltolini entendeu como **conhecer para dominar**: “O conhecimento, ele não serve para nos fazer adaptar a uma realidade alheia a nós mesmos, existente como tal, mas serve, sim, para adaptar a realidade, não sem limitações, ao que queremos fazer dela” (VOLTOLINI, 2006, p.38).

O processo psíquico de *equilibracão majorante*, que faz o objeto passar do pólo assimilativo ao acomodativo, proposto por Piaget, parece não calcular que, diante de seu objetivo adaptativo, alguma coisa - que não o objeto - possa se interpor entre o sujeito e o conhecimento.

A essa concepção de Piaget, a psicanálise responde que o ato de conhecer é regulado por um pensar que Voltolini articulou como “pensamento afetado” (ibidem, p.38), afetado pelo movimento do desejo, ou, para dizer com outras palavras, é afetado pela razão de Freud: o saber inconsciente. Será mesmo esse afetamento que lançará o pequeno e o grande homem nas tramas do conhecimento, será ele o combustível da criação.

Lajonquiére (2005), filiado a mesma concepção, esclarece que o conhecimento assume características que permitem que ele seja acumulado, articulado a outros conteúdos, reversível e, sobretudo, ensi(g)nável. Já o saber é irreduzível, singular, e, por dizer respeito ao desejo, não pode ser ensi(g)nável; será transmitido.

O que o Outro quer de mim? Esta é a pergunta que se institui do lado do saber, e, na sua condição enigmática, é o que move o sujeito em direção ao campo do conhecimento. É exatamente por não haver um saber instituído sobre o desejo, que há resto na relação do sujeito com o conhecimento. A singularidade não é reabsorvível.

É ainda importante lembrar que as formulações de Lacan a respeito do conhecimento vão além da discussão da dimensão erótica articulada na concepção freudiana, e, como assinala

Voltolini (comunicação pessoal, 01/2011)<sup>18</sup>, levam em conta aquilo que a psicose ensina sobre o assunto. Lacan, a partir da consideração de que Freud toma o conhecimento como função egóica, atribui o termo paranóico para qualificar o conhecimento. “Conhecimento paranóico” é o significante que cunha para sustentar a concepção de que a dialética social estrutura o conhecimento nesses termos.

Em 1946, ainda no primeiro tempo de seu ensino, no curso das jornadas psiquiátricas organizadas por Henri Ey, Lacan toca nesse ponto, aproximando a noção de conhecimento paranóico da de transitivismo. O que permite tal aproximação é a relação de cada um dos termos à operação especular: “eles se inscrevem numa ambivalência primordial que nos aparece, indico-o desde logo, no *espelho*, no sentido que o sujeito se identifica, em seu sentimento de si, com a imagem do outro, e de que a imagem do outro vem cativar nele esse sentimento” (LACAN, 1946, p.182). Afinal, Lacan lembra na sequência de seu escrito, o primeiro efeito da imagem para o ser humano é a alienação do sujeito. E é por isso que ele pode dizer que “no movimento que leva o homem a uma consciência cada vez mais adequada de si mesmo, sua liberdade confunde-se com o desenvolvimento de sua servidão” (ibidem, p.183).

Como Lacan entende que a imagem de si é sempre projetada no objeto que o sujeito toma para conhecer, ele pode formular que o conhecimento se dá numa movimentação paranóica. Assim, “a relação entre aquele que conhece e o objeto conhecido é uma relação na qual o sujeito se identifica com o objeto, encontrando algo de si no objeto” (ABREU, 2011, p.32). No esforço de compreender tal conceituação, é possível considerar que isso que de si o sujeito encontra no objeto, pode, na perspectiva imaginária, dar a esse encontro o estatuto de encontro com o verdadeiro.

No escrito sobre a agressividade Lacan ainda fala mais uma vez sobre esse tema, mas apenas para reiterar sua posição. Diz que a estrutura mais geral do conhecimento humano, em oposição ao funcionamento animal, é a que constitui o eu e os objetos com atributos de permanência, identidade e substancialidade, e que é essa condição que amplia o mundo e a potência humana, “dando a seus objetos sua polivalência instrumental e sua polifonia simbólica, bem como seu potencial de armamento” (LACAN, 1948, p.114). É por tais características que Lacan entende que a qualificação do conhecimento como paranóico se

---

<sup>18</sup> Em reunião de orientação, janeiro/2011.

presta a demonstrar sua correspondência aos “momentos críticos que escandem a história da gênese mental do homem e que representam, cada um, uma etapa da identificação objetivante” (LACAN, 1948, p.114).

Ana Lydia Santiago (2005), psicanalista mineira, levando em consideração as formulações de Freud e Lacan em seu livro sobre a inibição intelectual na psicanálise, enfrenta a questão com muita competência, e oferece um exemplo de como se pode entender a aprendizagem a partir da articulação entre pensamento, conhecimento e saber inconsciente.

Apresenta, logo no início do seu livro, casos de três crianças inseridas no primeiro ciclo do ensino fundamental que foram encaminhadas para um trabalho individual, extra-classe, devido a dificuldades na aprendizagem escolar. Mais importante do que entendermos do que se trata em cada caso, é acompanharmos o modo como a autora constrói a abordagem da problemática da criança.

Por acreditar que seja urgente evitar a patologização da queixa pedagógica, Santiago (2005) sugere que seja realizado um diagnóstico clínico das dificuldades da criança. A importância de sua contribuição está no modo como procede esta avaliação a partir de sua condição de psicanalista.

“A avaliação conceitual baseia-se na investigação do conhecimento da criança, no plano estrito dos fundamentos teóricos absolutamente indispensáveis para a superação dos erros de conteúdo. O método, por outro lado, é inspirado na clínica psicanalítica, na medida em que a criança é interrogada sobre sua dificuldade, tal qual se interroga alguém a respeito de seu sintoma. Nesta perspectiva, busca esclarecer a trajetória intelectual que a criança desenvolve na solução de uma tarefa, até o ponto preciso de seu impasse” (SANTIAGO, 2005, p.29).

Ao escutar o que a criança pode dizer sobre sua dificuldade, Santiago acredita que, além de elucidar os elementos subjetivos articulados no referido impasse, possa também extrair um modo de intervir particularizado para cada caso. Em dois dos três casos que apresentou<sup>19</sup>, ocorreu que a suposição de que aquela criança sabia algo a respeito de sua dificuldade, e que isso merecia ser escutado, permitiu que o diagnóstico da dificuldade de aprendizagem fosse integrado à dimensão subjetiva e, nesse movimento, a queixa escolar transformou-se em uma demanda de tratamento analítico. É preciso considerar, inclusive, que quando a demanda de tratamento é situada a partir do impasse subjetivo isto, por si só, pode ter efeitos desinibidores sobre a aprendizagem.

---

<sup>19</sup> Caso Alice, p.35 e Caso Laura, p.41.

No outro caso apresentado, a própria cena avaliativa foi suficiente para que o garoto<sup>20</sup> pudesse desfazer o impasse na aprendizagem. Este caso interessa porque sugere que nem toda criança que se apresenta com um problema de aprendizagem deve ser interpelada pelo dispositivo analítico para resolver sua questão com o conhecimento. E mostra também, por outro lado, que a condição subjetiva é um fator determinante do modo de encontro do sujeito com o objeto do conhecimento. Esta discussão deixa claro que o sujeito que aprende não é o sujeito epistêmico. Ou melhor, que a dimensão epistêmica do sujeito é regida pela lógica subjetiva.

Quando se trata de uma aproximação do objeto escrita temos ainda que considerar o que este objeto demanda do sujeito para que possa ser assimilado. Seria perguntar, mais uma vez, que exigência a escrita articula em termos subjetivos?

Diante de uma criança que não consegue ler ou escrever, não é mesmo suficiente pensar no que é relativo à funcionalidade da língua; será preciso considerar de que maneira essa manifestação se articula ao que a escrita põe em jogo no âmbito do sujeito.

Sabemos que a alfabetização - *alfabestização*, em termos lacanianos, supõe a alienação ao código como condição. Não aprendemos a ler e a escrever sem nos curvamos ao arbitrário que está em jogo nesse sistema, que, como sabemos, tem seu funcionamento ancorado no simbólico.

Em uma primeira abordagem do tema<sup>21</sup>, é possível considerar que a alienação referida ao sistema alfabético é uma operação relativa aos termos da cultura. É preciso abrir mão de significações muito particulares como, por exemplo, tomar a letra M como o desenho de montanhas, em prol de uma significação arbitrária e independente da experiência.

A alfabetização marca um ponto importante de articulação do sujeito ao discurso social: há uma ampliação radical no acesso aos termos do Outro. Há uma ampliação em jogo, não somente dos termos da cultura, como também de sua dinâmica.

Assim, começamos a responder à questão a respeito do que faria, do lado da criança, resistência ao submetimento à escrita. É como se pudéssemos dizer que uma criança que resiste à escrita, nesse movimento, nos deixa saber de que ordem é a questão relativa ao impedimento que constitui. Ela resiste à alienação, possivelmente porque não pode armar

---

<sup>20</sup> Caso Pedro, p.30.

<sup>21</sup> que será discutido largamente no capítulo sobre a escrita.

satisfatoriamente a separação necessária do que guarda seu lugar no desejo do Outro. Nesse sentido, é interessante acompanhar Bergès e Balbo (2001, p.29), quando dizem que quando a criança passa para uma escrita que não seja desenho é porque ela parou de escrever sobre o corpo da mãe, é porque o suporte para seu texto mudou.

É por esta via que sustento que a construção sintomática que se dá a ver no nível da escrita acontece porque o sujeito está submetido, sua movimentação está interrompida por *um impedimento que se manifesta* em sua relação com a língua.

A escrita não pode encadear-se sem tropeçar porque o sujeito não pode se lançar, se deixar acontecer na movimentação significativa, que construiria uma distância maior de seus pontos de inscrição no Outro. Trata-se de um não poder despregar o corpo próprio da forma do desejo do Outro (e portanto, daquilo que lhe falta).

No capítulo seguinte, a articulação da escrita ao campo do conhecimento, e a sua relação com a ordem subjetiva tem como objetivo permitir uma análise que vá além do significante ao introduzir a dimensão pulsional e a economia de gozo na investigação.



## 2. SOBRE A ESCRITA

A história da escrita é estudada por muitos psicanalistas, inclusive por Lacan, em seu seminário sobre a identificação, ditado entre os anos de 1961 e 1962. Gérard Pommier (1993), psicanalista francês, dedica-se profundamente ao tema e Claudia de Moraes Rego (2006), psicanalista no Rio de Janeiro, em seu doutorado na PUC-RJ, aborda o assunto com seriedade e rigor.

Aqui, a pergunta que se faz é a respeito da função que o estudo da história da escrita poderia assumir na reflexão a respeito das possíveis relações do sujeito com a escrita.

Há pontos convergentes em relação à aquisição feita pela criança e o caminho percorrido pela humanidade para construir a escrita alfabética no campo do conhecimento. Porém, entendo que deve-se ter cautela com esta aproximação.

Poderíamos pensar em “ecos filogenéticos”? Gerárd Pommier, o primeiro e talvez o psicanalista que mais profundamente tenha se dedicado ao tema da escrita pelo viés histórico, sustenta a hipótese de que o indivíduo repete, no processo de aquisição, aquilo que a humanidade elaborou em termos culturais para fazer escrita alfabética. Em suas palavras: “O descobrimento histórico da escrita e sua aprendizagem seguem o mesmo caminho” (POMMIER, 1993, p.9).

Pommier, no meu entender, faz uma interpretação psicanalítica da história da escrita a partir do trabalho dos historiadores, e utiliza a noção de recalque como o mecanismo presente na ultrapassagem de um modo de escrita por outro, ao longo da história da escrita, em direção à fonetização.

Como será discutido em seguida, apostar no funcionamento do recalque não só no âmbito subjetivo como também na cultura é uma extrapolação conceitual arrojada, que pode ser problemática em si. Com que argumentos é possível supor o uso da noção de recalque no funcionamento social? Como dar tratamento a essa questão se não no terreno das analogias?

Por outro lado, é fato que Freud e Lacan serviram-se de termos e conceitos concernentes à linguística e à sua história da escrita, no decorrer de seu ensino. Traço, letra, escrita psíquica,

rébus<sup>22</sup> e estilização são alguns deles. Porém, a homonímia não permite extrapolações aproximativas de campos. Nem a noção de sujeito é a mesma na antropologia, na sociologia, na psicologia ou na psicanálise, nem os termos traço, letra e escrita fazem referência ao mesmo objeto ou à mesma noção nas teorias em questão, o que autorizaria aproximações ou colagens teóricas entre campos tais como a linguística, sua história da escrita e a psicanálise. Acredito, como Rego (2006), que estudar a história da escrita esclareça pontos importantes de uma certa parte da formulação psicanalítica sobre a escrita, sobretudo na compreensão do que se quer dizer quando se formula a ideia de escrita psíquica, e também esclarece as frequentes referências de Freud à escrita egípcia, e as de Lacan à escrita japonesa. Porém, aposto, principalmente, que um dos esclarecimentos importantes que alcançamos nesse caminho, é a compreensão de que os processos em jogo em um e no outro eixo, no subjetivo e no histórico, não são da mesma ordem. Se a humanidade e a criança caminham no sentido de construir escrita alfabética pela via do apagamento da imagem, e se por esse caminho a escrita perde autonomia em relação à fala, ainda que isso ocorra nas duas ordens, não quer dizer que os mecanismos em jogo nos dois casos sejam os mesmos e, muito menos, que o que acontece em um eixo justifique o que se passa no outro.

## **2.1) História da escrita**

Muito já foi escrito e discutido a respeito da história da escrita. Abordarei o tema pelo viés da conexão entre escrita e fala, tão cara ao psicanalista. No entanto, por tratar-se de uma abordagem da história, será preciso cuidado para não sobrepor ao acontecimento clínico o dado aqui encontrado.

A referência teórica principal neste ponto é o trabalho de Claudia de Moraes Rego (2006), que oferece uma leitura muito profunda e séria do tema. Além de discutir o trabalho dos dois principais pesquisadores da história da escrita citados por Lacan- James G. Février (1959) e Ignace Gelb (1952) -, trata da questão com o rigor que a temática merece.

---

<sup>22</sup> “Enigma figurado que consiste em exprimir palavras ou frases por meio de figuras e sinais, cujos nomes produzem quase os mesmos sons que as palavras ou frases representam.” (dicionário Houaiss, [www.uoldicionarios.com.br](http://www.uoldicionarios.com.br)).

“Ideograma que deixa de significar diretamente o objeto que representa para indicar o fonograma correspondente ao nome desse objeto” (dicionário Aulete, [www.uoldicionarios.com.br](http://www.uoldicionarios.com.br)).

O trabalho exaustivo de Gérard Pommier (1993) em *Naissance e renaissance de l'écriture* também será tomado em discussão<sup>23</sup>, uma vez que apresenta uma teoria psicanalítica da origem da escrita. Por fim, analisarmos os argumentos que levaram Rego a entender que Lacan (1961-62), a partir da psicanálise, elucida alguns mistérios concernentes à história da escrita.

Février e Gelb, pesquisadores da história da escrita, abordam os fatos históricos a partir de perguntas diferentes. O primeiro faz uma descrição minuciosa a respeito de **quando e onde** ocorreram os movimentos que levaram a escrita a transformar-se ao longo da história da humanidade, e, apesar de em muitas passagens confessar perplexidade em relação aos porquês e como tais transformações ocorreram, não se dedica a formular essas respostas. Gelb (1973), ao propor sua Gramatologia, quer delimitar cientificamente a evolução da escrita e, para isso, se dedica a entender o modo **como** se deu a escrita em cada civilização. Rego (2006) entende que as perguntas relativas à causa da escrita como acontecimento humano não aparecem como centrais em nenhuma das duas abordagens históricas, e fica ao cargo de Pommier responder aos **porquês** sobre os motivos que levaram o homem a escrever de determinada maneira (POMMIER, 1993, p.68).

O que há de consensual na história da escrita e que pode ser lido no trabalho dos historiadores Février e Gelb, e também no de comentadores como Calliari (1989) e Gandula (1997), citados recorrentemente por educadores, psicólogos e psicanalistas, é que a evolução da escrita se dá em direção a fonetização dos signos gráficos. Ainda que se discuta em que ponto se pode tomar algo por escrita, a ideia de que a representação pictográfica dá lugar à ideografia e que o uso do rébus (atribuição de valor sonoro a uma representação pictográfica) e da estilização dos signos leva a escrita para o alfabetismo são pontos comuns aos pesquisadores de referência sobre o tema. É também nesse percurso que se pode observar a perda de autonomia da escrita em relação a fala. Se no início podiam operar como sistemas independentes, a fonetização leva a escrita a funcionar também como notação do signo sonoro.

---

<sup>23</sup> o trabalho de Pommier também é discutido por Claudia de Moraes Rego no mesmo capítulo que apresenta as ideias de Gelb e Février.

### 2.1.1) Février

A concepção de escrita com que Février trabalha deixa muito clara a articulação que faz entre fala e escrita alfabética, e é apresentada na primeira página de seu livro: “um procedimento do qual nos servimos atualmente para imobilizar, fixar a linguagem articulada, fugaz em sua essência” (FÉVRIER, 1959, p.9). O autor entende que o homem civilizado pensa através de conceitos e que os conceitos se materializam em um nome, que se articula em determinados movimentos orais, da língua, para aquele que fala, e dentro de um espectro de percepções auditivas para aquele que escuta. “As escritas européias, diz, pressupõem uma análise, uma decomposição destas percepções em uma pequena quantidade de elementos que permitem notar cada um dos seus elementos com um signo gráfico particular, que chamamos de letra” (ibidem, p.9).

Acontece que, para Février, o homem primitivo não tinha seu pensamento estruturado em conceitos, e tampouco estava interessado em dar a cada conceito um nome falado e, depois, escrito. Portanto, a escrita não funcionou ali como nos tempos atuais. A escrita, para o homem primitivo, era um ato mágico. O homem primitivo tinha diversos modos de expressão: transitórios, como o gesto e a fala, que servem à comunicações imediatas, e os duráveis, que também são numerosos, ultrapassam o momento presente, e que incluem a escrita<sup>24</sup> (FÉVRIER, 1959, p.15).

Février sugere (1959, p.10) que o desenvolvimento da escrita seja dividido nas seguintes etapas esquemáticas, muito embora frise que o desenvolvimento da escrita não é exatamente linear, e que tais modos de escrever conviveram ao longo da história, como podemos observar atualmente na convivência entre a escrita chinesa, ideográfica e a alfabética, no ocidente:

- 1- As formas embrionárias da escrita eram autônomas em relação a palavra. Os signos de escrita, neste tempo, sugerem, não notam, uma ideia. É interessante acompanhar aqui o modo que o historiador entende a relação do homem com o signo: “O signo é próprio do homem. Encontramos exemplos incontestáveis desde a época da pedra lascada (...). Não vamos conjecturar aqui a origem do signo em si, que parece ser

---

<sup>24</sup> Entre os meios de comunicação duráveis, Février cita os nós (p.20), os signos geométricos (p.23), os signos pictográficos (p.31) e os signos silábicos.

- uma das multiplas aplicações do princípio da participação, cara à mentalidade do homem primitivo” (ibidem, p. 17).
- 2- Num segundo tempo, a escrita tende a coincidir com a linguagem articulada: um signo ou um grupo de signos escritos sugerem, ainda não notam, uma frase. Apresenta-se uma escrita que pode ser qualificada de sintética, uma escrita de ideias.
  - 3- O terceiro período do desenvolvimento da escrita é caracterizado pela notação de palavras, não mais de frases inteiras, e sendo o número de palavras de uma língua limitado, “um estoque de signos com valor constante se constitui” (ibidem, p.10). Trata-se de uma escrita analítica, em que uma frase conserva seu sentido porque pode ser decomposta em seus elementos mínimos, as palavras. Février chama este período de analítico, ideográfico ou de “escrita de palavras”. E assim o define: “a escrita analítica, ‘escrita de palavras’, não poderia ser elaborada como notação de uma língua em que a palavra [falada] goze de plena autonomia” (ibidem, p.50).
  - 4- O quarto tempo é orientado por uma nova simplificação que, dessa vez, é decisiva. Do mesmo modo que há menos palavras do que frases possíveis a uma língua, há também menos elementos fonéticos do que palavras, e, quando a humanidade passa a notar sílabas ou letras, a escrita passa a conter uma quantidade de signos muito reduzida em relação aos períodos anteriores. A escrita é fonética, registra os sons. Por este caminho, assinala o historiador, a escrita perde autonomia em relação a fala: “de um meio de expressão autônomo, a escrita se torna um simples substituto da palavra [falada]” (ibidem, p.11).

Muito embora Février trate o acontecimento da escrita de ideias, sintética (3ºtempo), como uma escrita, ele mesmo não a considera uma ‘verdadeira’ escrita, pois entende que a evolução da escrita tenha se dado no sentido analítico, o que permite a estabilização e a fixação dos signos: “todo o progresso da escrita se realizou por meio de uma análise progressiva, e também porque a criação de símbolos novos e diferentes uns dos outros interdita a constituição de um estoque limitado de signos de base, que constituiu a escrita verdadeira” (ibidem, p.49).

Observa-se também, na história, uma tendência à estilização do signo, o que dificulta entender se a origem do signo é pictórica (representa as formas dos objetos e dos seres) ou geométrica (signos que combinam linhas e pontos). Rego entende que esta é uma questão

delicada, pois toca a relação entre o signo e a coisa significada que, de acordo com o exposto, é absolutamente central na história da escrita (REGO, 2006, p.62). De todo modo, no trabalho de Février há o entendimento de que a evolução da escrita analítica parte da ideografia (escritas chinesa, cuneiforme e hieroglífica), passa pelo silabismo e pelo consonantismo semítico, e chega, finalmente, ao alfabeto grego.

Para esse pesquisador, a grafia do nome próprio, desde sempre necessária para, por exemplo, delimitar propriedades, foi constantemente ocasião de avanços importantes na escrita, uma vez que os nomes próprios são arbitrários e cheios de particularidades. Na escrita chinesa, ideográfica, o nome próprio era escrito com signos geométricos.

A construção desse sistema de escrita é bastante elucidativa do tipo de avanço que se pode observar ao longo da evolução dos sistemas de escrita. Como observa Février, na escrita chinesa, a palavra é uma unidade indestrutível, “um átomo irredutível. Na maior parte dos casos, a mesma palavra pode ser tanto um verbo quanto um substantivo ou um adjetivo. A frase em chinês é constituída pela justaposição de monossílabos e sua função gramatical é determinada pelo lugar que aqueles ocupam na frase ou ainda por palavras auxiliares que podem ser aplicadas de modo independente” (FÉVRIER, 1959, p.75).

No que diz respeito ao desenvolvimento da língua escrita, é importante saber que o fonetismo penetrou na escrita chinesa através do rébus, mas, nas formas arcaicas da língua o fonetismo é muito mais raro do que nos dialetos contemporâneos, como por exemplo, no mandarim (língua falada em Pequim), em que há um grande número de homófonos<sup>25</sup> (ibidem, p.78). Porém, tal fonetismo não desembocou no silabismo, pois, ainda que os chineses tenham feito como os egípcios e sumérios e, em alguns casos tenham utilizado um caracter correspondente a uma palavra para escrever uma outra palavra com a mesma pronúncia, mas que assumisse um significado diferente, isso não podia ocorrer livremente. Um caractere com valor fonético não pode ser empregado aleatoriamente, a cada vez que se produzir um som equivalente. Isso só pode ocorrer, no idioma chinês, para determinadas palavras, muito embora, sendo a língua chinesa monossilábica, haja um grande número de homófonos em jogo.

---

<sup>25</sup> Palavras que possuem o mesmo som, mas que assumem significações distintas, asseguradas pelo contexto em que são utilizadas.

Para diferenciar os homófonos na relação com o sentido, a escrita chinesa usa a ‘chave’, que indica a classe ou categoria de palavras a que pertence a palavra, ela é muda, apenas classifica, não é pronunciada. “É assim que a palavra *chou*, escrita, tem como chave o caractere *yue*, dizer (...) e os nomes de árvore tem o caractere *mou*, árvore,[situado antes do anagrama que nomeia o tipo de árvore], etc” (ibidem, p.79).

O caráter ideográfico da escrita chinesa permitiu aos japoneses, que falam uma língua bastante diferente da chinesa, usar esta escrita para grafar sua língua. Como Lacan faz várias referências à escrita japonesa<sup>26</sup>, e muitas delas são de grande valia para a discussão que esta pesquisa pretende sustentar, será interessante investir um pouco no tema.

Jean-Louis Gault, membro do grupo franco-japonês do Campo Freudiano, explica que, muito embora os povos ocidentais possam supor alguma semelhança entre as línguas faladas na China e no Japão, não há nenhum parentesco genético e tampouco estrutura similar entre as duas línguas. “É inclusive esta estranheza total de uma língua para a outra que dá o caráter particular da escrita japonesa” (GAULT, 1988, p.22). Rego explica que como a língua japonesa flexiona as palavras e não segue a estrutura gramatical do chinês, foi necessário convencionar vários signos para acrescer aos caracteres japoneses (REGO, 2006, p.66).

Mais uma vez, o princípio do rébus operou e sustentou um processo, nesse caso, de transliteração: no Japão, ao longo da história, tornou-se comum reter o som da palavra chinesa correspondente a cada caracter e escrevê-lo foneticamente em japonês. Procedimento necessário de início, quando se tratava de escrever nomes próprios, foi disseminado e culminou num uso totalmente assistemático de um silabário com centenas de caracteres. “Cada escola de escribas escolhia arbitrariamente os caracteres chineses que fariam a notação fonética das sílabas japonesas” (ibidem, p.67). O emprego fonético de caracteres não impediu o uso de outros, que conservavam o significado original em chinês, sendo, portanto, ideográfico. O manejo de tal confusão, como salienta Rego, revelou um surpreendente apego aos ideogramas, e o que se fez foi limitar o número de caracteres empregados foneticamente, fazendo na escrita japonesa uma mistura de ideografia e fonetismo (ibidem, p.67).

---

<sup>26</sup> Ver o seminário de 1971, “de um discurso que não fosse semblante”, e também o trabalho do grupo franco-japonês do Campo Freudiano “Lacan e la chose japonaise”, de 1988.

Takatsugu Sasaki, tradutor dos Escritos para o japonês, no prefácio à sua primeira edição publica uma espécie de carta aberta, que compõe junto com o “Aviso ao leitor japonês” (1972b), de Lacan, uma introdução ao trabalho. Nesta carta, esclarece que os ideogramas chineses foram ofertados aos japoneses sem que os primeiros lhes impusessem suas ideias. “Foram ofertados como forma, e não como sentido. Foi sua aparência que fascinou os japoneses” (SASAKI, 1986, p.8 apud REGO, 2006, p.217). Esclarece ainda, que esse fascínio que a forma exerce sobre o japonês tem como efeito uma certa perda de interesse pelo que tem o sentido revelado, pois assim que o sentido ligado à forma seja delimitado, “essas formas são jogadas no lixo, junto com o sentido” (ibidem, p.217). Lacan, em seu “Aviso”, discutiu o fascínio do japonês pela forma e, para isso, criou o neologismo *esnobilismo*; aposta, que a presença do ideograma originalmente chinês como escrita estranha à língua japonesa revela a distância entre o pensamento (o inconsciente) e a fala. Neste sentido, Lacan sugere que a divisão subjetiva seria, no Japão, suturada pela referência à escrita.

É por esse motivo que se discute até hoje se o assujeitamento ao funcionamento da língua japonesa permite a análise do sujeito do inconsciente. Lacan pondera que o fato de o japonês ter tirado do chinês uma escrita estranha à sua língua “torna palpável, a todo momento, a distância entre pensamento, isto é, o inconsciente, e a fala. Ou seja, a distância tão embaraçosa de destacar nas línguas internacionais que se revelaram pertinentes à psicanálise” (LACAN, 1972b, p.500).

Porém, deve-se notar que esse questionamento é referido ao que Rego pondera: a condição de analisabilidade aqui está referida exclusivamente ao “sentido que nós, falantes de escritas fonéticas, entendemos [sobre o modo que se processa um tratamento psicanalítico], isto é, pela fala. Mas, ao contrário, talvez [o japonês] estivesse em análise permanente, ou em tradução perpétua, como diz Lacan<sup>27</sup>” (REGO, 2006, p. 218-219). Assim, a autora conclui, com muita propriedade: a inconsistência do sujeito também se revela no japonês, e o que é diferente é que isso aparece em seu recurso ao ideograma, e nesta referência à escrita, o inconsciente se mostra a céu aberto.

Dentre as referências que Rego utiliza para precisar o entendimento sobre o modo de funcionar da língua japonesa, há uma especialmente esclarecedora. Trata-se do trabalho de

---

<sup>27</sup> “o japonês é a tração perpétua, feita linguagem” (LACAN, 1971, p.118).



Shingu Kazushige, “Écriture japonaise et inconscient en Daruma”(1999/2000)<sup>28</sup> em que se encontra a seguinte explicação: nas línguas ocidentais, quando os homônimos são trazidos à palavra por um desejo inconsciente, o falante experimenta uma sensação de estranheza. Porém, se esse falante for japonês, pode escapar desta ameaça através do recurso ao ideograma chinês. Antes de se ocupar do estado passageiro em que o sentido fica suspenso, o suposto falante se pergunta como se escreve isso, com qual ideograma. Uma vez que o ideograma é aplicado para tratar dessa suspensão que o equívoco produziria, o japonês sente-se absolutamente reassegurado e pode esquecer tudo que traria à tona algum traço do inconsciente: “os kanji [ideogramas] esvaziam a angústia difusa que os homófonos provocam” (REGO, 2006, p.225).

Feita essa digressão, que se justifica pelas referências importantes que se sustentam na relação de Lacan com a escrita japonesa e que fazem parte desta pesquisa, é preciso retornar a história da escrita.

### **2.1.2) Gelb**

Ignace J. Gelb (1952), o outro historiador, apesar de ser muito menos citado por Lacan do que Février, produz em sua pesquisa reordenações importantes em relação aos dados apresentados pelo francês. Algumas dessas reordenações são de nomenclatura, sobre o que não me deterei, mas outras culminam na criação de uma tipologia que aplica ao estudo da evolução da escrita e que, entendo, cumprem a função de oferecer elementos para justificar sua tese de que a evolução progressiva da escrita se dá no sentido de encontrar o instrumento perfeito para fazer valer o que entende ser a sua função máxima: a comunicação.

Rego acredita que a principal contribuição de Gelb é relativa ao signo silábico. Para este pesquisador não há sílaba sem vogal. “O signo silábico difere da sílaba tal qual defendida pelos linguistas, que é um elemento de linguagem falada marcado principalmente pelos aspectos prosódicos e que pode, mas não necessariamente, conter uma vogal.” (REGO, 2006, p.68). Com base em sua definição particular, cria a tipologia que lhe permite dividir as manifestações de escrita entre escritas logossilábicas (as ‘escritas de palavra’ de Février estão

---

<sup>28</sup> KAZUSHIGE, S. *Écriture japonaise et inconscient en Daruma*. Toulouse: Picquier 1999/2000, n°6/7.

nesse grupo, junto com a escrita semítica), silábicas e alfabéticas. E atribui à história da escrita uma evolução que deveria ser progressiva, mas que ele não sabe explicar porque razões a tradição e o nacionalismo são obstáculos para seu desenvolvimento.

Há um caráter desenvolvimentista em seu estudo, e, porque não dizer, também etnocêntrico. Ele declara abertamente algo que só aparece raramente nas entrelinhas do trabalho de Février: as culturas arcaicas são entendidas como inferiores, pois, se no que tange a escrita não podem garantir o cumprimento do seu objetivo principal - a comunicação - têm menos valor do que aquelas que avançaram em relação a esta meta.

Embora Gelb considere a fonetização do signo escrito um acontecimento decisivo na história da escrita, ele não aposta que todos os estágios anteriores tenham sido tentativas mais ou menos consistentes de alcançá-lo. A história da escrita para ele vai da semasiografia (expressão de significações e ideias através de imagens) até a fonografia (a escrita faz a notação da língua falada), então, muito embora concorde com os pesquisadores que apostam que a escrita se origina das imagens, não acha prudente que esta seja confundida com a pintura, que não serve para comunicar.

O passo fundamental na construção de uma escrita é dado quando um objeto pode ser representado por um signo não pictórico e nem descritivo, mas apenas por um traço que evoca, e que se convencionou como designativo daquele objeto. Este procedimento - um apagamento da imagem da coisa - Gelb acredita que foi o que levou *naturalmente* ao estabelecimento de logogramas, os signos de palavras. O principal sistema logossilábico foi o dos sumérios, e esse povo influenciou os egípcios a avançarem nessa direção também.

Os sistemas alfabéticos de escrita são o último ponto de evolução; existem há 25 séculos sem nenhuma reforma (REGO, 2006, p.71). O primeiro de que se tem notícia é o grego, do qual deriva nosso alfabeto latino. A principal característica da escrita dos gregos, em oposição à grafia semítica<sup>29</sup> da qual derivaram seu alfabeto, é o desenvolvimento pleno de um sistema de vogais.

Gelb concorda com Février e atribui à escrita do nome próprio o desenvolvimento da fonetização. “A fonetização surge para dar conta do que não poderia ser representado por

---

<sup>29</sup> “Rubrica: lingüística. Relativo ao ramo da família camito-semítica de línguas, que se estende do Noroeste da África até o Sudoeste da Ásia. [Inclui o hebraico, o aramaico, o assírio, o árabe, o maltês, o amárico, o tigrínia, e algumas línguas antigas e já extintas, como o acádio, o amorita, o fenício, o moabita.]” (HOUAISS, in *UOL dicionários*).

figuras: aquelas palavras difíceis de representar por figuras são representadas com signos que lembram o som delas (e não o significado) e são fáceis de desenhar.” (ibidem, p.74) Como se pode notar, aí estão presentes as duas tendências que jogam com as grafias na história da escrita: o rébus e a estilização.

### **2.1.3) Pommier**

Gérard Pommier não aceita a perspectiva evolucionista da escrita proposta por Gelb. Para esse psicanalista, a história da escrita parece assumir o mesmo tipo de encadeamento que se dá entre os tempos da vida de um sujeito, como, por exemplo, o enlace que ocorre entre os tempos do Édipo. Trata-se de “uma articulação de um encadeamento contingente que não anula o antecedente”, ou seja, o que acontece depois não se sobrepõe ao acontecimento que o antecedeu no sentido de apagá-lo. Esta ideia faz, por exemplo, com que se desconstrua a suposição de que as culturas arcaicas seriam inferiores às organizações contemporâneas, porque foram menos competentes na criação de sistemas de comunicação: “nenhum sistema de escrita pode pretender-se superior a outro” (POMMIER, 1993, p.14).

Em seu livro sobre o tema, Pommier parece ter dois grandes focos: responder aos porquês que ficaram abertos na história da escrita - para os quais apresenta argumentos orientados pela teoria e pela metapsicologia da psicanálise; e sustentar a hipótese de que a criança repete a gênese da escrita no processo individual de aquisição da escrita até conquistar o alfabetismo: “O descobrimento histórico da escrita e sua aprendizagem seguem talvez o mesmo caminho”, diz, logo na introdução do seu livro (ibidem, p.9).

Em relação à primeira das metas aqui elencadas, o pesquisador faz uma interpretação psicanalítica da história da escrita a partir do trabalho de historiadores, e utiliza a noção de recalque como o mecanismo presente na ultrapassagem de um modo de escrita por outro, ao longo da história da escrita, em direção à fonetização.

No que diz respeito ao segundo ponto, Pommier mesmo esclarece que para sustentar a hipótese de que a invenção da escrita seja comum à história da humanidade e a cada um de seus membros, teria que se garantir uma origem da letra que fosse comum a todos os casos

em que entra em jogo a transmissão de uma mensagem, e, para tanto, achar o que há de comum entre o sonho, o desenho, o pictograma e a letra do alfabeto (ibidem, p.12).

A bem da verdade, os dois eixos se mesclam ao longo da obra. Para abordar o que chamou de “analogia entre a aprendizagem individual e a história da humanidade” na relação com a produção de escrita, Pommier muito rapidamente se dá conta que precisará responder se o que é pertinente para um sujeito é também pertinente para uma sociedade. Este *x* da questão se apóia na noção de recalque: “primeiro seria necessário provar que o recalque, e o acontecimento psíquico que o provoca em cada sujeito (o assassinato do pai) tem também um valor histórico (filogenético) válido para uma sociedade que transmite uma certa escrita” (ibidem, p.12). Ele sabe que essa hipótese é problemática, pois recalque é uma noção em psicanálise que concerne ao sujeito, e não ao movimento social, mas, nem por isso desvia da questão, e ao longo da obra vai dissecá-la.

Começa interrogando o que é um pai, e diante da dificuldade que encontra em responder com precisão a esta pergunta, apela ao que entendo ser a ideia qualificada pela noção de pai simbólico, “a definição do que é um pai é tão problemática que seu lugar não pode ser evocado sem recorrer ao símbolo, e finalmente ao sagrado” (ibidem, p.12). Assim, com a ideia de que o pai é o pai morto, se apressa em concluir que o mito do pai que cada neurótico inventa para responder a suas questões se junta com a figura coletiva do pai. Justifica seu raciocínio com o argumento de que um acontecimento social pode acarretar as mesmas consequências psíquicas que um trauma individual, e se assumir esse caráter, ficará submetido a força do recalque e poderá retornar como sintoma.

A velocidade com que Pommier passa de um registro a outro me impressiona, ainda mais porque nessa passagem se faz amparar pela teoria psicanalítica. Para não abrir demais a questão, toco apenas o ponto que entendo ser o centro do problema. O pai, o pai do neurótico ao qual Pommier apela para apoiar sua construção, não se define apenas como pai simbólico. Ainda que façamos o esforço de tomar o pai na exclusividade da trama edípica e em sua relação com a instância recalcante, suas acepções imaginária e real não ficam absolutamente de fora daquilo que precisa fazer como função. No capítulo “a atualidade como determinante”, a concepção de Pai foi trabalhada. Aqui faço apenas a indicação da discussão e não a abrirei novamente, pois entendo que discutir a noção de pai presente no trabalho de Pommier não é central para a argumentação desta pesquisa. Importa apresentar suas teses

sobre a causa da escrita e sua história, que, é fato, são orientadas a partir desta sua concepção, que por essa razão, está aqui comentada.

Suas ideias a respeito da relação entre a função do pai, o recalque e a escrita ficam muito claras quando discute a constituição do hieróglifo como grafia na escrita egípcia. Acompanhemos seu raciocínio.

O faraó egípcio Akhenaton é considerado o inventor do monoteísmo. Pommier recupera esta construção histórica (ibidem, p.21) e nos informa que ao instituir um único deus para ser louvado (Aton), muda seu nome de Amenófis IV (filho do III, neto do II...) para Akhenaton (servo de Aton), e destrói os monumentos e imagens de Amon, outro deus. O faraó interdita a representação figurada de deuses, o que atinge aos hieróglifos.

Este ponto é importante: os egípcios acreditavam que a imagem continha a alma (*ka*), e portanto, apagar a imagem era um tipo de assassinato. Assim, como Akhenaton apagou as imagens de Amon e de outros deuses da cultura politeísta, além de ter proibido a representação figurada de qualquer deus, ele produziu nesse gesto o assassinato simbólico do pai, o que permitiu que *esse* pai retornasse à abstração para, a partir desse lugar, sustentar o tabu da representação através de imagens.

Pommier entende que a revolução monoteísta é imposta por fatores psíquicos, e não intelectuais. Aposta que só a psicanálise possui os instrumentos de leitura para dar conta da causa dessa mudança.

A novidade presente no monoteísmo de Akhenaton é o deslocamento da divinização da pessoa do faraó: é o sol que é faraonizado, e se Aton é o próprio disco solar, essa é, como explica Rego, uma representação concreta do Sol, mas abstrata do deus Aton. Não há mais representação figurada do pai. A morte do símbolo paterno em jogo “concerne à posse da potência fálica e que implica no assassinato do pai” (REGO, 2006, p.77). Assim, Pommier, entende que é a interdição à representação por imagens que abre caminho para a letra.

Em sua visão, o que dá ao texto egípcio sua condição de sagrado, *hierós*, é o fato de os hieróglifos serem mais do que desenhos, são a imagem dos deuses-animais, e contém o *ka*, seu espírito.

Para esse autor, em todas as culturas, a representação é sempre representação do corpo: trata-se sempre de tentar recuperar pela via representativa uma imagem do corpo que o sujeito perde quando é capturado pela linguagem. Assim, o traço representa o corpo como retorno do

recalcado. Essa formulação é central na teorização de Pommier, e, como exposto, regula sua compreensão sobre a escrita egípcia.

Rego questiona o porquê de, na perspectiva de Pommier, qualquer imagem poder assumir o poder de representar o corpo, e tal característica não estar restringida à representação figurativa do corpo. Lembra, então, que nesta concepção “o nosso corpo não se apresenta nunca. Nunca apreendemos sua totalidade. Ele se representa apenas e qualquer imagem pode ser investida para representá-lo” (ibidem, p.78).

A propósito da temática ‘fala e escrita’, o autor entende que a palavra não representa, originalmente, a imagem, mas a escrita, sim. Como os outros pesquisadores, ele também entende que a escrita, antes de se articular como notação de palavra, passou pela figuração.

Pommier (1993, p.240) propõe uma articulação dos modos da escrita nas diferentes culturas ao longo da história com os mecanismos em jogo nos diferentes tempos da constituição subjetiva, e, mais especificamente, no Édipo.

Entende que cada civilização adere preferencialmente a uma das forças em jogo em cada tempo da trama edípica. Essas forças são nomeadas do seguinte modo pelo psicanalista: há um primeiro tempo de angústia de devoramento na relação com o Outro materno, um segundo tempo em que a criança inventa a figura totêmica do pai para lhe proteger do devoramento, mas, no mesmo golpe se encontra com a castração e com a angústia que esta operação suscita, e no terceiro e último tempo a potência paterna que pode salvar a criança da devoração materna é simbolizada graças a transmissão de um nome. “E se cada uma dessas forças impõe um modo de representação do corpo, proporá então não somente uma hierarquia dos deuses mas também um modo de formalização da escrita” (ibidem, p.240).

O quadro seguinte foi proposto para dar conta dos sistemas de representação entendidos a partir da interpretação que o autor sugere:

Gozo do Outro	Recalque Primordial	Recalque Secundário	Retorno do Recalcado
Pictograma Ideograma	Hieróglifo Ideofonograma Rébus Silabismo	Consonantismo Escrita da Lei	Vocalismo Alfabeto

A primeira coluna - Gozo do Outro - é a fronteira mais extrema com o desenho, diz respeito a formas de representação que põem em cena um gozo mítico do corpo. Essa escrita é feita no esforço de assegurar a existência graças à representação, mas, no final das contas, está mais para um mito original do que para uma escrita. Afinal, as imagens aqui não constituem uma escrita. “Não há necessidade de escrita no paraíso em que gozam corpos plenos” (ibidem, p. 241).

A segunda coluna representa no quadro o recalçamento alusivo a experiência com esse gozo mítico. A escrita neste eixo representa o seu mito e o que a limita: os tótems. Esta escrita comporta rébus fonéticos e representações divinas dos tótems, imprimindo sentido à escrita hieroglífica. As grafias produzidas sob esta força são ligadas à esfera do sagrado.

A terceira coluna – recalçamento secundário - apresenta o tempo em que o elemento pictórico é eliminado pelo apagamento da imagem. Não só os deuses totêmicos desaparecem das grafias, mas também o silabismo que engendram. O apoio pictográfico (representação da coisa) é recalçado.

Na quarta coluna – retorno do recalçado - o alfabetismo completo é mencionado segundo sua incidência histórica, e assim, ocorre a introdução secundária do vocalismo no consonantismo. A escrita da lei (referida na coluna anterior) é completada pela vogal que, por ser consubstancial ao grito, pode ter sua inscrição entendida como uma forma de retorno do recalçado.

Pommier entende que para produzir a escrita chinesa, a humanidade teve que atravessar os momentos descritos nas duas primeiras colunas, e esse é, sem dúvida alguma, o mínimo necessário para se falar em escrita: que o gozo do corpo tenha sido recalçado e que, ao menos, o recalque primordial tenha incidido para engendrar o silabismo.

A escrita egípcia é fruto da incidência do recalçamento secundário: há um uso fonético do pictograma, seu valor de imagem é recalçado em prol do valor sonoro.

E, finalmente, como movimento último, o recalçamento também do valor pictográfico silábico dará a uma escrita a condição de ser consonântica ou alfabética.

Assim, na teoria de Pommier, a ideia é que na escrita alfabética ocidental, a imagem total do pictograma foi recalçada em prol de um som contingente com significação na língua a que está referida. A tese do autor é a de que o apagamento da imagem é o recalque necessário à escrita alfabética: a forma deve ser esquecida em benefício do som.

Para ler, é preciso negligenciar o valor pictural das representações. Na escrita hieróglifa, por exemplo, o desenho de um pato não representa mais esse animal, pode ser usado para escrever filho, que é homófono a pato na língua egípcia. Na escrita alfabética, esse princípio também deve ser seguido, pois, caso estejamos presos ao desenho de cada letra, não poderemos ler ali nada além de formas; ao invés da letra S, no máximo, veríamos o desenho de uma minhoca. Em suas palavras: "A escrita e a leitura pedem uma colocação do recalque sem a qual aquele que vê os signos ficará preso à sua forma e conseqüentemente não chegará a retirar seu valor literal que subexiste somente no apagamento da imagem" (ibidem, p.203).

A ideia de Pommier sobre a articulação dos eixos subjetivo e histórico se expressa na explicação que produz para a manutenção da escrita pictográfica ou ideogramática em culturas que poderiam utilizar o recurso alfabético: ele acredita que o que causa essa persistência seja o retorno, de forma literal, da imagem do corpo originariamente recalcada. Trata-se, em seu modo de entender, do corpo produzido como consequência da alienação ao desejo materno. Não há a intervenção do pai para produzir o recalque secundário e portanto a escrita continua a ser produzida sem esse recurso.

Seria necessário, para seguir no caminho da fonetização, que a interdição ao gozo do corpo se processasse de modo a permitir certo nível de representação desse mesmo corpo, e só então se constituiria a escrita alfabética.

O fato é que os historiadores e seus intérpretes não fornecem uma definição unânime da escrita, e cada uma das abordagens enfatiza um dos aspectos do jogo. Claudia de Moraes Rego, que com seu trabalho rigoroso guiou a incursão realizada nas produções de Février, Gelb e Pommier, entende que as diferentes teorias decorrem de diferentes concep oes sobre a escrita. Há, porém, pontos de convergência: embora não haja nenhum sistema de escrita puro, pois há em todas as escritas fonográficas elementos ideográficos ou semasiogr aficos, a escrita se desenvolveu a partir da pictografia, passou pela silabografia e atingiu a alfabetografia. O curioso   que esse trajeto não se desenvolveu em linha reta, algumas escritas pararam de se desenvolver e por outro lado, nenhuma língua viva passou por todos os estágios da evolu ao da escrita, o que também confirma o seu desenvolvimento descontínuo (ibidem, p. 83).



#### 2.1.4) Lacan

Lacan também formulou hipóteses sobre a escrita. Não estou me referindo aqui à escrita psíquica, inconsciente. Lacan trabalhou sobre a escrita visível. Claudia de Moraes Rego aposta que Lacan tenha, inclusive, elucidado passagens obscuras da história da escrita. O desconhecimento que temos desse ponto da teoria lacaniana se institui menos pelo fato dessa temática ter sido largamente abordada num seminário ainda não estabelecido e editado<sup>30</sup>, do que pelo fato do próprio Lacan ter confessado, em seu último seminário, o esquecimento sobre o trabalho que realizou entre os anos de 1961 e 1962.

Este achado foi realizado por Rego (2006): “Para minha total perplexidade, encontrei, no seminário *L’insu que sait de l’une-bévue s’aille a mourre (...)*, uma confissão de amnésia acerca de tudo que se refere ao seminário *A identificação*. É a seguinte passagem:

“É claro que a identificação é o que se cristaliza numa identidade... *identifizierung*, diz Freud, o que tive que ir procurar porque eu não me lembrava que tinha feito um seminário sobre a identificação. Eu não me lembrava, eu não me lembrava nem que dediquei um ano inteiro a isso...” (LACAN, *Seminário 24*, inédito, lição 1, apud REGO, 2006, p.183-184).

O fato de Lacan ter esquecido desse seminário talvez explique as escassas referências a ele na trajetória de seu ensino, e, assim, tenha sido tão pouco discutida sua concepção de escrita ao longo dos anos. Rego tem uma ideia muito interessante sobre as razões que alimentaram esse fato estranho: “Minha hipótese é que nesse seminário Lacan aproximou-se demais das teses de Derrida sobre a relação entre fala e escrita.” (REGO, 2006, p.184).

A relação de Lacan com o trabalho desse pensador - contemporâneo à sua produção - não foi harmônica e nem tranquila. Há, por exemplo, discussões veladas de Lacan com Derrida<sup>31</sup> e, ao longo de sua obra, ele responde às críticas e comentários do filósofo sem declarar que é com ele que fala, o que atesta - além de certa intranquilidade na discussão com esse autor - um mecanismo particular de lidar com a questão que corrobora a hipótese de Rego.

---

<sup>30</sup> Nono seminário de Lacan, a Identificação, proferido entre os anos de 1961 e 1962. Nesta pesquisa utilizei a publicação não comercial realizada com a finalidade exclusiva de circulação interna e organizada pelo CEF - Centro de Estudos Freudianos do Recife.

<sup>31</sup> Por exemplo, a crítica que faz a determinada leitura do “Projeto para uma psicologia científica”, de Freud, em uma aula do seminário 18, ‘De um discurso que não fosse semblante’.

O fato é que a pesquisadora acredita que os desdobramentos que Lacan realizou a partir da importação dos significantes traço, letra e escrita o levaram a ultrapassar o uso metafórico dos termos e produzir uma teorização que esclarece enigmas da evolução da história da escrita, além de dar conta da constituição do sujeito e das formações do inconsciente. Trata-se de uma compreensão arrojada: “É uma teoria psicanalítica da escrita que dá conta da gênese do sujeito, em sua identificação primordial ao traço unário, mas também da escrita enquanto visível” (REGO, 2006, p.192).

A autora estabelece como ponto de partida a ideia de que a conjectura de Lacan sobre a origem da escrita visa demonstrar qual é a linguagem que estrutura o inconsciente e, neste afã, define que essa linguagem é uma escrita, uma vez que se garante pelo isolamento do traço significativo. Por esse caminho, Lacan aproxima os campos do inconsciente, da linguagem e da escrita e constrói uma contribuição para a teoria da origem da escrita.

Antes de discutir a ideia desta autora que foi tomada como referência, é preciso conhecer as formulações de Lacan sobre a escrita. Na sexta lição de seu nono seminário, Lacan dedica-se a uma discussão acerca do nome próprio com Allan H. Gardiner, um linguísta, e com o filósofo Bertrand Russell. No contexto de um seminário sobre a identificação, e portanto causado pelo tema, Lacan conclui que não há definição de nome próprio “senão na medida em que nós nos apercebemos da relação da emissão nomeadora com algo que, em sua natureza radical, é da ordem da letra” (LACAN, 1962, p.89-90). Para dar conta desse assunto, Lacan passa a falar sobre a história da escrita, e é, inclusive, nesta passagem do seminário que sugere ao público a leitura do livro de Février sobre o tema.

Ele entende que tudo que se passa no advento da escrita, e portanto na relação da escrita com a língua, está relacionado ao fato que o homem desde que é homem, tem, como falante, uma missão vocal, mas que por outro lado, há, no material pré-histórico, certas manifestações de traçado que tem um caráter diferido da missão vocal, são traços que funcionam, nas palavras do próprio Lacan, como “significantes, e nada mais” (ibidem, p.90).

O material pré-histórico ao qual Lacan faz referência nesse ponto é aquele que encontrou no Museu de St.-Germain-en-Laye, e que lhe serviu para tratar do traço unário, o *enziger zug* de Freud, referido em diversos pontos de seu ensino: costelas de antílope cobertas por uma série de traços, provavelmente feitos por um caçador, que os entalhou porque cada um deles representava um animal morto. Dois anos mais tarde, no décimo primeiro seminário, Lacan

se refere a essa experiência da seguinte maneira: “O primeiro significativo é o entalhe, com o qual se marca, por exemplo, que o sujeito matou *um* animal, mediante o quê, ele não se embrulhará na sua memória quando tiver matado outros dez. Ele não terá que lembrar qual é qual, e é a partir desse traço unário que ele os contará” (LACAN, 1964, p.135).

No *Seminário 9*, quando se refere a essa experiência, Lacan diz que nos acostumamos a chamar esses traços, os “significantes, e nada mais”, de ideogramas ou ideogramas, e que a tudo que colamos essa etiqueta de ideograma tendemos a pensá-lo associado a uma imagem. Porém, lembra-nos o que a história da escrita já nos ensinou: o que faz aquela escrita ser um ideograma é o fato de que ela se dissocia paulatinamente da imagem. E ele diz: “foi assim o nascimento da escrita cuneiforme: é por exemplo, um braço ou uma cabeça de cabrito montês que, a partir de um certo momento toma um aspecto, por exemplo, como este, para o braço, isto é, nada mais da origem é reconhecível” (LACAN, 1961-62, p.91).

Através deste outro exemplo, Lacan formula sua ideia: para ele, os traços da escrita saem de algo que, em sua essência, é figurativo, e é por isso que se pensa que esse traço é um ideograma; mas, na verdade, o caráter do figurativo aqui é outro: não é o abstrato (no sentido em que falamos de uma pintura abstrata), é um figurativo apagado<sup>32</sup>. “O que fica é algo da ordem daquele traço unário, enquanto funciona como distintivo, enquanto pode, no momento, desempenhar papel de marca” (ibidem, p.91).

Lacan propõe o seguinte: na história da escrita, todas as escritas ideográficas, sem exceção, trazem o traço do emprego simultâneo do figurativo e do fonético. Explica esta sua tese por meio do trabalho do arqueólogo francês Piette, em Mas D’Azil. Nesta caverna, foram encontrados seixos com caracteres cuneiformes, aos quais Lacan atribui função significativa. Para o que serviam, se era para tirar sorte ou se eram objetos de troca, não sabemos, e isso também não importa para a questão em causa. Lacan separa uma dessas pedrinhas e diz para seus ouvintes que aquela, já se sabe, **designa** o céu. Tece, então, seu raciocínio: “Daí resulta que é articulado *an*. O sujeito que olha esse ideograma chama-o *an*, já que ele representa o céu. (...) Em um dado momento, esse ideograma do céu vai servir, numa escrita do tipo

---

<sup>32</sup> Esta passagem é importante em relação à discussão do trabalho de Pommier. Nesse ponto, Lacan diz o seguinte: “...é um figurativo apagado, usemos a palavra que aqui nos vem forçosamente ao espírito, recalçada, ou mesmo rejeitada.” (LACAN, 1961-62, p.91). Portanto, a ideia presente no eixo central do trabalho de Pommier, de que o apagamento da imagem é efeito do recalque, encontra *esse tipo* de ressonância no texto lacaniano.

silábica, de suporte para a sílaba *an*, que não terá mais nenhuma relação agora com o céu” (ibidem, p.92).

O importante, nessa construção, razão por ter a ela me detido, é que serve para demonstrar o entendimento de Lacan sobre o que se passou na história da escrita: “tudo acontece como se **os significantes da escrita, tivessem sido primeiramente produzidos como marcas distintivas**, e disso temos testemunhos históricos<sup>33</sup>...” (ibidem, p.92, grifo meu). Com isso, Lacan quer demonstrar que a escrita já estava lá antes de ser falada, e essas marcas distintivas funcionavam naquelas culturas de maneira independente da possibilidade vocal do homem: “A escrita como material, como bagagem, esperava para ser fonetizada, e **é na medida que ela é vocalizada, fonetizada como os outros objetos, que a escrita aprende, se posso dizer assim, a funcionar como escrita**” (ibidem, p.93, grifo meu).

Cada progresso da escrita, Lacan teoriza, foi montado pela fricção de duas culturas. Um povo tenta simbolizar sua linguagem e sua articulação fonemática com o auxílio do material de escrita tomado emprestado de outra população. Esse material, adaptado a uma outra língua, se presta muito mal a esse outro fonetismo, porém, em contrapartida, uma vez que entra ali, ele influencia toda a sua aparência. Conclui Lacan: “O que representa o advento da escrita é o seguinte: que alguma coisa que já é escrita - se considerarmos que a escrita é o isolamento do traço significante - sendo nomeada, vem servir como suporte desse famoso som sobre o qual Gardiner põe todo o acento, no que diz respeito aos nomes próprios” (LACAN, 1962, p.93).

E assim, pelo caminho que lhe fez considerar a história da escrita, e de dar a esta o estatuto de um objeto que seria posteriormente fonetizado, Lacan retorna ao ponto inicial da sua questão a respeito do nome próprio.

O nome próprio, contra o que disseram Gardiner e Russell, é inevitavelmente ligado à escrita, mais do que ao som. Uma das provas disso é que um linguista, no exercício de decifrar uma escrita, procura sempre por nomes próprios, pois eles não variam como as outras palavras. Lembremos que o que permitiu a Champolion a decifração do hieróglifo foi mesmo o nome próprio. Pois, como diz Lacan, em todas as línguas Cleópatra é Cléopatra e Ptolomeu é Ptolomeu. O nome próprio está na ordem da escrita, ele se conserva em estrutura na

---

<sup>33</sup> Referência ao trabalho de Sir Flanders Petrie sobre a presença de traços comuns aos hieróglifos em cerâmicas produzidas muito antes do nascimento dos caracteres hieróglifos, “na indústria pré-dinástica”

passagem de uma língua para outra, como estrutura sonora, inclusive, mas “essa estrutura sonora se distingue pelo fato, justamente, de que está em meio a todas as outras, nós a devemos respeitar, e isso justamente em razão da afinidade do nome próprio como marca, com a designação direta do significante como objeto [objeto sonoro]” (ibidem, p.94).

Assim, como o nome próprio não é o eixo de nossa questão, faço esse uso bastante circunscrito da temática para apenas esclarecer que é por meio dela que Lacan contribui com a história da escrita, e que, aí sim, fazendo esse caminho, ensina que o sujeito não instrumentaliza sua relação com a linguagem, como, por exemplo, Gelb quer nos fazer acreditar ao atribuir à escrita a função de comunicação, ou ainda, como tantos educadores que defendem a ideia de que a escrita nunca tenha podido ser outra **coisa** que não a representação da fala.

Vale lembrar que a tese de Claudia de Moraes Rego - autora que chamou a atenção para o fato de que Lacan não se portou como um estudioso da história da escrita, mas, ao contrário, ao adentrar por seus meandros, pode esclarecer pontos obscuros - propõe a tese de que Lacan, nesse ponto de seu ensino (1961-1962), busca salvar seu axioma “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, e assim, ao discutir de que teor é essa linguagem que estruturaria o inconsciente, a define como sendo uma escrita, no sentido que a escrita se orienta e se institui pelo isolamento do traço significante.

Foi com essa finalidade, e na condição de psicanalista, que produziu sua grande contribuição à história da escrita: os significantes da escrita foram produzidos como marcas distintivas, e portanto, a letra tem uma longa história que não é fonética.

Sua descoberta desarticula a escrita da função instrumentalizadora da fala: a escrita, como vimos, já estava lá, funcionando como marca distintiva, esperando ser fonetizada. Rego entende que, com essa formulação, Lacan pode esclarecer segundo qual ordem de linguagem o inconsciente está estruturado: “Não seria uma linguagem, mas uma escrita – ou, em outras palavras, o inconsciente está estruturado segundo a escrita que está no fundamento da linguagem: é o traço significante regido por leis próprias, metáfora e metonímia não enquanto figuras de linguagem, mas enquanto operações que comportam apagamentos e deslocamentos tópicos. Ou em outras palavras, estilização e rébus” (REGO, 2006, p.191).

Esse caráter de isolamento do traço significante que Lacan encontra na estrutura mínima da escrita visível, entendo, é o que ele recolhe para esclarecer qual linguagem comparece como

estrutura no inconsciente. Estamos, a meu ver, na ordem da letra: cifra, o traço significante, não quer dizer. É preciso muito cuidado nessa passagem.

O curioso é que a noção de letra, em psicanálise, a letra que se articula ao funcionamento do sujeito do inconsciente, marca o início da desconstrução da exclusiva caracterização do inconsciente pelo axioma “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”.

Assim, se as raízes dessa conceituação ligam-se a esse axioma no sentido de resguardá-lo, bem... o feitiço voltou-se contra o feiticeiro! A perspectiva de primazia do registro simbólico na ordem da experiência, que esse pensamento axiomático acaba por engendrar, já vinha dando sinais de que não se sustentaria, e talvez possamos entender que a tese de Rego lê um esforço de Lacan em salvar algo que, de fato, orientou seu ‘retorno a Freud’, mas que também o conduziu a uma reordenação de seu próprio pensamento.

No que diz respeito à relação da escrita visível com a escrita que aqui está referida como escrita inconsciente, mais uma ressalva: quero fazer notar que a passagem que Lacan sustenta entre as ordens subjetiva (escrita inconsciente) e objetiva (a escrita visível) está referida a tempos em que, na história da escrita, o escrito assumia o caráter de ato (como discutiram Pommier e Février a respeito do sagrado), não cumpria a função comunicativa, não estava relacionada à fala, era inclusive autônoma em relação a esta. Uma escrita que não faz texto. Como tantas vezes Lacan repetiu, “esperava [como objeto] para ser fonetizada”. Tratou-se de relacionar ao inconsciente uma escrita que estava há milhares de anos de distância da instituição do alfabetismo. “Uma coisa já escrita” dizia Lacan, a espera de ser fonetizada. Marca distintiva. Séries de traços, e ponto final.

## **2.2) Histórias de escritas: a filogênese não é clínica**

“Eu não aprendi na escola, com os outros. Eu aprendi nas férias, graças a alguém que veio ajudar minha mãe com meus irmãos e irmãs mais velhos, na oportunidade do nascimento de seu quinto filho. Diante de minha paixão por um livro, um livro antigo de meus irmãos mais velhos do qual eu não me separava, ‘Mademoiselle’, como nós a chamávamos, questionou-me: ‘Você quer ler o que está dentro desse livro?’ ‘Sim, sim!’ ‘Bem, começaremos amanhã de manhã a te ensinar a ler.’

Dito e feito, todas as manhãs eu passava cerca de 20 minutos com ela, e um pequeno livro chato, chamado ‘*O Método de Leitura*’.

Esse método, aliás, eu o considere totalmente satisfatório ao observar o método que foi empregado para meus filhos. Para eles, foi um método que chamávamos semi-global. Todos eles tiveram dificuldades ortográficas em algum momento do

desenvolvimento, ao passo que eu, eu nunca tive nenhuma. Parece que o método que ‘Mademoiselle’ empregou foi o analítico. Depois aprendi que ele é chamado, preferencialmente, de sintético. Trata-se de analisar os fonemas. Era o ba-be-bi-bo-bu etc.

Eu me lembro do ponto em que as lições foram difíceis e decepcionantes. Eu depositava toda a minha confiança naquela senhora, para admitir que aquilo que ela achava bom nas nossas aulas matinais não era o resultado de uma perturbação do seu espírito.

Em meu entender, não fazia sentido quando queríamos ler, fazer os exercícios impostos... se eu queria ler deveria fazer os exercícios que ela impunha.

Enfim, um dia, após os textos insípidos propostos, que se encontravam ao final daquele ‘Método’, abordamos o famoso livro de qual o título ficou na minha memória, ‘*Les babouches d’Aboukassem*’. Esse livro ficou tanto na minha memória, que quando Bernard Pivout escreveu para algumas pessoas para perguntar qual livro marcou sua infância, imediatamente, num lampejo, apareceram para mim essas palavras que mais de uma vez retornaram: ‘*Les babouches d’Aboukassem*’. Isto é, o livro graças ao qual eu experimentei uma das maiores decepções da minha vida, aquela de saber ler e me dar conta que os livros não eram aquilo que as imagens prometiam.

Eu me pergunto, se eu tivesse sido criança na época do audiovisual em que estamos na atualidade, se eu teria a coragem e a perseverança de aprender a ler, mesmo com uma professora com a competência daquela que me ensinou a leitura” (DOLTO, 1989, p.9-11).

Esse depoimento comovente foi dado por Françoise Dolto na abertura de sua conferência realizada no Hospital Casa Nova, de Saint-Denis, em 27 de fevereiro de 1986. Esta é a sua história de aprendizagem da escrita. Fascinada pelas ilustrações, foi conduzida por sua admirável ‘Mademoiselle’, a quem supunha saber, para uma grande decepção: aprendeu que aquilo que as imagens prometiam se perdia na relação com o texto escrito. Mesmo assim, Dolto entende que o ‘método’, apesar de chato, era bastante eficiente. A pequena Françoise perdeu a possibilidade de pensar a história com a liberdade que as figuras lhe conferiam, ficou chateada com isso. Numa versão mais extensa desse depoimento, no livro *A causa das crianças* (2005), Dolto narra uma conversa com a tutora em que ao mesmo tempo que reclama a liberdade de imaginar que as figuras lhe causavam, pergunta a ela porque o texto diz uma coisa diferente das imagens. Recebe como resposta da sábia ‘Mademoiselle’: “Sim, justamente, para ler não temos necessidade das imagens” (ibidem, p.144).

As imagens aqui estão referidas à ilustração do livro que a menina manejava e criava um sem fim de histórias a partir delas. Sabemos também que, apesar de cada uma das letras escritas se apresentar como uma imagem que o olho pode ver, se nossa menina estivesse atenta a suas formas, essas letras não assumiriam seu valor sonoro, e sendo a nossa escrita alfabética uma

escrita fonética, Françoise - para a tristeza de todos nós- não teria aprendido a ler nem a escrever.

Há como referir esse depoimento a vários pontos da história da escrita. Dolto nos conta que o fascínio pelo pictográfico a conduziu para a escrita alfabética, este caminho é análogo ao que a humanidade produziu. Então... esta é a filogênese da escrita se repetindo, ecoando na história de um sujeito!? Não, não é.

O apagamento da imagem não se sustenta da mesma maneira na história e no escopo subjetivo. Não são os mesmos processos em jogo, como acima foi largamente discutido a partir do trabalho de Pommier.

Evidente, a inflagem imaginária, que sustentaria a impossibilidade do apagamento da imagem no âmbito subjetivo é, de fato, um problema que impede a aquisição da escrita na vida de uma criança<sup>34</sup>.

A história da escrita contada por alguns pesquisadores descreve civilizações em que a escrita não evoluiu para o alfabetismo por um absoluto apego à imagem que o ideograma ou o hieróglifo sustenta ali.

Que elementos temos para supor que o que se coloca em jogo em um e outro eixo é da mesma ordem? Pommier supõe que sim, que a instância recalcante e o lugar do pai são os operadores desse processo na civilização ou na vida subjetiva. Esse autor, lembremos, propõe uma articulação dos modos da escrita nas diferentes culturas ao longo da história com os mecanismos em jogo nos diferentes tempos do Édipo. Ele entende que cada civilização adere preferencialmente a uma das forças em jogo em cada tempo da trama edípica. E, do lado da criança, diz que cada uma deve refazer, por sua conta, o caminho de invenção da escrita realizado pela humanidade. Entende ainda que “as forças que animam a criança” impulsionam-na para a representação, e completa: “Por acaso seu inconsciente não sabe escrever antes que se solicite que ela o faça segundo as técnicas de seu meio cultural?” (POMMIER, 1993, p.246).

Não, o inconsciente não sabe escrever.

A escrita a que se refere Lacan para falar do inconsciente é, como discutido, uma escrita que não faz texto, pura marca distintiva que instiuí, no máximo, séries de traços.

---

<sup>34</sup> Há exemplos desse funcionamento no capítulo 4: Ler a clínica.



Essa configuração, por si só, já obriga o pensamento a se curvar ao fato inexorável de que não existe um sujeito igual ao outro. Cada um está submetido a sua série de traços que, como será discutido a seguir, é reordenada a cada vez na experiência, no jogo da relação entre os registros do real, simbólico e imaginário.

Se a escrita e sua história, como produção da humanidade, têm pontos em comum com alguns fenômenos referidos ao processo de aquisição de escrita realizado pela criança aprendiz, e disso precisamos saber, não é de grande valia, na clínica, que possamos dizer que “Eduardo escreve como os fenícios”, ou que “Gabriela o faz como os chineses”. E a pequena Françoise trabalhou de acordo com quais princípios evolutivos? Onde vamos com essa referência em relação ao tratamento se a coincidência aqui não passa do nível fenomênico?

Julieta Jerusalinsky formulou de maneira muito precisa essa ideia: “Seria possível considerar que a ontogênese pode até repetir a filogênese, mas esse não é o nosso problema. Fato é que o sujeito não a repete.” (comunicação pessoal, agosto/2010)<sup>35</sup>.

Bem, se a relação do sujeito com a escrita não se esclarece por ecos filogenéticos, e se a clínica mostra que, muitas vezes, os acontecimentos que interrompem a criança na aquisição da escrita regular estão articulados à sua posição subjetiva, não será possível desviar da questão. Opto então pela ideia de que para realizar o trabalho a que a questão nos conduz é preciso explicar como o sujeito se articula à sua escrita visível, ou seja, de que modo aquilo que está escrito e o que “não cessa de não se escrever” na feitura mesma do *falasser* se articulam ao que o sujeito pode produzir como escrita alfabética. Explicar aqui divide a tarefa em dois eixos, que explico do seguinte modo: quais movimentos fundam a possibilidade do sujeito produzir a escrita alfabética? E outro eixo, ou o outro lado dessa questão em banda: de que modo a escrita se relaciona com isso?

---

<sup>35</sup> Reunião do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise com Crianças, São Paulo, 2010.

## 2.3) Sujeito e Escrita

### 2.3.1) Quem perde ganha, outra vez

Ao discutir o estatuto do sujeito com Descartes, na oitava aula do seminário sobre a identificação, Lacan faz a seguinte proposta para seus ouvintes: não trataremos da origem, mas da posição do sujeito (LACAN, 1961-62, p. 116). Ao invés de deixar a pergunta sobre o sujeito incidir no aspecto constituinte de sua condição, o que entra em jogo para essa discussão é a causação do sujeito como resposta do Real.

A noção de sujeito com que trabalho nesta pesquisa, para lembrar mais uma vez, é a de que o sujeito é *feito* do jogo dos significantes, e, como sugere Goldenberg, é nesse jogo que o sujeito se relaciona à cadeia significante: no mesmo golpe que esse movimento institui o funcionamento simbólico, imprime certa penetração no Real para o sujeito (comunicação pessoal, 10/2010)<sup>36</sup>. Sauret (1998) também compartilha desta concepção, ao definir o sujeito como o encontro do real com o significante.

O aforisma “o significante é o que representa o sujeito para outro significante” (LACAN, 1964, p.150) abre o entendimento do tema ao mostrar que no encadeamento entre significantes, na passagem de S1 para S2, algo necessariamente se perde, e o sujeito fica fora da cadeia<sup>37</sup>: o significante o representa, e, diga-se de passagem, com a parcialidade inerente à condição que qualquer representação pode acontecer em termos psíquicos<sup>38</sup>; o significante representa o sujeito - e não o recolhe, tampouco o leva inteiro - para um outro significante. Isso permite entender que o sujeito não fica submetido à exclusividade do funcionamento simbólico. O registro simbólico, como um dos três registros que compõem a amarração

---

<sup>36</sup> Em reunião do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise com Crianças, São Paulo, 2010.

<sup>37</sup> Como ensina Infante (comunicação pessoal, reunião do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise com Crianças, São Paulo, 2010) é o que se pode ler na escrita tantas vezes produzida por Lacan:

$$\begin{array}{c} \$ \\ S1-----S2 \\ a \end{array}$$

<sup>38</sup> a ideia de que a representação é a morte da coisa é largamente discutida por Lacan ao longo do seminário sobre as relações de objeto, como por exemplo na passagem: “o significante funciona sobre o fundo de uma certa experiência de morte” (LACAN, 1956-57, p.50), ou ainda em: “(...) reencontramos o esquema do símbolo na medida em que esse é a morte da coisa” (LACAN, 1956-57, p.388).

borromeana, toma parte na causação subjetiva, mas nem é sua causa única, e nem é exclusivamente às suas leis de funcionamento que o sujeito fica submetido.

Isso, que pode parecer pura elucubração nos meandros da teoria lacaniana é, no meu modo de entender, fundamental para a clínica psicanalítica e toca sua condição ética.

A ideia de causalidade psíquica joga com a perspectiva da sobredeterminação, ou seja, através dela podemos entender que o sujeito é determinado pela experiência que lhe imprime marcas, produz as inscrições psíquicas, o fruto do seu encontro com o Outro. Trata-se, nesta perspectiva, do sujeito falado pelo Outro, assujeitado à linguagem. Toda uma conduta clínica se institui a partir desta perspectiva.

Entendo que a ideia de que o sujeito como *efeito* do jogo significante, tão claramente defendida por Lacan, é o que permite articular as consequências clínicas relativas à constatação de que esse sujeito é efeito, na medida que tem seu lugar construído em relação aos termos significantes, mas que está necessariamente fora de seu encadeamento: “o significante é o que *representa* o sujeito para outro significante”, o sujeito não se reduz a um acontecimento no registro simbólico.

A quais consequências clínicas me refiro?

A todas aquelas que recolhemos quando, na condição de psicanalistas, escutamos o sujeito sob a perspectiva de que há para ele uma possibilidade além da sobredeterminação inscrita nas cadeias simbólicas. O sujeito pode, e essa deve ser a direção, servir-se das inscrições recebidas para nomear, nomear-se. Recebe um nome, sobre isso não há o que discutir, mas também deve ser capaz de, digamos, ‘dar nome aos (seus) bois’.

É fato que sobredeterminação simbólica, amarrada pela escrita fantasmática, institui para o sujeito, na neurose, sua maneira muito particular de ser gozado pelo Outro. Mas também é fato que a característica revolucionária da psicanálise tem toda sua engrenagem montada a partir da ideia de que é possível para o sujeito - justamente porque se faz em relação ao funcionamento simbólico<sup>39</sup>, mas não se reduz a este - não ter sua existência constrangida exclusivamente pela perspectiva de ser aquilo que ele entende cravar seu lugar no desejo do Outro.

---

<sup>39</sup> e obviamente também em relação ao imaginário, sem o qual o simbólico não se sustentaria. Esta temática será abordada logo na sequência, através da perspectiva da construção do corpo como próprio na operação do espelho.

Há para o sujeito a possibilidade de sofrer os efeitos da contingência, efeitos do encontro com o Real, e, como frisa Infante em seu seminário a respeito do Sinthoma (aula de 12/11/2010), isso constitui um efeito de causalidade inédito, para fora da sobredeterminação definida pelas marcas simbólicas.

A ideia de sujeito com a qual pretendo tecer esse texto é de um sujeito que guarda desde sua causa, a possibilidade de que, ainda que seja constituído pelo jogo significativo, e dependendo da posição que assumir diante destes seus termos, poderá servir-se deles.

É claro que esse movimento inclui toda uma perspectiva diante do gozo – do ser gozado pelo Outro à responsabilidade pelo gozo, tocando inclusive o gozo Outro. Essa é evidentemente uma discussão bastante extensa, que alcança tópicos fundamentais, como a possibilidade do sujeito de inventar-se, do seu saber-fazer, ou de dar nome ao seu sintoma; enfim, toda a discussão acerca do final de análise envolve essa temática.

Porém, aqui, não é um excesso introduzir o assunto, pois se este está referido ao que podemos considerar o tempo de concluir a análise, isso não se faz se, desde o princípio, o sujeito não puder ser escutado nessa perspectiva. Um sujeito ao qual o psicanalista não pode atribuir a possibilidade de que a ele seja possível servir-se dos termos do Outro, das inscrições psíquicas, para rearranjar-se em relação à sua constituição simbólica, esse sujeito - para dizer o mínimo - terá muito mais dificuldade de engendrar-se numa separação operativa das marcas recebidas.

Num espectro bastante afunilado, a aquisição da escrita está submetida a esta perspectiva. Uma criança só pode se servir da norma culta para escrever se, em sua condição de sujeito, puder armar-se em uma determinada posição diante dos termos do Outro, dos elementos da cultura.

Esta é uma afirmação muito condensada, que precisa ser desdobrada em alguns pontos para permitir sua discussão. O primeiro desses pontos é uma condição inerente à aquisição da escrita da criança: para escrever de acordo com a norma culta é preciso certa dose de alienação ao código alfabético. Tal possibilidade não se sustenta apenas na perspectiva maturacional ou biológica do desenvolvimento infantil. A alienação aos termos da cultura, dentre os quais podemos inscrever a escrita alfabética, diz respeito à lógica subjetiva, e foi abordada por Lacan em um momento muito especial de seu ensino.

### 2.3.2) Alienação, Separação, Alienação, Separação, Alienação, Separação....

“Vou mostrando como sou  
e vou sendo como posso,  
jogando meu corpo no mundo,  
andando por todos os cantos  
e pela lei natural dos encontros  
eu deixo e recebo um tanto  
e passo aos olhos nus  
ou vestidos de lunetas,  
passado, presente,  
participo sendo o mistério do planeta”  
(Mistério do Planeta, Galvão e Moraes Moreira, 1972)

O seminário sobre os conceitos fundamentais da psicanálise, ditado em 1964, após a excomunhão de Lacan da IPA (Internacional Psychoanalytical Association)<sup>40</sup>, teve, entre seus objetivos, responder, pela via da elaboração teórica, a algumas ideias que teriam levado seus supostos colegas a não mais considerá-lo como membro daquele grupo.

Então, para responder à crítica constante de que sua concepção estrutural - situada na radicalidade do axioma “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”- negligencia a dinâmica da experiência, Lacan introduz os termos alienação e separação, e, com esses, aborda o aspecto dinâmico, mas não sem sublinhar seu caráter essencialmente sexual.

Elabora com esses termos uma explicação a respeito do modo que se dá a entrada do inconsciente, uma vez que foi à sua específica concepção de inconsciente que se creditou o suposto acento estrutural de sua teorização.

Para tal, Lacan propõe uma repartição de campos entre o sujeito e o Outro. Nesta oposição, o Outro será o campo do vivo, campo em que situa a cadeia significante e no qual e do qual o sujeito deverá se servir para aparecer, e, conseqüentemente, situar-se como homem ou como mulher.

Sabemos que é a condição do humano de ser regido pelo funcionamento pulsional e não instintual que impõe para o sujeito a necessidade de se servir de um significante que é do Outro para fundar sua origem, seu lugar no mundo.

Aqui, vamos devagar.

Lacan investe na elucidação de sua concepção de pulsão ao longo do seminário sobre os conceitos fundamentais da psicanálise. A pulsão não é um mito, ele diz, é um ficção

---

<sup>40</sup> A esse respeito ver pags 10-12, seminário 11, 1964.

fundamental da psicanálise, com o que encontramos na experiência clínica (LACAN, 1964, p.154-155). Diferente do funcionamento instintual que propõe uma programação completa regida pela biologia, a pulsão é uma montagem. “A pulsão é precisamente essa montagem pela qual a sexualidade participa da vida psíquica, de uma maneira que se deve conformar com a estrutura da hiância que é a do inconsciente” (ibidem, p.167). E mais, em relação à finalidade biológica da sexualidade (a reprodução), a pulsão é parcial.

Essa ideia, que hoje nos parece óbvia, foi levada muito a sério por Lacan até as suas últimas consequências<sup>41</sup>, num tempo em que havia uma certa tendência de tomar a genitalidade como uma organização possível, conclusiva e estável do campo pulsional, o que seria, para dizer bem pouco, devolver a sexualidade ao campo biológico e à sua finalidade reprodutiva.

A consequência mais imediata desta concepção é que aquilo que se deve fazer como homem ou como mulher é roteirizado pelo Édipo, não pelo gene. Ou seja, se acontece no campo do Outro, simplesmente não há como prever uma programação biológica, e tampouco totalizante, que permita ao sujeito posicionar-se. As trocas fundamentais, dirá Lacan, entre elas o sexo, estão reguladas pelas formas de aliança<sup>42</sup>, são regidas pelo significante, não há linguagem biológica para organizar o processo.

A pulsão faz buraco no funcionamento biológico instintual, e esse buraco deixa algo cair, é por esse caminho que essa força constante participa do funcionamento inconsciente, que também se organiza pela inscrição da falta. A pulsão é o aparato que traz a sexualidade como real para o campo do simbólico e do imaginário. E a ordem simbólica, sabemos, é organizada mediante referência à morte, uma vez que é organizada pela representação e a representação é a morte da coisa.

É isso, inclusive, que permite a Lacan dizer que “A sexualidade se instaura no campo do sujeito por uma via que é a da falta” (LACAN, 1964, p.194), e que, como ele vai formular - e que aqui interessa ao tema em discussão - a sexualidade se introduz no campo do sujeito devido a um movimento primeiro, que chamou de alienação. Alienação do possível futuro sujeito a um significante que o instaura no campo do Outro.

---

<sup>41</sup> Participa, por exemplo, da construção do axioma que baliza seu ensino “A relação sexual não existe” (LACAN, 1967-68, aula de 28/02/68).

<sup>42</sup> Neste ponto, faz um agradecimento formal às contribuições retiradas do estruturalismo moderno (LACAN, 1964, p.143).

De volta ao tema que se discute nesse ponto da pesquisa, é agora possível entender que esta falta de um termo próprio, genuinamente seu, que designe o homem desde a sua origem, ensina Lacan, recobre uma outra falta, que ele considera a falta real: “Esta falta é real, porque ela se reporta a algo de real que é o que o vivo, por ser sujeito ao sexo, caiu sob o golpe da morte individual” (ibidem, p.195). O vivo perde algo de sua parte de vivo por se reproduzir pela via sexuada. Em outros termos: por ser sexual, o homem não é nem auto-suficiente e tampouco imortal.

Estes processos do sujeito ao Outro, Lacan os entende como circulares e, ao mesmo tempo, sem reciprocidade: “do sujeito chamado ao Outro, do sujeito pelo que ele viu a si mesmo aparecer no campo do Outro, do Outro que lá retorna” (ibidem, p.196). E é no interior desta dinâmica circular e assimétrica que aponta para a alienação como a primeira operação essencial que causa o sujeito.

Isso se dá desta forma porque será a partir de um significante do Outro que o sujeito se fará surgir em uma significação. É assim que o Ser, ao alienar-se ao campo do Outro, petrifica-se em determinado termo deste Outro, e, nesse movimento, é causado como sujeito. Trata-se de um sujeito numa condição bastante específica, pois que colado ao sentido que assume no campo do Outro fica condenado a não ser mais do que um significante que, pelo mesmo movimento que o funda, o “chama a falar”, dirá Lacan, também age de modo a petrificá-lo (ibidem, p.197), uma vez que o sujeito aqui assume a forma, se conforma, aquilo que o define no campo do Outro.

Lacan esclarece nesse ponto algo fundamental que chamou de **fator letal** do vel alienante, e que tem a ver com essa condição de que o ser para tornar-se sujeito, na via da alienação ao Outro, perde algo da vida biológica, do regimento instintual do corpo, para cair na malha significante, no campo do Outro. Mas não é só isso que está suportado nesse caráter letal.

A famosa proposição “a bolsa ou a vida” dá conta dessa ideia: se num assalto o ladrão põe sua condição de abordagem nos termos “A bolsa ou a vida!” e o assaltado escolhe manter a bolsa em seu poder, certamente perderá as duas, o que, por fim, só apresenta como saída para continuar vivo, perder a bolsa. Escolha forçada que tem como consequência incontornável para o sujeito uma vida amputada, que só se garante porque algo se perde. Graciela Brodsky entende que se trata de uma “opção de pura perda (...) seja qual for a escolha, perde-se” (2004, p.170). É assim que Lacan ensina que a perda em ser engendra o campo do sujeito. E,

como ele mesmo diz: “(...) trata-se de engendrar a primeira alienação, aquela pela qual o homem entra na via da escravidão” (LACAN, 1964, p.201).

O caráter letal da alienação mostra aqui outra faceta. Na perspectiva do sujeito, a escolha nos termos de “a bolsa ou a vida” é esclarecedora mas, ainda assim, será preciso considerar a questão nos seus termos específicos: o significante ao qual o sujeito se aliena para instituir-se assume seu caráter letal na medida que, ao chamar o sujeito para falar, o faz constringendo sua condição a um termo que tem sua raiz num desejo que não é o desejo do sujeito que fala. Assim, a petrificação acima referida do sujeito no significante do Outro é o que exprime a radicalidade do fator letal da alienação, e que é definido por Lacan nos seguintes termos: “Este fator que evoco é o que está presente em certas repartições que nos mostra esse jogo de significantes que vemos às vezes funcionar no núcleo da própria vida - chamamos isso cromossomo, e acontece que, entre eles, há um que tem uma função letal” (ibidem, p.201).

### **Se o sujeito fica aí petrificado, ele morre como sujeito.**

Nesse sentido, prerrogativa que o termo *ou* pretende conjugar entre a bolsa e a vida é, como esclarece Goldenberg (2009), falsa, pois de fato não se pode escolher entre elas. A opção pela bolsa não se sustenta. Tanto em ‘a bolsa ou a vida’ quanto na perspectiva do sujeito, trata-se de um imperativo que, como ele propõe, está fundado em uma “*conjunção* alienante”.

É aqui que a escravidão (do sujeito ao Outro) encontra seu fundamento, e é daqui, desta condição fundante, que o sujeito precisará armar uma saída.

Como?

Lacan propõe uma segunda operação, que interrompe essa circularidade do sujeito ao Outro presente na alienação. Esta operação é a que poderá liberar o sujeito do sentido fechado que assume no campo do Outro, e, não à toa, Lacan a nomeou separação. Separação, dirá ele, no sentido de *se parere*, engendrar-se, por no mundo.

Mas como poderá o sujeito engendrar-se em termos próprios se está petrificado no significante que o designa no campo do Outro? Aí se deve fazer uma torção essencial, e será preciso contar com um movimento no campo do Outro para que isso aconteça.

O sujeito precisa ter acesso a uma falta no Outro como condição para que esse segundo movimento aconteça. E de que modo isso ocorre?

Lacan é bastante claro nesse ponto: o sujeito encontra uma falta no Outro “na intimação mesma que lhe faz o Outro por seu discurso” (ibidem, p.203), caso o faça. É nos intervalos



desse discurso que a criança poderá se perguntar se aquilo que o Outro diz é realmente o que ele quer dela.

É, por fim, no deslocamento metonímico que o sujeito pode apreender certa inconsistência no discurso do Outro, uma vez que esse Outro apóia no significante sua trama discursiva. E é assim que passamos do campo do Outro como campo do vivo para o terreno do desejo do Outro.

Na trama do desejo, a criança pode se perguntar por seu lugar no Outro. Isso, evidente, se o Outro puder dar à criança um testemunho de sua própria relação com a falta, no sentido de que possa transmitir em seu desejo o caráter de enigma que todo desejo carrega quando não assume a solidez petrificada em um único termo.

O primeiro objeto que a criança põe em relação ao desejo do Outro é sua existência. ‘Se o Outro deseja, para existir ali me aloco: eu sou o que ele deseja. E se sou isso, *pode o Outro me perder?*’.

É assim que uma falta recobre a outra: se o sujeito não se institui por algo que poderíamos chamar de um autoengendramento, pois não o faz com autonomia senão em dependência radical dos termos do Outro, também o Outro oferece ao sujeito lugar a partir do que lhe falta, e lhe falta como condição inexorável de sua relação ao desejo. “Daí a dialética dos objetos do desejo, no que ela faz a junção do desejo do sujeito com o desejo do Outro (...) É uma falta engendrada pelo tempo precedente que serve para responder à falta suscitada pelo tempo seguinte”(LACAN, 1964, p. 203).

Até aqui estamos ainda diante da condição de escravidão do sujeito: ser o que o define no campo do Outro, pois ainda que esse Outro se articule como desejante, o sujeito pode interpretar que deve penhorar seu corpo como objeto para a pretensa suspensão da movimentação do desejo no Outro. Neste caso, à pergunta ‘Pode o Outro me perder?’, o sujeito responderia que não.

Lacan elabora, então, nessa dinâmica, o pólo da separação para dar conta do que se passa entre sujeito e Outro em uma possível outra resposta: o sujeito, disso já se sabe, aparece primeiro no significante do Outro, significante este que, no campo do sujeito comparece como unário (S1). Este termo fica na interseção dos campos. Assim, esse S1 é o que vai representar o sujeito para um outro significante, S2. É nesse deslizamento de S1 para S2 que há afânise do sujeito. Ele sai da cadeia, condição de vida ou morte para o sujeito, diz Lacan:

se o sujeito aparece num ponto como sentido (do Outro) em outro lugar se manifesta como desaparecimento: “Há então, se assim podemos dizer, questão de vida e de morte entre significante unário e o sujeito enquanto significante binário, causa de seu desaparecimento” (LACAN, 1964, p.207).

É pela separação que o sujeito acha o ponto fraco da articulação entre os termos do primeiro par significativo e é aí também, no intervalo entre esses significantes, que o sujeito encontra com o desejo que deve balizar sua experiência com o Outro<sup>43</sup>. É no que o desejo do Outro está para além ou aquém de sua produção discursiva, ou seja, além ou aquém do que o Outro faz surgir como sentido ali, onde seu desejo é desconhecido, enigmático, é ali que, como ponto de falta no Outro, constitui-se o desejo do sujeito.

Em seu 11º seminário, bem como no escrito “Posição do inconsciente” (1964b), Lacan faz trabalhar, através da dinâmica alienação e separação, os fundamentos da causa do sujeito<sup>44</sup>. Há elementos situados aqui para entendermos que quando o sujeito pode se separar do sentido que assume no desejo do Outro, o elemento que faz interseção entre os campos não pode ser mais o significante unário. Em seu lugar, na dinâmica dessa movimentação, vemos surgir a falta, na grafia do objeto *a*, que, ao ser posto nesse lugar, dá ao sujeito a chance de não mais buscar seu sentido no Outro.

Laurent chama a atenção para o ponto em que, na alienação, o sujeito se identifica com um significante. Neste movimento o sujeito é representado por um significante para um outro significante ( $S1 \rightarrow S2$ ), mas, como condição, fica petrificado neste *S1*, que o define no campo do Outro. Neste ponto, Laurent formula, o sujeito “é definido como se estivesse morto, ou como se lhe faltasse a parte viva de seu ser que contém seu gozo”(LAURENT, 1997, p.37).

O autor faz notar, porém, que mesmo que o sujeito seja definido por um significante-mestre, parte do sujeito fica de fora da definição total. “Temos, então, a segunda falta, na qual o sujeito tenta inscrever uma representação do gozo no interior do Outro no texto de sua fantasia, [e portanto em relação ao objeto *a*] e tenta definir a si mesmo através dessa fantasia

---

<sup>43</sup> primeiro Outro, diz Lacan, “com o qual ele tem que lidar, ponhamos, para ilustrá-lo, a mãe, no caso”(1964, p.207)

<sup>44</sup> Nos seminários sobre a lógica da fantasia (14) e sobre o ato (15), Lacan usa essas noções para abordar mais precisamente o percurso de uma análise. É fato que já em 1964 esses termos tocam a questão da transferência, porém, o acento, entendo, está posto na causa do sujeito.

( $\$ \diamond a$ ). Ao tentar se definir-se dessa maneira, ele cria outra falta: o fato de que seu gozo é somente parcial” (ibidem, p.38).

A questão que resta é que, de um lado, o sujeito perdeu Ser, está assim marcado pela falta (falta em Ser), e, de outro lado, se o Outro pode se apresentar também como relacionado à sua falta, o que se coloca na interseção dos campos não é mais o termo que define o sujeito no Outro, agora é a falta (objeto *a*) que aparece nesse lugar. É isso que permite Lacan dizer, em Bonneval que: “o sujeito reencontra no desejo do Outro sua equivalência ao que ele é como sujeito do inconsciente” (1964b, p. 843).

É assim que, para saber o que é no desejo do Outro, o sujeito é lançado para um outro significante, S2, que funda sua relação com o saber inconsciente. O sujeito busca saber para saber o que é, o que pode ser.

Como diz Graciela Brodsky, trata-se de pensar “como se obtém a alteridade partindo do idêntico” (2004, p. 167).

O sujeito que se separa do sentido fechado que assume no desejo do Outro pode se servir das marcas que seu encontro com o Outro escreveu para nomear sua experiência. Certamente, o faz a partir de seus significantes, referido às suas cadeias simbólicas, mas não reduzido a estas.

Assim, se não podemos tudo, podemos tanto mais do que o que não se pode quando se está amarrado pela fantasia de que poderíamos ser o que falta ao Outro, do que interpretamos que o outro quer de nós.

### **2.3.3) “sujeita quem objeta<sup>45</sup>”: escrita da imagem do corpo**

A condição humana é marcada originalmente pela prematuridade com que o filhote de homem chega ao mundo. A prematuração aqui não está apenas referida   condi o física de um corpo que precisa de outro corpo para se manter vivo. Lacan   muito claro nesse ponto:

---

<sup>45</sup> Antunes, A. gen. In: n.d.a. São Paulo: Iluminuras. p.194, 2010.

trata-se sobretudo do caráter simbólico da prematuração, que, ao se impor, permite que a criança se inscreva no discurso do Outro<sup>46</sup>.

O fato é que várias operações sucedem-se e se interpõem na articulação dos três registros da experiência para que o sujeito possa acontecer. Para que “uma libra de carne” possa falar a partir de sua posição desejante, é preciso que o corpo se institua como próprio. O ser, para *ser* -para constituir-se sujeito- precisa *ter* alguma coisa.

A temática da constituição do corpo como uma imagem de si mesmo - um corpo próprio ao sujeito, que, ao se ver, reconhece a si como sendo aquilo - é abordada por Lacan desde os primeiros tempos de seu ensino. Já em 1949, no escrito sobre o estágio do espelho, situa essa operação como fundamental.

A imagem que o sujeito vê no espelho, formula Lacan, é uma antecipação de sua condição, é “uma miragem” que lhe é dada como *gestalt*, “isto é, numa exterioridade em que de certo **essa forma é mais constituinte do que constituída**” (1949, p.98, grifo meu).

Ele entende que a operação especular, esse instante em que a criança reconhece a si na imagem que vê, é uma identificação, ou seja, “a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (ibidem, p. 97). O que nisso reside de constituinte é que, por se antecipar em relação às reais possibilidades do corpo e também do psiquismo, e oferecer ao sujeito um ponto de alienação que lhe permite alguma unidade de si, essa operação arma a condição de ancoragem de uma matriz simbólica para o Eu, que ali no espelho se precipita numa forma primordial.

O possível sujeito, ao se alienar na imagem que o espelho oferece, reconhece a si na imagem, e nesse golpe, ao mesmo tempo, toma-se por outro. Ocorre um alheamento do sujeito em relação a si mesmo: “Ao tomar-se por outro, perde seu ser na imagem e nela permanece fixado, o que Lacan chama a hipostase do sujeito” (BRODSKY, 2004, p.170).

Hipostase<sup>47</sup> é um conceito grego, que, de acordo com Graciela Brodsky, é usado por Lacan para apoiar a noção de alienação. A hipostase, explica, opera como uma identificação sem

---

<sup>46</sup> A esse respeito ver: Lacan, J. (1960) Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: “psicanálise e estrutura da personalidade”, p.661 e 662. E também a p. 659 em que Lacan define o inconsciente como discurso do Outro.

<sup>47</sup> "Com esse termo, Plotino denominou as três substâncias principais do mundo inteligível: o Uno, a Inteligência e a Alma (Enn., III, 4, 1; V, 1, 10), que ele comparava, respectivamente, à luz, ao sol e à lua (Ibid., V, VI, 4). A transcrição latina desse substantivo é "substância", que, todavia, foi usada pela tradição filosófica com significado totalmente diferente (v. SUBSTÂNCIA). Nas discussões trinitárias dos primeiros séculos, esse termo foi preferido a pessoa que, por significar propriamente máscara, parecia evocar a imagem de algo fictício.

deslocamento, funciona como o cartão de visitas do sujeito. A hipostase dá ao sujeito o significante de sua máxima identificação (S1), produz seu “sou”.

Lacan utiliza o conceito para abordar a temática relativa ao espelho<sup>48</sup>, pois, nesta operação, o sujeito, ao se olhar no espelho e, com base na imagem unificada de si que constitui o Eu, aliena-se na imagem que vê. A exterioridade que aqui se constrói no movimento de antecipação permite ao sujeito sair da prematuração que marca sua condição humana, através da instituição constituinte de um corpo.

O sujeito que virá, então, como frisou Brodsky, faz sua entrada no campo do Outro pela via alienante por sua máxima hipostase: uma identificação radical porque sem deslocamento, algo da ordem da consistência de uma substância se produz aqui.

Mas, no que diz respeito ao movimento instituinte do sujeito do inconsciente, Lacan, em *Posição do inconsciente* (1964b) salienta um aspecto importantíssimo da operação de alienação que não se pode esquecer: “Que o Outro seja para o sujeito o lugar de sua causa significante só faz explicar aqui, a razão por que **nenhum sujeito pode ser causa de si mesmo**” (1964b, p.855, grifo meu).

Esta ideia se conecta à discussão vigorosa que Lacan implementa com Daniel Lagache a respeito da operação subjetiva produzida no espelho. Neste texto de 1960, Lacan expõe a ideia de que a produção imaginária no espelho só é possível porque há anterioridade simbólica. Em outras palavras, é possível dizer que o lugar do Outro está assegurado na operação especular porque se não houver esse lugar não haverá a operação. O eu que se institui pela via imaginária se serve do lugar preparado (no simbólico) para o sujeito sem que ele inicialmente o ocupe (LACAN, 1960, p.674-675).

A experiência especular, demonstrada por Lacan a partir do modelo óptico proposto no esquema de Bouasse, apresenta, na forma gráfica, uma analogia ao modo como as relações subjetivas iniciais se desenrolam entre o pequeno humano, na condição de *infans*, e seu Outro

---

A partir dessas discussões, o substantivo H. passou a designar a substância individual, a pessoa. S. Tomas diz: "Para alguns, a substância, na definição de pessoa, equivale a substância primeira, que é a H.; todavia, não é supérfluo acrescentar individual, uma vez que com as palavras H. ou substância primeira se exclui a relação entre o universal e a parte. De fato, não se diz que o conceito de homem ou a mão são H." (S.Th.,I, q. 29, a. 1). Na linguagem moderna e contemporânea esse termo é usado (mas raramente) em sentido pejorativo, para indicar a transformação falaz e sub-reptícia de uma palavra ou um conceito em substância, ou seja, numa coisa ou num ente. Neste sentido, fala-se também de hipostasiar (fr. hypostasier)" (ABBAGNANO, 2000, p.500).

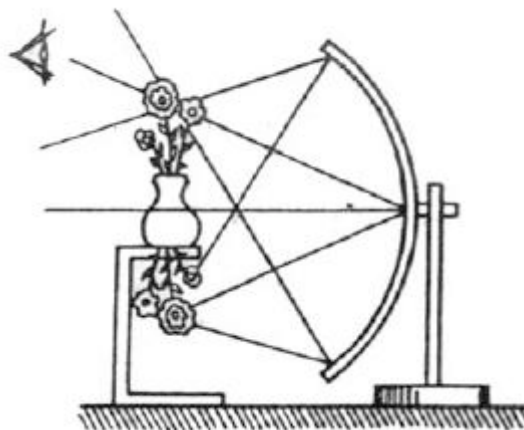
<sup>48</sup> A esse respeito ver LACAN, J (1960). Observação sobre o relatório de Daniel Lagache, p. 686.

primordial. Representa, como salienta o próprio Lacan, “a relação com o outro e permite distinguir nela a dupla incidência do imaginário e do simbólico” (ibidem, p. 681).

A distinção entre os registros imaginário e simbólico aqui é fundamental, pois se no esquema analógico do espelho é possível dar lugar à instituição do eu e à construção da imagem do corpo, tais amarragens são tão fundantes quanto insuficientes para dar conta da radicalidade em jogo na construção do sujeito.

Na discussão realizada a partir do relatório de Daniel Lagache, Lacan marca insistentemente a ideia de que a construção imaginária se dá sobre uma articulação simbólica, e frisa inúmeras vezes que o Eu que se institui na operação especular, ou ainda a identidade produzida no “*eu sou*”, não é equivalente ao sujeito entendido como sujeito do desejo ou sujeito do inconsciente: “É preciso pensarmos o sujeito como o sujeito em que isso pode falar, sem que ele nada saiba a respeito (e do qual até convém dizer que nada sabe a seu respeito enquanto fala)” (ibidem, p. 681). A esse respeito vale acrescentar um comentário de Lacan em que situa a articulação entre as noções de Eu e Sujeito, pois ali demonstra o modo como o Eu toma parte na constituição subjetiva: “ (...) o Eu vem servir [para se instituir] ao lugar deixado vago para o sujeito” (ibidem, p. 675).

O que o modelo óptico demonstra, então?



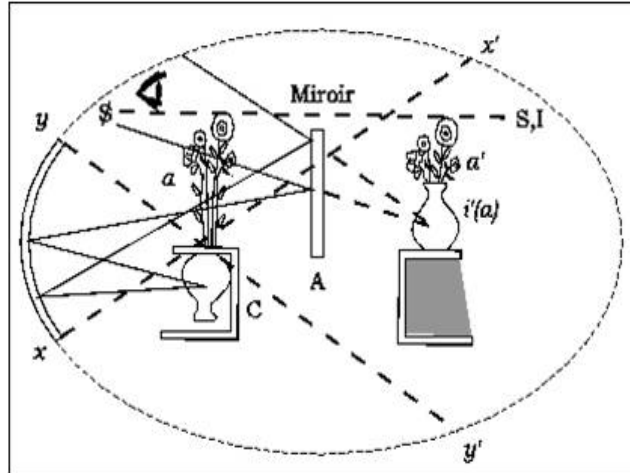
Lacan parte do modelo proposto no esquema óptico de Bouasse em que, diante de um espelho esférico, um objeto situado no ponto central de sua curvatura produz, para olhos situados na posição que a figura acima sugere, uma imagem real. As flores, escondidas sob a aba superior da caixa, no jogo óptico, aparecem como imagem real no interior do vaso que

está sobre a mesma prateleira. Trata-se de uma imagem real porque as flores não são vistas na superfície do espelho, quem olha entende que o buquê está realmente dentro do vaso. Lacan sublinha, nesse esquema sugerido por Bouasse (*L'Optique et photométrie dites géométriques*), a necessidade incontornável de que o olho esteja numa determinada posição para que a operação se realize.

Na transposição da analogia para o terreno da psicanálise isso tem muito valor, uma vez que esse esquema condensa a ideia de que a imagem real se oferece como *Urbild*, o 'sobre o que' o sujeito - ali antecipado pelo Outro primordial - vai construir-se como unidade. O Outro, representado na metonímia do olho na figura de Bouasse, deve ser capaz de oferecer para a criança a possibilidade de juntá-la, amarrar a criança como uma unidade corpórea para si, tomá-la como objeto, para que, a partir disso -desta anterioridade simbólica garantida pelo representante do Outro - a criança possa se lançar à experiência especular no sentido de ter um corpo.

Foi por esse motivo - por causa da operação que o Outro realiza - que Lacan, ao propor o seu esquema óptico, inverte a posição das flores e do vaso sugeridas pelo professor Bouasse: na versão lacaniana do esquema é a imagem real do vaso que circunda com seu gargalo o buquê de flores sobre a aba da caixa. O Outro constitui a criança como unidade em seu olhar, e essa operação assume o valor de condição- *Urbild*- para que então chegue a vez da criança constituir para si uma imagem do seu corpo.

Será no espaço virtual, representado no grafo abaixo pelo espelho plano e pelo que está atrás dele, que o sujeito fará essa segunda operação, a de constituir uma imagem que o permita reconhecer o corpo como próprio.



O espelho plano nesta figura está designado em A, e é na sua superfície que se faz, do ponto de vista da criança, a constituição do corpo próprio como uma imagem virtual.

A presença do esquema de Bouasse torcido por Lacan no canto esquerdo da figura tem o intuito de indicar no modelo “o pouco acesso que o sujeito tem à realidade desse corpo (...) e vindo costurar-se [o sujeito no corpo] neste através dos anéis orificiais”, uma vez que não se pode esquecer que essa imagem decorre de um processo de subjetivação. (LACAN, 1960, p.682).

Quando a criança se vê no espelho plano o que se produz é a imagem virtual,  $i'(a)$ : a criança entra em júbilo, trata-se de uma experiência gozosa que se desenrola quando pode reconhecer a si numa imagem de corpo. O acontecimento decisivo desta operação, que permite inclusive que seja qualificada como uma operação de alienação, é que essa imagem virtual é produzida num transitivismo constante com a imagem real,  $i(a)$  –do lado esquerdo da figura.

O esquema de Bouasse constituído pela analogia como a base sobre a qual a operação especular se torna possível, não deixa esquecer que aquela unidade corporal foi inicialmente lida na criança por um outro que, na condição de representante do Outro, o faz a partir de seus termos. Mais uma vez é possível lembrar da ideia que Lacan apresenta em ‘Posição do inconsciente’ e também no seminário sobre os ‘conceitos fundamentais da psicanálise’, ambos de 1964, que a alienação tem a tarefa de deixar claro que o sujeito não é autoengendrado, depende dos termos do Outro para se fazer.

Mesmo na operação do espelho, ainda que se trate da constituição do Eu em seu *status* imaginário, há a sugestão de um lugar simbólico representado pelo Ideal do Eu (p.684),



escrito na figura como i(a). “Seria um erro acreditarmos que o Outro maiúsculo do discurso possa estar ausente de alguma distância tomada pelo sujeito em sua relação como o outro, que se opõe a ele como o pequeno outro, por ser o da díade imaginária” (ibidem, p.685).

O Outro do discurso, Lacan continua a esclarecer, está presente inclusive e como condição na relação especular no seu momento mais puro: no gesto em que a criança que se vê no espelho volta-se para quem a segura e, com o olhar, apela por uma confirmação do “reconhecimento da imagem, da assunção jubilatória em que por certo *ela já estava*” (ibidem, p. 685).

Essa ideia de que a criança *já estava lá* na imagem é cara a Lacan. Ele entende que tal construção semântica exprime bem a anterioridade de limite que o discurso assegura ao ser por oferecer um arsenal significante através do qual o sujeito deverá forjar seu lugar.

O lugar do sujeito no espelho e sua relação como Eu é tão amplamente discutido por Lacan nesse escrito que custa acreditar que, na tradição analítica, esse texto tenha servido quase exclusivamente para a abordagem imaginária da questão. Como se esta não houvesse sido introduzida aqui pelo viés da analogia contruída pelo esquema de Bouasse, em que situa o Outro como anterioridade lógica ao que se desenrola no registro imaginário.

Entendo que a imagem que se produz no espelho é orientada no registro imaginário a partir de sua ligação com os outros dois registros da experiência: o simbólico, presente no que a discussão acima tenta situar como o lugar do Outro e sua anterioridade lógica à construção imaginária do Eu no espelho, e também ao Real, que aparece através da noção de pulsão, também trabalhada nesse texto por Lacan.

Os caminhos pulsionais são também indispensáveis de serem considerados: o sujeito irá acessar sua realidade corporal através de seus anéis orificiais. Lembremos que na torção que Lacan fez sobre o esquema de Bouasse, colocou o vaso para baixo da aba da caixa, tornando-o oculto. Isso, além de demonstrar o pouco acesso que o sujeito tem a realidade de seu corpo, com essa torção, consegue ainda situar nesse gráfico o efeito que a organização do campo pulsional imprime para o futuro sujeito: uma vez que a boca do vaso circunde o buquê de flores não permite mais que estas se dispersem. As pulsões que aqui ex-sistem, diz Lacan, são para o sujeito a chance de um dia existir. Mas, como? Pergunta Lacan, como o sujeito encontra um lugar nessa movimentação pulsional?

A pergunta parece fazer sentido na sequência do texto quando o autor lembra que a pulsão sofre efeitos de seu encontro com a linguagem: “Quando a linguagem se intromete na história

as pulsões têm mais é que proliferar, e a pergunta (se houvesse alguém para formulá-la) seria saber como o sujeito há de encontrar nela um lugar qualquer”. A resposta é formulada na sequência: “Felizmente, a resposta vem, antes de mais nada, no furo que ele [o sujeito] cava pra si na linguagem” (ibidem, p. 668).

Como o sujeito recebe sua condição do real - a pulsão é a via pela qual o real se faz presente no psiquismo, como ex-sistência - o pensamento psicanalítico assume um caráter criacionista: “é a estrutura desse lugar que exige que o nada esteja no princípio da criação e que, promovendo como essencial em nossa experiência a ignorância em que se acha o sujeito, pelo real do qual recebe sua condição, impõe ao pensamento psicanalítico ser criacionista, ou seja, não se contentar com nenhuma referência evolucionista. **Pois a experiência do desejo em que é preciso manifestar-se é justamente a falta-a-ser pela qual todo ente poderia não ser ou ser outro, ou, em outras palavras, é criada como existente**” (LACAN, 1960, p.673, grifo meu).

O Eu constituído no espelho se serve deste lugar vazio deixado vago para o sujeito no encontro da linguagem com a pulsão (ibidem, p.675). Este Eu, que se confecciona a partir da alienação na imagem que o espelho plano oferece, é o cartão de visitas do sujeito (S1) e lhe oferece pela via identificatória um lugar a partir do qual se situar em relação ao Outro, mas é preciso não esquecer que o Eu, assim construído na imagem, abarca a função do desconhecimento desde o princípio de sua formação.

A feliz construção de Arnaldo Antunes (n.d.a, 2010) que dá nome a esta parte do texto, “sujeita quem objeta” pode, com três palavras, cercar toda a construção aqui presente. Haverá sujeito se tiver sido possível uma construção inicial, realizada por um representante do Outro, que, orientado por um desejo não anônimo, leia naquele pedaço de carne que chegou ao mundo uma unidade e, assim, o tome como objeto de seu olhar: sujeita quem objeta. Haverá sujeito se este ser, conformado pelo desejo do Outro, alienado na imagem que escreve seu Eu, puder gozar disso (o júbilo) mas também fizer objeção a ser só isso, objetar a condição de objeto que o localiza no campo do Outro e, ao separar-se disso, engendrar-se a partir desse lugar vazio deixado vago para o sujeito no encontro da linguagem com a pulsão, e que o Eu ocupa apenas no registro imaginário.

## 2.4) Letra e letras

Há, nos textos dos psicanalistas que propõem uma incursão ao universo da escrita, uma tentativa de diferenciar as noções de letra e escrita referidas à temática psicanalítica daquelas vezes em que as mesmas palavras, letra e escrita, fazem referência ao que aparece como escrito, produção humana de escrita.

Em meu trabalho de mestrado<sup>49</sup> procurei situar essa diferença por meio dos termos escrita inconsciente e escrita alfabética. Aqui, essa diferença não se sustenta mais, pois nem a escrita na psicanálise pode ser reduzida à escrita inconsciente, e nem a escrita que a criança faz ao alfabetizar-se é desde sempre alfabética, e, ainda que isso fosse possível, nem tudo o que pode ser lido como produção humana de escrita está circunscrito pelo termo alfabético.

Usar escrita gráfica para dar conta da produção do homem enquanto ato ou efeito de escrever (MICHAELIS, *UOL Dicionários*) pode ser eficaz, uma vez que a palavra “gráfica” faz referência estrita à arte de grafar vocábulos (HOUAISS, *UOL Dicionários*), mas apenas se ao “grafar vocábulos” puder ser atribuído um sentido ampliado em relação à forma de sua realização, e não considerar a grafia alfabética como única possível. Ainda assim, grafar vocábulos faz um atrelamento da grafia ao vocábulo, palavra. Então, escrita gráfica é uma referência circunscrita à escrita das palavras, à escrita do que pode ser falado.

No mesmo dicionário Houaiss encontramos *escrita* definida por derivação de sentido nos seguintes termos: “sistema de signos gráficos ou de outra natureza usado para representar qualquer coisa. Ex: e.morse, e.musical”( HOUAISS, *UOL Dicionários*), o que indica que a escrita não se reduz ao sistema alfabético. Sob a rubrica da linguística, Houaiss apresenta a escrita como “código de representação<sup>50</sup> gráfica da linguagem por meio de sinais materiais **visíveis**. Ex.: e. ideográfica, e. hieroglífica, e. fonética.” (HOUAISS, *UOL Dicionários*, grifo meu).

Esta ideia da escrita visível foi a que Claudia de Moraes Rego usou para referir-se à escrita que o homem produz em oposição àquela da qual o sujeito é efeito, num trabalho que se costurou entre esses dois campos.

---

<sup>49</sup> “A relação entre escrita inconsciente e escrita alfabética: mais um instrumento de trabalho com crianças psicóticas”, 2002, IP/USP.

<sup>50</sup> Vale ainda lembrar que as restrições a ideia da escrita como representação da fala ou da linguagem são discutidas e apresentadas em vários tempos do presente texto.

Na tarefa de escrever este texto optei por usar - nas passagens em que entendi que o campo em que os significantes traço, letra e escrita não está imediatamente acessível ao leitor - os termos escrita gráfica e escrita visível para delimitar a escrita que aparece como produto humano, aquela referida pelo dicionário Michaelis como “ato ou efeito de escrever”.

Porém, a nomenclatura não resolve a questão. Longe disso. É absolutamente necessário que a noção de letra em psicanálise seja explicada para que possamos separá-la daquela letra que comparece no campo das aprendizagens, através dos saberes instituídos pela linguística, pela psicologia e pela pedagogia.

Há, como já foi apontado, muitos trabalhos que articulam esses dois campos através da *letra*, mas a tarefa que assumo aqui é, antes de tudo, de desarticulá-los, para que em um outro ponto – que não na homonímia- seja possível pensar suas possibilidades de encontro. Para tal, se faz necessário o exame da noção de letra, bem como sua articulação com as escritas abordadas por Lacan, a escrita visível e a escrita do sujeito - seja na ordem da inscrição do traço ou, sobretudo, na escrita borromeana.

Entendo que aquilo que aprendemos a chamar como “a metáfora geográfica de Lacan” é um excelente articulador da noção de letra em psicanálise. Esta experiência é abordada de maneira extensa em 1970-71, no seminário *De um discurso que não fosse semblante*. A sétima lição desse seminário ganhou também uma versão nos *Escritos*, “Lituraterra”, e é nesta que Lacan descreve minuciosamente a experiência que viveu do alto de um avião, ao sobrevoar a planície da Sibéria. Iremos a esta para procurar a noção de letra.

Antes disso, porém, é preciso lembrar que a ideia de Lacan sobre a letra, e em alguma medida sobre a escrita, não foi sempre a mesma, e, mais do que isso, não permaneceu intocada depois do *Seminário 18*.

Ainda que um autor do porte de Ram Mandil se pergunte a respeito do efeito da letra na obra de Joyce, e construa condições para que interroguemos a letra “como sintoma [no sentido último produzido por Lacan- sinthoma] de nossos encontros e desencontros com a linguagem” (MANDIL, 2003, p. 269), será preciso percorrer um bom caminho desde a ideia de *lettre* como epístola que **carrega** uma mensagem (Lacan, 1957) até sua possível articulação ao sinthoma, que abre definitivamente a vertente polissêmica da linguagem no mesmo golpe que interroga as dicotomias, tais quais a de saber e gozo. Como questionou

Infante (07/2010, comunicação pessoal)<sup>51</sup> será preciso pensar de que maneira a noção de litoral poderá sobreviver ao *turbilhão* que os nós operam na teoria que pretende dar conta da escrita borromeana do ser falente.

Fato é que se a noção de letra sobrevive, não fica intacta. Articulada à concepção borromeana, não terá o mesmo valor.

#### **2.4.1) Significante, semblante e letra**

Lacan dedica um seminário a esta temática. Realizado no décimo oitavo ano de seu ensino, “De um discurso que não fosse semblante” testemunha, como o próprio título do trabalho sugere, a procura por uma forma de discurso que, ao se fazer, pudesse não ser resumido à instituição de um semblante. Com esse objetivo, entre os anos de 1970 e 1971, as noções de significante, semblante e letra são trabalhadas, articuladas e desarticuladas, com muito rigor.

Para discutir a noção de letra, Lacan inicia a lição 7 do *Seminário 18* falando sobre o “Seminário da carta roubada”; afinal, naquela oportunidade, em 1957, já havia tocado nesse assunto. Porém, desta feita, introduz uma ideia nova a respeito da carta: diz que ela possui um “efeito feminizante”. Sua construção a esse respeito é muito bonita e situa o primeiro passo que deu para afastar a concepção de que o valor da carta está na mensagem que carrega.

No conto de Edgar Allan Poe, que inspira esse seminário tão importante sobre a carta roubada, todos os personagens querem a posse da carta, e esta, na sua condição de objeto, produz efeitos importantes em cada um dos personagens que compõem a narrativa: possuir a carta é o que constrói toda a movimentação do conto, estão todos atrás dela. Porém, o seu conteúdo não chega a ser conhecido por qualquer um deles - e tampouco é revelado ao leitor. Todos querem a carta porque compartilham da ilusão de que sua posse conferiria ao portador poder sobre a rainha. “Esse efeito de ilusão só pode articular-se, e é assim que o artigo, com um efeito de feminização” (LACAN, 1971, p.107). “Essa carta, como voltei a sublinhar da última vez, funciona, muito especificamente, por ninguém saber nada sobre seu conteúdo, e porque até o fim, no final das contas, ninguém saberá nada dele” (ibidem, p.121). Lacan dirá,

---

<sup>51</sup> Em aula de seu seminário sobre o Sinthoma.

então, citando o texto original dos *Escritos*, que a carta feminiza os que ficaram à sua sombra: “porque esse signo, disse eu, referindo-me a carta, é justamente o da mulher, uma vez que ela aí faz valer o seu ser, fundando-o fora da lei que continua contendo-a por efeito das origens, em posição de significante, ou até de fetiche” (ibidem, p.123). Este efeito de feminização sobre o detentor da carta, que foi postulado no *Seminário 18*, pode ser encontrado como uma formulação ainda incipiente nos *Escritos*: “Para estar a altura do poder deste signo, basta mater-se imóvel à sombra dele, aí encontrando, de quebra, como a Rainha, a simulação do controle do não-agir. (...) ao entrar no jogo como aquele que esconde [o detentor da carta], é do papel da Rainha que ele tem que se revestir, inclusive nos atributos da mulher e da sombra, tão propícios ao ato de esconder.”(LACAN, 1957, p.35).

O efeito feminizante da carta importa aqui ao introduzir toda a dimensão de um objeto - a carta, *lettre* - que opera para além dos efeitos de significação que um significante pode produzir.

Ainda que seja de maneira incipiente, a noção de letra é introduzida em 1957 já atravessada por sua dupla condição, expressa, no seminário sobre a *carta*, por meio da expressão de James Joyce “*a letter, a litter*”<sup>52</sup>. Ram Mandil explica essa dupla essência da carta de modo preciso, qualidade esta que se faz presente em todo o seu trabalho: “A explicação de Lacan para o modo como Dupin<sup>53</sup> recupera a carta roubada pelo ministro se apóia sobre sua capacidade de perceber a dupla essência de uma carta. Dupin é alguém que leva em consideração o fato de uma carta não estar totalmente do lado da mensagem - que aliás, não é revelada no conto -, possuindo também uma materialidade, e sendo, portanto, manuseável, passível de ser esquecida, rasgada, guardada, adulterada ou tratada como detrito” (MANDIL, 2003, p.27). O fato de a carta ter sido adulterada em seu aspecto material – e, portanto, não corresponder à descrição fornecida pela rainha aos policiais encarregados de recuperá-la - faz com que esta não se encaixe numa cadeia de sentido prévio, e, por esse motivo, é so Dupin, consultado posteriormente pelos policiais, que, ao se dar conta deste aspecto *litter* da *letter*, pode encontrá-la: o que se procura quando se visa a *letter*/carta como portadora de uma

---

<sup>52</sup> Traduzir esta expressão retira o valor que a homofonia entre os termos *lettre*, carta e *lettre*, letra, apresentam na língua francesa. O recolhimento que Lacan faz da frase em Joyce, apesar deste escrever em inglês, certamente conta com o trabalho que a homofonia oferece ao entendimento. Na edição brasileira do livro 18 dos seminários encontramos esta difícil tarefa realizada nas seguintes palavras: “...é de James Joyce que estou falando- ele desliza de a letter para a litter, de uma carta/letra, traduzo, para um lixo” (p106) .

<sup>53</sup> uma espécie de detetive chamado pela polícia, depois que esta não conseguiu encontrar a carta.

mensagem, elemento de um sistema significante, não é o mesmo que se visa quando se procura um objeto.

Ram Mandil presta o seguinte esclarecimento: “ (...) a emergência da letra para o primeiro plano se faz a medida que se produz um apagamento da mensagem, na proporção em que se turvam os efeitos significantes da *lettre*, fazendo surgir, à margem do conteúdo que a letra transporta, uma materialidade desconectada de qualquer sentido” (MANDIL, 2003, p.47). O pesquisador recolhe como exemplo deste acontecimento a relação do escritor Gide com as cartas que escreveu a Madelaine, sua amada(?). Lacan analisa esta relação em *Juventude de Gide ou a letra e o desejo* (1958): estas cartas, de conteúdo literário, carregadas de mensagens, cumpriam para Gide função de fetiche, um **objeto** fetiche, portanto.

Tal caráter da *lettre* fica evidente quando Gide toma conhecimento que, em uma crise de ciúme, Madelaine havia queimado todas elas. “Pensei que fosse morrer, ele escreve, (...) Essas cartas eram o tesouro da minha vida, o melhor de mim: com certeza o melhor da minha obra... Era o diário íntimo de minha vida, era minha vida mesmo naquilo que ela tinha de mais belo, de mais insubstituível (...) Frequentemente eu dizia a mim: você pode morrer: mesmo que só deixe essas cartas (...) certamente você sobreviverá (...) Não importa o que aconteça a ti, não importa o que faças, a obra imortal já está lá” (GIDE, p.192, *apud* MANDIL, 2003, p.37). Gide diz ainda que Madelaine, após queimar as cartas, aparecerá para o público mutilada, falsificada, como alguém que não é. Não ter mais as cartas mutila a mulher, na concepção de Gide: é assim que o valor da carta não está na mensagem que ela carrega. A mensagem é paulatinamente apagada para deixar aparecer o valor material da carta, desconectado do sentido que poderia transportar, não importa o que lá está escrito.

Este lugar no corpo de Madelaine dado por Gide para sua correspondência - algo que completaria o corpo de sua esposa agora mutilada - é o que faz Lacan entender que a perda sofrida não está posta entre a humanidade e Gide, uma vez que o grande público não pode ler a carta já queimada, mas que é preciso observar “a troca fatídica pela qual a carta/letra assume o próprio lugar de onde o desejo se retirou” (LACAN, 1958, p.773). e concluir que essas cartas nas quais Gide havia “depositado sua alma” - e que não tinham cópia - evidenciavam sua natureza de fetiche.

A primeira referência de Lacan à expressão joyciana - no seminário sobre a carta roubada - já havia posto o acento na condição *litter*, lixo, da *letter*. Em Gide, este aspecto assume a

condição de objeto fetiche: objeto que em sua materialidade pôde ser descartado e adulterado.

Se esta construção, no escrito de 1957 sobre a carta roubada, e que foi retomada em 1958, permite toda a abertura que se constatará com o porvir da teoria lacaniana sobre a letra, permite também que a materialidade da *lettre* seja lida como suporte material do significante, tal e qual fora apresentada, logo depois, em *A Instância da letra* (1957b).

Ocorre que as noções de letra e escrita na obra de Lacan não ficam de fora de um trabalho relido, corrigido e reorientado por seu autor durante todo o seu curso. A ideia de “*work in progress*” que faz Ram Mandil aproximar as produções de Lacan e Joyce, é absolutamente clara quando se trata de entender a ideia de escrita e a noção de letra presente no ensino lacaniano.

A primeira alusão consistente que Lacan faz à letra - visando trabalhar com ela como uma noção em psicanálise - é mesmo no *Seminário sobre a carta roubada*, realizado em 1957. Ele retornou ao tema em pontos cruciais de seu ensino, como no já comentado escrito sobre *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud* (também de 1957), no seminário sobre a Identificação (1961-62), em “Lituraterra” (1971) e nos *Seminários 18 e 20* (1971 e 1972-1973, respectivamente). Ainda sem dar fim a esta questão, não seria exagero entender que a última fase do seu ensino é franqueada pela temática da escrita, como atesta a produção do *Seminário 23, Joyce, o sinthoma* (1975c-76)<sup>54</sup>.

Em *Instância da letra*, sob o sub-título ‘*o sentido da letra*’, Lacan (1957b) formula o seguinte: “Nosso título deixa claro que, para-além dessa fala, é toda a experiência da linguagem que a experiência analítica descobre no inconsciente. (...) Mas a letra, como se há de tomá-la aqui? Muito simplesmente, ao pé da letra. Designamos por letra este suporte material que o discurso concreto toma emprestado da linguagem” (ibidem, p. 498). E, para precisar a ideia que tem sobre a letra, um pouco mais adiante escreve: “Por onde se vê que um elemento essencial na própria fala estava predestinado a fluir nos caracteres móveis que, qual Diderot e Garamond a se imprimirem em caixa baixa, presentificam validamente aquilo que chamamos letra, ou seja, a estrutura essencialmente localizada do significante” (ibidem, p. 505).

---

<sup>54</sup> Está temática será abordada no sub-capítulo letra e escrita borromeana



É possível entender que em 1957, quando escreveu sobre a *carta roubada*, apesar de apontar para a sua condição de objeto (*litter*), enfatizou ainda o valor epistolar da carta/ *lettre*/letra: seu valor estaria ligado a sua condição de operar no eixo das significações, articulado a dimensão significante, portanto. Ao situar, no mesmo ano, a letra como instância no inconsciente, constrói uma articulação que, para apresentar o que entendeu ser a razão freudiana, situa no inconsciente um suporte material para o significante: a letra.

Vale lembrar que todo o esforço que Lacan empreende para explicar o axioma “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” - do qual a noção de letra é, inclusive, tributária em sua origem - deve-se à necessidade que o psicanalista constata de retomar o ensino de Freud e desvencilhar a instituição do inconsciente de uma concepção em que era tomado como sede dos instintos.<sup>55</sup>

O golpe fatal na concepção do inconsciente como entidade pura, como uma rede significante articulando-se num saber autoengendrado e sem furo, Lacan comete no curso do *Seminário 18*, criticando algumas ideias de Freud contidas no *Projeto para uma psicologia científica* (1895): “Se eu tivesse achado aceitáveis os modelos articulados por Freud num *Projeto* a partir do qual descrever a abertura [do inconsciente], a escavação das rotas calcadas na impressão, nem por isso teria adotado a metáfora da escrita. E justamente, é nesse ponto do *Projeto* que não o considero aceitável. A escrita não é a impressão, a despeito de tudo o que se fez como blábláblá sobre o famoso *wunderblock*<sup>56</sup>[bloco mágico]” (LACAN, 1971, p.111).

Para fundamentar a diferença que propõe nesta temática que cerca a tessitura do inconsciente, Lacan introduz o que chamou, com a perspicácia que lhe é peculiar, de “ensaio de siberiética” (ibidem, p.111), esta é a sua metáfora geográfica. A escavação das rotas calcadas na impressão já era insuficiente para dar conta, pela via analógica com o escrito, da concepção de inconsciente, e Lacan foi buscar, em sua metáfora geográfica, os elementos originários desta inscrição.

A nomeada *experiência siberiética* faz referência ao que Lacan vê quando sobrevoa a planície siberiana durante o voo de volta do Japão para a França. Se não lhe era mais

---

<sup>55</sup> Para isso ver, Escritos, p.498.

<sup>56</sup> É esta a passagem que aludi no capítulo sobre a escrita como uma das discussões veladas que Lacan empreende com Derrida. Claudia de Moraes Rego (2006, p.206) entende que Derrida reconhece no *Projeto* o essencial de suas formulações sobre a escrita, instituída como rotas impressivas.

suficiente olhar apenas para as impressões realizadas sobre a terra, Lacan buscou o entendimento que procurava nas nuvens que estavam, talvez como causa, sobre a terra sulcada.

É em “Lituraterra” (1971) que Lacan retoma a expressão joyciana “*a letter, a litter*” e, a partir desta, a noção de letra se despreja da sua primeira versão, seja como mensagem, ou como suporte material do significante, para ser acentuada no seu caráter de *litter*. Acompanhemos sua descrição:

“E foi assim que me apareceu, irresistivelmente, numa circunstância a ser guardada na memória, isto é, entre as nuvens, o escoamento das águas, único traço a aparecer, por operar ali ainda mais que indicando o relevo dessa latitude, naquilo que é chamado de planície siberiana, uma planície realmente desolada, no sentido próprio, de qualquer vegetação, a não ser por reflexos, reflexos desse escoamento, que empurram para a sombra aquilo que não reluz” (LACAN, 1971, p. 113).

Mandil sugere que Lacan busca apoio na paisagem que vê do alto para figurar a letra como litoral entre a ordem simbólica e a dimensão de um real que estaria além (MANDIL, 2003, p.51). Permito-me uma longa transcrição do trecho em que Lacan faz essa construção:

“O que se revela por minha visão do escoamento, no que nele a rasura predomina, é que, ao se produzir por entre as nuvens, ela se conjuga com sua fonte, pois que é justamente nas nuvens que Aristófanes me conclama a descobrir o que acontece com o significante, ou seja, o semblante por excelência, se é de sua ruptura que chove esse efeito em que se precipita o que era matéria em suspensão. A letra que constitui rasura distingue-se por ser ruptura, portanto, semblante, que dissolve o que constituía forma, fenômeno, meteoro. É isso, eu já lhes disse, que a ciência opera no começo, da maneira mais sensível, sob formas perceptíveis. Mas, ao mesmo tempo, isso também se deve a despachar o que dessa ruptura daria em gozo, isto é, a dissipar o que dela sustenta dessa hipótese do gozo, para me exprimir dessa maneira, que cria o mundo, em suma, porque a ideia do mundo é isso: pensar que ele é feito de pulsões tais que nelas se figura igualmente a vida, não? Pois bem, o que se evoca de gozo ao se romper um semblante, é isso que no real –aí está o ponto importante, no real- se apresenta como ravinamento das águas. Isto é para lhes definir porque se pode dizer que a escrita é, no real, o ravinamento do significado, ou seja, o que choveu do significante como aquilo que constitui o significante. A escrita não decalca o significante. Só remonta a ele ao receber um nome, mas exatamente do mesmo modo que isso acontece com todas as coisas que a bateria significante vem a denominar, depois de as haver enumerado. Como, é claro, não estou certo que meu discurso seja entendido, será preciso eu destacar uma oposição. A escrita, a letra, está no real, e o significante, no simbólico” (LACAN 1971, p. 114).

A descrição deste acontecimento é um tanto entrecortada por formulações teóricas complexas, e a aproximação entre as noções de letra e escrita é evidente aqui, assim como

uma certa imprecisão- talvez proposital, certamente confusional- referente à escrita visível e à escrita do sujeito, o que dificulta o entendimento, tão decisivo, do que aqui se anuncia.

Vamos por partes, e amparados pelos trabalhos muito consistentes dos psicanalistas Ram Mandil (2003) e Claudia de Moraes Rego (2006).

Lacan está no alto do avião, e privilegiado por efeitos ópticos que ocorrem naquela latitude, pode ver, através das nuvens, o traço do escoamento das águas que faz marca na desolada planície siberiana. Estes traços criam o relevo na planície.

O filete de água vai e vem entre as nuvens e é isso que faz a rasura ser predominante ali. E por ser feita entre as nuvens, Lacan explicou, a rasura- que está referida em seu texto com sendo a letra- se conjuga a sua fonte. **É aí que Lacan encontra o significante, que, em estado de suspensão, quando ligado, é semblante.**

A chuva constitui nesta imagem a possibilidade de que isso que faz semblante quando suspenso se desligue: o significante, semblante, chove, se dissolve, e o que daí cai produz o ravinamento: sulcos formados pela erosão proveniente das ravinas, as depressões no solo (HOUAISS, *UOL dicionários*). Esta sulcagem é o que, para Lacan, evoca o gozo, sulco no real, afinal, que pode, inclusive, marcar/manter a existência de um rio, ou um riacho.

A complicação parece insolúvel - para seguirmos “nas águas”- quando, depois de construir todo esse entendimento, Lacan diz que a escrita é no real a sulcagem do significado. Essa afirmação é bastante problemática, pois, se o que vem na sequência de seu texto pode conjugar-se ao que até aqui ensinou - “a escrita não decalca o significante”, dizer que a escrita é no real o ravinamento do significado cola escrita/ letra ao significado, o que seria, pelo menos, muito contraditório na relação com seu ensino e mesmo com o que transmite neste seminário sobre ‘um discurso que não fosse do semblante.’

Foi Claudia de Moraes Rego quem pode por um pouco de luz nesse impasse. Entendendo que há contradição entre as ideias de letra como litoral entre gozo e saber e a de que a escrita seria a sulcagem do significado, ela formula:

“Contudo, ao afirmar que a escrita é sulcagem do significado, limita a escrita visível fonética [esta sim sulca o significado], exclui o sentido psicanalítico da escrita, a escrita psíquica<sup>57</sup>, uma vez que os traços ou letras que restam do encontro

---

<sup>57</sup> Não concordo que o sentido psicanalítico da escrita seja exclusivamente o de escrita psíquica, como foi discutido no início deste capítulo.

com o desejo do Outro são enigmáticos e não são significados” (REGO, 2006, p. 213).

A pesquisadora recorre a outra formulação, presente nesta mesma lição, para reduzir a contradição entre as duas afirmações. Lacan havia dito também que: “Para Lituraterrar, eu mesmo, assinalo que aqui faço imagem no ravinamento, com certeza, mas nenhuma metáfora: a escrita é esse ravinamento<sup>58</sup>” (LACAN, 1971, p.116). Isto leva Rego a considerar que a sulcagem do significado não é necessariamente, em si, um significado. Há significação no semblante, que, ao romper-se, chove em forma de significante o que era significado.

**Daqui, prossigo, seria possível tomar a letra como o ravinamento, essa mexeção que a chuva fez na planície, sulcando-a, e cifrando ali uma litoralidade muito específica, nunca mais possível de ser repetida em outro ponto, entre o saber - que estava lá no significante ligado - e o gozo, que se mostra e se encontra quando este primeiro fura, chove, satura, não se suporta mais suspenso. Não há como escapar: a escrita aqui, no pé da letra, é a escrita do gozo. E o gozo se escreve nesta cifragem litorânea com o saber.**

Com isso, poderíamos seguir o texto lacaniano, presente neste mesmo fragmento acima citado, em que está formulado que a escrita/letra estaria no real, e o significante no simbólico. Mais adiante, já no final de sua fala, Lacan esclarece esta articulação entre o saber e o gozo, entre o semblante e a letra: “nada é mais distinto do vazio cavado pela escrita do que o semblante na medida em que, para começar, ela é o primeiro de meus godês [receptáculos] a estar sempre pronto a dar acolhida ao gozo, ou pelo menos a invocá-lo como seu artifício” (ibidem, p.118).

Ram Mandil (2003) propôs que a noção de letra em “Lituraterra” fosse examinada em um tripé: rasura, sulco e litoral. Proposta, de fato, interessante quando se trata de espalhar o material condensado no significante letra.

## **O litoral**

A figura de litoral aparece na palavra de Lacan em oposição à de fronteira. A fronteira separa dois territórios, porém, do ponto de vista de quem os atravessa a fronteira simboliza que os

---

<sup>58</sup> Aproveito a oportunidade para explicar que as citações que Rego faz do seminário “de um discurso que não fosse semblante” estão referidas, em sua bibliografia, a uma tradução pirata do seminário. Provavelmente isso se deu pois a publicação de seu trabalho foi realizada 3 anos antes que a publicação de uma versão oficial do seminário, em 2009. Como este texto pode já contar com essa última tradução, é a ela que recorro, mesmo quando cito fragmentos também referidos pela autora.

territórios são a mesma coisa. O litoral, dirá Lacan para seus ouvintes, “é diferente de uma fronteira. Aliás, vocês devem ter observado que essas duas coisas nunca se confundem. O litoral é aquilo que instala um domínio inteiro como formando uma outra fronteira, se vocês quiserem, mas justamente por eles não terem absolutamente nada em comum, nem mesmo uma relação recíproca” (ibidem, p.109).

E então se pergunta, relacionando a sua nova concepção de letra com a definição que produziu da qualidade de litoral: “Não é a letra propriamente o litoral? A borda no furo do saber que a psicanálise designa, justamente ao abordá-lo, não é isso que a letra desenha?” (ibidem, p. 109). Para responder do seguinte modo: “Entre o gozo e o saber a letra constituiria o litoral” (ibidem, p.110).

É preciso observar o que Lacan diz: ao abordar o saber inconsciente, a psicanálise designa o furo no saber, furo este que é desenhado pela letra, pois esta articulação leva Lacan para uma questão fundamental, e fortemente relacionada com a presente discussão. Ele quer saber de que maneira que o inconsciente – efeito de linguagem - pode, desde esta sua condição, comandar a função da letra, agora que ela se despreza da exclusividade da relação com o significante.

Ainda que a letra se preste a mostrar os efeitos do trabalho do significante, tais quais o funcionamento da metáfora e da metonímia, isso não quer dizer que ela seja primária em relação a este. “Impõe-se menos o exame desse primarismo que nem sequer deve ser suposto, do que o daquilo que, pela linguagem, convoca o litoral para o literal” (LACAN, 1971, p.110).

Ou seja, o funcionamento da linguagem articulado à concepção de litoral aponta para o gozo: o litoral convoca o literal. Saber e gozo, neste tempo do ensino, são articulados em litoral. Aqui, vale repetir o dito de Lacan: “O litoral é aquilo que instala um domínio inteiro como formando uma outra fronteira, se vocês quiserem, mas justamente por eles não terem absolutamente nada em comum, nem mesmo uma relação recíproca” (ibidem, p.109). É deste modo, aqui escrito nos termos ‘sem relação recíproca’ que saber e gozo se articulam na letra. Na 4ª lição deste mesmo seminário, há uma formulação importante, que esclarece essa condição da linguagem de apontar para o gozo: “(...) a linguagem tem seu campo reservado na hiância da relação sexual, tal qual o falo a deixa aberta” (ibidem, p. 63). O que esta formulação ensina? Que o impossível da relação sexual opera como causa para linguagem no

mesmo golpe em que o que não cessa de não se escrever produz efeitos de insuficiência para a função significante.

Como disse Lacan, agora na 8ª lição: “ a relação sexual não é *fundável* como relação. (...) O que Freud demonstra, o que ele trouxe de decisivo, é que por intermédio do inconsciente, vislumbramos que tudo o que é da linguagem tem a ver com o sexo, mantém uma certa relação com o sexo, porém precisamente pelo fato de que a relação sexual, pelo menos até o presente, não poder de modo algum inscrever-se nela” (ibidem, p. 122). A linguagem não dá conta. O saber é furado.

### **A rasura**

O termo rasura aparece em dois pontos importantes do texto. O primeiro já foi aqui, inclusive, transcrito: “A letra que constitui rasura distingue-se por ser ruptura, portanto, semblante, que dissolve o que constituía forma, fenômeno, meteoro” (ibidem, p.114), e aponta direto para a letra como rasura.

O outro ponto, também fundamental, explica o primeiro, e não foi ainda abordado. Lacan, ao tratar do escoamento das águas por entre as nuvens, se pergunta sobre o teor deste escoamento. Ele responde que tal escoamento de águas se compõe em um buquê. Rego ajuda aqui: “Este significante buquê pode tanto significar conjunto, um juntado, como um espalhamento a partir de um centro, como o delta de um rio. Ambas as acepções são legíveis” (REGO, 2006, p.211). Porém, a sequência do texto, bem como a ideia de que o escoamento é visto em seus reflexos luminosos, parece esclarecer que trata-se mesmo da primeira acepção, um juntado. É assim que Lacan continua: “Compõe um buquê com o que distingi em outro lugar<sup>59</sup> pelo traço primário e por aquilo que ele apaga. (...) eu disse, a propósito do traço unário: é pelo apagamento do traço que o sujeito é designado. Isso é marcado em dois tempos. É preciso portanto que se destinga aí a rasura” (LACAN, 1971, p.113). O fato de Lacan ter dado lugar à rasura em um tempo do traço, leva Rego a concluir que “Este buquê seria, contudo, na gênese da subjetividade, temporal, comportando dois tempos: o aparecer e o desaparecer” (ibidem, p. 211).

É aqui que está situado o segundo ponto de articulação da letra como rasura: na situação em que o buquê é disjunto a rasura aparece pura. *Litura*: “rasura, mancha, correção, mancha

---

<sup>59</sup> Seminário sobre a identificação, proferido entre os anos de 1961 e 1962.

produzida pela água em um escrito, borrão, apagamento do que foi feito”<sup>60</sup>. Porém, em “Lituraterra”, o pulo do gato: “**rasura de traço algum que seja anterior**” (LACAN, 1971, p.113). A cifragem que a letra rasura não é a rasura de algo que já estava lá: “é isso que do litoral **faz** terra. *Litura pura* é o literal” (ibidem, p.113, grifo meu). A chuva **cria** o ravinamento do solo, como vimos acima.

Trata-se, portanto, de uma rasura especial, comenta Mandil, pois se a rasura é comumente entendida por uma sucessão de traços que se recobrem, e que com isso buscam um suposto “bem-escrever” – uma vez que cada um deles visa aproximar-se com mais precisão da palavra apropriada para melhor dizer a coisa, aqui a rasura é de nenhum traço que lhe seja anterior... Rasura especial, que eu ousaria tomar como uma cifra, e que parece indicar “a ausência de um traço fundador, primeiro, por meio do qual o sujeito sentir-se-ia plenamente identificado ou designado.” (MANDIL, 2003, p.50). Estamos, novamente, nos limites da linguagem, e portanto, do simbólico. Trata-se, entendo assim, de um traço que se faz em rasura, criado em cifra, não é o que recobre algo para dizer melhor, é traço essencialmente tecido desde sua própria rasura. A linguagem não dá conta. A letra não quer dizer.

### **Os Sulcos**

A ideia de rasura, acredita Ram Mandil, merece complementação. É preciso que a causa seja abordada. É aí que ao descrever sua *experiência siberiética* Lacan destaca as nuvens de um lado e do outro o ravinamento, que sulcando a terra, faz inclusive os riachos. “Nuvens e riachos não se confundem, formula Mandil, ainda que uma conjugação entre elas possa ser pensada, uma vez que a nuvem pode ser concebida como um dos lugares de onde os riachos derivam. Não se confundem porque há entre eles, uma descontinuidade, representada pela precipitação” (ibidem, p. 52).

Lacan encontra nas nuvens o significante, que relaciona ao semblante. Na planície, vê os sulcos. Entre eles, uma ruptura, representada pela chuva. Essa dinâmica parece adequada para articular os registros distintos capturados na letra.

---

<sup>60</sup> Esta definição é resultado da pesquisa de Rego no Dicionário Etimológico de Oscar Beloch. Ver Rego (2006), p. 208.

O simbólico fica de um lado - nas nuvens - situado por suas formações, tais quais o significante e o semblante, e o real se faz no gozo que escava a terra. Há entre eles, uma continuidade, mas também há rompimento.

Para o que aqui interessa, a ideia da letra como sulco apresenta, em “Lituraterra”, a escrita como ravinamento, e isso leva Lacan a concluir que há uma oposição entre semblante e escrita, uma vez que **a escrita cava um vazio que o semblante quer saturar**. Há gozo na escrita, ele dirá, como já citei: “ela [a escrita] é o primeiro de meus godês [receptáculos] a estar em ponto de dar acolhida ao gozo, ou pelo menos, de invocá-lo como seu artifício” (ibidem, 1971). Esse gozo se desprende - lembremos da metáfora geográfica - da ruptura do semblante, figurado na nuvem, que choveu para produzir o ravinamento.

Se Mandil entende que a noção de gozo é tomada em “Lituraterra” como resíduo da dimensão simbólica (seria o chovido do semblante), também é possível pensarmos numa torção dessa relação.

Ao retornarmos ao texto de Claudia de Moraes Rego, encontramos no acento que ela põe na outra face do processo de chover, ou seja, na água que do riacho evapora para saturar a nuvem de onde virá a chuva, abre-se a perspectiva de que seja daquilo que, do real não cessa de não se escrever, que se opere a precipitação do simbólico.

Há duas vias, um ciclo: da nuvem ao solo, chuva fazendo riacho; das águas que evaporam e saturam a nuvem, fazendo chuva. É, inclusive, por essa articulação que eu entendo que alcançamos a pergunta de Lacan: “Seria possível, do litoral, constituir um discurso tal que se caracterize, como levantei a pergunta esse ano, por não ser emitido pelo semblante?” (ibidem, p. 116).

Ele mesmo responde que na literatura de vanguarda o discurso não se sustenta no semblante, “é fato de litoral”, dirá para concluir. Esta literatura é o que ele chama (nomima?) de “Lituraterra”. E, para lituraterrar... **a escrita é o ravinamento, é preciso contar com a litura!**

Esta explicitação é preciosa: a escrita sulcada que choveu do saber, é também de gozo, o ravinamento presente na literatura de vanguarda, se faz valer quando “o efeito de escrita permaneça ligado a escrita”<sup>61</sup> (LACAN, 1971, p. 116).

---

<sup>61</sup> Isso acontece também na escrita matemática e na escrita japonesa feita pela caligrafia chinesa, dirá Lacan no final de sua aula (1971, p.116-17).



Estamos de volta à letra, que, na condição de litoral, opera mesmo o ciframento do gozo. Como receptáculo sulcado, guarda a condição de desenhar um furo no saber, ou, em outras palavras, pode precipitar-se no semblante que o significante sustenta, e introduzir o gozo, o que não faz sentido.

Assim, a ideia de sulco, ainda que seja, como Mandil postula, um prolongamento da noção de rasura, permite direcionar a leitura da letra para o gozo ali escrito em cifra.

A partir da interrogação de Lacan, Mandil quer saber do “para além do efeito de chuva”: “o que mais poderia ser captado, no nível da escrita (e da letra), para além dos efeitos significantes, para além de seus significados? O que se deposita sobre o terreno sulcado pela letra e ultrapassa os efeitos do sentido das palavras?” (MANDIL, 2003, p. 53).

Se letra introduz a dimensão de gozo na ordem da linguagem, Ram Mandil aposta que aquilo que Lacan persegue nesse tempo de seu trabalho é a noção de gozo e a variedade com que comparece na clínica, permitindo a leitura de modulações singulares instituídas e instituintes do *falasser*.

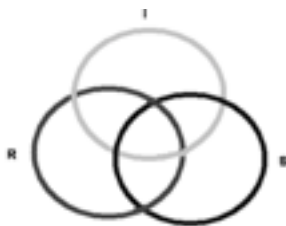
Ainda que a teoria tenha percorrido longos e tortuosos caminhos depois desta formulação, e que tenha nos deixado tantas perguntas, a noção de letra não foi essencialmente alterada. O *Seminário 20: mais, ainda* é um expoente evidente, para todos, do quão longe esta noção - presente na metáfora geográfica - pode acompanhar os giros e avanços do trabalho de Lacan. Trata-se de uma noção absolutamente compatível, por exemplo, com a concepção lacaniana a respeito da sexuação, e aos axiomas “A relação sexual não existe” e “Há não relação sexual”.

Isto posto, é preciso ter claro que a pergunta a respeito da pertinência da ideia de litoral na perspectiva aberta pela escrita borromeana - a qual Lacan se lançou definitivamente a partir do seminário RSI. Entendo que este novo modo de escrever a experiência humana não tem por objetivo uma apropriação do ensino que, ao contrário do que este mesmo oferece como modelo, opere uma retificação em estágios de sua formulação. Não se trata de descartar ou arranjar pertinência a uma ou outra ideia, conceito ou noção anteriormente formulada, senão de seguir o trabalho, tocado pela clínica e por sua leitura, de encontrar os pontos de impossibilidade que, diante daquilo que não cessa de não se escrever, nos obriga a seguir pensando.

## 2.4.2) Letra e escrita borromeana

Parece que Lacan viu a imagem do nó borromeano pela primeira vez decalcada nas armas de uma dinastia milanesa designando a família Borromeu<sup>62</sup>. O desenho simbolizava uma tríplice aliança: se um dos anéis do aro se rompesse, os outros dois ficariam também livres, não poderiam formar par. Assim o apresenta<sup>63</sup>: “Nó borromeu, quero dizer, uma cadeia de três, e tal que desatando um dos anéis dessa cadeia os outros dois não podem mais um instante sequer permanecer juntos” (LACAN, 1972, p.73).

A escrita do nó borromeu no campo psicanalítico pretende uma amarração entre os três registros da experiência- real, simbólico e imaginário- em que cada um dos três aros esteja embaraçado ao outro de maneira que, caso um deles se solte, isso provoque impacto sobre os outros dois, que também se soltam. É por causa dessa condição de interdependência dos aros que compõem a estrutura borromeana que essa figura serve para por fim a suposta primazia de um registro sobre o outro na ordenação da experiência humana.



Lacan apresenta sua escrita borromeana em rodinhas de barbante no curso da penúltima aula do *Seminário 20: mais, ainda*, de 1973. Está nitidamente em posição de analisante, procura respostas para suas perguntas, e as formulações que se seguem interessam à pesquisa porque dão conta de explicar o tratamento que imprime ao nó borromeu como uma escrita.

Logo no início da aula, sugere que seu ensino deve ser formalizado na matemática, “porque ela é matema, quer dizer, capaz de transmitir integralmente. **A formalização matemática é a escrita**, mas que só subsiste se eu emprego, para apresentá-la, a língua que uso” (ibidem,

---

<sup>62</sup> Há comentários sobre esse episódio logo no início da 5ª conferência do curso *O saber do psicanalista*, de 1971-1972 (inédito) e também no apêndice ‘Nota passo a passo’, escrito por Miller para o seminário sobre o Sinthoma. É na terceira nota, na página 203.

<sup>63</sup> na aula de 3/03/72, no curso do seminário sobre o saber do psicanalista.

p.161, grifo meu). E esse é o seu problema: nenhuma formalização da língua dispensa completamente a própria língua. Porém, Lacan acrescenta: “é por meu dizer que essa formalização, ideal metalinguagem, eu a faço ex-sistir. É assim que simbólico não se confunde com o ser, mas ele subiste como ex-sistência do dizer” (ibidem, p.161).

Em outro ponto desta mesma aula, diz que quando fazemos escrita cursiva não temos a ideia de parar a linha de uma letra antes dela encontrar com outra, e assim, perdemos a oportunidade de ver que **a escrita apresenta a planificação de um nó**, que acontece, por sua vez, no espaço tridimensional: “o que corta uma linha é um ponto. Como o ponto tem zero dimensão, a linha será definida como tendo uma. Como o que a linha corta é uma superfície [aqui podemos pensar na folha de papel], a superfície será definida como tendo duas. Como o que a superfície corta é o espaço, o espaço terá três” (ibidem, p. 165).

Há aqui, entre esses dois comentários, a primeira alusão à amarração borromeana como uma escrita: uma escrita que apresenta a planificação de um nó realizado em três dimensões.

Mas Lacan quer mais, quer explicar em que o nó borromeu tem a ver com a escrita, no ponto em que toma a escrita “como aquilo que deixa traço na linguagem” (ibidem, p.167).

Recorre, então, à “Lituraterra” para lembrar-nos que a nuvem da linguagem faz escrita. (ibidem, p.163). A nuvem chove e marca a terra. A ruptura do ser faz traço. Como não é possível dizer tudo, como não existe a comunicação total com o semelhante, o esforço de dizer tem sempre a marca do que escapa, é ordenado essencialmente pelo que não se pode escrever. Nem tudo é representação, nem tudo pode ser representado nem mesmo pelo ideal linguístico.

Esta é uma clara referência ao gozo, e então, neste outro ponto da aula somos lembrados de que o gozo marca o acontecimento linguageiro, a linguagem não funciona nos termos do ideal linguístico, de que sob qualquer circunstância a comunicação é sempre completa e efetiva. O real resiste a representação, *não cessa de não se escrever*.

Até aqui, o nó borromeu tomado como modelo, planifica - permite suporte em um papel, tal e qual uma escrita o faz- planifica um arranjo de interdependência entre os três registros da experiência, em que um age sobre o outro.

Lacan faz mais uma pergunta: “Mas o que se escreve, em suma, o que seria isso?” (ibidem, p.177).

O nó escreve as condições do gozo, ele mesmo responde. Do gozo que a linguagem, na sua relação com a pulsão, quer esquecer. Os resíduos do gozo estão contados na escrita borromeana, e por isso esta lhe pareceu tão eficaz, e com ela trabalhou até o fim de sua transmissão. Lembre-se que no *Seminário 18*, Lacan havia situado a escrita em oposição ao semblante, na medida que a escrita seria um receptáculo para o gozo<sup>64</sup>, e o semblante uma articulação significativa que pretensamente suturaria espaços vazios.

Nesse sentido, a escrita borromeana intenciona reintroduzir a dimensão do real presente nas formulações psicanalíticas que a linguagem, quando articulada na fala, ou ainda quando escrita como notação de uma fala, deixam escapar. Faz parte da matematização que Lacan procura para garantir que seu ensino seja transmissível: “Só a matematização atinge um real - e é nisso que ela é compatível com nosso discurso, o discurso analítico - um real que não tem nada a ver com o que o conhecimento tradicional suportou e que não é o que ele crê, realidade, mas sim fantasia. O real eu diria, é o mistério do corpo falante, é o mistério do inconsciente” (ibidem, p.178).

No ano seguinte, Lacan formula esta ideia nos seguintes termos: que o nó borromeano é uma escrita que suporta um real. “Só isso já designa que não somente o real pode suportar-se numa escritura, mas também, que não há outra ideia sensível do real” (lição de 17/12/74). É o mais perto que ele pode chegar da transmissão disso, que alguns anos mais tarde tratou como o seu *sinthoma*, o real.

Entendo que essa proposta da formalização matemática como escrita está referida a concepção de escrita produzida por Lacan desde o seminário sobre a identificação (1961-1962). A matemática é aqui tomada como uma escrita que permite a notação de marcas distintivas. E, se tais marcas esperam (como objeto) para serem fonetizadas, retornamos ao embaraço de Lacan, ao constatar que, se só o matema é capaz de transmitir integralmente, o avesso dessa questão se expressa no fato de que a formalização matemática só subsiste se for lida na língua que se usa (1972-73, p.161).

---

<sup>64</sup> “nada é mais distinto do vazio cavado pela escrita do que o semblante na medida em que, para começar, ela é o primeiro de meus godês [receptáculos] a estar sempre pronto a dar acolhida ao gozo, ou pelo menos a invocá-lo como seu artifício” (LACAN, 1971, p.118).

Apontada a condição específica do nó borromeu, será preciso pensar como a noção de letra (uma articulação entre duas superfícies, saber e gozo) se apresentaria neste novo modelo de escrita da experiência humana, que agora conta com três dimensões.

Domingos Infante sugere que a noção de letra é ressignificada pela perspectiva borromeana: “Costumo dizer que a relação dos diversos momentos do ensino de Lacan tem uma relação de *aufhebung*<sup>65</sup> entre si, eles quase nunca caducam, mas são ressignificados e a letra não está isenta desse processo” (comunicação pessoal, 07/10).

Entendo que a noção de letra não perde sua eficácia na tramitação teórico-clínica que a psicanálise opera. Evidente que as relações entre saber e gozo articuladas pela litoralidade proposta pelo conceito de letra ganham extensão na construção do saber psicanalítico, sobretudo porque a letra é litoral, e também literal. Condensa as vertentes *letter* (mensagem, suporte material do significante)- ligada ao campo do sentido, e *litter* (lixo, rasura pura ‘de nenhum traço que lhe seja anterior’, *litura*)- vertente que apresenta sua condição de não significar, registro do real.

É fato porém, que para propor essa leitura articulada entre saber e gozo, termos preciosos para o psicanalista, Lacan precisou de uma metáfora. Sua ‘experiência siberiética’ apresenta-se como a já tão comentada ‘metáfora geográfica’. O que Infante me fez notar (comunicação pessoal, 01/2011)<sup>66</sup> é que a proposta da teoria dos nós produz uma virada epistêmica importantíssima para o psicanalista, uma vez que, a partir da escrita desse modelo, a experiência humana pode ser demonstrada sem apoio metafórico.

Na mesma direção, Vorcaro formula: “O nó borromeano atinge o limite da metáfora, pois, diferenciando as letras R, S, I, mostra a impossibilidade da substituição de uma por outra, resistindo à redução hierárquica. Neste mesmo movimento em que o nó borromeano distingue três especificações, ele impede que essas sejam tomadas como círculos consistentes que encerram um conteúdo, pois cada círculo é vazado pelos outros, o que condena cada um ao constrangimento daqueles que o circundam: eles só consistem da ligação que têm entre si” (VORCARO, 2009, p.3).

---

<sup>65</sup> De acordo com Infante, o sentido preciso de *aufhebung* seria ‘suprimir superando’. Os franceses inventaram uma ótima saída, através do neologismo ‘**surprimer**’, criado por Jean Wahl, que, também de acordo com Infante, Derrida cita e recomenda o uso, exatamente por manter o duplo sentido do *Aufhebung*: suprimir algo, levando-o à sua máxima perfeição. (comunicação pessoal, por e-mail, 01/2011).

<sup>66</sup> Discussão realizada por e-mail, janeiro/2011.

O enlaçamento proposto pela articulação borromeana oferece a leitura de que “há não relação” entre os três registros da experiência, real, simbólico e imaginário. Este modo de articulação que a expressão “há não relação” pretende transmitir é o que o nó borromeu escreve, e é também o que Lacan tentou dizer em suas metáforas no seminário de 1971, quando afirmou que saber e gozo se articulam sem relação recíproca (LACAN, 1971, p.109). E, como o próprio Lacan avisou, se isso só se transmite fazendo uso da língua, vale o esforço de tentar dizê-lo.

Para tomar a noção de letra a partir da questão lançada por Infante sobre o seu estatuto a partir da perspectiva borromeana, será preciso pensar que, se “Lituraterra” apresenta a letra como um litoral entre saber e gozo, como um ponto de articulação de duas superfícies, a escrita borromeana propõe um nó em três dimensões. Saber e gozo abrem-se em articulação a um terceiro elemento, a verdade.

A importância dessa possibilidade nova de relação entre tais instâncias, se assim pudermos chamá-las, está posta desde a convocação do seminário sobre o semblante (1971). Naquele ano, Lacan procurava por alguma articulação discursiva que não se realizasse completamente no nível do semblante, que fosse não toda suturada pelo encadeamento significante. A verdade, noção psicanalítica com lugar marcado no discurso (lembre-se da escrita do matema)<sup>67</sup>, passa a jogar, então, com os termos saber e gozo.

No *Seminário 18*, Lacan já trabalha com uma ideia bastante degradada da verdade. Ali, o saber inconsciente é o lugar da verdade, mas a concepção freudiana - de uma verdade inconsciente toda sabida e acessível, que sustentasse a livre associação e movimentação do sujeito- já está estremecida. O saber é furado, é não todo. É já possível ler Lacan construindo seu caminho em direção ao termo *verdade mentirosa*<sup>68</sup>, que expressa tão bem a impossibilidade constitucional de que o sujeito constrangido na forma humana possa dizer toda a verdade, articular-se em significantes que lhe permitam uma apropriação absoluta de

---

<sup>67</sup> a     →     \$  
 S2            S1

Na escrita do matema do discurso do analista o saber está no lugar da verdade.

<sup>68</sup> Verdade mentirosa é um termo que Lacan usa na fase final de seu ensino, por exemplo, em seu prefácio para a edição inglesa do *Seminário 11*, que escreveu poucos dias depois de concluir o seminário do sinthoma, em 1976.

seus termos. “Não há verdade que, ao passar pela atenção, não minta<sup>69</sup>” (LACAN, 1976, p.567).

É claro que Lacan joga com os três termos - saber, verdade e gozo - ao longo do seminário de 1971. A noção de letra, ali bastante discutida, articula em litoral saber e gozo, e a verdade, na metáfora geográfica, está posta na ordenação do semblante, portando relacionada ao saber, à concatenação significante. A verdade tem lugar no seminário de 1971 na construção da metáfora geográfica, mas é exatamente nesse ponto que o nó permite um avanço: a articulação entre seus termos dispensa o recurso metafórico e propõe, além disso, um modo específico de relação entre os termos expresso pelo “há não relação”. Existe relação entre saber, gozo e verdade, mas existe nos termos de uma articulação sem fechamento. Um tipo de implicação entre termos que não é complementar, não institui saturação. Uma relação que está proposta como descontinuidade.

O funcionamento que a escrita do nó propõe permite ao psicanalista a constatação de que uma ligação binária, por exemplo, entre saber e gozo, perde o terceiro elemento, a verdade. E por que perde? Porque há uma hiância, escrita no nó e escutada na clínica, nas ligações binárias, que se expressa entre saber e gozo. Trata-se de uma relação que, por definição, é sem reciprocidade. Se o sujeito pode extrair algum gozo do saber, se é a saturação no eixo significante que pode ofertar esse gozo, ali a verdade se perde. A ligação entre esses termos é descontínua, não é complementar. Lacan já sabia disso no seminário de 1971: “falar significa a divisão irremediável entre o gozo e o semblante. A verdade é gozar de fazer semblante, e não confessar de modo algum que a realidade de cada uma dessas duas metades só predomina ao se afirmar como sendo da outra, ou seja, ao mentir em jatos alternados. Assim é o semidito da verdade”(LACAN, 1971, p.141).

Na ligação entre saber e verdade há outro exemplo desse funcionamento: não há saber que dê conta da verdade, o que implica, na perspectiva do *fallasser*, perda de gozo. Na forma humana não se goza de saber toda verdade; ainda que o homem da ciência queira apostar nessa possibilidade, isso não acontece. Ainda não paramos de pensar e nem de sonhar.

---

<sup>69</sup> Miller comenta a esse respeito: “Aqui estamos sob uma perspectiva em que a associação livre, longe de ser a chave da verdade, libera uma verdade filha da atenção e, desse modo, uma verdade falhada” (2010, p.16).

E como se pode imaginar possível saber a verdade do gozo? Lacan, no *Seminário Mais, ainda*, ao apresentar as suas rodinhas de barbante, diz que a discordância entre o ser e saber é o que constitui seu tema. Trata-se de uma construção muito bonita, que vale acompanhar.

Para Lacan, estamos presos à incompetência do saber. Acreditamos que se soubéssemos mais (ainda) sobre o gozo, esse saber nos conduziria para um gozo melhor, para um “acordo do gozo com seu fim” (ibidem, p.163).

Em termos freudianos, Lacan nos lembra porém, que o fim do gozo é lateral. E outro detalhe: nós nos reproduzimos graças a um mal entendido sobre o gozo.

O sujeito, submetido à linguagem, já perdeu a possibilidade de se reproduzir por imposição da natureza instintiva, como acontece entre os animais; não temos acesso a essa forma de gozo. O que o sujeito tenta é fazer uso de sua condição linguageira para alcançar seu sentido, para gozar de ser pleno, para gozar como ser. Porém, a condição de parcialidade da satisfação à qual o homem está submetido como *falasser*, impõe que ele só se reproduza graças a uma “rata” do que ele quer dizer. Sigo com as palavras de Lacan: “pois, o que ele quer dizer - isto é, como bem diz a língua, seu sem-tido - é seu gozo efetivo. E é ao rateá-lo que ele se reproduz - quer dizer, ao trepar” (ibidem, p.164).

Enfim, Lacan parece informar que trepamos porque “é impossível escrever a relação sexual entre dois corpos” (ibidem, p.163). Não há acesso ao gozo efetivo<sup>70</sup>. Em outros termos, o saber falha na relação com o gozo e com a verdade.

A questão inicial de Lacan, referente à discordância entre ser e saber, ensina que se é verdade que a ruptura do ser deixa traço, esses traços não conduzem o sujeito ao que aqui tratou como gozo efetivo. O traço, ainda que seja cifra de gozo, não é mais o gozo efetivo, apenas o paródia. O gozo efetivo não é acessível ao sujeito, não há saber que alcance o gozo do ser.

## 2.5) Escritas

Toda a articulação entre saber e gozo proposta a partir do seminário sobre o semblante (1971) leva Lacan a apresentar a literatura de vanguarda, a caligrafia chinesa e também a

---

<sup>70</sup> gozo efetivo é uma expressão de Lacan, usada desde o *Seminário 18*, e também no *Seminário 20*, que será trabalhada na sequência do texto.



escrita matemática como expoentes de um discurso que não seria do semblante, ou seja, são exemplos de que *há um discurso que se enrreda pela banda litura da letra* e traz para o primeiro plano da escrita o gozo que a ligação do significante quer vedar. Ele dirá, inclusive, na lição seguinte à “Lituraterra”, que o gozo é essencial e fundamental na organização do discurso (LACAN, 1971, p.121).

Formula, na sequência, uma articulação muito bonita entre a escrita e a linguagem: “A escrita, desde suas origens até suas mais recentes transformações técnicas, nunca passa de algo que se articula como ossos cuja carne seria a linguagem. E é justamente nisso que ela demonstra que o gozo, o gozo sexual, não tem osso, [não se escreve] (...) Mas a escrita provê de ossos todos os gozos que, por meio do discurso, mostram abrir-se para o ser falante” (ibidem, p.139).

Há toda uma série de questões que merecem trabalho nessas construções de Lacan. Antes, porém, de seguirmos com alguma delas é preciso que nos perguntemos de qual escrita Lacan trata quando diz que ela é o osso da linguagem. Trata-se da escrita do sujeito? Poderia ser. Tal afirmação cabe em uma certa concepção de sujeito presente no ensino lacaniano. Mas, ele fala da origem da escrita, de suas transformações técnicas... não seria então da escrita visível que ele trata aqui?

Sim, é da escrita visível que Lacan trata aqui, e também toca a escrita do sujeito. Vejamos como ele continua seu parágrafo, para que não reste dúvida: “Ao lhes dar ossos ela [a escrita] sublinha o que de certo era acessível, porém estava mascarado, ou seja, que **a relação sexual falta no campo da verdade**, posto que o discurso que a instaura provém apenas do semblante, por só abrir caminhos para gozos que parodiam –esta é a palavra adequada–aquele que é efetivo, mas que lhe permanece alheio” (ibidem, p.139).

Se há um jogo muito denso entre as escritas do sujeito e a escrita visível no texto lacaniano, o mesmo não acontece quando se trata da noção de letra. Lacan chega a dar uma bronca em sua plateia, no curso da lição 7, “Lituraterra”, ao falar sobre o lugar da escrita chinesa no Japão: “Mas, naturalmente, vocês vão se enganar por completo, ou seja, **a pretexto de o caractere ser a letra**, acharão que estou lhes dizendo que, em japonês, os destroços do significante correm o rio do significado” (ibidem, p.117). E, então, se explica: “É a letra e não o signo [aqui montado no caractere], que aqui serve de apoio ao significante, mas como qualquer outra coisa que siga a lei da metáfora, que nesses últimos tempos, lembrei constituir a

essência da linguagem. É sempre de um lugar diferente de onde está a linguagem, ou seja, do discurso, que ela capta seja o que for da rede do significante, e portanto, a própria escrita” (ibidem, p.117).

\*\*\*

Ao percorrer este caminho pelo ensino de Lacan concluo que a noção de letra em psicanálise não permite ser transportada para o universo da escrita visível para se equivaler a letra que, de acordo com o dicionário Houaiss, é definida como “cada um dos sinais gráficos que representam, na transcrição de uma língua, um fonema ou grupo de fonemas” (HOUAISS, *UOL Dicionários*). Ao tomar a letra como noção em psicanálise não é do elemento da escrita que o homem faz que Lacan trata. O caractere, “forma gráfica de elementos escritos” (AULETE, *UOL Dicionários*) não é a letra da psicanálise.

A escrita visível, a escrita gráfica, como fato de linguagem, guarda relações específicas com o *fallasser*, e portanto, com sua escrita.

Isso, que parece um preciosismo, é realmente importante. É na escrita, e não no caractere, que Lacan localiza um osso para a linguagem. Importante ainda precisar que esses ossos não se organizam em esqueleto para a linguagem/carne. Que osso é esse?

Se a escrita provê de ossos todos os gozos que nas articulações discursivas podem se abrir para o *fallasser*, ela não consegue escrever – dar osso - para o gozo que aqui Lacan chamou de sexual, “o gozo efetivo”. E por que não?

Porque esse gozo está no que não cessa de não se escrever. Esse é o gozo que os outros gozos todos parodiam, quando se articulam por entre os semblantes discursivos, mas esse “gozo efetivo” fica penhorado, atrelado ao impossível da relação sexual, esse é o qual não teremos acesso sob o constrangimento da forma humana.

Com esse limite traçado entre escrita visível e escrita do sujeito, é possível considerar se entre as articulações discursivas, ou seja, se entre os semblantes que o sujeito monta para se alocar, a escrita visível não articularia uma especificidade na relação do saber com o gozo.

Em alguns pontos do seminário sobre o semblante Lacan deixa claro que a fala é mais suscetível à conexão metonímica entre significantes do que a escrita, fato que qualquer um que fale e ouse escrever testemunha. Há mais condição de ligação para o semblante na fala

do que na escrita. É o que está dito em “Lituraterra”: “ Não há nada de recalcado a defender, já que o próprio recalcado consegue se alojar pela referência a letra. Em outras palavras, **o sujeito é dividido pela linguagem, mas um de seus registros pode satisfazer-se com a referência à escrita, e o outro, com o exercício da fala**”(p.117, grifo meu).

Se a escrita visível tende operar certo desligamento no semblante e, através da operação litoral da letra (e não do caractere)<sup>71</sup>, abrir a experiência para os gozos que parodiam o gozo efetivo, isso quer dizer, obviamente, que há relação ao gozo na escrita que o humano produz. É aqui a que noção de letra nos traz, e eu entendo urgente reafirmar que isso não acontece porque temos o termo letra de um e de outro lado, mas porque, ao percorrermos todo esse percurso de construção da noção de letra em psicanálise, foi possível considerar a relação da escrita visível com o significante, com o semblante, mas também com o gozo cifrado na letra, marca distintiva, “uma coisa já escrita” como disse Lacan no seminário sobre a Identificação (1961-62). O gozo sulcado na terra age sobre a nuvem de modo que a condensação precipite a chuva, alguma desarticulação no nível do significante e do semblante.

O que faz questão ao sujeito, não se determina apenas pela articulação significante e suas significações subsequentes - lembremos que o sujeito aqui é já uma formulação que se origina na condição de *fallasser*. Este é um ensinamento fundamental do seminário sobre o semblante. Eric Laurent, em sua célebre conferência sobre a letra, propõe que a questão do sentido não seja distribuída nos termos do par sentido/fora-de-sentido; mas sim, ele dirá, “sob a oposição entre o efeito de significação e o lugar do gozo. **A escrita permite denotar esse lugar do gozo**” (LAURENT, 1999, p.71).

A escrita (visível, gráfica, alfabética... que faz texto!) instabiliza algo do semblante, conduz o sujeito que ali tenta se instituir ao furo no saber, e assim, é mais um meio de se tocar uma outra dimensão que a linguagem que põe em jogo o gozo.

Um outro jeito de articular essa leitura seria dizer que se o significante é o semblante, a escrita poderia ser entendida na condição de fazer resíduo a este, afinal, o rompimento do semblante é uma operação situada na rasura e na sulcagem que a noção de letra carrega como cifra de gozo.

---

<sup>71</sup> Lembremos, a letra está lá no semblante também, antes da nuvem chover.

Se o desligamento do significante mostra o gozo na escrita, os fenômenos clínicos ali presentes podem se tecer também como dinâmica gozosa, e portanto, em relação à economia de gozo do *falasser*.

Assim, para abordarmos a escrita da criança em tempos de aquisição precisamos ter clara a ideia de que esta não é representação da fala, mas que, entre elas, a articulação é moebiana. *A escrita cava o vazio que o semblante quer saturar.*

Há gozo na escrita, o que o gozo aí engendra e também o que o engendra aí a clínica vai responder.

O sujeito se escreve enquanto escreve, pois que o sujeito se escreve enquanto vive, em ato, como desenhando saídas reordenadas a cada vez que se renova seu encontro com o real, que não cessa de não se escrever.

E, para nos colocar na roda viva de uma vez por todas, é também possível entender que o sujeito se escreve enquanto escreve porque a escrita ravina, chama e joga com o gozo, que vai precisar, necessariamente, ser modalizado a cada vez.

**Se a noção de letra e a temática da escrita não se mantêm as mesmas nos diferentes pontos do “work in progress” lacaniano, também não é verdade que seja sempre a mesma a relação daquilo que alguém produz como escrita com a sua escrita como sujeito (seja esta lida na ordem do traço e da letra ou na perspectiva borromeana).** Os termos sob os quais se dá esta relação instituem o ponto fundamental desta pesquisa. Fundamental no sentido que oferecem sustentação para a proposta de que os impasses a que um sujeito se submete na aquisição da escrita são matéria para o psicanalista.

### 3. SOBRE O SINTOMA

Abordar os problemas que acontecem no ato da escrita de uma criança requer uma discussão prévia. Na atualidade, é possível encontrar em um número cada vez maior de casos, a ideia de que aquilo que acontece na escrita de uma criança - quer seja no sentido de impedir seu desdobramento, quer seja para embaralhá-la -, é um problema em si. Isso quer dizer que o acontecimento na escrita é lido como um fenômeno, algo na ordem do acontecido ou, de maneira mais contundente, o acontecimento na escrita é tomado com qualidade diagnóstica.

À pergunta referente ao porquê uma criança resiste à escrita, o discurso social, apoiado na produção da ciência, responde rapidamente: porque ela é disléxica. Trata-se de um diagnóstico em que a dislexia é a categoria causa: é por causa da condição disléxica que a criança escreve/lê mal. O que acontece na escrita, então, é tomado como um sintoma de escrita. O sintoma aqui tem o valor de um sinal, um traço que mostra a condição presente do estatuto de disléxico para aquele que escreve. Trata-se de um curto-circuito em que o sujeito é elidido: se o que aparece na escrita é um sinal de dislexia, a dislexia enquanto condição neurológica é o que produz esse acontecimento. É por esse motivo que, na condição de psicanalistas, e interessados em desfazer esse curto-circuito, será necessário inverter a questão.

De que modo o *falasser* se articula àquilo que comparece em sua escrita? Trata-se de uma construção sintomática? Podemos, rigorosamente, falar de sintomas na escrita? Após a construção a respeito da escrita, será necessário investigar a noção de sintoma, cara à psicanálise, para responder a essa pergunta.

Ao longo desse capítulo, vamos examinar ideias de Freud e de Lacan que alcançaram estatuto do que habitualmente entendemos por conceito, ou seja, tornaram-se organizadores referenciais de suas produções.

Juan Ritvo (1997) adverte-nos de que um conceito em psicanálise não é tecido do mesmo modo que um conceito na metodologia universitária. Para o autor, o discurso psicanalítico é, pelo menos parcialmente, isomorfo à formação do inconsciente:

“O conceito está estruturado em função de um ponto de impossibilidade do qual não pode dar conta, mas aí há rigor, e o maior rigor na psicanálise consiste em discernir, em cada momento, o ponto de impossibilidade, sempre de modo

diferente, mas sempre ligado a esse ponto de impossibilidade, que se conecta ao umbigo do real” (RITVO, 1997, p.10).

Assim, a partir dessa articulação, a noção de sintoma será interrogada.

### **3.1) O sintoma quer dizer**

A noção de sintoma está em causa na fundação da psicanálise. Em 1893, ao investigar o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos, Freud e Breuer estão às voltas com uma série de sintomas - assim se referiram a tais acontecimentos - que, muito embora se desdobrassem no corpo de suas pacientes, não apontavam positivamente para nenhuma doença orgânica conhecida.

Queriam saber o porquê de uma mulher inteligente e solidária tal qual a jovem Anna, sofrer de estrabismo convergente, perturbações da visão, parafrásias e perda parcial da mobilidade das mãos. Perguntavam-se sobre o fato dessa jovem obstinada ter desenvolvido, sem motivo aparente, uma importante hidrofobia que a obrigava a matar sua sede com melões.

O que levou os ilustres médicos vienenses, ao descreverem a sintomatologia de sua bela paciente, acrescentarem ao relato de sua morbidade informações tais quais: “nunca se apaixonara” (1893, p.57), ou “entregava-se a devaneios sistemáticos que descrevia como seu teatro particular” (ibidem, p.58)? Era para pontos como esses, presentes na fala de suas pacientes que sua atenção se voltava.

Se a Sra. Emmy é tão inteligente e instruída, o que a leva a permitir que sua fala, coerente e articulada, seja constantemente entrecortada por tiques que mais parecem movimentos convulsivos ou pelas falas desconexas e repetitivas de “fique quieto” ou “não me toque”? Seus sintomas físicos não podem ser conectados a nenhuma doença orgânica, e Freud então começa a descrever sua história familiar, seu casamento...

A Srta. Lucy chegou ao consultório do Dr. Freud encaminhada por um colega, possivelmente otorrino, que tratava de sua rinite crônica. Porém, quando ao quadro de congestão nasal somou-se a queixa de perda total do olfato e a declaração de que tinha “sensações subjetivas de olfato”... a medicina daquele tempo precisou perguntar o que fundava tal acontecimento, pois a rinite não poderia ser considerada causa para isso. Foi o “cheiro de pudim queimado”

(1893, p.128) que deu a Freud a chave para o “símbolo mnêmico do trauma” (ibidem, p.128), e foi esse o ponto de partida para a análise de uma queixa relativa ao corpo físico de uma senhorita absolutamente dedicada às crianças de quem cuidava.

Katharina surpreende Freud em suas férias nas montanhas com sintomas que hoje seriam facilmente descritos pela mal fadada síndrome de pânico. Naquele tempo, Freud já toma a falta de ar e a sensação de sufocamento descritas pela jovem como representantes de uma crise de angústia (ibidem, p.143). Não se interroga sobre a origem pulmonar do mal estar descrito, e explica porque: “Nós, Breuer e eu, muitas vezes havíamos comparado a sintomatologia da histeria com uma escrita pictográfica que se torna inteligível após a descoberta de algumas inscrições bilíngues. Nesse alfabeto, estar doente significa repulsa” (ibidem, p.146).

A repulsa aqui está associada, assim como nos demais casos descritos nesse tempo, à ideia de que a paciente sofrera um trauma psíquico que se desenrolara na ordem dos fatos reais de sua vida, e era isso que causava sua histeria. Era isso o que seu sintoma queria dizer.

Assim, ao se encontrar com a também inteligente Elisabeth, Freud dá menos atenção à sua dificuldade de andar do que ao modo específico com que a hiperalgesia de sua pele se manifesta. Quando recebe estímulos em uma região sensível à dor, o rosto da Srta. Elisabeth assumia uma expressão peculiar, “que era antes de prazer do que de dor” (ibidem, p.153), e é para isso que Freud volta sua atenção: “Era como se ela estivesse tendo uma voluptuosa sensação de cócega” (ibidem, p.153). Freud confessa que esse foi dos tratamentos mais árduos que empreendeu, que demorou muito – isso quer dizer que a paciente precisou falar bastante - para que ele pudesse entender as conexões existentes entre os sintomas físicos e a cena psíquica em questão.

A pergunta que parece fundar a abordagem teórico-clínica do Dr. Freud nos primórdios de sua pesquisa é essa: qual é o sentido desses sintomas? Se não são de causa orgânica, o que estão fazendo no corpo dessas mulheres? O que os institui na ordem do sofrimento humano?

Nesse tempo, Freud aposta na configuração de um trauma psíquico, fundado em fatos reais, que, devido a conexões associativas na ordem mnêmica (as famosas ‘reminiscências’), constituem a base instituinte da conversão histérica. A conversão, mecanismo presente na construção do sintoma histérico, foi, nos ‘Estudos sobre Histeria’, desdobrada como efeito de uma energia de ordem sexual que, através de sua inervação somática, se transformava numa

somatização dotada de significação psíquica. Assim, desde 1893, a psicanálise, através da escuta e da produção freudiana, já se perguntava sobre o sentido dos sintomas. Já estava engajada num esforço que não encontrou limites para desconstruir a ideia simplista de que tudo aquilo que aparece no corpo físico tem etiologia orgânica.

Muitos anos mais tarde, e a partir de um corpo teórico mais denso, Freud dedica duas de suas conferências proferidas para o público leigo, em 1917 ao tema do sintoma. E, nelas, duas vertentes da construção do sintoma se fazem presentes.

Na primeira conferência, Freud apresenta a ideia de que o sintoma está articulado ao campo do sentido, trata-se do que chamou *sinn*, “O sentido dos sintomas”. Essa conferência abre o segundo ano de sua atividade com esse público. No primeiro, havia se ocupado dos sonhos e dos atos falhos, e no segundo, está engajado na tarefa de revelar que os sintomas, assim como os sonhos e os atos falhos, são interpretáveis porque têm sentido. Sentido que se relaciona à experiência do sujeito. “O sentido de um sintoma, -diz Freud em sua conferência, possui determinada conexão com a experiência do paciente. Quanto mais individual for a forma dos sintomas, mais motivos teremos para esperar que seremos capazes de estabelecer esta conexão. A tarefa, então, consiste simplesmente em descobrir, com relação a uma ideia sem sentido e uma ação despropositada, a situação passada em que a ideia se justificou e a ação serviu a um propósito” (FREUD, 1917, p.319).

Este artigo tem como ponto alto a ideia de que a construção sintomática é um trabalho psíquico que tem uma função importante. Freud apresenta o caso de uma mulher que faz como sintoma a repetição frequente de um ritual. Ela, mais de uma vez por dia, corre de seu quarto até um cômodo contíguo, assume determinada posição ao lado de uma mesa com uma toalha manchada, soa a campainha para chamar a empregada, e em seguida, dispensa a criada. O sentido disso que Freud descreve como um sintoma obsessivo está no fato de que essa mesma mulher, alguns anos antes, havia se casado com um homem que apresentou-se impotente em sua noite de núpcias. Ele tentou mais de uma vez correr de seu quarto para o dela com a intenção de consumir o ato, mas não foi capaz. “Eu devia sentir-me envergonhado perante a empregada quando ela arrumar a cama”(ibidem, p.310), disse o homem à sua virgem esposa. Depois, com a intenção de disfarçar sua falha, derramou tinta vermelha sobre o lençol, porém, errou o lugar em que a mancha deveria estar. O ato



obsessivo da paciente de Freud assim, assume o caráter de uma repetição da cena da noite de núpcias não consumada.

É nesse ponto do artigo que brilha a escuta de Freud: ele adverte-nos que não devemos parar diante do desvelamento do sentido, pois, se examinarmos mais de perto as duas cenas (a original e sua repetição), obteremos informações importantes a respeito da intenção do ato obsessivo de sua paciente. Na primeira cena, a mancha estava no ponto errado do lençol, na segunda, a paciente fica ao lado da mesa de modo a permitir que sua empregada enxergue a mancha que quer mostrar, e que está no lugar certo. “Vemos portanto que **ela não estava simplesmente repetindo a cena, estava continuando e, ao mesmo tempo, corrigindo-a**; ela estava consertando-a” (ibidem, p.311, grifo meu).

O sintoma obsessivo da paciente de Freud, então, não era apenas a repetição incessante de uma cena traumática; ele cumpria a função de reordenar os termos da cena de modo a corrigi-la. “As regras estabelecidas pelo ritual reproduziam os desejos sexuais da paciente, num ponto positivamente e noutro, negativamente – em parte representavam esses desejos e em parte serviam de defesa contra os mesmos” (ibidem, p.318).

O sintoma, e esse é o ponto alto do artigo, pretende dar conta de algo que escapou, que não estava possível suportar para aquele sujeito. De todo modo, fazer inúmeras vezes a cena em que seu marido teria a reputação reconsolidada, mostra também que a solução encontrada é fugaz, e precisa ser reordenada a cada instante. É importante marcar que essa noção de que o sintoma se articula à condição subjetiva para além da repetição do traumático está no texto freudiano: o sintoma pretende tratar um impasse subjetivo. Há então no texto de Freud a constatação de uma dupla função do sintoma: realizar o desejo e defender-se dele. A solução que o sintoma articula é uma resolução do impasse, cria um compromisso de coexistência entre seus dois termos. É assim que o sintoma trata um impasse psíquico do sujeito na relação com seu desejo.

No âmbito do sentido, a análise dos sintomas leva à vida sexual do paciente, porém, não se trata jamais de um sentido unívoco. Elementos que estariam objetivamente conectados pela exclusão recíproca que a palavra “ou” produz (querer sair ou ficar em casa, por exemplo) estão articulados na lógica subjetiva pelo “e” (o sujeito quer e não quer sair, ao mesmo tempo.)

Note-se que a ideia de que a descoberta do sentido do sintoma e o processo de torná-lo consciente seriam suficientes para produzir a cura, não é exclusiva no pensamento freudiano, muito embora, por surpreendente que seja, até hoje encontramos quem conduza tratamentos unicamente nesse eixo. Mas é Freud quem formula a ideia de que a dimensão de mensagem do sintoma não é única.

Os sintomas são atos de correção que visam satisfazer o desejo na atualidade. Porém, ato e satisfação escapam do campo do sentido, e é a essa articulação que Freud vincula os caminhos de formação do sintoma. O sintoma, na Conferência XVII (1917), é apresentado como signo de um trauma originário ao mesmo tempo em que é índice de uma satisfação disfarçada.

Na Conferência XXIII (1917b), Freud apresenta a ideia de que a satisfação disfarçada é referente da ação do recalque sobre as pulsões. “Os caminhos de formação do sintoma” é a conferência proferida para o mesmo público depois de Freud ter introduzido, em conferências realizadas entre estas, alguns elementos tais como a teoria da libido e mecanismos metapsicológicos como recalque e resistência.

O sintoma neurótico, diz Freud, é resultado de um conflito que surge em virtude de um novo modo de satisfação libidinal produzido pelo aparato psíquico. De um lado, a libido - tema da Conferência XXI (1917c), é a energia sexual, regida pelo princípio do prazer, que procura formas de satisfação. De outro, o funcionamento egóico, regido pelo princípio da realidade, se opõe ao trajeto libidinal e o intercepta. Está armada a configuração conflitiva do psiquismo. Assim, a libido, que não desistirá jamais de sua satisfação, ao deparar-se com a barreira egóica, opera uma regressão a pontos anteriores específicos que atravessou em seu percurso.

Esses pontos específicos, Freud chamou de fixações, pois são representações psíquicas que se constituem associadas à retenção de determinada quantidade de energia libidinal. O que acontece é que a libido, cumpridora das exigências do princípio do prazer, procura escapar da exigência egóica para fazer a descarga das catexias. Nesse movimento, retira-se do ego e dirige-se para as fixações anteriores, pontos nos quais lhe foi possível encontrar alguma ordem de satisfação. O problema é que o ego havia se protegido dessas representações mais intensas por meio do recalque, e assim, a libido só poderá se conectar a pontos de fixação que pertencem ao sistema inconsciente.

Através do percurso regressivo da libido<sup>72</sup>, as representações inconscientes recebem um incremento do ponto de vista energético, o que, por sua vez, requer descarga, realização. Trata-se de um longo caminho que restitua a prerrogativa libidinal em sua relação com a satisfação, pois aqui o conflito com os interesses egóicos é novamente instituído.

Uma alternativa para isso é a saída pelo devaneio, uma satisfação imaginária para desejos ambiciosos (1917b, p.433), que se desenrola na ordem da fantasia. Mas há, também, saídas operadas no registro simbólico. Sonho e sintoma são assim apresentados como soluções de ordem regressiva, que pretendem dar conta de algum nível de satisfação possível ao aparelho psíquico, a partir da configuração conflitiva que este apresenta.

Será a partir do sistema inconsciente, que recebeu uma nova catexia em suas representações a partir do retorno da libido, que as saídas pelo simbólico serão formuladas. A expressão “formações do inconsciente”, recortada por Lacan do texto freudiano, ganha aqui sua explicação. Sonho e sintoma, para citar as duas das formações abordadas por Freud na conferência em causa, são entendidos, nesse tempo da formulação psicanalítica, como recursos simbólicos que, cada um a seu modo, pretende alcançar algum nível de satisfação libidinal para o sujeito.

Para explicar como a libido encontra o caminho para chegar à satisfação (regressiva) operada pelo sintoma, Freud introduz a noção de fantasia. Tratada como uma reserva de satisfação, separada da realidade, a fantasia é criada a partir do sacrifício à necessidade. Freud é contundente, e diz ainda mais: a fonte da fantasia é a pulsão (ibidem, p.433).

Acompanhemos seu percurso:

O processo de retração da libido para a fantasia não dá conta de toda a construção sintomática. O tempo da introversão é apenas um estágio intermediário no caminho de formação dos sintomas em que se opera um desvio da libido das possibilidades de satisfação real, e a subsequente hipercatexia de representações, na fantasia, que até então eram toleradas.

Diferente do introvertido, o neurótico não se furta de criar uma solução para a libido represada; e é assim que saídas como o sintoma e o sonho apresentam-se como formações

---

<sup>72</sup> Regressão aqui faz referência exclusivamente ao caminho da libido que visa a descarga, que, no esquema do pente, observamos claramente que vai em direção ao motor. Não há, na formulação de Freud, a ideia de que a regressão faça referência a estágios de organização libidinal.

possíveis. É a tal formulação que Freud articula a proposta de que o sintoma cria “o substituto de uma satisfação frustrada” (ibidem, p.427), que funciona como “um derivado múltiplas-vezes-distorcido da realização de desejo libidinal inconsciente, uma peça de ambiguidade engenhosamente escolhida, com dois significados em completa contradição mútua” (ibidem, p.421). Esses significados fazem referência à solução de compromisso que o sintoma engendra entre a satisfação libidinal buscada e as prerrogativas egóicas.

Porém, dirá Freud, o caminho de formação do sintoma leva um outro fator em consideração: “a significação patogênica dos fatores constitucionais” (ibidem, p.437) deve ser avaliada em relação “ao quanto mais de uma pulsão parcial, do que de outra, está presente na disposição herdada” (ibidem, p.437).

Não considero relevante para essa pesquisa discutir a disposição hereditária em seus aspectos onto ou filogenéticos. Depois de tantos anos de pesquisa psicanalítica, é absolutamente razoável considerar que a transmissão hereditária não é exclusivamente genética. A transmissão psíquica opera entre as gerações de modo decisivo e que será determinante tanto na configuração da fantasia quanto na armação do acontecimento pulsional.

Há, porém, um outro ponto da construção freudiana absolutamente fundamental para este trabalho. No processo de introversão que inaugura o caminho de formação do sintoma, a libido não retrocede a um lugar qualquer: ela é levada até uma determinada representação inconsciente, que, por sua vez, articula-se a partir de uma determinada configuração pulsional.

As formulações de Freud sobre os caminhos de formação do sintoma apontam para a ideia desenvolvida por Lacan, no primeiro tempo de seu ensino, em que tomou o sintoma a partir do campo simbólico.

A hipótese de que o sintoma é o signo de um significante recalcado, que Lacan discute no seminário sobre as formações do inconsciente (1957-58), está presente na conferência apresentada (1917). Freud trabalha exaustivamente a ideia de que a libido regressada se liga a uma representação recalcada que, a partir do acréscimo energético sofrido, buscará no sintoma uma forma alternativa de satisfação.

É no último tempo de seu ensino, em 1975, que Lacan se dedica a essas duas conferências de Freud. Em sua “Conferência de Genebra sobre o sintoma”, discorre sobre diversos temas que,

como ele mesmo esclarece, estão seriados. A série montada converge para algo que ele quer transmitir: a sua concepção de sintoma. Sua leitura das conferências freudianas é arrojada, e situa elementos decisivos para a construção da noção de sintoma em psicanálise.

Apresenta a proposta de que Freud abordou duas vertentes distintas do sintoma em seu trabalho. Na conferência XVII (1917), esclarece, Freud apresenta a ideia de que o sintoma está articulado ao campo do sentido, trata-se do que chamou *sinn*, “o sentido dos sintomas” e, mais tarde, apresenta a vertente *bedeutung*: ao dedicar-se aos caminhos de formação do sintoma apresenta-os como caminho da libido (FREUD, 1917b). Lacan analisa essa dupla natureza do sintoma. Vale a pena acompanhar sua construção.

A época da infância, lembra Lacan a respeito do trabalho de Freud, é decisiva na construção dos sintomas. Não se pode fugir disso ao considerar a hipótese do inconsciente, e a justificativa dessa articulação está nos textos de Freud abordados acima. Aqui, Lacan retoma a relação inconsciente/linguagem, porém não a partir da concepção de estrutura. Situa que o sentido que o sujeito pensa e produz ordena-se no campo da palavra: “É sempre com a ajuda das palavras que o homem pensa. E é no encontro dessas palavras com seu corpo que alguma coisa se esboça” (LACAN, 1975, p.9). Em 1975, Lacan interessa-se por um aspecto particular da linguagem, que considerou fundamental: a *alíngua*.

Fundamental quer dizer, pelo menos, duas coisas: em relação ao próprio corpo teórico da psicanálise, porque faz decantar a noção de linguagem, preciosa no pensamento lacaniano; e é fundamental também porque faz relação à fundação do *falasser*, está na raiz de sua causa. A escolha do termo alíngua, *lalangue* em francês, é uma tentativa de Lacan de aproximá-lo do som da palavra *lalacion*, lalação. Isso pois alíngua é um integral de equívocos<sup>73</sup>. Na alíngua, na qual alguém recebeu uma primeira marca, as palavras são sempre ambíguas.

E é por isso que Lacan articula a alíngua com o sentido do sintoma: “É absolutamente certo que é pelo modo que a alíngua foi falada e, também, entendida por fulano ou beltrano, em sua particularidade, que alguma coisa, em seguida, reaparecerá nos sonhos, em todo tipo de tropeço, em todo tipo de formas de dizer. É, se me permitem empregar pela primeira vez esse termo, nesse *motérialisme* que reside a tomada do inconsciente - quero dizer que o que faz com que cada um não tenha encontrado outros modos de se sustentar senão o que, há pouco, chamei de sintoma” (LACAN, 1975, p.10).

---

<sup>73</sup> Para isso, ver Lacan, J. O seminário, livro 20: Mais, ainda (1972-73).

A leitura lacaniana vai na direção de radicalizar a experiência infantil até os termos da alíngua. Assim, o sentido do sintoma deve ser interrogado aquém do significante articulado em cadeia. “O significante é algo que está encarnado na linguagem. Acontece que há uma espécie que soube gritar de uma tal maneira, que um som, enquanto significante, é diferente de um outro” (ibidem, p.11).

Para dar conta desse aquém do significante que faz marca no *falasser*, Lacan recorre ao modo com que as crianças começam a falar. Nota que o fato de usarem expressões sofisticadas como “talvez” ou “aliás”, antes mesmo de serem capazes de construir uma frase completa, mostra que a linguagem deixa alguns detritos em seu encontro com o sujeito. Esses detritos, creio poder concluir, são os vestígios de som que compõem a alíngua, e que são destituídos de significado em si.

É preciso marcar o giro teórico, com claros efeitos clínicos, presente nessa formulação. A alíngua, em seus detritos, é articulável à significação apenas como fundamento dessa, porém, à radicalidade de sua condição, não à estrutura na ordem do sentido.

O que acontece é que enquanto a criança lida e brinca com alguns desses detritos da linguagem, com a massa sonora que acompanha sua experiência<sup>74</sup>, ela produz a coalescência da realidade sexual com a linguagem (ibidem, p.11). A articulação da alíngua à experiência sexual é, em termos freudianos, a raiz da representação, e em termos lacanianos, a fundação do significante.

É precisamente nesse ponto que entra a segunda vertente da noção de sintoma, que Lacan leu em Freud. Acompanhemos a complexidade de seu pensamento:

Ele entende que o caminho de formação do sintoma é, como afirmou Freud, um caminho libidinal. Portanto, em sua condição pulsional, o caminho de formação do sintoma está orientado a partir do real. É por esse motivo que questiona a tradução de *beudeutung* por significação, pois acredita que a relação com o real fica apagada nessa operação, e é exatamente isso - a relação do sintoma com o real - que quer sublinhar em sua leitura.

---

<sup>74</sup> Antonio Carlos Viana, escritor, numa entrevista à revista *Continuum*, do Itaú Cultural diz o seguinte: “No tempo em que ainda se cantava o Hino Nacional antes das aulas, eu ficava intrigado com o verso que dizia: dos filhos deste *solesmãe* gentil, pátria amada, Brasil”. O que significava aquele solesmãe? Para mim, era um mistério. Tê-lo um dia desfeito, ainda mais pela análise sintática, acabou com a beleza do verso. Mesmo hoje, ao ouvir o hino, o “solesmãe” me transporta para um tempo em que as palavras tinham um sabor ainda não contaminado pela gramática e pelo dicionário” (2009, p.11).

Formula de diversas maneiras que *beudeutung*, o referente, é diferente de *sinn*, o efeito de sentido, aquele que poderia fazer os desavisados interromperem a experiência analítica. O que ficaria de fora se parássemos por aqui, no desvelamento do sentido?

Estaríamos, certamente, no âmbito da linguagem, mas desperdiçando o trabalho da alíngua, que articulou a própria linguagem à realidade sexual, ao real da realidade sexual.

Estaríamos expulsando forçosamente a ideia de que a linguagem faz do real uma realidade sexual, para operar simplesmente no nível linguístico, e, como situa muito bem Julieta Jerusalinsky (agosto/2010, comunicação pessoal)<sup>75</sup>, se o nosso problema não é com a linguística, é com a linguística; trata-se, para o psicanalista, de saber em que ponto isso que se fala toca a economia de gozo daquele que enuncia.

E o que é a realidade sexual, senão o que Freud tratou exaustivamente em sua Conferência XXIII (1917), a partir da ideia da fixação?

Lacan explica esta construção do seguinte modo: “Se Freud contribuiu com algo, foi com isso. Com o fato de os sintomas terem um sentido e um sentido que só se interpreta corretamente - corretamente querendo dizer que o sujeito revela uma parte dele - em função de suas primeiras experiências, isto é, na medida em que encontro o que chamarei, hoje, na falta de não poder dizer nem mais, nem melhor, a realidade sexual” (LACAN, 1975, p.10)

Mesmo enquanto acreditava que a revelação do sentido do sintoma seria suficiente na produção da cura, e ainda nos tempos que apostava no trauma como fato concreto, Freud não deixava de constatar uma certa ineficiência da linguagem na abordagem da doença. Ele diz, em 1893, a respeito da relação do doente com seu sintoma: “Percebe-se que ele é da opinião que a linguagem é pobre demais para que ele encontre palavras para descrever suas sensações e de que suas sensações são algo único e até então desconhecido do qual seria inteiramente impossível dar uma descrição completa. Por esse motivo ela jamais se cansa de acrescentar novos detalhes sem cessar e, quando é obrigado a parar, com certeza fica com a convicção de que não conseguiu se fazer entender pelo médico” (FREUD, 1893, p.153).

Isso que a linguagem não alcança em sua totalidade é a realidade sexual. E, para Lacan, é especificada no homem pelo fato de que não há, entre macho e fêmea, nenhuma relação instintiva. Em seu 11º Seminário, já havia formulado essa ideia nos seguintes termos: não há

---

<sup>75</sup> em aula proferida no curso de psicanálise com crianças do núcleo de estudos e pesquisas em psicanálise com crianças.

inscrição de saber no real a respeito da realidade sexual, e é devido a essa conjectura que a realidade sexual, em sua dimensão real, imprime a impossibilidade do corpo se emparelhar, e será preciso calcular uma descontinuidade, um desencaixe. É para dar conta desse desencontro, disso que “não cessa de não se escrever”, que o sujeito precisará se aparelhar. O sintoma é um aparelho que se presta a essa função, parece ser essa a ideia que Lacan tenta transmitir em sua conferência.

A paciente de Freud, de quem o marido havia se apresentado impotente na noite de núpcias, deixa clara essa articulação. Ela produz, com seu sintoma, aquilo que Freud não deixou de escutar como uma correção. Como ele mesmo formula, ela opera com seu gesto uma tentativa de dar continuidade ao que havia se apresentado no registro da falha, e assim garante seu lugar no laço social: “Na verdade, o mais profundo segredo de sua doença consistia em que, através dessa doença, protegia seu marido de comentários maldosos, justificava-se por estar separada dele e possibilitava-lhe levar uma vida separada cômoda” (FREUD, 1917, p.312).

A ideia de significação como efeito da articulação significativa no campo simbólico é ultrapassada por Lacan. Ele, ao tratar do sintoma, sublinha sua vertente real, e o faz a partir do que entende do termo “realidade sexual”, usado por Freud para abordar o sintoma em seus caminhos de formação.

Dois autores importantes comentam essa conferência de Lacan: Miller (1996) e Esthela Solano-Suárez (2004). Em seu percurso, oferecem mais elementos para situar a construção da noção de sintoma no pensamento lacaniano, e conduzem seus trabalhos na direção de fazer aparecer a dimensão de gozo presente no sintoma. Leitores de Freud e Lacan, procuram elementos que esclareçam tal articulação.

Solano-Suarez entende que Lacan, na conferência de Genebra, assinala que o sintoma não é apenas uma mensagem, senão que comporta uma satisfação que Freud considera pulsional, e que ele vai chamar de gozo. Ela formula: “isso quer dizer que onde o sintoma faz sofrer é preciso supor uma satisfação inconsciente do sujeito” (SOLANO-SUAREZ, 2004, p.12).

Para Miller (1996), a conferência freudiana sobre os caminhos de formação do sintoma já oferece os elementos necessários para a relação entre sintoma e gozo. Ele entende que a ideia de formação de compromisso imprime um nexos entre gozo e defesa: “Freud acredita que no



sintoma se trata de obter a satisfação e, ao mesmo tempo, defender-se dela. Lacan esclarece dizendo que trata-se, no sintoma, de defender-se do excesso de gozo que o próprio sujeito busca. Para ele, o poder repressivo está na linguagem mesmo” (MILLER, 1996, p.468).

A articulação entre sintoma, sentido e gozo é construída ao longo de toda a obra de Lacan. Solano-Suarez (2004) analisa que em “Função e campo da fala e da linguagem”, o sintoma é tratado por Lacan como um efeito de significação, ou seja, uma mensagem recalcada. Miller (1996) sublinha, nesse mesmo escrito de Lacan, a ideia da supremacia do simbólico sobre os registros do imaginário e do real.

Lacan, neste escrito, propõe a ideia de que a linguagem é o campo do sentido, e o que dá sentido é a palavra plena, em oposição à palavra vazia. A dimensão de mensagem atribuída ao sintoma é de grande valor no trabalho de Lacan, e, muito embora ele a tenha relativizado e também a associado a outras formulações, mesmo no final de seu ensino, em 1975, sublinha novamente que o sintoma é uma forma de dizer.

Essa é uma ideia essencialmente freudiana, que Lacan, em 1953, apresenta nos seguintes termos: “o sintoma aqui é o significante de um significado recalcado da consciência do sujeito. Símbolo escrito na areia da carne e no véu de Maia, ele participa da linguagem pela ambiguidade semântica<sup>76</sup> que já sublinhamos em sua constituição. Mas é uma fala em plena atividade, pois inclui o discurso do Outro no segredo de seu código” (LACAN, 1953b, p.282).

No “Discurso de Roma”, também proferido em 1953, diz que sintoma é palavra dirigida ao Outro, um enigma em busca de deciframento. A ideia de enigma aqui está ligada à ambiguidade semântica de seu substrato, que, como disse, é o que liga o sintoma à linguagem. A palavra, formula Lacan, não está à disposição do sujeito pra que ele possa simplesmente se afirmar ou dizer de si. A interpretação é bem vinda porque o sujeito quer, através da palavra, ser reconhecido pelo Outro em seu desejo (LACAN, 1953, p.142). É por esse caminho que Lacan dirá que não se trata, na perspectiva do sentido do sintoma, de fazê-lo passar à consciência, mas sim de fazer a passagem para a fala.

“É a participação inerente à ambiguidade da linguagem a única a explicar a multiplicidade dos acessos possíveis ao segredo da fala. Persiste o fato de que há

---

<sup>76</sup> A ambiguidade semântica será novamente sublinhada por Lacan quando trabalha a noção de alíngua, conforme vimos acima.

apenas um texto que se pode ler, ao mesmo tempo, tanto o que ela diz quanto o que ela não diz, e de que é a esse texto que se ligam os sintomas, tão intimamente quanto um rébus se liga a frase que o representa” (ibidem, p.146)

A formalização da função do Outro no sintoma não pode passar despercebida. A mensagem recalcada que o sintoma sustenta está orientada para o Outro, e é nele que o sujeito quer ser reconhecido - esta talvez seja a primeira torção que Lacan dá à ideia de mensagem. Um pouco mais adiante, em seu quinto Seminário (1957-58), retoma a ideia que comunicou em Roma, e diz: “o sintoma vai no sentido do reconhecimento do desejo, mas sob uma forma ilegível.” Da mesma forma, “ele vai no sentido de um desejo de reconhecimento, mas esse desejo permanece excluído, recalcado”. (LACAN, 1957, p.335).

No mesmo ano, em 1957, no escrito sobre a “Instância da letra no inconsciente”, Lacan explica a lógica que concerne ao funcionamento da linguagem, e assim, de acordo com Esthela Solano-Suarez, apresenta o sintoma a partir da metáfora.

Neste artigo, Lacan demonstra que, no funcionamento metafórico, o sintoma não será mais entendido como significante de um significado, senão como a substituição de um significante por outro. A inscrição inconsciente do significante, ao ser tomada na configuração sintomática, é tratada na via significante, e é a partir de tal configuração que resultará num efeito de sentido que produz uma nova significação.

“O mecanismo de duplo gatilho da metáfora é o mesmo em que se determina o sintoma no sentido analítico. Entre o significante enigmático do trauma sexual e o termo que ele vem substituir numa cadeia significante atual passa a centelha que fixa num sintoma - metáfora que a carne ou a função são tomadas como elemento significante - a significação, inacessível ao sujeito consciente onde ele possa se resolver” (LACAN, 1957b, p.522).

A centelha, acredito, seria o ponto crucial de atração para a fixação, operação libidinal no caminho de formação do sintoma. A centelha é aquilo que do significante enigmático do trauma sexual passa para o significante substituto, ao ponto de abrir a operação de significação. Essa construção permite entender a afirmação de Miller de que, na teoria freudiana sobre os sintomas, uma satisfação pode substituir a outra. O fato de que o caminho de formação do sintoma seja da ordem de uma regressão libidinal é o que garante essa propriedade ao sintoma pois, é sabido, a pulsão obtém sempre satisfação.

Freud falou muitas vezes que se há regressão da libido é porque há um ponto que a atrai. Anteriormente, sublinhei que ele aposta na preponderância de uma determinada articulação parcial da pulsão em detrimento de outra para justificar esse ponto como o de atração. Miller formula que, em termos lacanianos, aquilo que faz a libido regressar a uma representação psíquica anterior, na qual teria experimentado certa suficiência em relação à satisfação, é um plus de gozo.

Solano-Suarez (2004) articula as ideias sobre o sintoma como mensagem e metáfora à noção freudiana de fixação no trabalho de Lacan lembrando que, em Genebra, Lacan retomou a proposta freudiana para lembrar que o sintoma quer dizer alguma coisa, que é uma verdade do sujeito, mas que essa mensagem é opaca. O sentido do sintoma só se revela quando se tem acesso às primeiras experiências do sujeito, ou seja, à realidade sexual. “Isso quer dizer que o sintoma é a consequência de um encontro que se realiza no momento da infância, e que esse encontro é um encontro com a realidade sexual” (SOLANO-SUAREZ, 2004, p.13).

Em suas conferências, Freud apresenta como uma novidade para o público leigo a hipótese de que a realidade, em termos psíquicos, não é determinada na ordem dos fatos e que a dimensão da fantasia é valiosa aqui. “As fantasias possuem realidade psíquica, em contraste com a realidade material, e gradualmente aprendemos a entender que, no mundo das neuroses, a realidade psíquica é a realidade decisiva” (FREUD, 1917, p.430).

Assim, a discussão sobre o teor da realidade, se o traumático faz parte da realidade objetiva ou fantasmática, perde sua importância. O que conta para a psicanálise é o infantil.

Por esse motivo, e para dar continuidade a investigação sobre o gozo do/no sintoma, torna-se relevante examinar as relações entre sintoma e fantasia.

### **3.2) O sintoma amarra: a fantasia em questão**

Freud aposta na satisfação que o sintoma engendra para sustentar-se como possibilidade psíquica. Ainda que na dimensão conflitiva, o sintoma tem que produzir algo dessa ordem para que funcione como uma solução (solução de compromisso) na teoria freudiana sobre o funcionamento psíquico.

O trabalho de Miller (1996, p.475) é bastante esclarecedor a esse respeito. Ele acredita que Freud opõe fenomenologia e verdade do sintoma: no que aparece há sofrimento, mas naquilo que se engendra, o *fallasser* experimenta a satisfação. Aqui, ensina, justifica-se a noção lacaniana de gozo, pois se trata de satisfação sem prazer. A conjunção satisfação e desprazer é o que Lacan chama gozo.

Na mesma direção, Solano-Suarez (2004, p.13) se referiu ao sintoma como uma verdade doente, que se anuncia pelo sofrimento.

Em outra conferência a respeito do sintoma, dessa vez em Belo Horizonte, em 1998, Miller fornece elementos fundamentais para essa articulação:

“Ao dizer que o sintoma é um aparato para emparelhar o sujeito e situar o pequeno (a) estamos quase o definindo como fantasia. O sintoma, no sentido de Lacan, insere o elemento cultural, o grande Outro da cultura. Insere-se entre esses dois elementos como mediador. Ai estão as coordenadas mais conhecidas do ensino de Lacan” (MILLER, 1998, p.16).

Assim, pode articular o sintoma com o fantasma, definido o primeiro nos seguintes termos: “Uma mediação entre sujeito e gozo por intermédio da significação do Outro” (MILLER, 1998, p.17).

O que escreve o matema do fantasma?

Algumas frases são possíveis. Uma delas é a de que para o sujeito dividido, o acesso ao objeto está impossível. Outra, é a (singela) leitura que Lacan produz no seminário da angústia: “\$ desejo de *a*” (1962-63, p.58), ou seja, sujeito dividido desejo de objeto.

Em seu seminário sobre o sintoma, enquanto prepara sua audiência para trabalhar com o quarto aro no nó borromeano, Lacan diz, a respeito da fantasia: “Este [o sujeito], como dividido, está ainda sujeito à fantasia” (1975c-76, p.24). Sujeito à fantasia de ser gozado pelo Outro.

De todo modo, o matema da fantasia apresenta a estrutura mínima que sustenta o sujeito em causa. Em psicanálise, a causa se faz no lugar de uma coisa que não está. No matema, essa coisa que falta está escrita na forma do objeto *a*.

Lacan, em seu seminário sobre os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, dirá que a causa é o que produz movimento, o que põe para funcionar. E dirá ainda mais:

“O sujeito se situa a si mesmo como determinado pela fantasia. A fantasia é a sustentação do desejo. Não é o objeto que é a sustentação do desejo (...) o sujeito, mais ou menos reconhecível, está em algum lugar, esquizado, dividido, habitualmente duplo, em sua relação a esse objeto que o mais frequentemente não mostra mais o seu verdadeiro rosto” (LACAN, 1964, p.175).

O que Miller diz, então, ao afirmar que “...o sintoma é um aparato para emparelhar o sujeito e situar o pequeno (a)...”?

Ao situar o sujeito em causa, a condição fantasmática requer algo que aparelhe ao sujeito. Tal aparelhamento se faz valer na tensão entre sujeito e objeto, e serve para sustentar modos de laço, relações discursivas.

Miller aposta que seja isso que se passe no campo da cultura:

“coloca-se um pequeno (a) em um aparelho, que também significa emparelhar (appareiller) o gozo sob a forma elaborável do objeto (a). É o mesmo que se coloque no aparelho para que suporte o gozo, o sintoma. Falei do discurso, mas o sintoma é um aparelho individual para situar o objeto a, essa parte elaborável do gozo” (MILLER, 1998, p.16).

Esta é, para ele, a teoria freudiana do sintoma, na vertente *bedeutung*. É o que sustenta a ideia de que o sintoma tem a mesma função do discurso, mas em planos diferentes. “A diferença entre sintoma e discurso é que esse vale para muitos e aquele, para um” (MILLER, 1998, p.16).

Se, no fantasma, o sujeito é o objeto gozado pelo Outro, o sintoma comparece, nesse ponto, como um aparelho que permite movimentação a partir dessa condição, movimentação essa que sustentará - como aparelho - modos de laço, emparelhamentos.

Ana Ruth Najles (2008), psicanalista argentina, sustenta uma argumentação decisiva na relação do fantasma com o sintoma. Ela lembra uma outra conjectura articulada no fantasma: o fantasma, ao marcar a condição da (des)articulação do sujeito ao objeto, orienta o sentido em que se pode gozar, e que, portanto, será desde o fantasma que o sujeito fará sua eleição.

Qual eleição? A eleição de um buraco, que tornará cada *falasser* suscetível a determinados significantes e não a outros. Vale lembrar, como faz a autora, que o caráter forçado dessa eleição não recai sobre a falta, ou seja, o sujeito (enquanto suposição) não está obrigado a escolher a falta; ele pode, como sabemos, recusá-la. E, se o fizer, estará do lado da liberdade, da loucura.

Na perspectiva de que a falta se inscreveu no fantasma, configura-se a condição neurótica. E, no fantasma, lembra Najles, todo neurótico é alguém que elegeu não eleger, ou seja, não responsabilizar-se por seu gozo. É por isso que ali o sujeito se lê como objeto a ser gozado pelo Outro.

É o que ouvimos na clínica o tempo todo: ‘sou assim porque minha mãe...’, ‘fiz desse jeito porque minha mulher...’, ‘se não fosse por meus filhos, eu iria...’. Ou seja, qualquer *falasser* comparece se oferecendo como objeto amável para o Outro, pois, no fim, o sujeito goza de seu lugar no fantasma.

“O único modo de fazer comparecer ao sujeito”, sustenta Najles, “é sob a forma do objeto (a), já que do contrário, ele está elidido. Que a criança esteja em lugar do objeto marca o lugar em que está situado todo *parletre*: no fantasma, e em qualidade de objeto ( $\$ \langle a \rangle$ ) já que o sujeito barrado é a falta mesma” (NAJLES, 2008, p.71).

O sujeito, então, é o vazio, que só alcança seu estatuto de ser através do objeto. Por causa dessa conjectura, diz Najles, Lacan reformulou a noção de sujeito: “Se trata do sujeito como objeto de ‘seu’ fantasma (e não do fantasma da mãe ou do pai). Se trata do sintoma” (2008, p.71). Por que o sintoma reaparece aqui?

Assim como Miller, Najles ordena o sintoma em conexão direta com o fantasma. Se retomarmos a perspectiva freudiana, veremos que, nos caminhos de formação do sintoma, a libido retorna a um ponto em que experimentou satisfação. Freud tratou esse ponto como ordenado a partir do privilégio de uma pulsão parcial em detrimento de outra. Lacan também considerou essa hipótese e, respeitando a perspectiva freudiana, tratou esse ponto de fixação como fixação de gozo.

No caminho de sua formação, o sintoma, para se fazer, retorna a um ponto de fixação que não é qualquer. Essa fixação está submetida a ordem fantasmática. É na escrita em ato do fantasma, no tempo mesmo de sua confecção, que as fixações são ordenadas e que se orienta o sentido do gozo.

O que se monta no fantasma é fundamental, mas não é suficiente. O fantasma não conduz o *falasser* ao laço discursivo, senão, simplesmente, ordena sua perspectiva de gozo, e portanto, influi em seu modo de estar no laço.

Algo ainda precisa se desdobrar em relação ao *falasser* para que a perspectiva do gozo permita a instituição do sujeito. Assim, como fato de estrutura, como necessidade conjectural

de amarração, para que o *falasser* não sucumba às intempéries do universo pulsional, o sintoma comparece como resposta. Ao fazer passar a centelha de um registro a outro, cumpre a função que Conrado Ramos (2009) nomeou: é um amarra-gozos. Cinge, contém, e permite a experiência do estar com o outro.

É devido a essa condição que, na conferência em Belo Horizonte, Miller situou o sintoma como “uma mediação entre sujeito e gozo por intermédio da significação do Outro” (1998, p.17).

O sintoma, para concluir, permite ao neurótico escavar-se como sujeito através da articulação de sua verdade à sua condição de gozo (aqui situado como gozo do Outro). É um aparelho que, como parte da nossa condição subjetiva, é efeito da impossibilidade de termos acesso aos termos que fechariam a conta de nossa existência. “É um efeito da impossibilidade da relação sexual” (DE NEUTER, 1997, p. 250).

A relação do sintoma com a fantasia aponta para um aspecto importantíssimo do sintoma. Trata-se de uma resposta subjetiva que tem como função, na relação com a fantasia, amarrar o gozo e, no mesmo golpe, armar a condição do laço.

### **3.3) O sintoma trata- angústia: inibição e sintoma**

Ao escrever o matema do fantasma, Lacan sustenta que o sujeito, na relação com o objeto, institui-se em condição desejante. Porém, sabemos, é também nessa tensão entre sujeito e objeto que a angústia tem lugar.

Em seu clássico “Inibição, Sintoma e Angústia” (1926), Freud dedica-se à articulação desses três termos fundamentais à psicanálise. Inicia seu trabalho propondo uma diferença segura entre inibições e sintomas. O sintoma é um processo psicopatológico que supõe a modificação de uma função, e a inibição é apenas a restrição de uma função egóica (1926, p.107). Logo em seguida, problematiza essa diferença acrescentando que a inibição da função pode ser um sintoma.

Para entender o que Freud quer dizer, é interessante recorrer ao seu “Projeto para uma psicologia científica” (1895). O *Projeto* é um texto que faz uma introdução da teoria freudiana sobre o aparelho psíquico e, muito embora Freud o tenha recusado, muitas das

ideias nele contidas aparecerem em trabalhos posteriores. O modelo do aparato psíquico aqui é o de aparelho de memória, e todo o esforço freudiano converge para a construção da explicação sobre como uma experiência se inscreve no aparelho.

Aposta num modelo detalhado em ordens complexas e articuladas. O princípio regulador do psiquismo é o de evitar desprazer, que, por sua vez, é tratado quantitativamente através da ideia do acúmulo de energia. A estrutura mínima do aparelho é a do neurônio, e são as conexões entre esses neurônios que fundam a memória. A noção de neurônio será, posteriormente, substituída pelo próprio Freud pela de representação. Lacan tratará essas formulações no nível do significante.

A pergunta que Freud se faz, em 1895, é sobre o modo em que ocorrem conexões entre os neurônios. Para formular essa explicação, elabora duas noções fundamentais: a de investimento e a de trilhamento.

O investimento funciona como uma carga: é uma quantidade de energia psíquica que se coloca ou se retira do neurônio (uma catexia) e que, dependendo da quantidade de investimento, pode favorecer ou atrapalhar sua ligação com um ou outro neurônio, formando assim cadeias de neurônios ligadas. Como é uma quantidade de energia que atravessa o neurônio, marca-o definitivamente, e o torna diferente dos demais. O investimento é, nessa formulação teórica, o fator desencadeante da confecção dos traços mnêmicos, registro psíquico da experiência.

O investimento de energia no neurônio, tenha vindo de uma experiência interna ou externa, percorre uma certa sequência deles: dependendo da quantidade de energia, depois de encher uma unidade neuronal, ela poderá escoar para outra unidade, conectando-a à primeira.

O fator que impede o investimento energético de alcançar automaticamente a descarga motora é a presença de barreiras de contato, que funcionam como membranas protetoras dos neurônios. Essa operação produz uma ocupação que marca o neurônio, ou um conjunto de neurônios, e que assim tece uma trama. A ocupação consolida, por fim, a inscrição do traço mnêmico propriamente dito.

Se todas as barreiras de contato entre os neurônios tivessem a mesma força de armazenagem da quantidade de energia que por ali passou, não haveria diferença no interior do aparelho, o que significa dizer que não haveria aparelho. A identidade total entre os neurônios não possibilitaria a estruturação das cadeias.



Há, então, que se supor que operam diferentes níveis de permeabilidade de cada barreira de contato, e é por esse fator que permite ou veda a passagem de determinada quantidade de energia pelo psiquismo. Essa formulação indica uma preferência de caminho e, conseqüentemente, o encadeamento específico de uma série de neurônios<sup>77</sup>.

O problema é que os processos de dor ou desejo aos quais o aparelho psíquico está sujeito perturbam a ordem natural dos fluxos excitativos de energia.

Esse ponto interessa à discussão que esse texto apresenta. Se o aparelho tende a eliminar a energia para evitar seu acúmulo e o desprazer dele conseqüente, ele precisará, para isso, fazer certos caminhos que interrompam o encontro com algo que libere desprazer ou, ainda, caminhar por vias que encontrem uma determinada imagem recordativa de objeto. É desta maneira, e através desses artificios (interromper um caminho ou seguir outro), que o princípio regulador do funcionamento psíquico age: evita, da maneira mais econômica possível, o desprazer e alcança satisfação.

Em 1926, quando Freud apresenta a inibição como restrição de uma função, é possível supor que está referindo essa restrição a um estancamento de investimento libidinal que proporciona a interrupção de um caminho associativo no nível das representações psíquicas, para evitar o encontro com o que produz desprazer.

O sintoma, ao contrário, funciona como a reordenação de um caminho associativo, de ordem regressiva, em busca de representações específicas, como recurso para a obtenção de satisfação.

O artigo “Inibição, sintoma e angústia” (1926) examina, novamente, as questões dinâmicas e metapsicológicas presentes no *Projeto*, porém, neste tempo de seu ensino, já está bastante claro para Freud que tanto os sintomas quanto as inibições são conseqüentes à presença da angústia no interior do psiquismo.

Nesta oportunidade, Freud faz uma revisão da noção de angústia. Anteriormente, tratara a angústia como um estado afetivo sentido pelo ego que produz um sinal de perigo para o psiquismo. O perigo é marca, desde o *Projeto*, da eminência da liberação de desprazer no interior do aparelho. Em 1926, a novidade é que Freud é categórico ao afirmar que a angústia é um afeto relativo especificamente ao perigo da castração. Aparece como reação a uma

---

<sup>77</sup> E através dessa construção, Freud faz sua teoria sobre a construção de redes, de cadeias de neurônios que voltará a se apresentar em diversos pontos de sua obra e que será retomada por Lacan para tratar das cadeias significantes.

perda, uma separação (p.154). A questão é orientada a partir do que chamou de “perigo de perda do objeto” (p.162).

O ego, diante do sinal da angústia, ou seja, diante do sinal da incompletude inerente à perda (essa expressão é freudiana), faz algo a fim de evitar o encontro com essa situação, que, em si, é inevitável. Isso é importante: o ego, através de seus mecanismos, não evita a castração, apenas desvia do encontro com essa. De que maneira?

O sintoma e a inibição são apresentados, nesse artigo, como formações relativas a esse interesse. “Pode-se dizer que criam sintomas de modo a evitar a geração de angústia (...) Pode-se dizer que criam sintomas a fim de evitar uma situação de perigo cuja presença foi assinalada pela geração de angústia” (FREUD, 1926, p.152).

Note-se que é a angústia que põe a geração de sintomas em movimento. “A formação de sintomas”, sustenta Freud, “de fato, põe termo à situação de perigo. Ela tem dois aspectos: um oculto da visão, acarreta a alteração no id em virtude do qual o ego é afastado do perigo; o outro, apresentado abertamente, revela (...) a formação substitutiva” (ibidem, p.169).

Um sintoma, é importante lembrar, se institui a partir de um representante da pulsão, afetado pelo recalque. Porém, para isso, o recalque tem que falhar, em maior ou menor grau. Freud explica a articulação do sintoma com o recalque nos seguintes termos: “um sintoma é um sinal e um substituto de uma satisfação pulsional que permaneceu em estado jacente; é uma consequência do processo de recalque” (ibidem, p.112). Neste mesmo artigo, Freud ordena o recalque também como efeito da angústia. “É sempre a atitude de angústia do ego que é a coisa primária e que põe em movimento o recalque” (ibidem, p.131). A angústia de castração, passa a ser, em termos freudianos, o motor da construção psíquica<sup>78</sup>. “O recalque se processa a partir do ego quando esse - pode ser por ordem do superego - se recusa a associar-se a uma catexia pulsional que foi provocada no id” (ibidem, p.112).

O que dá ao sintoma o caráter de uma formação substitutiva, para Freud, é a barreira imposta pelo funcionamento do recalque. A partir da recusa egóica de dar seguimento aos caminhos associativos orientados pelo id e, ao obrigar a libido a percorrer trilhas associativas mais engenhosas, produz a conexão entre a libido fluente e a representação já recalçada. Para que essa formação assuma o caráter de um sintoma, precisará escapar do imperativo do recalque

---

<sup>78</sup> Lacan, ao ordenar as estruturas clínicas também as situa como como respostas à angústia de castração, porém, no decorrer de seu ensino, amplia sua concepção para além do registro simbólico.

para se desdobrar. É assim que, como aponta Freud, “o sintoma assinala um triunfo que consegue combinar a proibição com a satisfação” (ibidem, p.135).

Guy Trobas (2003), em seminário proferido em Miami, introduz elementos importantes para a leitura deste trabalho de Freud. Este psicanalista entende que, em 1926, Freud ultrapassa a noção de sintoma como signo e como satisfação pulsional ao introduzir a ideia de que o sintoma se produz como defesa. Defesa contra o quê?

“Os sintomas são formados com o objetivo de evitar a situação de perigo assinalada pelo desenvolvimento da angústia, situação de perigo interno pois se trata da ameaça do gozo pulsional. Em termos lacanianos, poderíamos falar aqui do surgimento do objeto a, cujo afeto é a angústia” (TROBAS, 2003, p.19-20).

Os sintomas, seriam, através deste raciocínio, uma resposta subjetiva específica: é construída a partir do recalque e ordenada a partir de uma determinada relação com o objeto (a). A angústia aqui cumpre a função de assinalar para o *fallasser* que é preciso administrar o gozo pulsional no interior do psiquismo.

É neste sentido que Lacan vai falar da angústia como afeto que não engana. Roberto Harari, em seu seminário introdutório a respeito do seminário de Lacan sobre a angústia, analisa a ideia da angústia como sinal. “O mero fato de apontar para isso implica considerá-lo [esse afeto] como algo que remete a outra ordem. Não se trata, pois, de um fenômeno autorremissível, senão que, pelo contrário, possui uma condição de remessa a outro regime. Ou seja, não se representa a si mesma” (HARARI, 1997, p.16). Ao que é possível acrescentar, aponta, como formulado anteriormente, para o surgimento do objeto *a*.

Guy Trobas trabalha a partir do mecanismo metapsicológico do recalque para, por um lado, distinguir sintoma e inibição, e, de outro, apresentar a dimensão de tratamento presente em ambos.

O autor recupera a ideia presente no artigo de Freud sobre o recalque: o recalque bem sucedido se distingue dos outros mecanismos de defesa exatamente porque trata de maneira mais eficaz a angústia.

E o que seria um tratamento eficaz da angústia? Em poucas palavras, seria diminuir seu nível no interior do aparelho. Elaborá-la ou transformá-la de modo que não impeça o desdobramento do *fallasser* nas diferentes vertentes de sua realidade (TROBAS, 2003, p.21).

Se, em termos freudianos, o sintoma é, como foi apontado anteriormente, uma das possibilidades do sujeito diante de um certo nível de fracasso do recalque, não deixa de ter como condição de sua possibilidade o próprio recalque, uma vez que este (o sintoma) se apresenta - no registro simbólico - como retorno do recalcado. É aqui que Trobas articula o sintoma à sua função de defesa diante da angústia, e também ao que a suscita.

O autor faz um comentário curioso sobre a função do sintoma. Parte do princípio que este obedece ao princípio do prazer e trabalha para a homeostase libidinal, não para sua ruptura, e então diz: “Um sintoma que leva a consultar um analista não é um bom sintoma, é um sintoma que fracassou ou tem um problema, não é o sintoma em sua função subjetiva conveniente e adequada” (ibidem, p.23). Teríamos que pensar se, de fato, é possível calcular a homeostase libidinal como resultado geral, ou se a condição de equilíbrio, no que tange ao sujeito, não seria, necessariamente, transitória. Afinal, o *fallasser* não se restringe à dimensão simbólica, e o real, - eu não saberia dizer isso de outra maneira - não cessa de não se escrever.

A ideia de Freud de que a angústia é sempre de castração, faz referência à angústia de castração como relativa à entrada do falo no desfiladeiro edípico, o que, em termos lacanianos, equivale a situar tal referência na entrada do sujeito na estrutura da metáfora paterna (ibidem, p.21) Nesse sentido, a angústia de castração é, ao mesmo tempo, efeito e motor do funcionamento psíquico.

É importante situar o recalque como um dos recursos metapsicológicos possíveis na lida com a castração, e que se apresenta quando a angústia de castração é tratada na ordem simbólica.

A hipótese de Guy Trobas é de que quando há um enfraquecimento da função paterna<sup>79</sup>, seu agente cumpre mal o papel simbólico de agenciamento da castração. Por sua vez, o enfraquecimento da função paterna tem efeitos diretos sobre o mecanismo do recalque, e, lembremos, trata-se da instância metapsicológica que deveria regular a relação entre o desejo da mãe e o Nome-do-pai. O fato é que o recalque sofre alterações e isso interessa à discussão proposta.

Será preciso pensar, a partir dessa conjuntura, como opera a subjetividade diante da angústia. O que pode acontecer quando a angústia de castração não pode ser tratada na ordem

---

<sup>79</sup> O que ele acredita estar em jogo na atualidade.

simbólica? Trobas é contundente em sua resposta: inibição e passagem ao ato. Mecanismos que, devemos observar, são prevalentes na sintomatologia moderna.

Em suas palavras: “O que ocorre é que a dita angústia segue insistindo, implicando, em relação ao sujeito, mais ao ser do que ao ter, mais à confusão imaginária do ser e do falo, do que à articulação da falta de ser e do falo; mais ao gozo fora da elaboração simbólica do que ao gozo enlaçado à lei simbólica” (ibidem, p.22).

A inibição é parte de um conjunto de mecanismos de defesa. Freud a define como processo egóico em que se produz um impedimento ao progresso das associações de representação:

“Nos termos dinâmicos de Freud, a dinâmica do recalque é a do desinvestimento-investimento entre inconsciente e o pré-consciente, nas cadeias significantes; enquanto que a inibição, desse ponto de vista dinâmico, trata de contra-investimentos. No nível consciente/pré-consciente se inverte a libido no eu, se investe em representações que vão velar, obstaculizar, construir um dique contra a pressão das representações inconscientes, precisamente, daquelas representações não tratadas pelo recalque, não tratadas pela formação do sintoma, e que ameaçam emergir no eu” (ibidem, p.26).

“Algumas inibições, diz Freud em 1926, obviamente representam o abandono de uma função porque sua prática produziria angústia” (p.108). E é exatamente por esse caráter da inibição de oferecer tratamento à angústia, que Freud, logo no início de seu artigo, problematiza as diferenças entre sintoma e inibição: “nesse sentido, toda a inibição que o ego impõe a si próprio pode ser denominada de sintoma” (ibidem, p.168).

À ideia de que uma inibição possa constituir um sintoma, Trobas acrescenta que as inibições ou bem completam a eficácia insuficiente de um sintoma (como pode ser examinado em relação ao sintoma fóbico, por exemplo, em que a inibição do espaço comparece no auxílio ao encurtamento da distância entre corpos), ou assinalam a impossibilidade de formação de um sintoma. O fato é que, ao suspender alguma função do eu que era fonte de angústia (devido a sua ligação com o gozo), a inibição cumpre a mesma função que o sintoma.

A diferença fundamental entre sintoma e inibição, porém, não é sem consequências: onde o recalque supõe um tratamento simbólico dos transtornos da articulação entre gozo e castração, um tratamento que não priva o sujeito de seus objetos da realidade, nem de seus investimentos libidinais, a inibição, por sua vez, supõe um tratamento imaginário da libido ligada às representações do eu, e se realiza à revelia dos objetos da realidade. É por esse motivo que a inibição pode truncar os investimentos do sujeito em seus objetos.

A expressão de Lacan condensa essa ideia: “a inibição é um sintoma posto no museu”. Ideia apresentada no seminário sobre a angústia, coloca do lado da inibição o estancamento da ordem associativa e também dos mecanismos de substituição presentes no sintoma. A inibição impõe uma parada e situa, do lado do sujeito, impedimentos e embaraços que avançam sobre a ordem simbólica para fazê-la congelar. Freud, em 1926 já havia formulado essa ideia nos seguintes termos: o ego inibe ou deflete o processo excitatório no id, é isso que produz uma inibição (p.112).

Mais uma vez, Trobas propõe uma leitura interessante. Situa a inibição como uma anorexia epistêmica que, muito embora possa ter seus efeitos sobre o conhecimento, está primeiro situada na ordem do saber. É em relação ao que se desdobraria no inconsciente que a inibição realiza sua operação. “Um transtorno que se apresenta como uma verdadeira anorexia epistêmica na qual o saber, no estatuto de objeto da realidade do sujeito, padece também do desinvestimento do mundo” (TROBAS, 2003, p.27). A inibição esvazia o saber, trata de desarmar conexões, para, assim, tentar mantê-lo inoperante.

O caso Hans, revisitado por Freud em “Inibição, sintoma e angústia”, apresenta um bom exemplo da articulação entre inibição e sintoma: na fobia de Hans, o sintoma era o seu medo de cavalos, no sentido em que o cavalo substitui o pai. “É esse deslocamento que tem direito de ser denominado de sintoma” (FREUD, 1926, p.125). A impossibilidade de sair para a rua era uma inibição: “uma restrição que o eu do menino impusera a si mesmo a fim de não desrespeitar o sintoma de angústia” (ibidem, p.123). A fobia era uma tentativa de solucionar o conflito. Hans, de acordo com Freud, fez uma inibição (não sair de casa) para não encontrar com o objeto fóbico e, assim, manter o nível da angústia sobre controle. Numa fobia, conclui, o eu pode fugir da angústia por meio da evitação e/ou de sintomas.

Em Genebra, Lacan faz uso de algumas formulações referidas a última parte de seu ensino para explicitar o que entende ser a função do sintoma. O salto no tempo permitirá entender, já com os últimos elementos dispostos pelo avanço da teoria, o que quer dizer pensar o sintoma (e a inibição também) como tratamento à angústia.

Em Genebra (1975), Lacan diz que a falta de uma programação instintual que regule o encontro com o Outro sexo tem como efeito a produção da impossibilidade de que o homem satisfaça todas as mulheres, e também produz a inexistência da mulher como entidade, ou

seja, não há uma mulher para todos os homens, e tampouco um homem capaz de satisfazer toda e qualquer mulher. É com base nesses termos que produzirá seu aforisma: “A mulher não existe”. Ele explica: Há mulheres, mas A mulher é um sonho do homem” (LACAN, 1975, p.11).

Sonho porque seria, no mínimo, muito menos trabalhoso para o homem satisfazer-se com qualquer mulher, e não somente com aquelas que consonam com o seu inconsciente. Porque isso, sabe-se, coloca-nos em situações para lá de complicadas, como, por exemplo, são obrigados a admitir os garotos do Skank, quando procuram uma “garota nacional”, e cantam: “eu detesto o jeito dela mas, pensando bem, ela fecha com meus sonhos como ninguém”!

Bem, o fato é que não há inscrição de saber no real a respeito da realidade sexual, e é devido a essa conjectura que a realidade sexual, em sua dimensão real, imprime a impossibilidade do corpo se emparelhar. É a partir dessa articulação que será preciso calcular o desencaixe. É para dar conta desse desencontro, disso que “não cessa de não se escrever”, que o sujeito precisará se aparelhar.

O sintoma é um aparelho que se presta a essa função. O sintoma, para precisar um pouco mais nossa questão, aparelha o emparelhamento. É por isso que Lacan afirma em diversos momentos de seu ensino, e também em Genebra, que a mulher é o sintoma do homem. É através do movimento de situá-la como objeto a, em função de causa, que o homem se aparelha - com o sintoma- para estar no laço.

O que ocorre é que a condição mínima para que o sujeito se sustente em causa é a de que o acesso aquilo que o completaria esteja impossível. Esse é um outro jeito de dizer que não há inscrição de saber no real a respeito da realidade sexual. E é porque não existe programação para lidar com essa descontinuidade radical, que precisamos nos aparelhar. Tal aparelhamento, discutimos, se faz valer na tensão entre sujeito e objeto e é o que torna possível ao sujeito sustentar modos de laço, relações discursivas. É isso que faz o sintoma. É o sintoma que, diferente da inibição, arma condição de cercar no campo significativo o que não tem sentido, e assim funciona como tratamento dado pelo sujeito à angústia. Uma resposta absolutamente singular (conectada a centelha à qual a língua faz a coalescência) que o sujeito produz para lidar com o inexorável da castração.

A inibição, por sua vez, apresenta-se como um mecanismo de suplência que o sujeito faz uso quando o recalque não opera, e que também tem como finalidade o tratamento da angústia, muito embora, como já foi discutido, opere de maneira muito mais precária. Nesse sentido, ambos são tratamentos possíveis que o sujeito pode dar ao real, que comparece por meio da angústia no psiquismo.

### 3.4) O sintoma se escreve no nó

“Nó entre que e o quê não digo,  
na impossibilidade de saber,  
mas tiro proveito do que a trindade,  
UOM não pode deixar de escrevê-la,  
desde o momento em que se imunda”  
(LACAN, 1975b, p.562)

A conferência de Genebra é contemporânea ao segundo ano do seminário R.S.I, ambos proferidos em 1975. Os avanços teóricos ali apresentados, muito embora não derrubem toda a concepção metapsicológica relativa à operatividade do simbólico, tem um efeito importante sobre esse entendimento. A concepção do enodamento borromeano como articulador da condição do *falasser* e de sua causação produz uma relativização da supremacia do simbólico sobre os outros registros. Uma relativização há muito ensaiada e arriscada do ponto de vista da construção teórica, e em 1975 selada pela interdependência fundamental que a escrita borromeana propõe entre os três registros da experiência. A realidade do *falasser* é constituída por estes três registros, não há supremacia de um deles em relação a outro.

A castração, para tratar de um tema já discutido, não deixa de ser o registro simbólico de uma experiência com a falta, mas a ideia de que ela se sucede no enodamento do *falasser* ganha importância. A articulação entre os três registros - imaginário, simbólico e real- é o que sustenta esse enodamento e não o faz a partir de um ponto qualquer. O ponto de fundação dessa necessidade de articulação em nó é a realidade sexual. Ou seja, o simbólico não opera senão a partir do real.

Naquilo que diz respeito ao sintoma essa concepção não é sem efeitos. As ideias de que o sintoma amarra e a de que o sintoma trata a angústia só sustentam-se rigorosamente a partir da concepção borromeana, de interdependência dos registros. Caso contrário, fazer sintoma será necessariamente uma incorreção do ponto de vista econômico e dinâmico do



funcionamento psíquico, um *déficit*. E, nessa direção, será preciso calcular um modo de viver sem sintoma, um funcionamento homeostático, que, parece, tem mais conexão com uma concepção idealista de saúde do que com aquilo que a experiência analítica tem demonstrado. Por esse motivo, optei por adiantar os elementos dispostos na Conferência de Genebra ao abordar essa temática.

Lacan não deixou de conceber um lugar para o sintoma (e outro para a inibição) no nó borromeu. No seminário R.S.I fica muito claro que o sintoma se escreve no nó, na articulação entre os três registros amarrados num compromisso mútuo de garantia de funcionamento.

Patrick De Neuter (1997) faz uma leitura do caminho que a noção de sintoma segue no ensino de Lacan. Ele acredita que, assim como foi apresentado acima, no primeiro tempo do ensino de Lacan o sintoma é abordado no campo simbólico: é o signo de um significante recalcado, é significante de um significado (o trauma), e que o sintoma é, nessa condição de significante, aquilo que representa o sujeito para outro significante.

De acordo com De Neuter, foi em seu segundo discurso de Roma, em 1974, e quando já trabalhava com a articulação dos três registros, que Lacan instalou o sintoma essencialmente no simbólico, parcialmente no imaginário e marginal ao real. A importância desse trabalho é que Lacan acrescenta à sua concepção a relação do sintoma com o real, ele teria dito nesse discurso: “chamo sintoma o que vem do real” e também que “o sentido do sintoma é o real” (LACAN apud DE NEUTER, 1997, p.249)

Um ano mais tarde, no seminário R.S.I, conclui sua ideia: “o sintoma é efeito do simbólico no Real” (LACAN, 1974-75, lição de 17/12/74).

Ainda de acordo com De Neuter, na conferência proferida na Universidade Americana, no mesmo ano em que realizou o seminário R.S.I, Lacan teria formulado uma ideia do sintoma que esclarece sua relação com o gozo, ao situá-lo como “o modo como cada um goza do inconsciente enquanto que o inconsciente o determina” (DE NEUTER., 1997, p.250).

O sintoma no nó borromeu assume radicalmente sua condição de “fato de estrutura”, “um efeito da impossibilidade da relação sexual” (ibidem, p. 250). E é exatamente nesse sentido que a erradicação do sintoma torna-se impossível, e portanto o tratamento não pode consistir nisso.

A tríade freudiana - inibição, sintoma e angústia - é alocada na escrita borromeana proposta por Lacan. A ideia de escrita é cara à Lacan: “...já justifiquei o porquê do nó borromeano

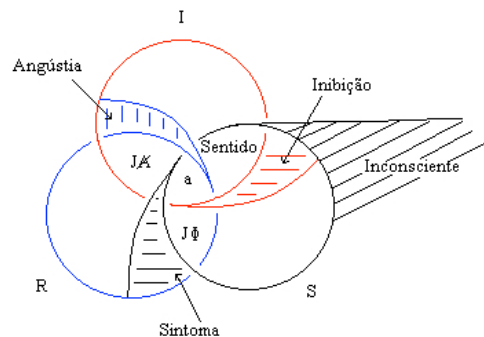
poder ser escrito, pois ele é uma escritura. Uma escritura que suporta um real. Só isso já designa que não somente o real pode suportar-se numa escritura, mas também, que não há outra ideia sensível do real.” (LACAN, 1974-75, lição de 17/12/74).

Entendo que não há modo de escrever o real que não seja suportá-lo na escrita de uma escritura. E, como o próprio Lacan declarou “talvez essa coisa com o real seja o meu sintoma”, é preciso entender que era preciso tentar escrevê-lo, de algum modo, para avançar. É certamente um giro teórico importantíssimo, e seus efeitos clínicos são incontestáveis.

Miller acredita que Lacan aposta numa ideia distante da articulação freudiana, em que se trata de aprender a pensar o sintoma sem conflito. “Subtrair a perspectiva do conflito, apesar do sofrimento, e privilegiar o real da satisfação. A clínica dos nós é uma clínica sem conflito” (1996, p.477). Ele salienta que a ausência de conflito não é, de modo algum equivalente a ausência de dificuldade.

Tal concepção dos nós, ao alcançar a clínica, inocula uma perspectiva de direção de tratamento: não se trata mais de resolver o conflito, senão de fazer uma nova articulação na amarragem, um funcionamento menos custoso para o sujeito.

De que maneira, então, inibição sintoma e angústia serão escritos no nó borromeu de três aros?



A angústia parte do real: “é uma emergência do real dentro do imaginário” (LACAN, 1974-75, lição de 17/12/74), Lacan retoma o caso Hans mais uma vez nesse seminário para explicar que a angústia é isso que “do interior do corpo ex-siste quando há alguma coisa que o desperta” (1974-75, lição de 17/12/74), fazendo uma referência ao encontro de Hans com sua potência fálica, lida pela mãe como insuficiente.

Se voltarmos à noção freudiana de realidade sexual, retomada por Lacan em Genebra para situar a causação relativa ao *fallasse*, não é difícil entender que é a amarração borromeana que deixa ler a condição de determinação que a movimentação do *fallasse* assume.

O real comparece de maneira tal a impor tratamento à isso que não cessa de não se escrever, à inexistência da relação sexual como programação instintual. A cada vez, em cada giro da vida, o real poderá ser abordado e tratado pelos registros a ele enlaçados. A angústia, sintetiza Oliveira (1996), é estrutural e estruturante; é a manifestação clínica frente à vertente imaginária do objeto *a*, no centro e articulado a cada um dos três registros presentes no nó borromeu. “A intensidade de sua presença é indicadora da aproximação da castração, pois, na castração que é simbólica, o objeto é imaginário” (OLIVEIRA, 1996, p.73-74).

Se a resposta ao real (que aparece através da angústia para o *fallasse*) se der por um avanço do imaginário no simbólico, ou seja, por uma tentativa de recobrir o furo no simbólico com uma operação de sentido, está instituída a ordem da inibição. Uma tomada imaginária, que em termos clínicos pode ser considerada como uma inflagem do imaginário, em que o *fallasse* perde em articulação subjetiva: há um estancamento da atividade significante, que tem consequência, no mais das vezes, sobre um funcionamento. “A inibição como o próprio Freud articula, é sempre um negócio de corpo ou de função”, diz Lacan, no seminário R.S.I, para concluir (1974-75, lição de 17/12/74).

O sintoma, de outro modo, oferece um tratamento simbólico ao que vem do real.

No final da aula inaugural do seminário R.S.I, Lacan dirá: “Se o Real manifesta-se na análise, e não só na análise, se a noção de sintoma foi introduzida bem antes de Freud, por Marx, de forma a torná-lo símbolo de uma coisa que não vai bem no Real, se, em outros termos, somos capazes de operar sobre o sintoma, é enquanto o simbólico é efeito do Simbólico no Real” (ibidem, lição de 10/12/74).

Vale dizer que o simbólico, a essa altura do ensino, não é entendido como articulador de um campo de sentido fechado, o que fica, a partir de certo ponto, creditado a operação do imaginário. Isso é muito importante: no simbólico é o equívoco que opera, o que, no mínimo, abre a experiência com o sentido. O inconsciente permanece na teoria como sustentado pelo simbólico, e é exatamente o inconsciente o que responde pelo sintoma (ibidem, lição de 10/12/74), Lacan não alterou essa concepção.

O que é ultrapassado aqui é a ideia de sentido referida ao sintoma. Ao tratar do sintoma, sublinha a vertente real de sua armação, e, em Genebra, o faz a partir do que entende do termo “realidade sexual” usado por Freud para abordar o sintoma em seus caminhos de formação.

O que Lacan considera sintoma em 1975 continua sendo uma resposta simbólica, uma produção articulada ao inconsciente. Porém, a resposta agora não é mais lida apenas como produção metafórica, a partir da instância recalcante e substitutiva à metáfora paterna.

O funcionamento do nó borromeu institui o sintoma como resposta do sujeito a partir do encontro com o real, o que não se esgota.

Solano-Suarez formula com propriedade: “o sintoma com sua função de substitutivo (...) revela-se um nó de equívoco que condensa para o sujeito uma cifra da relação como real” (2004, p.24). A ideia do sentido que fecha se desfaz.

O que a psicanálise pode operar aqui é uma diferença em relação a um ou outro sintoma, mas não põe o sujeito, jamais, em condição de não mais fazer sintoma. Uma diferença pequena e, ao mesmo tempo, muito valiosa para quem sofre.

A responsabilização pelo gozo que o sintoma veicula pode ser uma direção para o tratamento, uma vez que, estar responsável pelo gozo é radicalmente diverso à fantasia de ser gozado pelo Outro, e institui, do lado do sujeito, certa viabilização da vida.

Do ponto de vista da teoria psicanalítica, a modalização do gozo e consequente responsabilização do sujeito, que já se anuncia desde a introdução das noções marxistas de uso, troca e mais-valia no seminário de 1968-69, abre a necessidade de mais um avanço teórico, que Lacan tratará com a noção de Sinthoma. Quarto elo na formação borromeana, que obedece portanto à mesma ordem de amarração interdependente.

### 3.5) O sinthoma escreve o nó

“Havia um tempo em que eu era um pouco dado a alardes.  
Dizia como Picasso- *Eu não procuro, acho.*  
Mas agora me custa mais trilhar meu caminho.”  
(LACAN,1975c, p.88)

A noção de sinthoma apresenta a formalização teórica de diversas transformações referidas à clínica que foram sendo elaboradas ao longo do ensino por Lacan. Assim, mais do que propor uma nova outra leitura do sintoma, produz uma subversão teórico-clínica que toca questões fundamentais da psicanálise, tais como a leitura da estrutura, o lugar e a função da operação de sentido, a direção do tratamento e o fim da análise.

*Sinthome*, assim grafado com h, é a escrita antiga da palavra *symptôme* em francês. O uso dessa nova grafia para nomear essa articulação teórica cumpre a função de diferenciar o sinthoma, quarto aro sugerido para sustentar a amarração borromeana, do sintoma como produção subjetiva que se abre nas perspectivas abordadas acima.

Lacan reformulou suas concepções durante todo o curso de seu ensino. As noções de letra e sintoma, aqui investigadas, apresentam bons exemplos de seu modo de pensar. Infante (2006) entende que tais reviravoltas constituíram uma aproximação cada vez mais vigorosa da radicalidade presente na ideia do sujeito como excessão. Ele diz: “frente a exceção que é o sujeito, é a psicanálise que deve se interrogar sobre seus instrumentos e não defender seus instrumentos contra a exceção” (INFANTE, 2006, p.9). A formulação do “sinthoma” foi a última produção de Lacan nesse sentido. O seminário no qual apresentou essa ideia foi proferido entre os anos de 1975 e 76. Neste trabalho, Lacan se apresenta como leitor de James Joyce<sup>80</sup> (1882-1941), o escritor irlandês que pretendeu dar 300 anos de trabalho aos universitários. Sua escrita... *sui generis*, tão própria e tão inédita na relação com a língua, interroga Lacan. Um Lacan diferente daquele que se apresentou nos anos iniciais de sua transmissão, um Lacan que agora procura saídas para suas questões, que custa mais a encontrar soluções.

Há algum tempo, Lacan já se ocupava da escrita e da literatura de vanguarda, sua literaterra, como atesta a produção do Seminário de 1971 sobre o semblante. Em 1975(b), proferiu uma conferência que fez a abertura de um simpósio sobre James Joyce realizado em Paris, e a

---

<sup>80</sup> *Lacan leitor de Joyce* é uma expressão cunhada por Ram Mandil (2003), já largamente citado neste trabalho, para dar o título de seu livro *Os efeitos da letra- Lacan leitor de Joyce*.

batizou de “Joyce, o sintoma”. Neste ano, no desenrolar do seminário e na conferência, investiga a ocorrência de uma determinada amarração borromeana em Joyce, que tenha se realizado a revelia do processo edípico e do Nome-do-Pai.

Lacan questiona a concepção de que tal configuração constitua uma psicose, e, ao mesmo tempo em que se pergunta *se* Joyce era louco, sem afirmar que sim nem que não, põe em discussão toda a concepção de estrutura.

As ideias que cresciam nesses que acabaram sendo os últimos anos do ensino de Lacan permitem pensar sobre as estruturas clínicas. Instituídas como modos de resposta do sujeito à castração, estão creditadas ao processo edípico e armam especificidades no cenário fantasmático, mas talvez não deem conta da abrangência da experiência humana.

A relação entre estrutura e experiência já ocupava Lacan desde seu comentário sobre o trabalho de Daniel Lagache, em 1960. Neste escrito, salienta, de saída, que uma pesquisa estruturalista deve investigar os efeitos da incidência da estrutura na experiência, e vice-versa<sup>81</sup>. A esse respeito, Infante comenta: “se a estrutura sem experiência é enganação, a experiência sem o instrumento da estrutura é debilidade” (2006, p.10).

A proposta do *sinthoma* como quarto elo da amarração borromeana pretende um outro modo da psicanálise articular seu entendimento sobre a experiência humana, para além do Édipo, o *sinthoma* seria “desabonado do inconsciente”, expressão a que voltarei mais adiante. O importante aqui é lembrar, com a ajuda de Maleval (2008), que quando a teoria passa da estrutura ao *sinthoma*, a estrutura não desaparece. Portanto, entendo, se a estrutura não é a última palavra de Lacan sobre a condição do sujeito, também não é abandonada como referencial clínico.

A respeito de Joyce, no seminário, Lacan diz que o sujeito fez uma suplência ao que seria, em seu caso, uma forclusão do significante Nome-do-Pai. Esta suplência se escreve com um quarto aro que costura os outros três, e assim, através de sua incidência, enlaça real, simbólico e imaginário numa amarração específica. Esta suplência seria para Joyce o seu *sinthoma*, construído por sua arte, em sua experiência de escrita e por sua particular relação com a língua.

---

<sup>81</sup> A esse respeito ver Escritos, p.653-655.

Seria necessário então, para pensarmos em *sinthoma*, considerarmos que sua eficácia é relativa à um déficit? Ou seja, teríamos que contar com um desatamento do nó borromeano, referido a estrutura da psicose, para que haja *sinthoma*?

Há outra possibilidade de leitura em jogo no mesmo seminário. O quarto aro é contado como necessário por Lacan. Ele tem a função de estabelecer, no jogo borromeano, um tipo de laço que respeite a heterogenidade dos registros do imaginário, do simbólico e do real. Por razões explicadas pela topologia e sua lógica, é preciso supor um quarto aro, que ex-sista a estes, para que os outros três não se enlacem como um trevo, marcado pela continuidade entre os círculos que representam os registros no desenho. Este quarto aro é o *sinthoma*. É esse aro que desmancha a possível continuidade entre os registros da experiência, e ainda permite que todas as relações entre os elementos dessa escrita sejam cambiáveis.

É preciso considerar que o nó borromeano de quatro aros não seja lido apenas como referido à estrutura da psicose. Ao contrário, parece que a própria lógica borromeana requer o quarto elemento para funcionar. Neste sentido, Infante (comunicação pessoal, 06/2010)<sup>82</sup> sugere que utilizemos o termo *suplemento*, no lugar de *suplência*, para abordar o acontecimento do quarto aro no nó borromeu. Numa referência clara às formulações de Derrida, apresenta a *suplência* como “uma possibilidade que produz com atraso aquilo ao qual supostamente ela viria se acrescentar”.

Em termos clínicos, Lacan sugere que o *sinthoma* faça a versão em direção ao pai. Esse tema é extenso e complicado, e é assim introduzido:

“A perversão [*per/version*] não é definida porque o simbólico, o imaginário e o real estão rompidos, mas sim, porque eles já são distintos<sup>83</sup>, de modo que é preciso supor um quarto que, nessa ocasião, é o *sinthoma*. Digo que é preciso supor tetrádico o que faz o laço borromeano - perversão quer dizer apenas *versão em direção ao pai* -, em suma, o pai é um sintoma, ou um *sinthoma*, se quiserem” (LACAN, 1975c, p.21).

O que temos aqui indicada é a ideia, que será bastante discutida no seminário, de que uma versão em direção ao pai - àquele pai que aprendemos a tratar por sua função, orientada pelo

---

<sup>82</sup> Aula proferida no curso de seu seminário sobre o *sinthoma*.

<sup>83</sup> Entendo que essa distinção é marcada pelas condições de operação de cada um dos registros: o furo no simbólico, a consistência no imaginário e a ex-sistência do real.

simbólico, de instituir a metáfora paterna através do significante do Nome-do-pai - não necessariamente precisa ser operada pelo pai em função, pois um pai pode ser vertido como sintoma.

A respeito de Joyce, Lacan dirá que ele se escreveu sem Édipo: “(...) em Stephen Dedalus, **Joyce se reconhece o filho necessário, o que não cessa de se escrever pelo fato de que ele se conceba**, sem que no entanto helessecreiabelo, **a partir da históriazinha de Hamelet**”. O que também pode ser verificado em outro fragmento do mesmo texto: “Joyce se recusa a deixar que aconteça alguma coisa naquilo que a história dos historiadores supostamente toma por objeto” (LACAN, 1975b, p.564, grifo meu).

Lacan aposta que a arte de Joyce, apoiada no seu desejo de ser um artista que fosse assunto de todo mundo, operou como *compensação* do pai que não efetivou-se para ele no significante do Nome-do-pai. “O que proponho aqui é considerar o caso de Joyce como respondendo a um modo de suprir um desenodamento do nó” (LACAN, 1975c, p.85).

E, se rapidamente podemos entender que nesse fragmento Lacan sugere uma suplência para o caso de Joyce, numa leitura mais cuidadosa, é possível conceber que há uma elaboração em curso relativa à possibilidade de que algo possa fazer frente à falta do Nome-do-pai: “ (...) alguma coisa como uma compensação dessa demissão paterna, dessa *verwerfung* de fato, no fato de Joyce ter se sentido imperiosamente *chamado*? Essa é a palavra que resulta de um monte de coisas que ele escreveu” (ibidem, p.86).

Marcus André Vieira, psicanalista no Rio de Janeiro, entende que quando Lacan pergunta se Joyce era louco, não visa decifrar Joyce, investigar sua estruturação psíquica. Está interessado no modo como ele, Joyce, cifra. “Nada de buscar a patologia do texto, mas sim seu *savoir-faire* quanto ao desafio cotidiano, de todos nós, de fazer com que a vida caiba no que pensamos e sentimos” (VIEIRA, 2007, p.162).

No mesmo artigo, Vieira sugere que ao lermos Joyce com Lacan aprendemos a arte de viver sem a crença no pai. Esta afirmação parece ressoar a formulação de Lacan, tantas vezes abordada ao longo do Seminário de 1975c-76: “Por isso, a psicanálise ao ser bem-sucedida, prova que podemos prescindir do Nome-do-Pai. **Podemos prescindir com a condição de nos servirmos dele**” (p.132, grifo meu).

Esta construção abre a perspectiva de que a experiência humana pode não se organizar apenas pela lógica fálica regida pelo Nome-do-Pai. Pierre Bruno (2003), em artigo



amplamente discutido neste texto<sup>84</sup>, lembra que o significante Nome-do-Pai não é exatamente o que submete o pequeno humano à lei, é sua função subtrair a lei da morte. Isso quer dizer o que? Que não basta “dar o nome”, como se diz pelos corredores. O pai, lembremos do que já se formulou nesse texto, não se reduz ao pai da norma. Separar a lei da morte é dar um nome para o desejo materno, colocar ordem, afastar a pequena criança de *das Ding*, enfim, introduzir o sujeito à ordenação do desejo. Infante entende que “nesse sentido, ele [o Nome-do-Pai] é plural e vale como nome próprio. Ele nomeia o desejo materno e se nomeia, o que cria o real” (BRUNO, 2006, p.11).

Enfim, como já se sabe há tanto tempo, a Metáfora Paterna, regida pelo significante do Nome-do-Pai, faz laço entre os três registros, mas aqui vale frisar que “criar o real”, existência por definição, é uma possibilidade relacionada ao que Bruno chamou de pai real, e Laurent de pai resíduo: ao ter uma mulher como causa de seu desejo, aquele que nesta cena é o pai, apresenta-se em seu nome, e também dá um testemunho decisivo de sua relação com o gozo, ao mostrar ao que está submetido.

A configuração edípica, presente nas formulações a cerca da instituição da metáfora paterna, é a interpretação neurótica deste cenário. Lacan é bastante claro: o Édipo é um sintoma. “É na medida em que o Nome-do-Pai é também o Pai do Nome, que tudo se sustenta, o que não torna o sintoma menos necessário” (1975c, p.23).

Há outro modo de responder ao necessário do enodamento dos três registros que não pela via edípica, sem que isso seja equivalente a uma resposta psicótica? Esta parece ser uma pergunta derivada da afirmativa de Lacan de que é possível prescindir do pai, mas, note-se, há uma condição em jogo: desde que tenha sido possível se servir dele.

Infante entende que o fato de o sujeito advir de seu cenário fantasmático não quer dizer que não possa sair disso. “Sair disso, com a condição de ir para o *sinthoma*” (2006, p.11).

Vieira sintetiza a discussão, ao dizer que sem o aro do *sinthoma*, a armação borromeana seria apenas um nó de trevo, algo como um afluxo de estímulos que constitui o real antes que o sujeito ali advenha:

“Tanto para a estrutura neurótica quanto para psicótica será preciso um quarto elemento que venha enlaçar real, simbólico e imaginário ou gozo, letra e sentido. O próprio termo criado por Lacan para nomear este nó poderia indicá-lo. A presença

---

<sup>84</sup> No segmento “A atualidade como determinante”.

deste quarto elemento é o que escreve o “h” que Lacan adiciona ao sintoma, inventando o *sinthoma*. O “h” vem estabilizar, sem recorrer nem ao pai nem a nenhum postulado, a distinção entre as três vertentes do sintoma” (VIEIRA, 2007, p.177).

Com os elementos apresentados, é preciso considerar que sim, a partir da teoria dos nós e da proposta do *sinthoma*, é possível pensar um sujeito que não tenha sido submetido ao cânone do Nome-do-Pai e ainda assim não seja lançado à produção delirante. É o que Lacan nos diz que fez Joyce. Com sua escrita que verte a banda *litter* da letra em texto, estabiliza seu texto, a voz está ali incorporada. As palavras impostas, sua epifania se escreve. Joyce *litura* com sua arte a literatura, e, de sua possibilidade de *laturaterrar*, escreve sua amarração borromeana.

E, para o neurose nossa de cada dia, uma saída: a crença no pai poderá ser redimensionada. Depois de nos servirmos do pai, será possível abrir caminho para além da sobredeterminação simbólica. Infante (10/2010, comunicação pessoal)<sup>85</sup> considera, no lastro dessas formulações de Lacan, que o sujeito pode se separar do campo do Outro através da construção do *sinthoma*. Trata-se de uma insurreição: o sujeito diz não ao gozo do Outro, mas não ao seu desejo.

A referência ao sentido produzido pela movimentação das cadeias simbólicas ocupou lugar de destaque na produção freudiana, e durante muitos anos esteve no centro do ensino de Lacan. A letra, em sua acepção de litoral entre saber e gozo, inicia um questionamento importante que inside sobre a primazia do simbólico: a banda *litter* não se articula em *letter*, não se abre no campo da significação, é objeto e está lá escrita. Por sua vez, a proposta veiculada pelo *Sinthoma* abre a perspectiva de que a sobredeterminação referida ao encadeamento significante e articuladora do cenário fantasmático seja balizada por outros elementos que se apresentam na escrita borromeana.

Para introduzir a temática referente à relação da psicanálise com o sentido, Miller (2009), em seu curso sobre o Seminário 23 de Lacan, refere-se longamente ao escrito “Prefácio à edição inglesa do Seminário 11”, escrito em 1976. Neste texto, Lacan diz que “a psicanálise desde que ex-siste, mudou” (p.567).

Se Freud foi um teorizador incontestável do inconsciente, Lacan, de seu lado, entende que aí introduziu uma “pitada de sal”. Seria possível falar dessa “pitada de sal” - nome tão modesto

---

<sup>85</sup> Em aula proferida no curso de seu seminário sobre o *sinthoma*.

que parece até piada, em vistas a amplitude do que aqui está em jogo - de muitas maneiras, a começar pela introdução dos três registros (RSI). Neste escrito de 1976, porém, o que salga a discussão é o estatuto da verdade. Lacan trata-a como *verdade mentirosa*. Não é possível, do seu ponto de vista, reduzir a verdade do sujeito ao que as cadeias simbólicas veiculam, quer isso se dê na ordem do enunciado, ou da enunciação. Essa argumentação não encontra eco nas formulações freudianas. Evidente que Freud, no interior de seu pensamento, também alterou suas formulações, assim como Lacan também fez em relação ao pensamento de Freud e ao seu próprio ensino. Mas o que aqui se apresenta é uma outra ordem de mudança: a verdade inconsciente é não-toda verdade, e, mais ainda, talvez não seja esta toda a causa da experiência humana.

Miller (2009) sugere que o lapso, na qualidade de formação do inconsciente, permitiu ao psicanalista associar os termos verdade e inconsciente: se alguma formulação desordena o sentido do enunciado formulado na fala, o que aparece na forma de lapso é a enunciação da verdade inconsciente. Porém, o que Lacan faz notar em seu texto é que o lapso produz um *efeito* de verdade. E Miller dirá que a palavra efeito enfraquece a verdade, pois como efeito esta é apreendida como mutável, variável.

É desta característica da verdade que Lacan cria o neologismo *varité*, *varidade*<sup>86</sup>, para dizer da qualidade da verdade acessível ao *fallasser*. Miller elucida essa ideia em seu curso, ao dizer que “a verdade como *varidade* é apenas um semblante em face do que é real”, pois, como ele mesmo explica, o verdadeiro está sempre a deriva quando se trata de real. Tal fenômeno de deriva tem a ver com o fato de que só se ascende à verdade pelo saber, ou seja, pela articulação significante que institui o semblante (MILLER, 2009, p.26).

Maurício Tarrab, psicanalista argentino, localiza no escrito “O engano do sujeito suposto saber”, de 1967, um ponto de ruptura nas articulações sobre o sentido na psicanálise. Ele sustenta a ideia de que neste trabalho, Lacan apresenta o saber como não todo<sup>87</sup>: “Há um furo

---

<sup>86</sup> Lição 11 (19-04-77): “Associar livremente? O que isto quer dizer? É uma garantia de que o sujeito que enuncia (fala) vai dizer coisas que têm um pouco mais de valor? Mas todos sabem que o raciocínio, o que assim chamamos em psicanálise, tem mais peso que o razoamento. O que um enunciado tem a ver com uma proposição verdadeira? Teríamos de ver, como anunciou Freud, sobre o que está apoiado isto que não funciona a não ser para a usura, cuja verdade está suposta. Teríamos de descortinar a dimensão da *vérité* (verdade) como variável, (a dimensão) daquilo que chamarei a *varité*, ou seja, a *variété* (variedade) com um “e” tragado” (LACAN, 1977).

<sup>87</sup> Ideia já muito presente em 1971, quando ditou o seminário sobre o semblante, que foi trabalhada no capítulo sobre a escrita.

no saber, e esse furo é preenchido por uma suposição: a suposição de um sujeito que sabe esse saber” (TARRAB, 2008, p.11). Tarrab entende que, nestes termos, Lacan situa a incidência de seu ensino em sua prática clínica, pois a referência à posição do analista (a quem é suposto saber) interroga a suposição de que o saber na análise se processe exclusivamente pela via da elaboração e seus efeitos de sentido. Além do mais, a perspectiva que se abre é de que se o analista está no lugar de um buraco no saber, deve poder, através do manejo de sua posição na transferência e do semblante de analista, “não encobrir a desuposição subjetiva na cadeia” (ibidem, p.12). O saber será obtido na análise pelo equívoco, e não pela apreensão do sujeito. Ou seja, talvez haja o que se fazer com o significante na análise que não apenas prendê-lo nas redes simbólicas em busca do sentido verdadeiro, supostamente preso à história contada nos encadeamentos do significante. O saber é furado, o equívoco diz do sujeito. E aqui me adianto ao que retomarei adiante: o equívoco diz do gozo.

Fato é que nos últimos anos de seu ensino Lacan tentou desembaraçar, de uma vez por todas, a psicanálise da crença no verdadeiro. No que diz respeito a relação entre o dizer e a verdade, Miller chama a atenção para o fato de que Lacan ter sempre organizado sua transmissão sobre o dizer a partir de um impossível de dizer: “Para ele, a função da fala e o campo da linguagem jamais liberaram uma totalidade” (MILLER, 2009, p.28).

Esta operação suposta no ensino, de que neste caminhou-se em direção à degradação da verdade, como aqui está apresentada, leva, como a referência ao trabalho de Tarrab demonstrou, ao questionamento sobre a operatividade das articulações do sentido no trabalho analítico.

O nome que Lacan dá para a sua “pitada de sal”, escrita no “Prefácio à edição inglesa”, explica toda essa discussão: *histoeria* (*hystoire*). Com esse outro neologismo, condensa história e histeria, as coloca em série. Neste ponto, Miller entende que esse neologismo permite a Lacan unir a ideia de história, história subjetiva - aquela na qual deveríamos encontrar o sentido e a verdade do sujeito - com a histeria, estrutura que evidencia a incidência do discurso do Outro sobre o sujeito. *Histoeria*, portanto, demonstra que a história - outro nome para o que aprendemos chamar de determinações simbólicas do sujeito - está articulada à incidência do desejo do Outro sobre o sujeito, e apresenta a concepção de inconsciente que Lacan leu em Freud: o inconsciente como discurso do Outro.

Assim, a verdade a ser revelada no curso associativo está sustentada pela trama que aponta para a leitura do sujeito sobre seu lugar no Outro. Em outras palavras, entendo que seja até o esclarecimento a respeito da montagem do fantasma que esta operação pode levar.

A história que está em jogo nessa concepção de inconsciente é, de acordo com Miller, de vocação totalitária: “supõe que uma operação efetue uma continuidade, supere as descontinuidades dos lapsos ou dos atos falhos relatados, a ausência de sentido dos sonhos, ou seu sentido surpreendente, a fim de obter uma continuidade na relação com o Outro” (MILLER, 2009, p.41) Aqui, há uma clara conexão com o que Tarrab apontou como deixar o analista “preencher” o lugar do furo no saber com um saber que a ele é *apenas* suposto.

Miller dá o nome de inconsciente-história para essa compreensão a respeito do funcionamento subjetivo, e diz, nesse ponto, algo que considero bastante relevante de ser lembrado em tempos que - note-se a contradição - o “último ensino de Lacan” é tomado como o *verdadeiro* ensino: não se deve esquecer a teoria do inconsciente-história, esta dimensão está presente quando escutamos um paciente em análise. É por esta concepção, inclusive, que supomos que a interpretação libere significações, operação que funciona de acordo com as leis da linguagem.

Fato é que, se as articulações teórico-clínicas presentes na referência ao ensino de Freud, e as particularidades do inconsciente-história não são entendidas como ultrapassadas, uma vez que essa dimensão se faz valer no encontro analítico, é preciso considerar, como fazem Miller, Tarrab e Infante nos trabalhos aqui citados, que, na última fase do ensino, Lacan não mais trabalha sob a égide do pensamento freudiano.

A teoria dos nós e a concepção do *sinthoma* dão à Lacan condição de pensar o que está para além (ou aquém) da concatenação significante - o ‘fora do sentido’ - como relevante na experiência humana. Por um lado, a sobredeterminação - referida à significação fálica e às cadeias simbólicas, opera na constituição do sujeito numa relação de dependência ao Outro. Mas há a contingência que, como efeito de real na experiência, assume um lugar, ou uma função, na escrita do *falasser*. Ou seja, se a sobredeterminação está referida conceitualmente ao simbólico, há a contingência como operativo do real no condicionamento da experiência para o *falasser*.

É neste sentido, inclusive, que se pode entender a referência ao termo “desabonado do inconsciente”: o *sinthoma* escreve para o sujeito uma saída que se desarticula das produções referidas à significação fálica, e ao sentido que daí recorre.

Este caminho pelo ensino de Lacan está marcado pela constatação de que os deslocamentos metonímicos em direção ao sentido e sua verdade são intermináveis, “não há sentido do sentido”, este percurso é sem fim, e como também fica difícil achar uma finalidade para isso, tal articulação altera a direção do trabalho analítico: “quanto ao trabalho do inconsciente (...) como formula Tarrab. (2008, p.15) Trata-se da fuga do sentido, que postula uma insuficiência do trabalho do significante e joga o *falasser* no campo do gozo.

De acordo com o que foi trabalhado em “quem perde ganha, outra vez”, nesta tese, é preciso que o psicanalista possa considerar que há, sim, determinação simbólica expressa na cadeia S1-S2, que institui o saber inconsciente, mas que isso não é tudo. A característica revolucionária da psicanálise tem toda sua engrenagem montada a partir da ideia de que é possível para o sujeito - justamente porque se faz em relação ao funcionamento simbólico, mas acontece com penetração no Real - não ter sua existência estrangida exclusivamente pela perspectiva de ser aquilo que ele entende cravar seu lugar no desejo do Outro.

Nas palavras de Tarrab, “analisar-se é, por excelência, fazer a experiência da fuga do sentido” (2008, p.15). Como ele mesmo formula na sequência de seu texto, se há gozo na fala, para quem fala, a referência na análise não pode ser o Outro. E, em seu modo de entender, é isso que diz respeito a prática analítica: o fora do sentido veiculado pelo gozo.

No curso do Seminário 23, Lacan sustenta a hipótese, através da demonstração que a escrita borromeana permite, de que é preciso considerar o real como ex-sistência ao simbólico, fora do sentido. Tal conjectura aparece na experiência analítica como “um real que parasita o gozo”. Neste ponto, Tarrab é categórico: “quando [o sujeito] se solta das amarras do pai, o que se opõe na experiência aos efeitos do sentido não é o sujeito entregue ao Nada [como quer a filosofia heideggeriana], mas a aposta de que se poderá obter algo que, desde o ‘fora do sentido’ do gozo, se inscreva de uma maneira nova” (TARRAB, 2008, p.20).

Maneira nova, incidência nova, ideia nova, enfim, o novo deve se articular frente aos modos de gozo amarrados no fantasma, esta é a perspectiva que se abre para o *falasser* a partir da formulação referida ao *sinthoma*: é possível pensar para o sujeito uma saída que invente um

saber-fazer na vida que não se reduza ao contentamento do que quer o Outro. Um sujeito responsável por seu gozo, não justifica seu fazer no gozo do Outro.

Como lembra Infante (comunicação pessoal, 01/2011)<sup>88</sup> a experiência de passivização frente ao gozo é anterior ao desenrolar da trama edípica, remete às primeiras experiências de alienação do Ser ao Outro, aos primórdios da instituição subjetiva.

Como já referi no capítulo que aborda diretamente esta temática, o significante ao qual o sujeito se aliena para instituir-se assume seu caráter letal na medida que, ao chamar o sujeito para a vida (lembre-se dos termos de “a bolsa ou a vida”), o faz constringendo sua condição a um termo que tem sua raiz no desejo do Outro. Trata-se da petrificação do sujeito no significante do Outro (S1). E é nisso, que aqui se exprime como fator letal da alienação, que é possível distinguir a experiência do sujeito na relação com o gozo, presente na instituição de S1. A frustração do que pode ser indicado como gozo do Ser comporta o aspecto letal do assujeitamento à linguagem.

Nesse sentido, e é a esse ponto que Infante chamou atenção, o S2 comparece como defesa do sujeito, pois dialetiza S1- rompe com o risco de virtualização do sujeito na linguagem. E, mais ainda, o encadeamento S1-S2 não se faz sem resto.

A significação que se realiza pela via fálica, portanto, deve ser entendida como efeito do encadeamento significante e, ligada diretamente à instituição do fantasma, cumpre a função de montar cenários, explicar o porquê das coisas, por fim...mascára o impossível de se escrever a relação sexual.

O sintoma, de seu lado, insiste na falha que a operação de significação quer encobrir. A instituição do sintoma reapresenta, na relação com o fantasma, a impossibilidade da relação sexual. É por esse motivo que a experiência de fuga do sentido faz parte da orientação ética da psicanálise. Esta deve levar ao *fallasser* a possibilidade de inventar saídas que não sejam articuladas exclusivamente pela produção de significações. E, uma vez que as significações fálicas são efeito do funcionamento da metáfora paterna, podemos aqui retomar a fala de Lacan sobre o uso do Nome-do-Pai: é preciso servir-se do pai, para, por fim, prescindir dele.

Para concluir este tema, apenas lembro que no escrito de 1975 sobre Joyce, Lacan situa a questão em termos fundamentais. Situando o inconsciente em Freud como “um saber enquanto falado”, constitutivo do homem, formula que é na fala o “único lugar em que o ser

---

<sup>88</sup> Discussão realizada por e-mail.

tem um sentido”. Mas, para concluir seu pensamento, acrescenta o que agora pode ser considerada sua ‘pitada de... pimenta’: “E o sentido do ser é presidir o ter, o que justifica o balbucio epistêmico” (LACAN, 1975b, p.561).

Ter o quê?

Ter um corpo. Nas palavras do leitor de Joyce: “UOM, UOM de base, UOM kitemum corpo e só-só Teium. Há que dizer assim: ele teihum..., e não: ele éum...(corp/aninhado)” (LACAN, 1975b, p.561)

O homem tem um corpo, não é um corpo. Ter o corpo, inclusive, permite ao homem esvaziar o ser. “Daí minha expressão *falasser* que virá substituir o ICS de Freud (inconsciente, é assim que se lê): saia daí que eu quero ficar aí”. (LACAN, 1975b, p.561)

Lacan é enfático neste ponto. É importante entender que essa diferença que marca entre ser e ter corpo sustenta a possibilidade de que o homem possa fazer algo com seu corpo “Ter é poder fazer alguma coisa com” (ibidem, p.562), ele diz, para introduzir a ideia de que o homem fala com seu corpo.

Faço aqui notar a diferença necessária entre falar com o corpo, condição do *falasser*, e a construção da psicologia de que o corpo fala. Em termos lacanianos, o corpo não fala. Trata-se de uma articulação que se organiza no funcionamento da banda de Moebius: o corpo se desnatura na relação com a fala / o homem fala porque tem corpo.

Ler Joyce, pensar Joyce, interessar-se sobre seus modos de cifrar sem querer decifrá-lo pode levar Lacan a entender que o homem não opera exclusivamente pelo simbólico, o que na teoria do sintoma, adquiriu sua expoência por meio da concepção do sintoma como metáfora.

No escrito sobre Joyce, Lacan concebe o sintoma como acontecimento de corpo. Esta é uma formulação orientada pela escrita do nó borromeu, que resulta justamente da dimensão real do sintoma.

Em seus termos: “Deixemos o sintoma no que ele é: um evento corporal, ligado a que: a gente o tem, a gente tem ares de, a gente areja a partir do a gente o tem. Isso pode até ser cantado, e Joyce não se priva de fazê-lo” (LACAN, 1975b, p.565).



### 3.6) O sintoma da criança

“A criança não é uma pessoa grande”, dirá Patrick Vallas (1991, p.145) para encaminhar a discussão sobre o que é uma criança no discurso analítico. O mesmo autor chama a atenção para o fato de que o discurso analítico não invalida os outros discursos, e que, portanto, a respeito da criança também tais construções devem ser consideradas. A concepção jurídica de que a criança seja alguém não responsável por seus atos deve ser considerada de modo relevante, pois, mais do que absolver a criança, tal concepção produz uma interdição de ato: sua assinatura não vale nada em termos legais.

Ao longo da história, parece que a ideia de que uma criança seja alguém não referido ao campo do trabalho mantém-se constante, ainda que as questões relativas à idade da infância sejam bastante variáveis. A psicanálise parece entender que estar fora do campo do trabalho é estar posta de fora de uma determinada articulação de gozo, a qual, se quiser alguma veiculação, a criança o fará a partir do lugar de aprendiz.

O que podemos então entender com a ideia de que uma criança não é uma pessoa grande?

A primeira articulação necessária aqui é à ideia de tempo. “falta o tempo para passar de um a outro”, escreve Vallas (1991, p.145) para explicar a concepção que ele mesmo considera enganosa. De todo modo, a dimensão de espera, de “ainda não adulto”, é determinante da infância.

O autor fará a discussão da possível distinção entre a criança e o adulto em quatro pontos, que considero fundamentais. No nível da história, a maturação biológica é um fato incontornável, porém, mais do que isso, as questões relativas à “experiência de vida” na criança e no adulto são distintas. Todo o universo das aprendizagens e das transmissões culturais se põe em jogo na infância de maneira radical. Além do que, acredito, os sucessivos encontros com o Real no transcorrer de uma vida, propõem articulações ao sujeito que fazem com que a ideia de Vallas a respeito da “experiência de vida” assuma o estatuto de um diferença entre a criança e o adulto.

Já no nível significante, a criança é, tal qual o adulto, um *falasser*, dividida pela operação significante, ainda que possamos diferenciar modos, ou tipos de relação da criança com o significante (entre criança que aprende a falar e a criança que já sabe escrever, por exemplo).

No nível do gozo, se encontra a incidência da castração como um limite entre a criança e o adulto. A experiência de gozo, acredito, opera a partir de pontos diferentes para a criança e para o adulto, sobretudo no que diz respeito à relação com o fantasma.

E o quarto e último ponto abordado por Vallas é referente ao ato. Ele diz que ainda que no discurso do mestre a criança não possa sustentar seu ato, isso não quer dizer que ela não esteja em condições de ordená-lo.

No nível do ato, acredito, as diferenças entre a criança e o adulto não estão sustentadas pela condição de responsabilização do sujeito, senão que por seu nível de submetimento fantasmático.

Há ainda uma variável aqui que é uma intersecção entre o nível histórico e o nível do ato. A experiência sexual, no que diz respeito ao ato sexual propriamente dito, deve estar fora do espectro da infância, ainda que possamos calcular a experiência erótica nos termos do “perverso polimorfo” para a criança. Exatamente porque o campo pulsional está ordenado a partir da polimorfia, não é possível à criança sustentar o encontro com o sexo no ato, e suportar a dimensão de gozo daí decorrente. Toda a legislação a respeito dos direitos da criança, bem como o entendimento legal que é feito nos casos de abuso sexual infantil, parece considerar que o ato sexual não deve ocorrer no tempo infância, e mais do que isso, não é passível que o sujeito em condição de criança possa sustentá-lo.

Isto posto, vale lembrar que o fato de uma criança não ser responsabilizável do ponto de vista jurídico não é a mesma coisa do que não sustentar condições de implicação no discurso analítico. Entendo que seja por esse motivo que Vallas pode afirmar que uma criança pode, sim, entrar no ato analítico, condicionada pelo sujeito suposto saber.

Como formulou Domingos Infante (2009)<sup>89</sup>

“só há uma psicanálise, aquela que interpela o sujeito. A prática analítica com crianças, no entanto, levanta questões de ordem prática e teórica: o estatuto civil da infância, o cruzamento das demandas dirigidas ao analista, a dos pais e a da própria criança; o estabelecimento, a manutenção e o desenlace da transferência; a sustentação e a finalização do tratamento, na medida em que a criança não decide sozinha por sua permanência; além das relações entre o desenvolvimento da criança - que segue um ritmo e uma cronologia própria, e a subjetividade - que tem uma temporalidade e uma lógica diferentes. A lista não é exaustiva, mas suficiente para a problematização do ato analítico na infância” (INFANTE, 2009).

---

<sup>89</sup> No flyer sobre o curso de psicanálise com crianças, oferecido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise com Crianças, 2009.

Problematizar e discutir a especificidade do ato analítico na infância é tão fundamental quanto a ideia de que há ato analítico na infância. Acredito que seja possível concluir que, do ponto de vista da experiência analítica, a criança e o adulto estão em pé de igualdade. De um lado, todos nos relacionamos com aquilo que, do sexual, passa para as redes do significante, e de outro, a sexualidade no humano só se realiza pela operação da pulsão enquanto parcial. Esse caráter parcial da satisfação pulsional é fundamental porque faz referência ao não total da finalidade biológica da sexualidade, e se distancia radicalmente da ideia de que um adulto seria diferente da criança porque alcançou a genitalidade.

E é exatamente porque a interrogação a respeito do estatuto subjetivo da criança se revela como uma falsa questão, o que se coloca é a pergunta sobre uma possível especificidade no nível do sintoma no tempo da infância propriamente dita.

Lacan escreve em “Nota sobre a criança” (1969) que a criança pode, com seu sintoma, articular-se subjetivamente pela realização do objeto *a* na fantasia materna, ou que, através de seu sintoma, ela responde ao que há de sintomático na relação familiar (p.373-374) É assim que o sintoma, dado fundamental da experiência analítica, situa o lugar do sujeito na estrutura. É isso também que permite Eric Laurent (2007) dizer que cuidar dos filhos é uma atividade sexual, não é uma atividade sublimada, e nem educativa. Afinal, a criança na posição de objeto ocupa de maneira inevitável o lugar de um condensador de gozo<sup>90</sup>.

Ao reformular seu aforisma de 1971 - “A relação sexual não existe” - nos termos de “Há não relação sexual”(1974-75), acredito que Lacan oferece elementos para que avancemos no entendimento da condição da criança inserida no campo sintomático do casal parental. O advento da criança em si dá o testemunho de que é sob os termos revistos em 1975 que o encontro com o outro sexo deve ser pensado.

O encontro não ocorre nos moldes da complementariedade e da suficiência, dá-se para além dos limites da operação significante. Portanto, passar da formulação que pleiteia a inexistência da relação sexual para uma outra que garante o encontro e nega a relação nos termos do apaixonado (Há não) sustenta primorosamente não só o lugar da criança, como também esclarece a função do sintoma, que, como discutimos, é a de tentar cifrar dentro do campo do sentido o que não tem sentido, pois escapa à lógica significante.

---

<sup>90</sup> É por essa condição que, na orientação lacaniana, a psicanálise com crianças é toda ela tributária do entendimento que se pode armar a respeito da sexualidade feminina. Um exemplo desta articulação é o trabalho de Julieta Jerusalinsky *A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo*, de 2009.

O fato é que o saber que o inconsciente comporta não dispõe de articulação significativa suficiente para dar conta do sexual, e no real tampouco há inscrição de saber sobre o sexual. Assim, aprendemos com Lacan que, no que diz respeito à criança, será à descontinuidade, ao desencontro ali marcado naquilo que foi pensado como encontro por seus pais, que a criança vai responder. No âmbito da neurose, a criança responde ao semblante pai e mãe, com seu sintoma, referência a uma verdade que está relacionada com o casal parental enquanto homem e mulher; ou com a inibição, no sentido dado por Lacan, em que essa é um sintoma posto no museu.

Nas palavras de Solano-Suarez:

“O sintoma vem cifrar o gozo onde não há significante para cifrar o relacionamento entre um homem e uma mulher. E é justamente esse ciframento do sintoma da criança que dá uma articulação precisa com respeito ao que faz sintoma no nível do casal, enquanto rejeição do sexual, no nível do que escapa à lógica masculina e que se pode qualificar com Freud como recusa do feminino. Isto é, a articulação do sintoma da criança retoma o que foi excluído entre seu pai e sua mãe enquanto homem e mulher. Eis porque o sintoma pode reapresentar a verdade do casal familiar” (SOLANO-SUAREZ, 2004, p.19).

A criança em análise é uma realidade na medida em que admitimos que há sintomas que a afetam, formula a mesma autora. Entendo que isso quer dizer algo bastante importante: ainda que a criança responda como sintoma do casal, é preciso que, da posição de psicanalistas, nos perguntemos sobre a sua relação com o sintoma, e se isso for algo que a afete de modo singular, precisará ser tratado, nesse nível. “A sexualidade confronta muito cedo o sujeito infantil<sup>91</sup> com questões fundamentais que vão induzi-lo a respostas que às vezes adquirem a forma de sintomas” (ibidem, p.11).

Lacan apontou muito claramente, no seminário sobre as relações de objeto, que o encontro com a realidade sexual produz algo na ordem do gozo que não é auto-erótico, mas, muito pelo contrário, emerge do exterior do corpo. É traumático porque, como ocorreu com Hans, quebra a unidade especular do corpo.

---

<sup>91</sup> A expressão sujeito infantil é certamente enganosa. O sujeito formulado pela psicanálise de orientação lacaniana não é determinado pelo tempo da vida. Porém, é bastante comum que encontremos, em autores extremamente qualificados como Esthela Solano-Suarez, articulações desse tipo. Isso atesta apenas que aqueles que se aventuram na clínica com crianças, tem muito claramente colocada a ideia de que a infância requer uma articulação específica a respeito das condições de interpelação do sujeito, e que garanti-las é tarefa do analista que se propõe a tarefa diante da criança.

O texto de Solano-Suarez é esclarecedor: ela explica que o gozo em questão aqui confronta o pequeno Hans ao não sentido, pois não há um pensamento que esclareça para ele o que acontece, e portanto, em sua condição de criança afetada pela angústia, se vê constrangido a inventar um sintoma para enfrentar a angústia que vem desse gozo.

Assim, a partir do encontro com o real, a criança recorre ao sintoma como resposta subjetiva. O objetivo dessa operação é ligar alguma coisa entre o simbólico, o que daria sentido, e o real de seu gozo, que aparece como sem sentido, articulando-se à angústia.

A angústia - fruto do encontro do sujeito com a realidade sexual, como sabemos e tratamos acima - é um afeto que provém do real. Real, e portanto sem sentido. Por isso Hans, e tantos outros, recorrem ao sintoma. “Qual operação produz o sintoma? O sintoma é uma operação alquímica, que permite fazer passar o gozo fora do sentido para o lado do sentido” (ibidem, p.17).

A mesma autora formula, a partir de Lacan, que é um fato de estrutura que toda criança, quando experimenta esse primeiro gozo, se acha confrontada com uma lacuna de saber que nenhuma explicação pedagógica pode vir a preencher, é por conta dessa condição que a angústia afeta, e que o sujeito responde com o sintoma (ibidem, p.17). Aqui, temos esclarecida a vertente de gozo do sintoma articulado no tempo da infância. “Se o inconsciente é uma estrutura que comporta um saber, nessa estrutura há um saber que falta, que nos torna, a respeito do sexual, não apenas desajeitados, mas também muito confusos. Há uma desarmonia em relação ao sexual porque no real não há inscrição do saber sobre o sexual”(ibidem, p.18).

Lacan, no seminário sobre o ato psicanalítico (1967-68), discute a ideia de que o saber falha, e falha precisamente nos pontos que estão em questão sob o nome de verdade: “O sujeito é determinado, nessa referência, de uma forma que o torna inapto - o que demonstra nossa experiência - para restaurar o que se inscreveu, pelo efeito significativo de sua relação ao mundo, tornando-o em certos pontos inadequado a fechar-se, a completar-se, de uma forma que seja, quanto ao seu estatuto de sujeito, satisfatória para ele. E esses são os pontos que o concernem, na medida em que ele tem que se colocar como sujeito sexuado” (LACAN, lição de 29/11/67).

A ideia de que a partir do sintoma é possível determinar o lugar do sujeito na estrutura é reorientada a partir do entendimento de que a localização estrutural é uma resposta ao real.

Trata-se de uma formalização da noção de sintoma que considera as suas vertentes de desejo e gozo, e que possui um grande valor clínico.

Para fazer passar algo do gozo para o campo de sentido a operação se serve, como discutido acima, do cristal da língua, a coalescência é feita pela alíngua. E é por dispor de um material tão primitivo e tão singular que o sintoma, em sua relação com o gozo, é uma cifra para o sujeito de sua relação com o real.

Assim como o adulto, e para além das especificidades relativas ao manejo do encontro com uma criança, tratar o sintoma é uma tarefa para a psicanálise. Solano dirá, assim como muitos outros analistas, que é preciso que haja o encontro com o analista e que neste, a criança subjetive, faça sua a questão sobre o seu sintoma. Isso que parece tão elementar preserva seu valor, pois o que podemos frisar aqui é que no encontro com o analista a criança vai construir a sua pergunta a respeito do seu sintoma, o que não é o mesmo que tomar a pergunta ou a queixa dos pais como questão para análise da criança. Não é a isso que ela precisa responder no encontro com o analista.

O que se trata na análise de uma criança é o excesso de gozo presente no sintoma. A criança não faz travessia da fantasia, uma vez que não é possível esperar que no tempo da infância o sujeito faça uso da sua posição sexuada para dar conta dessa empreitada.

## 4. LER A CLÍNICA

“Insisto, para ser mais exato,  
em dizer *saber em xeque*:  
é aí que a psicanálise se mostra no que tem de melhor.  
Saber em xeque, tal como se diz *figura en abyme*,  
não significa fracasso do saber”  
(LACAN, 1971, p.109)

### 4.1) Copismo

O trabalho clínico com crianças em idade escolar no exercício da atividade de psicanalista, e, principalmente, a inserção profissional (2003-2006) em uma instituição clínica e escolar que atende a sintomas de linguagem (DERDIC-PUC/SP), bem como o desenvolvimento desta pesquisa em uma ONG (Trapézio- grupo de apoio à escolarização), instituiu um reencontro vigoroso em minha prática profissional com crianças que apresentam questões significativas em suas relações com o universo da escrita.

A DERDIC - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação da PUC-SP, se destina à educação de surdos e à clínica de audição, voz e linguagem. Devido ao fato de ser uma instituição filantrópica e ao também ao direcionamento que define sua inserção social, atende principalmente a população que não conseguiu situar-se nos dispositivos de tratamento ofertados pelo serviço público.

O TRAPÉZIO é uma associação sem fins lucrativos que desenvolve projetos, programas e ações sociais dirigidas à comunidade escolar. Tem como objetivo apoiar a escolarização através de ações dirigidas à comunidade escolar (educadores, crianças e adolescentes e suas famílias), para garantir a melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Assim como a DERDIC, e num projeto ético-político muito claramente definido por sua coordenação, também atende principalmente a mesma população que não conseguiu situar-se nos dispositivos de tratamento ofertados pelo serviço público.

Em relação à população que esta pesquisa pretende abordar, são, em sua maioria, crianças atendidas nas redes de ensino municipal e estadual, mas que, quando precisam de tratamento clínico, relativo a sintomatologia na linguagem (que atravessa sua relação com a escola), não podem contar com o serviço público na prestação do socorro necessário, quer seja porque não encontram vagas de atendimento em sua região de moradia ou porque aquilo que

encontram não responde à urgência necessária de tratamento para que o sintoma não perturbe severamente sua escolarização.

A demanda de tratamento traz, na formulação da queixa, uma referência explícita ao fracasso escolar. No que diz respeito à escrita, são crianças que não lêem, crianças que só copiam, que não estruturam um texto, que fazem trocas e omissões na escrita, etc.

São manifestações que encontramos na clínica, uma vez que há procura por tratamentos para estas dificuldades ou impossibilidades. No entanto, são manifestações que tocam de modo inequívoco nas **vertentes social e singular** de um mesmo sintoma.

De que modo podemos entender essa referência ao fracasso escolar que os pacientes fazem em suas queixas?

Não é privilégio da educação pública que suas crianças apresentem problemas na relação com a escrita, e também não é prerrogativa da escola pública que fracasse na tarefa de ensinar seus alunos a ler e escrever. Porém, a escola pública é especialmente vitimada por uma certa articulação das políticas públicas de educação, que pretendo apontar em seguida.

A Lei 9394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu texto, propõe uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os resultados de eventuais provas finais” ([www.cee.sc.gov.br/lei9394](http://www.cee.sc.gov.br/lei9394)). O que a lei determina é uma outra modalidade de avaliação, em que o valor do processo de aprendizagem se sobrepõe aos resultados de avaliações formais. É preciso situar que essa proposta decorre do esforço de conter a evasão escolar, fenômeno instituído na escola pública desde a década de 80.

Sartori (2005), propõe a leitura de que o estabelecimento da “aprovação automática” como resposta à interpretação de uma lei que propõe a “progressão continuada” se faz possível pela instalação da produção escolar no discurso cínico. A instalação no discurso cínico é sustentada pela transformação dessa medida de “progressão continuada” em “proibição da reprovação”.

Essa lei não postulou originalmente que os professores estivessem proibidos de reprovar seus alunos, mas há uma produção no discurso social que faz com que todos nós ouçamos pais e professores referindo-se ao fracasso escolar como fracasso da escola, que se vê proibida de reprovar a criança que não aprende.



O que se observa é que a escola solidifica a exclusão em relação à aquisição do conhecimento em consequência de uma leitura específica da lei que destitui o professor de sua função de ensinar. E o professor, como representante da escola, goza de sua destituição: “eu não posso fazer nada”. Algo se institui para o professor nos moldes de “se não posso avaliar, como posso ensinar?”.

Marta, mãe de Roberto, um menino de 12 anos que não consegue ler o que ele mesmo escreve, comenta: “a professora desse ano tem bronca do menino, fala que ele é ruim em tudo. A do ano passado era tão legal... ela até ofereceu a repetência”.

Se o professor não pode fazer nada, o que o aluno pode fazer? Há aqui toda a sorte de articulações singulares em resposta a isso que vem do Outro. Neste capítulo (Copismo), pretende-se discutir uma das articulações possíveis que se alimenta dessa produção discursiva, e, infelizmente, é cada vez mais comum: o aluno que apresenta a impossibilidade da leitura do texto escrito por si ou por outra pessoa, aliada à possibilidade de escrever tudo o que o outro previamente escreveu.

Em sua maioria, são crianças que freqüentam o primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série), e que fora o fato de copiarem muito bem tudo que seus professores escrevem, muitas vezes conservando caligrafias impecáveis, podem ser consideradas analfabetas, pois não podem propriamente ler e escrever: são os já batizados “alunos copistas”.

O que se pretende apontar é que essa situação, dramatizada na relação professor-aluno, faz referência direta à produção social do discurso que a escola encarna, e abre a possibilidade de que um sujeito se apresente em uma posição particular: ele produz impedimentos que se manifestam no acesso à escrita.

Fica claro que o discurso social tem efeitos sobre a montagem do sintoma pelo sujeito mas, esse mesmo sintoma só se articula a partir da posição do sujeito. Em termos lógicos, seria dizer que nem todas as crianças expostas a essa produção discursiva apresentam essa construção sintomática. A leitura da posição do sujeito, portanto, será indispensável no estabelecimento de uma direção de tratamento, e, para isso, será necessário abordar as relações desse mesmo sujeito com a Cultura, e conseqüentemente, com a escola e seus instrumentos de ensino. É importante deixar claro que aquilo que deve levar uma criança em idade escolar para um tratamento clínico não pode ser creditado exclusivamente a um determinado modo de articulação do discurso escolar. A intervenção de caráter clínico se faz

necessária para atender crianças que, **a partir de sua condição subjetiva, de sua economia de gozo**, constituem dificuldades importantes em sua relação com a escrita ou ainda, de maneira mais ampla, com o conhecimento.

Esse enlace entre ordens social e singular - do escolar e do subjetivo- no que se refere especificamente à escrita, está alicerçado na ideia de que para escrever de acordo com a norma culta, ou, dito de outro modo, para escrever de modo a permitir que ao menos um (que não aquele que escreveu) possa ler o que está grafado, é preciso que alguns atravessamentos lógicos tenham sido feitos no âmbito subjetivo.

De acordo com o que já foi considerado neste trabalho, é preciso ter claro que na clínica, diante de uma criança que não consegue ler ou escrever, não é suficiente pensar no que é relativo à funcionalidade da língua; é preciso ainda considerar as condições necessárias que sustentam a escolha – relativa ao sujeito– de uma articulação sintomática neste e não em outro ponto.

### **A clínica com crianças copistas**

Jogamos *Pingo no I*: um baralho de cartas que, no lugar dos números tradicionais, apresenta todas as letras do alfabeto. O objetivo do jogo é formar palavras de, no mínimo, quatro letras, a partir de cartas que vão sendo abertas gradativamente sobre a mesa. A terapeuta escreve FELIPE. Roberto comenta: “o que você está fazendo é o que eu ia escrever”. Em outro momento, a terapeuta escreve NAVIO e Roberto diz: “eu também estava pensando nesta!”

Nessa sessão, Roberto oscila entre dois movimentos: um é este, em que parece sempre apoiar sua produção na da terapeuta, o que, nesse caso, seria dizer que ele apóia sua não-produção no produto apresentado pela terapeuta. A palavra do outro interrompe o pensamento de Roberto.

O outro movimento característico desse paciente é que, diante das letras disponíveis, ele articula mentalmente uma palavra, e fixa-se nela, aguardando a letra faltante. Ele diz: “Eu tô com uma [na cabeça], mas tá faltando”. Por exemplo, se há sobre a mesa as letras B, O e A, Roberto se prende à letra L como única alternativa de ligação dessas letras (BOLA), e fica a espera desta. Se um jogador vira uma carta com a letra T ou com a letra C (BOTA ou BOCA), ele não é capaz de rearticular os termos para formar uma palavra diferente daquela que pensou originalmente. Um elemento novo não pode reordenar seu pensamento.

Na mesma sessão, observamos a seguinte situação: há sobre a mesa algumas palavras já formadas, entre elas URSO (escrita pela terapeuta), e algumas letras soltas disponíveis para a organização de novas palavras. Diante disso, Roberto lança mão de um recurso que parece sofisticado em relação às suas possibilidades: ele utiliza uma carta disponível na mesa (um F) para liberar um coringa - que fazia às vezes de um F em FAROFA - e usa o coringa para copiar a palavra URSO. O movimento de Roberto, seguindo letra a letra a confecção da sua palavra em relação ao modelo disponível, não deixa dúvidas de que está copiando. Copiando aquilo que já escrevera mentalmente. Por que? Qual valor a imagem assume nessa situação? Roberto tem 12 anos e está na quinta série.

Diferente de outras crianças copistas, Roberto consegue compor palavras atribuindo valor sonoro às letras nas situações em que retiramos o que poderia funcionar como modelo. No entanto, diante de qualquer vestígio do que poderia servir como modelo, Roberto recorre de modo insistente à cópia.

Em outro jogo (*Imagem e Ação*), Roberto lança mão da cópia para escrever na lousa algumas palavras. Ele vai à lousa com as cartelas do jogo na mão, recorrendo ao modelo para escrever, por exemplo, a palavra TELEFONE. Pouco depois, a terapeuta passa a recolher as cartelas do jogo, logo que estas tenham sido utilizadas. Roberto vai à lousa sem o apoio do modelo e escreve QUEBRA-CABEÇA, sem mostrar dificuldades. O entendimento que pode se desdobrar dessa situação é que, para esse garoto, a produção da escrita é constrangida pela oferta de uma imagem.

Esse dado, observável por si só, permite formular uma pergunta para a escola: que lugar tem a oferta de modelos produzidos pelo professor? O fato é que os seus procedimentos devem ser reavaliados a partir da leitura de alguns de seus efeitos.

Nesse caso, a partir da observação da relação de Roberto com o modelo escrito, podemos interrogar a escola que com tanta frequência produz alunos copistas: qual o lugar que se reserva para a criança diante da oferta frequente de modelos produzidos na lousa pelo professor? O aluno que “enche o caderno” aprende o quê?

O que sustentou a tomada de Roberto em atendimento<sup>92</sup> foi menos sua condição de escritor do que de leitor. Na situação de ditado, Roberto comete erros, mas é capaz de realizar uma

---

<sup>92</sup> O atendimento em questão foi elaborado e coordenado em parceria com a fonoaudióloga Rejane Rubino, no ano de 2006, na DERDIC/PUC-SP.

escrita. Porém, diante do texto produzido por outro, apesar de encarar relativamente bem a tarefa de decifração, fracassa na articulação de sentido. Mesmo quando se trata de ler aquilo que ele próprio escreveu, Roberto escapa da tarefa. Na situação em que lhe é solicitado que escreva sobre a diferença entre figuras, fica claro que, para ele, a imagem se sobrepõe à escrita: embora tenha escrito algumas frases, Roberto não as lê; ao invés disso, descreve oralmente a diferença entre as figuras, sem fazer uso do que escreveu. Ele explica: “tem umas que eu fiz no pensamento”.

Por que Roberto pode escrever e não pode ler? O que tornaria possível para um sujeito copiar uma escrita sem poder ler? Por que esse sujeito opera de modo a mimetizar a escrita de um outro qualquer e não se ocupa em denunciar sua incompetência? Para o que apontam a inoperância da escrita de próprio punho ou o fracasso da leitura ?

\*\*\*

O funcionamento do sistema alfabético requer que o valor pictural das representações seja negligenciado. Como foi apresentado no capítulo sobre a escrita, na escrita hieróglifa, por exemplo, o desenho de um gato não representa mais esse animal. Gato entra na composição de uma palavra mais complexa a partir de seu valor sonoro. Na escrita alfabética, esse princípio também deve ser seguido, pois, caso estejamos presos ao desenho de cada letra, não poderemos ler ali nada além de formas; ao invés da letra S, no máximo, veríamos o desenho de uma minhoquinha.

Para copiar, porém, não é preciso contar com o apagamento da imagem da letra e sua subsequente articulação ao valor sonoro. O sujeito copia desenhos e, no mesmo gesto que impede o sistema alfabético de funcionar, fica subordinado ao enunciado. Nessa medida, só pode fazer valer a vertente imagética do significante (o que se vê) e, por consequência, terá problemas em fazer operar a lei da linguagem.

ERA UMA VEZ UMA FAMÍLIA DE  
RATOS QUE MORAVAM EM QUEIJOLÂNDIA.

Um dia eles foram pular de trem  
para visitar a tia Rotonilda.

Quando chegaram na casa dela ela  
serviu um lanche de queijos.

ELES ADORARAM!



ERA UMA VEZ UMA FAMÍLIA  
Um dia eles foram pular de trem  
para visitar a tia Rotonilda  
Quando chegaram na casa dela ela  
serviu um lanche de queijos  
ELES ADORARAM!

Essa figura permite observar o modo como Ronaldo, um outro paciente, mantém o desenho da grafia de cada um dos tipos de letras que usamos para montar um texto, e ao mesmo tempo, não recorre ao sentido para organizar sua cópia. Diferente de Roberto, Ronaldo se embaraça e não pode permitir o funcionamento do sistema alfabético. Na sexta série, ele é uma criança que não lê, e escreve apenas o próprio nome.

A hipótese de trabalho é a de que, para esses sujeitos, haja uma articulação particular, um enodamento especial entre os registros imaginário e simbólico que tem como efeito a limitação, o impedimento, ou, ainda, a inibição do funcionamento do sistema de escrita.

A inibição intelectual, a partir do entendimento da psicanálise, se apresenta como um estancamento do pensar, e o pensamento, já em termos freudianos, está ligado ao sexual. Como foi discutido no primeiro capítulo, a curiosidade é, em sua origem, curiosidade sexual. A pergunta que as crianças fazem é “De onde vêm os bebês?”. As derivações dessa pergunta são importantes para que entendamos como essas coisas se articulam: “Por que não é possível fazer bebês sozinha? Se é preciso mais de um, poderei eu ser esse outro para minha mãe?” A inflagem imaginária na base de uma inibição comparece, então, como resposta que o sujeito produz para dar conta do impasse relativo ao sexual, expresso nessa articulação, e que se apresenta ao sujeito a partir do Real. O sujeito se perguntaria algo como: O Outro é completo? Eu tenho condição de completá-lo? De que modo eu vou dar conta do que falta no Outro e, portanto, em mim? E, na montagem de uma inibição, responderia ao inexorável dessa falta interrompendo toda e qualquer atividade pensante: para sustentar o engodo de que nada lhe falta, o sujeito se faz ignorar.

Estamos, aí, diante de uma função da ignorância, no sentido em que atende a prerrogativas subjetivas, muito embora o que apareça seja apenas uma limitação intelectual. O sujeito produz impedimentos, nos mais diversos graus, que suspendem qualquer movimentação que pudesse levá-lo ao encontro desse impasse na sua relação com o Outro. É assim que a escrita paga o preço de sua relação ao sexual.

Uma outra maneira de o sujeito tratar a inconsistência do Outro, ou seja, de manejar sua sobrevivência a partir do encontro com o Real, é responder com a atividade simbólica, na qual o pensar está incluído. É de novo Freud (1910) quem formula a ideia de que um pesquisador foi certamente uma criança que deu seguimento à curiosidade a respeito de sua origem. Vamos, portanto, partir da ideia de que o texto é uma tentativa de resolver este impasse, que tem sua origem no Real e que atravessa o sujeito.

A clínica com essas crianças mostra que, se o sujeito não puder dar prosseguimento à relação com a incompletude do Outro (se o sujeito não puder suportar que não terá fixidez eternizada na posição de objeto enganador do desejo da mãe), terá que pagar com o próprio corpo para se manter nesse lugar. A criança copista parece gozar disso: de se forçar a estar no lugar daquilo que ele sabe que falta, como medida necessária para garantir seu lugar no desejo do

**Outro. A hipótese de trabalho clínico é que ele põe o corpo no lugar do texto. Se oferece inteiro para resolver o impasse ao qual a falta no Outro o submete.**

Veras e Vorcaro (2009) no já citado artigo, *O saber entre a recusa e a impotência*, discutem exatamente o que se põe em jogo, do lado da criança, para recusar tão firmemente o que viria como ensino/transmissão do professor. Suas formulações são consonantes ao que constatamos no encontro com as crianças copistas, pois além de considerarem o que se passa do lado do sujeito, fazem também uma leitura da articulação da posição do sujeito no laço social. Elas entendem que as relações professor e aluno na atualidade são regidas pelo regime imaginário, que destitui a dissimetria contingente deste laço (adulto/criança) e a substitui pela simetria entre semelhantes. Essa modalização sistemática do regime imaginário, formulam, produz a inversão da direção da demanda do aluno para o seu professor. A demanda de saber é transformada na de não querer saber nada, e isso acontece porque é nesse movimento que as crianças põem em xeque a onipotência do educador.

Na mesma linha de reflexão, Marcus André Vieira (2007) faz o seguinte comentário: “compreende-se porque, diante da moderna pedagogia, livre de palmatória e castigos, não seja raro encontrar crianças que batem o pé e insistem em dizer: ‘Eu não sei escrever’. Afinal, como se recusar a um processo sustentado por doces professoras (...) senão se decretando de fora?” (VIEIRA, 2007, p.172).

É através desse caminho que se torna possível entender que o copismo aparece como uma formação sintomática para essas crianças, no tempo em que vivem e que frequentam a escola. E também que essa formação sintomática é necessariamente regida por uma economia de gozo que modaliza as investidas do sujeito. Ao colocar o educador em xeque, a criança tenta relativizar sua condição de objeto submetido ao gozo do Outro.

O copismo aparece, portanto, como um fenômeno presente em configurações clínicas em que há inscrição significante, mas em que sua operatividade “é de curta distância”. O sujeito não arma as condições necessárias para a escrita alfabética. A separação entre sujeito e Outro falha, e a inscrição significante se organiza de modo a não descontinuar o Outro materno: um Outro excessivamente preenchido, que articula o sujeito na garantia dessa sua condição. Trata-se, do ponto de vista do sujeito, de que seu acontecimento esteja determinado em uma amarração específica: diante do que não cessa de não se escrever, marcado pelo sexual, a solução que o sujeito encontra é orientada a partir do imaginário.

Isso é o que aprendemos a chamar de inflagem imaginária, e que aparece como um recurso disponível, na medida exata em que cumpre a função, do ponto de vista do sujeito, de ocupar os espaços que, porventura vazios, fariam um chamado ao funcionamento simbólico.

Se o sujeito, então, não pode deixar o pensamento operar, não pode permitir nenhum tipo de investigação epistêmica. A aquisição de escrita fica comprometida pois, para se aventurar no mundo do conhecimento, o sujeito terá que sustentar uma situação anterior: terá que suportar não saber, suportar algum nível de falta como condição de sua existência. É preciso destacar o seguinte: **essas crianças se esforçam para restituir o Outro da mesma falta que a movimentação da língua coloca em jogo**. E isso não é pouco.

Por que a movimentação da língua (própria à neurose) impõe o encontro do sujeito com a falta?

Um modo de entendermos essa construção, no que diz respeito à escrita, é considerar a ideia de que a escrita alfabética, para fazer valer seu funcionamento, requer o sentido. E, na formulação da psicanálise, esse sentido é fruto da operação fálica, conseqüente à instalação do recalque. É isso que proporciona a instituição das diferenças no interior do sistema alfabético. Veja, o que define a letra A é a pura diferença que há entre A e as outras letras do alfabeto. A é não-B, não-C, etc. E é também a operação fálica que marca no registro simbólico o funcionamento do sujeito como desejante, ou seja, como submetido à falta.

O impedimento sintomático, na relação do sujeito com a escrita, preserva um certo grau de submissão ao funcionamento linguístico (são crianças que falam, conhecem as letras, são capazes de alguma decifração, etc.). Porém, a curta extensão da produção escrita aponta para um certo “acordo de cavalheiros” entre sujeito e Outro. Ao copiar, o sujeito pode deixar o urso dormindo. Ele oferece, no eixo do impedimento que constitui, aquilo que imagina que é demandado pelo Outro e salva sua pele. O sintoma na escrita serve à condição do sujeito de submetimento ao gozo do Outro. Ali, o sujeito é o objeto, e o nível de sua movimentação dependerá do grau de submetimento que sustenta para garantir-se.

Porém, esse entendimento não finaliza a empresa necessária ao tratamento.

Como abordar um acontecimento que oferece esse tipo de amarra ao sujeito? E, ao mesmo tempo, como responder à urgência de que essas crianças leiam e escrevam antes que sejam definitivamente decretadas analfabetos funcionais? Esse ponto de articulação é precioso para



esse trabalho, na medida mesma que situa um ponto de limite para o que pode ser oferecido a partir da exclusividade da clínica psicanalítica.

Partimos do entendimento de que a criança copista, que lê no Outro essa demanda de preenchimento, reedita essa interpretação diante de todo aquele que se encarrega de representá-lo. A criança, então, irá responder produzindo um recolhimento, uma suspensão de sua atividade desejante, agora ordenada, prioritariamente, no eixo da demanda.

Nesse caso, como poderíamos ofertar alguma mobilidade linguístico-discursiva sem que o Outro assumisse o lugar de articulador de uma demanda paralisadora? De que modo a escola, através da figura do professor, pode se apresentar para essas crianças?

Ainda que a psicanálise ofereça instrumentos adequados ao manejo da transferência no tratamento, o que ela propõe como abordagem do sintoma não responde à urgência de que essas crianças leiam e escrevam. Mesmo porque essa passagem entre sintoma e o acontecimento na escrita precisa ser pensada com muita delicadeza. Para manter o rigor necessário no enfrentamento da questão sua formulação precisa dar conta de que **o psicanalista não trata a escrita, o tratamento que desempenha é o do excesso de gozo do sintoma. Ainda assim, a escrita, como fato de linguagem, é tocada pelo sintoma do sujeito, e é desse impasse que teremos que dar conta.**

Fizemos<sup>93</sup> a hipótese de que um trabalho em grupo permitiria diluir a presença maciça e demandante do Outro para o sujeito, e que isso poderia produzir maior mobilidade em relação à sintomatologia: um Outro representado como menos exigente ofereceria mais espaço ao sujeito. Consideramos também a perspectiva de que o grupo se oferecesse como anteparo à demanda que vem do Outro: ali, a formulação de pedidos seria direcionada ao grupo, e não a cada uma das crianças. Tal procedimento ofereceria a garantia de que a tarefa fosse realizada a partir da negociação daquilo que de cada um iria entrar no jogo, e quando. Esse dispositivo é animado por uma convocação por parte dos terapeutas para que alguma atividade se realize, mas, para isso acontecer, não é preciso que todos façam a mesma coisa, arrisquem o mesmo tanto, ou deem algo de si para produzir uma resposta à demanda.

Na mesma direção, a presença constante de dois terapeutas no grupo foi formulada a partir da ideia de que cada um deles tivesse a função de fazer limite ao acesso do outro adulto a cada

---

<sup>93</sup> O plural aqui não é formal. A hipótese de trabalho foi construída por mim e pela fonoaudióloga, mestre em aquisição de linguagem, Rejane Rubino.

uma das crianças. Há o direcionamento, por exemplo, de que os terapeutas falem entre si ou se interroguem, diante das crianças, ao invés de fazer demandas diretas.

A hipótese clínica que conservamos aqui é a de que uma experiência na transferência marcada pelo recolhimento do Outro, e sua conseqüente apresentação em posição diferente daquela em que o sujeito está acostumado a esperá-lo, possa dar espaço para o sujeito (re)instalar-se em sua atividade desejante, e, ao depositar seus significantes, como efeito de tal empreendimento, possa ler e escrever.

Há também uma ideia, articulada à proposta de Lacan em seu seminário sobre a angústia (1962-63), de que para o tratamento dessa sintomatologia é absolutamente necessário que sejam considerados os níveis econômicos, para além dos estruturais do sujeito. Isso que dizer que, mais do que definir pelo diagnóstico a estrutura clínica (neurose, perversão ou psicose) a partir da qual esse sujeito fala, é fundamental que sua condição e seu nível de submetimento ao sintoma seja analisado e considerado. As categorias de inibição, impedimento e embaraço apresentadas por Lacan para dar conta do grau de movimentação que a angústia (sempre de castração) permite ao sujeito, podem ser bastante elucidativas no que tange a relação do sujeito com a possibilidade de movimentar a língua a partir da escrita. Ou seja, uma criança que copia é sempre tomada em um ponto diferente da outra, que apresenta na mesma condição fenomenológica e, além disso, o grau de impossibilidade também varia e define estratégias diferentes de intervenção.

O trabalho que Rejane Rubino e eu desenvolvemos até 2006 na DERDIC não se propôs como tratamento analítico. Além de acontecer em grupo, contou com uma fonoaudióloga para a sua realização. O que a psicanálise aqui ofereceu foram instrumentos de leitura da posição do sujeito e da sua relação com a escrita, para que a transferência fosse manejada favoravelmente na abordagem da língua.

O trabalho clínico com os grupos desenvolvido no Trapézio, posterior a esse, e coordenado por mim e pela psicanalista Isabel Moreira Ferreira teve os mesmos critérios de montagem que aquele criado na DERDIC. Havia hipóteses para serem testadas, e os resultados possibilitaram grande discussão do objeto da pesquisa.

A hipótese clínica acerca do dispositivo criado alcançou dois diferentes níveis. O primeiro, relativo ao poder terapêutico da intervenção, e o segundo, relativo ao seu limite. Do ponto de vista do funcionamento do dispositivo clínico, o manejo da transferência foi sustentado pela

coordenação realizada em dupla e também pelos artifícios que o funcionamento grupal pode garantir.

Ao considerar que um dos fatores que embaraçam o acontecimento da escrita para essas crianças está articulado à consistência que o Outro assume na sua condição subjetiva, passamos a oferecer para essas crianças, no grupo, uma outra versão de Outro.

Se, por um lado, as crianças demandam tratamento à instituição (representada pelos coordenadores do grupo), é porque supõem que aquelas pessoas saibam sobre aquilo que as faz sofrer, e que embaraça o acontecimento de sua escrita. Nesse sentido, e sobretudo no primeiro tempo do tratamento, consideramos fundamental sustentar essa ideia: “sim, sabemos sobre isso, podemos tratar dos problemas que aparecem na relação das crianças com a escrita”. Por outro lado, os coordenadores não estão ali para capturar as crianças em suas faltas, em denunciar o que nelas é não saber ou corrigir suas produções. A direção que tentamos imprimir é a de que a escrita, desde o seu nível mais elementar, apareça no grupo a partir das crianças, ou de situações por nós problematizadas, mas, em nenhum momento como fruto de uma demanda direta por parte do adulto. Esse manejo, por exemplo, foi construído a partir do funcionamento do grupo como recurso para deslocar a demanda por uma escrita correta da figura de um “adulto que sabe” em direção a uma “criança que não sabe nada”. Tratou-se de apresentar, para cada uma das crianças, alguém que sabe, mas que não sabe tudo, e principalmente, não sabe tudo sobre a criança.

Acredito que o manejo da transferência apresentou-se como operador da retificação subjetiva que se deu para algumas crianças durante o período de atendimento em grupo. Foi oferecendo-nos numa posição diferente daquela que as crianças imaginavam nos encontrar, que colhemos efeitos importantes sobre sua produção de escrita. Isso porque, ao contrário do que se pode considerar no senso comum, aprendemos com Freud (1914) que a transferência não é pura atualização de experiências passadas, não se presta apenas à elaboração do já vivido, mas, ao contrário, é também um instrumento de *perlaboração*, em que se cria uma nova cena na qual o sujeito pode aparecer em uma posição inédita. No trabalho com o grupo, retificou-se a posição de algumas crianças em relação àquilo que era para elas um problema.

A maior parte das crianças que atendemos e que apresentam-se como copistas, chegam à instituição absolutamente alheias à sua condição de escrita. Quando interrogadas a esse respeito, não conseguem articular qualquer hipótese de que tal fenômeno tenha relação com

sua posição, ou de que possam fazer algo para mudar a condição de embarço de sua escrita. Ainda assim, durante todo o tempo do trabalho, e orientadas pela psicanálise, supúnhamos que aquele sujeito deveria saber algo sobre sua condição.

Fábio, por exemplo, é um garoto de 10 anos, e, no 4º ano do ensino fundamental é capaz de fazer a seguinte cópia:

ERA UMA VEZ TRÊS PORQUINHOS  
Eles viviam na floresta com  
sua mãe. Um dia ela os chamou  
E DISSE PARA IREM ~~CO~~ CONSTRUIR SU-  
as próprias casas.



ERA UMA VEZ TRÊS PORQUINHOS  
Eles vivim na floresta com  
sua mãe, um dia os chamou  
E DISSE PARA IREM ~~CO~~ CONSTRUIR SU-  
as próprias casas

Podemos notar que, além de usar os mesmos tipos de letra que o examinador usou em sua escrita, inclusive a rasura<sup>94</sup> produzida propositalmente foi assumida como escrita por Fábio. Como formulou Simone Kubrick (comunicação pessoal, 10/2008)<sup>95</sup>, educadora que compõe a equipe do Trapézio, é um verdadeiro “scanner”! Sua produção se dá ao trabalho de não deixar qualquer espaço possível para que apareça o que dele é singular.

Trata-se de um garoto de quem, nos primeiros meses de tratamento, não ouvimos a voz. Quando perguntado sobre alguma coisa era com a movimentação da cabeça que respondia, para dizer sim ou não, ou apenas nos olhava fixamente, sem produzir qualquer movimento.

Sua entrada no grupo foi bastante lenta. Durante muitos encontros apenas observava, não participava de nenhuma atividade, não falava com ninguém. Nós sustentamos essa situação, sempre deixando aberto um caminho para que pudesse participar, mas nunca fazendo convites diretos, pois nessas situações recuava ainda mais.

Nas primeiras oportunidades em que arriscou participar do que estava acontecendo no grupo, repetia, no nível do comportamento, o mesmo acontecimento que solapa sua escrita: copiava.

<sup>94</sup> A rasura está localizada ao lado da palavra ‘irem’.

<sup>95</sup> Em reunião da equipe clínica do Trapézio, em outubro de 2008.

Uma cena clínica: jogávamos um jogo de mesa<sup>96</sup> em que é preciso que os participantes localizem em uma figura (desenhada com muitos detalhes), objetos que iniciam seus nomes com determinada letra do alfabeto. Se um dos componentes acertava sua resposta ao apontar um robô para corresponder ao que inicia com a letra R, até o final do jogo, sempre que fosse demandado a achar um objeto para a letra R, Fábio apontava para o Robô. Para ele, a única possibilidade de desconstruir essa correspondência era a de colar em outra correspondência produzida por outra criança.

Optamos por não incidir de modo direto sobre a produção gráfica ou oral de Fábio. Passamos a falar com ele sem lhe dirigir o olhar, muitas vezes saímos da sala para que ele pudesse falar com as outras crianças ou fazer um desenho.

Quatro meses depois de sua entrada no grupo, na oportunidade em que fazíamos uma lista de produtos que traríamos para a festa de aniversário do Raphael, sem ser demandado a participar ou escrever, Fábio procura o caderno de registros para, no final da lista, escrever “cosa”, e nos dizer: “eu vou trazer coxinha”. Respondemos: “Boa ideia! Coxinha é uma delícia!” Também não nos dedicamos a comentar o valor de sua fala, ou qualquer outra coisa do gênero.

Nessa situação, fica claro que Fábio desloca-se na relação com a escrita. Da situação em que operava como “scanner” da escrita de outro, arrisca-se numa hipótese sobre o sistema alfabético em que aparece como sujeito. Como sujeito epistêmico, que reflete sobre a língua, mas, necessariamente tal movimento é impresso a partir da sua posição inconsciente: Fábio pode, na situação que o trabalho do grupo forja, abandonar a saída imaginária que até então marcava sua escrita e sustentar a condição do funcionamento simbólico em jogo na escrita alfabética.

É desse modo que entendemos que, uma vez em que não nos dedicamos a ensinar as crianças a ler e a escrever, foi o manejo da transferência que operou, de maneira a viabilizar para cada uma delas algum nível de acontecimento da escrita, que até então estava impedida.

Vale ainda ressaltar que uma outra hipótese foi construída a partir do encontro com as crianças que apresentam a cópia na articulação da escrita. Notamos que a saída que encontram para se relacionar com a escrita descarta a articulação do sentido no que se lê ou escreve. As crianças que copiam não lançam mão do sentido para organizar sua produção. A

---

<sup>96</sup> I-SPY, Unicef, 1999.

cópia que fazem não é organizada ou corrigida pelo sentido que a escrita veicula. Se, por exemplo, o modelo está escrito com letra bastão, a criança pode, ao fazer a cópia, transpor a escrita para a letra cursiva, o que acusa certo nível de deciframento, mas não consegue organizar sua cópia a partir da ideia de que aquele texto deve veicular algum sentido. Assim, observamos que as crianças são capazes de fazer verdadeiros “frankensteins” no eixo do sentido porque privilegiam a imagem da letra na orientação do seu gesto.

Entender que a possibilidade de significação está congelada na relação dessas crianças com a escrita e, mais do que isso, que é a imagem (desenho da letra) que tem seu valor inflacionado para que a escrita aconteça, apesar da ausência do sentido, nos levou a intervir a partir da interpretação do texto.

Mas de que texto?

Num primeiro momento, tratava-se do texto contado por imagens. “Vamos contar essa história?” ou “O que será que essa história nos conta?” foram perguntas que fizemos para as crianças a partir de figuras ou fotografias encadeadas para montar uma história.

A diferença entre as narrativas produzidas pelas crianças do grupo a partir das mesmas figuras passou a ser destacada por nós na direção de sublinhar o acontecimento interpretativo. Aos poucos, introduzimos histórias com pouco texto escrito.

Num encontro com Gabriel, nos dedicamos à leitura do livro de Stephen King, *Pedro e Tina: feitos um para o outro*. Depois de alguns meses de trabalho, é a primeira vez que peço a Gabriel para ler uma história. Trata-se de um livro composto por um texto curto e de muita qualidade literária, além de ser bastante ilustrado. Não digo para o garoto qual minha expectativa em relação a sua leitura: se ele deve se apoiar nas imagens ou nas letras.

O garoto inicia seu trabalho lendo, de modo silabado, o texto do livro. De tempos em tempos, faço uma pergunta ou observação que me permita capturar o nível de significação que atribui ao texto. Nessa hora, Gabriel responde apoiado na ilustração, não faz uso da escrita alfabética - que tanto trabalho lhe dá para decifrar, para contar o que leu.

No meio da leitura do livro, há uma página com o seguinte texto: “Pedro achava que Tina fazia tudo certinho”. Gabriel decifra, mas muito lentamente: “P – E, Pe. Ped... Pedo (ele ainda não lê todos os dígrafos), a- x- cha- V-A, va...” E segue nesse ritmo. Eu digo: “Xi, Gabriel, não prestei muita atenção. Que tá escrito aí mesmo?”. Sua resposta se apoia na imagem em que os personagens Pedro e Tina aparecem, num piquenique, segurando xícaras.

Ele me diz: “Eles tão tomando chá!”. “Onde tem chá aí?”. A resposta é surpreendente: localiza, dentro da palavra escrita aCHAvA, a sílaba chá, e diz: “Aqui!”, e solta uma risada.

Essa é uma cena a qual atribuo importância, tanto do ponto de vista de Gabriel, que se lança pela primeira vez na leitura, oscilando entre texto e figura, quanto do ponto de vista do entendimento daquilo que aqui se mostra.

A leitura que se deu na ordem do texto é pura decifração, não articula sentido algum para o leitor. A pergunta que procura sentido na atividade parece inusitada para Gabriel (e em outras cenas, com outras crianças, isso se repete com altíssima frequência). De algum modo, quando procura a escrita *chá* no texto para comprovar a narrativa, é surpreendido por sua própria possibilidade de leitura. Ele ri, porque sabe que ali não está escrito chá, mas sabe também que o que disse a respeito da história deve ter alguma relação com o texto escrito. A sílaba “chá” - que ele lê, desvia Gabriel do não-sentido de sua leitura, e sua risada transmite que o saber que tinha sobre tudo isso balançou. Abriu um buraco.

Aposto que aqui ele retifica, a partir de sua condição subjetiva, a posição em relação a leitura e a escrita. E é até aqui que o atendimento nos moldes apresentados, (coordenação *dupla* do trabalho em *grupo*), vai muito bem.

Para todos os casos que encontrei crianças com essa condição de escrita, foi até aqui - na alteração eficaz do próprio entendimento da condição pessoal de leitor/escritor - que pude entender que o trabalho em grupo deu provas de sua eficácia.

Por que considero essa alteração na relação da criança com a escrita fruto de uma retificação subjetiva?

Em primeiro lugar, e de acordo com o que foi discutido no primeiro capítulo dessa tese, porque não é possível pensar numa alteração na relação do sujeito com os objetos do conhecimento que não toque, e ao mesmo tempo seja tocada, pelo saber inconsciente. O sujeito epistêmico é balizado, é ordenado a partir da condição do sujeito do inconsciente. Sujeito do inconsciente que, por sua vez, arma-se como resposta do Real, conforme o que já foi amplamente discutido.

Tendo essa articulação como premissa, é consequente a ela a constatação de que as alterações apontadas na relação da criança com a escrita, ou dito de outro modo, com aquilo que ela considera “o seu problema”, são rearticuladas a partir do que foi possível para elas construir

pela via perlaborativa no trabalho clínico. É preciso lembrar, inclusive, que em nenhuma hipótese nos arvoramos numa posição docente com essas crianças.

Em sua terceira conferência sobre o discurso do método analítico, em Belo Horizonte, no ano de 1988, Miller situa a retificação subjetiva como a passagem da queixa sobre o outro (aquele que me faz sofrer) para si mesmo. “O ato analítico consiste em implicar o sujeito naquilo de que se queixa” (p.123).

A retificação subjetiva produz uma implicação do sujeito naquilo que ocorre com ele mesmo. E sabemos que o lugar da responsabilidade do sujeito é o mesmo do inconsciente. É nesse sentido, através da operação de retificação subjetiva, que se começa a introduzir a falta-a-ser do sujeito, condição necessária de ser balizada para o início de uma análise. A ordem da enunciação abre caminho entre os enunciados e os faz balançar.

Muito embora o próprio Lacan tenha discutido a noção de retificação subjetiva<sup>97</sup> ao propor as formulações relativas à operação de histerização do sujeito no movimento da análise, acredito que o que está conceituado aí é precioso para o entendimento do alcance do trabalho em grupo com essas crianças.

Entendo que o trabalho em grupo operou como uma estratégia clínica, amparada nos elementos descritos logo acima, e que pode favorecer, do lado do sujeito, a condição de submeter-se verdadeiramente a uma outra modalidade de intervenção. Um trabalho preeliminar no sentido exato do que o termo sugere: é anterior a algo, e portanto não é suficiente ou independente (no sentido de conclusivo), mas tampouco pode ser eliminado, ou desprezado, uma vez que garante a condição de execução dos próximos passos.

As intervenções se dão tanto no nível da relação direta com o objeto do conhecimento (e aí pensamos em dispositivos na ordem instrumental) quanto, em alguns casos, na análise pessoal propriamente dita, para a qual o sujeito deve formular uma demanda. Será na análise que o sujeito poderá tratar o gozo do sintoma e, guardadas as medidas possíveis ao sujeito no tempo da infância, produzir algo na ordem de uma ordenação e/ou reordenação fantasmática. Crianças como Gabriel, quando chegam para o tratamento, na maior parte das vezes já passaram por intervenções como grupos de reforço, orientações (psico)pedagógicas e, em alguns casos, inclusive, fonoaudiológicas. Porém, nenhuma delas alcançou o objetivo de fazê-los interromper a cópia e alçar à condição de leitor/escritor.

---

<sup>97</sup> Em 1958b, no escrito “A direção do tratamento e os princípios de seu poder”.



A cena em que Gabriel abre-se à dimensão enunciativa com condição de rir de sua própria possibilidade de leitor orientou sua saída do grupo de escrita, bem como uma nova fase de seu tratamento: inicia sua análise pessoal e insere-se na montagem de atendimento institucional do Trapézio. Entendemos que, a partir desse momento lógico, ele poderá submeter-se às duas ordens de intervenção e de fato fazer uso delas.

#### **4.2) Escrita ilegível: o que não se pode ler no que está escrito**

“ Me vejo no que vejo.  
É como ter em meus olhos,  
os olhos mais limpidos.”

Octavio Paz (versão de H. Campos)

No discurso da mãe, Lucas aparece como um menino que, aos 9 anos, tem poucos amigos, e, apesar de muito inteligente, apresenta problemas escolares. “Sua letra é muito feia, não dá para entender o que ele escreve”. Ela se pergunta ainda se há relação entre a precariedade aparente de seus desenhos e a ilegibilidade da letra.

Muito rapidamente, a mãe conta a história do garoto. Ela parece querer manter as coisas fechadas, pouco disponível às questões que minha escuta pode recortar em sua fala. O único ponto em que se estende é quando fala a respeito do nascimento do filho. Por conta de uma má avaliação de seu obstetra, o parto foi atrasado por alguns dias, o que ocasionou sofrimento fetal. A circunstância perinatal toma muito tempo da fala de uma mulher que, em outros pontos, é bastante condensada. Na revista *Scilicet* 6/7 (1976), um grupo de analistas observa que o parto, bem como a menstruação, ou a gravidez são momentos reais [no sentido em que submetem o sujeito ao encontro com o real de seu corpo] em que a mulher se ilude de sua existência, e goza do que afeta o seu corpo. Para continuar gozando, ela fala sobre isso (p.132).

Não houve sequela importante, do ponto de vista neurológico, como consequência desse acidente, mas é possível entender que falar insistentemente sobre isso faz essa mulher tentar recuperar um momento importante, em que um acontecimento no real de seu corpo a inscreve no discurso e proporciona um lugar a partir do qual falar. Porém, o movimento

desse sujeito na linguagem não a leva muito longe desse ponto de fixação de gozo, e será sempre a este que ela vai retornar para articular seu filho no desejo.

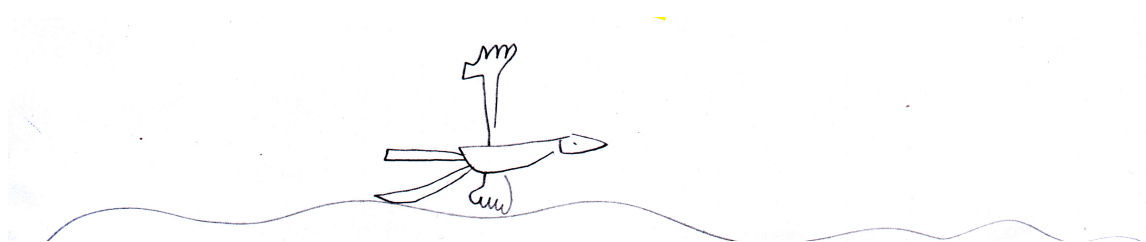
Lucas anda na ponta dos pés. Muitos tratamentos foram tentados no combate a esse traço, mas, até aqui, foram ineficientes: atividades físicas das mais variadas, avaliações ortopédicas com profissionais renomados, além de intervenções fisioterápicas. Seus pais se perguntam se essa seria, então, uma sequela do parto tardio. Eu me pergunto ao que esse acontecimento resiste.

Lucas anda na ponta dos pés, e, no entendimento de sua mãe, isso lhe traz muitos problemas. Os meninos dizem que Lucas anda de salto alto, que isso é coisa de mulher, e que, portanto, Lucas é *gay*.

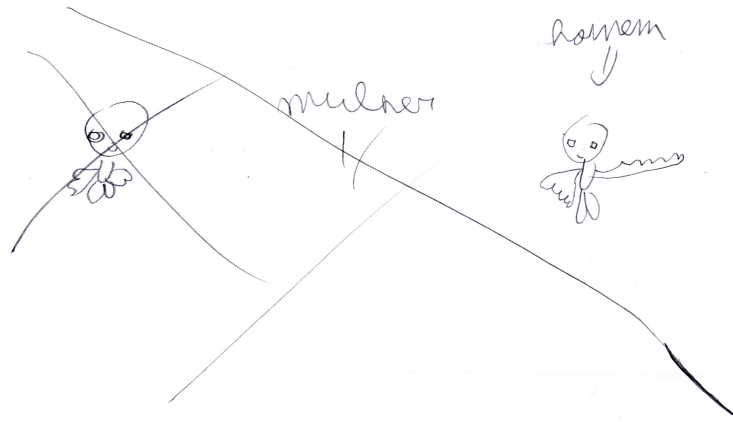
O garoto que encontro é, de fato, muito inteligente, fala pelos cotovelos, tem muitas coisas para contar e parece que tem também a real intenção de não me deixar falar. Nessa posição, Lucas vai montando uma cena em que as coisas comparecem todas no plano das ideias, e fala, explica e ordena muitos pensamentos, emenda um raciocínio no outro vertiginosamente. Seus movimentos são, porém, bastante desordenados. Tudo com o corpo parece difícil, e cada vez que algo que intenciona fazer com seu corpo não acontece, Lucas trata de tirar mais um pensamento da cartola para - entendo assim - girar meu olhar, e talvez, o seu também. O que eu não poderia ver?

Logo nas primeiras sessões, após me perguntar se eu achava que poderia ajudá-lo, formula o que veio me mostrar: “Eu vim aqui três vezes: uma pra desenhar, uma pra pintar e uma pra correr na ponta do pé”. “Eu vim aqui três vezes porque eu tinha que falar de três coisas”. No encadeamento associativo, diz: “A conta de matemática que é difícil é a de dividir com restos”.

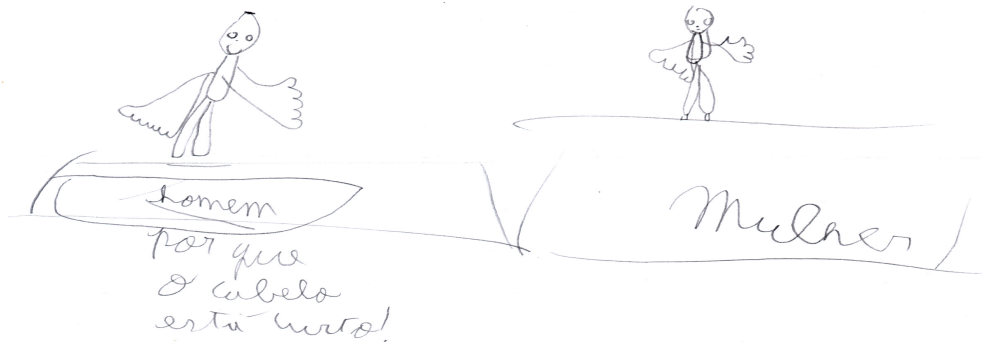
No desenho de Lucas, o que posso ver é uma figuração bastante precária. Pessoas que pareciam bichos, e sobre as quais não há notícia sobre o gênero que representavam. Esse desenho, por exemplo, figura Lucas nadando.



Resolvo perguntar ao garoto como eu faria para saber se aquelas figuras eram meninos ou meninas. Suas respostas são impressionantes. Diante da constatação de que ali no seu traçado não havia nenhum indício para solucionar minha dúvida, Lucas faz, numa das figuras já desenhadas, olhos quadrados e na outra, olhos redondos, e diz: “assim está diferente”.



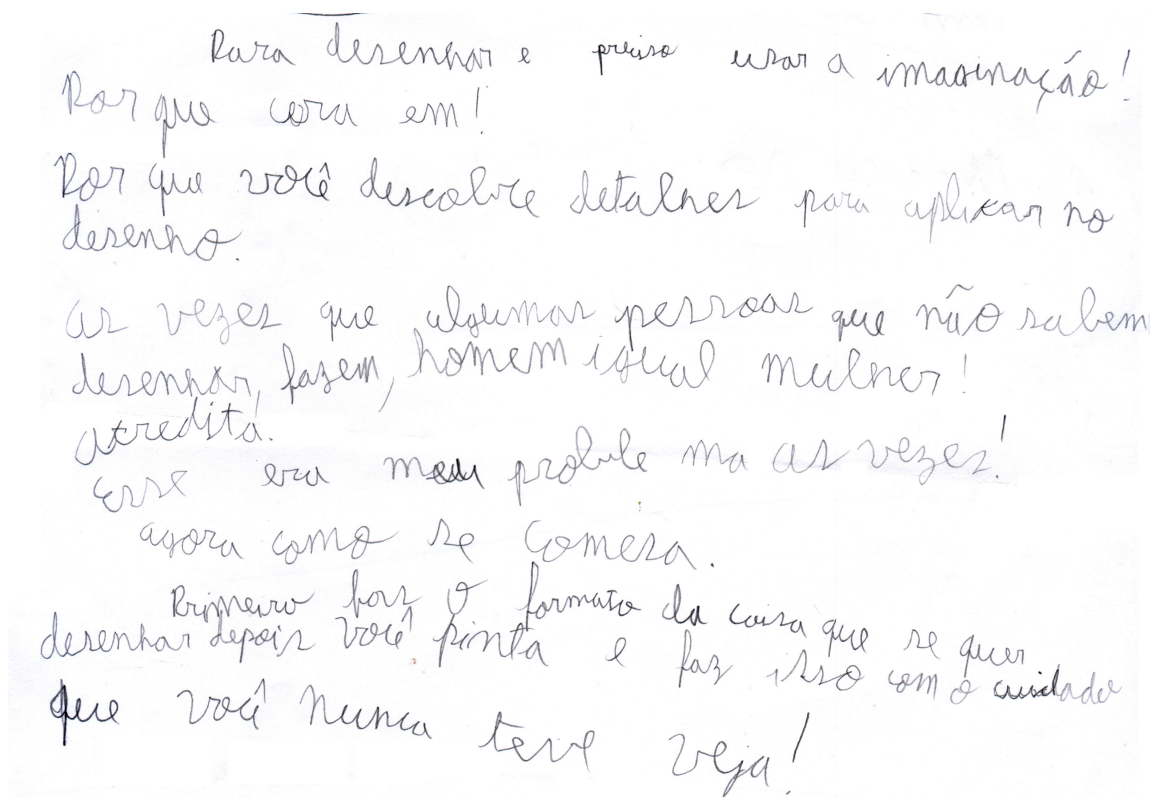
Deixo aparecer o meu espanto, e então, Lucas, além de escrever ‘mulher’ e ‘homem’ para resolver o problema daquele específico desenho, passa a se dedicar a uma pesquisa, que ocupa vários de nossos encontros, para resolver isso que depois chamou de “seu problema”. Produz várias hipóteses a respeito do que seria a marca do que, na ordem da imagem, poderia apontar a diferença sexual. A formulação mais insistente passa por um traço, que aparece frequentemente em seus desenhos, logo abaixo dos pés das mulheres... saltos altos.



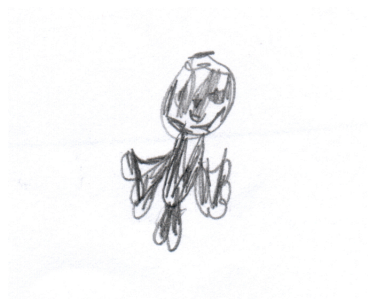
“São as mulheres que usam salto alto”?

Numa das primeiras vezes que tentou produzir uma resposta para minha pergunta, ele produziu uma hipótese a respeito do comprimento dos cabelos: para as mulheres, fios longos e para os homens, curtos, que, como podemos ver, ele acrescenta ao mesmo desenho.

Fica tão animado com sua formulação que resolve fazer uma escrita sob o título “Descoberta como desenhar”.

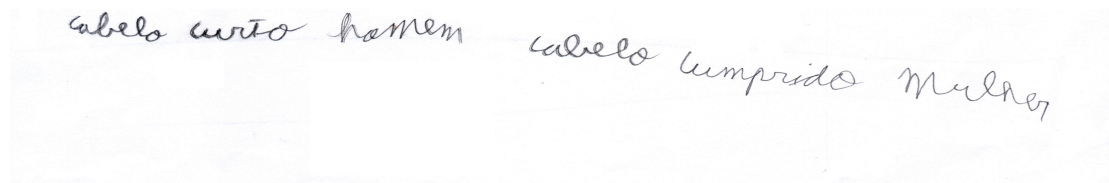


diz que vai chamar a mãe para saber se ela é capaz de acertar o gênero sexual do boneco que desenhou logo abaixo da sua escrita.



‘É pra mostrar pra minha mãe, porque ela sabia que o meu problema era de desenhar e de pintar, mas não sabia que era do homem e da mulher, e praticamente tudo... **do formato das coisas**’. Aí insere um sub-título para seu texto: “caligrafia e desenho”, dando uma pista de que o “tudo” ao que se refere inclui o formato da letra.

A mãe de Lucas, já dentro da sala, erra a resposta. Diz que o desenho tem cara de menina, e Lucas faz uma nova frase, no final de seu texto:



A mãe, então, refaz sua resposta, por escrito, sem apagar a anterior, deixando aparecer o seguinte texto, que eu transcrevo mantendo a ausência de pontuação que ela produziu: “*Está com cara de menina Tem cabelo curto, então é homem Mas o rosto me parece feminino*”.

Ela erra...porque a imagem não a esclarece, e ao se deixar elucidar pela explicação do menino, produz um texto bastante confuso.

O que ela poderia dizer sobre os seus próprios cabelos curtos?

E eu, por que estaria considerando importante o comprimento do cabelo da mãe da criança que escuto em análise? Bem, eu estava diante de uma mulher e de seu filho que formularam a ideia de que homens têm cabelos curtos e mulheres têm cabelos longos. Mas, trata-se de uma mulher que usa cabelos curtos. De que modo eles vão conseguir continuar sustentando essa hipótese?

A dificuldade, do meu lado, aparece porque essa informação é oferecida sem nenhuma palavra da criança ou de sua mãe. Eu sei que ela tem cabelos curtos porque eu vejo, e como sobre isso não se fala, não se associa, apenas se oferta no nível da imagem, num primeiro momento, resisto à ideia de usar como elemento do caso. Fico me perguntando se a significação (curto, cumprido, feminina, etc) não passa, necessariamente, pelo meu léxico significativo, e nesse sentido, não diria respeito ao analisante, e sim, à sua analista.

Havia, porém, algo intrigante em relação a esse texto produzido pela mãe de Lucas: sua aparência física também produzia uma informação pouco clara. E, devido ao fato da imagem que oferta ao Outro produzir uma informação imprecisa - assim como fez seu texto, não pude me desvencilhar do que eu li naquilo que compareceu apenas como imagem em nosso encontro.

O fato é que, nesse caso, muitas informações comparecem apenas no nível da imagem, e é esse dado que, finalmente, assume uma importância cada vez maior na construção das hipóteses clínicas.

“O formato das coisas”, a nova formulação de Lucas sobre o “seu problema” passa a ser o assunto que aborda nas sessões, porém pela via da letra alfabética.

Temos uma sequência de encontros em que faz, sob transferência, um jogo de adivinhações: eu deveria decifrar o impossível. “Você sabe o que tá escrito aqui?” “duvido que você consiga ler essa palavra”... E, assim, traçava letras em que incrementava ainda mais sua ilegibilidade.

O fenômeno que assola a escrita de Lucas não é qualquer. Sua escrita não permite a leitura do texto produzido. Algo se processa no eixo da imagem (da letra, mas, como vimos, também do desenho do corpo), e é preciso dar sequência a essa investigação. Sua “letra feia” cumpria a função exata de deixar o outro confuso, sem ter certeza sobre o que deveria entender do que via. “Que letra é essa, o que será que está escrito aqui?” Curiosamente, e isso parece ser muito importante, a ilegibilidade na caligrafia de Lucas é parcialmente superada nas situações em que enfrenta a questão a respeito da representação do gênero. É desse modo que pudemos ver que seu texto, “caligrafia e desenho” apresenta uma escrita legível no nível da imagem da letra, bem como tenta apreender pontos de balizamento, no nível significante, para o estabelecimento da diferença sexual na ordem da imagem.

O fato é que, em na sua produção gráfica (o desenho e a escrita), é possível ler a problemática relativa à diferença sexual. Neste caso, parece que a condição subjetiva do garoto configura um sintoma que sua produção de escrita denuncia. Uma escrita que põe problemas para ser lida/interpretada (tanto no nível do desenho quanto no nível da letra alfabética) e que, enquanto fato de linguagem, situa uma formação sintomática relativa à estruturação da imagem do corpo e à diferença sexual.

A escrita alfabética e o desenho, como fatos de linguagem, aqui, neste caso, são tocados pela economia de gozo do sujeito. Assim, deve ser interrogado o que está escrito nesse corpo que anda de salto alto, bem como o que faz o texto de Lucas não poder ser decifrado.

Como se articulam a imagem do corpo e a forma na escrita alfabética? Será que uma questão na instalação da imagem do corpo como próprio pode ter efeitos naquilo que o sujeito escreve?

Jeanne D'arc Carvalho (2005), psicanalista em Belo Horizonte, elabora a ideia de que o desenho tem função significante na medida em que ele escreve fatos de linguagem. O desenho é uma escrita que verifica a identificação do sujeito a uma imagem do corpo, e é como significante que opera tal suporte<sup>98</sup>.

Gerard Pommier (1993) põe fim às discussões a cerca da maturidade neuromotora relativa à figurabilidade na produção gráfica. Ele aposta que os “erros” na representação do corpo humano estão referidos à imagem do corpo próprio, e não exclusivamente a uma inabilidade técnica<sup>99</sup>.

Erik Porge (1983), ao abordar os acontecimentos na escrita (aos quais se refere pelo termo dislexia) sustenta com vigor a hipótese de que o que ali se põe em jogo é uma mutilação da letra. Tal mutilação tem a função de amputar uma parte do objeto fóbico, a própria letra. É um tratamento operado à imagem daquilo que o sujeito teme que aconteça com seu corpo. A mutilação que desordena a escrita alfabética é, então, uma resposta do sujeito à sua fantasia de ser devorado.

Há, nessas hipóteses de leitura, um entendimento de base de que a letra alfabética e o desenho sofram os efeitos da escrita do corpo próprio, que é uma escrita, sabemos, de ordem inconsciente. A questão é: como?

Sabemos, a partir do trabalho de Freud e Lacan, que a inscrição do corpo é sustentada por uma operação psíquica sofisticada, que cumpre a função de arrancar o corpo do bebê do corpo da mãe. Trata-se de uma separação, orientada pela pulsão, que tem como ponto capital a instalação de um eu, na operação do espelho.

A imagem do corpo é produzida como consequência da alienação do sujeito ao campo do Outro. Lembremos que, no estádio do espelho, a criança, ao se separar do corpo materno, se

---

<sup>98</sup> A esse respeito, ver *Entre a imagem e a escrita*, cap. 3, 2005, p.126.

<sup>99</sup> A esse respeito, ver *Naissance e renaissance de l'écriture*, 1993, p.200.

aliena em uma imagem do corpo próprio que é pura antecipação da unidade conferida pelo Outro. É por esse caminho, o da alienação, que o ser poderá habitar um corpo que anteriormente lhe era estrangeiro. Porém, esse mesmo corpo, na antecipação necessária que o espelho representa, é moldado com a forma do Outro, que, se de um lado cumpre a função de introduzir o pequeno humano na linguagem, o faz através da oferta de uma designação bastante fechada em seu desejo.

A imagem do corpo, ao se moldar a partir do desejo do Outro primordial, tem como forma aquilo que falta a esse Outro e que o sujeito, ao se alienar, sutura com seu corpo. Nesse sentido, a relação especular submete o sujeito ao gozo do Outro e penhora seu corpo como objeto. Para sair dessa posição, o pequeno humano deverá se separar da significação da imagem do seu corpo produzida a partir do campo do Outro, uma vez que ali incide uma determinação de gozo a qual o sujeito submerge.

Portanto, Lacan formula que aquilo que acontece na operação especular é uma transformação, pois o sujeito assume uma imagem, e essa identificação o conduz da fragmentação a uma forma totalizada de seu corpo (LACAN, 1949). De fundamental importância no que diz respeito à causação do sujeito, a alienação à imagem deverá ser dialetizada pela operação de separação.

Se voltarmos às nossas crianças que denunciam aspectos de sua configuração sintomática em sua produção de escrita, vamos contar inúmeros casos em que a fenomenologia da escrita é afetada em sua imagem. Há crianças que só copiam, há aquelas que têm “a letra feia” e produzem escritas ilegíveis. Há ainda a possibilidade de que o desenho da figura humana esteja comprometido<sup>100</sup>. Há aqueles que, como Lucas, apresentam questões ao desenharem-se e também na vertente imagética da letra escrita.

Parece que a escrita, por apresentar a vertente material da imagem, - ao contrário da fala, em que a vertente imagética sucumbe à dimensão de imagem acústica -, seja como letra ou como desenho, torna-se um campo favorável para a construção de uma sintomatologia referida à problemática da imagem do corpo.

---

<sup>100</sup> Não se trata de um comprometimento em relação ao esperado, do ponto de vista do desenvolvimento. Comprometimento, aqui, aponta para um impedimento, no eixo da representação, relativo à instalação e/ou apropriação do corpo unificado e separado do Outro.



Dar-se a ver numa imagem legível para si e para o outro é, necessariamente, suportar a pergunta: “o que o Outro quer de mim?” sem oferecer a própria carne como resposta. É assim que, se o Outro não puder liberar o sujeito para armar-se para além das determinações daquilo que o designa em seu espectro (determinações essas, presentes na condição de unificação do corpo próprio), as consequências serão múltiplas para o sujeito, em diversos níveis e graus, e expressas, inclusive, sobre o que se escreve.

O ponto central da questão aponta para uma falha na separação da imagem que fixa o sujeito no campo do Outro. O sujeito, de algum modo, titubeia aqui, responde positivamente ao apelo do Outro e denuncia sua condição ao tentar produzir no desenho uma imagem do corpo próprio.

Na escrita, o sujeito produz uma evidência: ao não se deixar ser lido, resiste ao Outro, tenta salvar sua pele, escapar de ser absolutamente entendido... ele produz um enigma.

É também Erik Porge (1983) quem formula a ideia de que o sintoma disléxico é um desafio à autoridade. Uma criança que lê e escreve, lê um texto que não é simplesmente aquele que o Outro lhe ofereceu. O sentido a ser produzido não está garantido nas palavras grafadas pelo autor. A leitura, insiste Porge, desafia a autoridade (do autor), e no mesmo golpe, exige um ator.

É aqui que podemos entender que aquele que permite tal acontecimento na escrita recusa a autoridade para tentar firmar-se como ator, como intérprete de um texto. Ora, não seria esse um outro modo de descrever a separação necessária de se engendrar entre sujeito e Outro?

Se tomarmos a imagem do corpo unificado como uma escrita para ser lida pelo sujeito, concluiremos que se trata de uma imagem que precisa ser interpretada, e, por fim, que seria através dessa operação de leitura que o sujeito se articularia em uma cadeia de significantes.

Seguindo o raciocínio construído até aqui, essa configuração sintomática que se dá a ver na escrita assume a função de impor um limite ao Outro, de cavar um lugar para o sujeito. Ele engendra uma tentativa de separação que, por sua vez, demonstra sua consistência no nível da imagem.

Um dos problemas que encontramos nessa configuração é que o sujeito que institui-se em um sintoma que tem efeitos em sua escrita, o faz ao preço da produção de um impedimento que pode assumir outras proporções. Impedir a escrita de funcionar pode ter como efeito, para citar apenas um exemplo, um baixo rendimento escolar que, na maioria das vezes, não é

relativo ao que o sujeito pode apreender, mas, ao contrário, incide no que ele deve devolver: na produção de texto, naquilo que retorna ao Outro<sup>101</sup>.

O movimento clínico de Lucas aponta para um sujeito que pretende se esquivar da leitura fechada que assume no campo do Outro, e que, para isso, se apóia na vertente imagética do significante. Ao confundir seu leitor, tenta driblar a invasão de um Outro muito potente e sabido, e extrair algum gozo disso.

É pela via do sintoma que ele tenta construir algum enigma, tenta situar-se a partir de termos que não estejam preenchidos pelo sentido do Outro. Mas, é no nível gráfico que Lucas recusa os termos do Outro, e tenta uma autoria. O que se pode pensar é que Lucas tenta uma interpretação particular do seu corpo/texto alienado ao Outro.

Lacan (1971, p.112), ao comentar a escrita chinesa em sua relação com a caligrafia, sugere que o singular da mão daquele que escreve esmaga (este é o seu termo) o universal da escrita. Vieira, no já citado artigo, ao trabalhar sobre a escrita de algumas crianças, entende que o valor de gozo da letra fica encarnado na caligrafia. “A caligrafia guarda algo de resto, resto de gozo sem sentido, apenas presença” (VIEIRA, 2007, p.173).

Por que Lucas precisou desse recurso?

As hipóteses que ele levantou para construir no desenho a diferença entre a imagem do corpo masculino e feminino situam a resposta que procuramos. Qual a diferença entre homem e mulher? Seria o formato dos olhos? O comprimento dos cabelos? É o fato da mulher usar salto alto?

Ao buscar a solução nessas formulações, Lucas deixa claro que não vai considerar a castração materna como critério decisivo dessa diferença. Ou melhor, Lucas considera que deve armar uma restituição à mãe daquilo que lhe falta. É melhor não VER a diferença, é bom impedir que seja vista. Foi preciso para ele embaralhar os dados na ordem da imagem para sustentar essa posição.

É assim que este acontecimento na escrita de Lucas parece oferecer ao sujeito certa estabilidade: seu corpo continua penhorado na alienação ao Outro materno, e ele goza disso.

---

<sup>101</sup> A esse respeito ver Balbo, G.(1986). “Do ouvido ao olho, e num estalar de dedos- acerca do desenho e sua leitura prévia”, p. 52-70, in: *O mundo a gente traça: considerações psicanalíticas acerca do desenho infantil*. Salvador, Ba: Álgama, 1996. Nesse artigo, o autor produz uma escansão, em 8 tempos, relativa à passagem pela escritura de uma percepção recebida para uma percepção oferecida.

Ao mesmo tempo, para não sucumbir totalmente, garante, ainda que de modo precário, certo nível de separação, ao se propor numa escrita ilegível.

Por outro lado, se o sintoma de Lucas permite armar uma resistência ao Outro, fracassa na radicalidade necessária à dialetização da alienação. Além de criar-lhe um problema relativo ao desempenho escolar, do ponto de vista subjetivo, protela a necessidade de que a imagem do corpo unificado seja trabalhada e tratada para resgatar o sujeito da designação fechada que recebe no campo do Outro.

O que Lucas não pode ler no que está escrito? A castração materna. O nível das imagens (do corpo e da letra) comparece aqui, nesse caso, como o que fornece elementos para esse recobrimento.

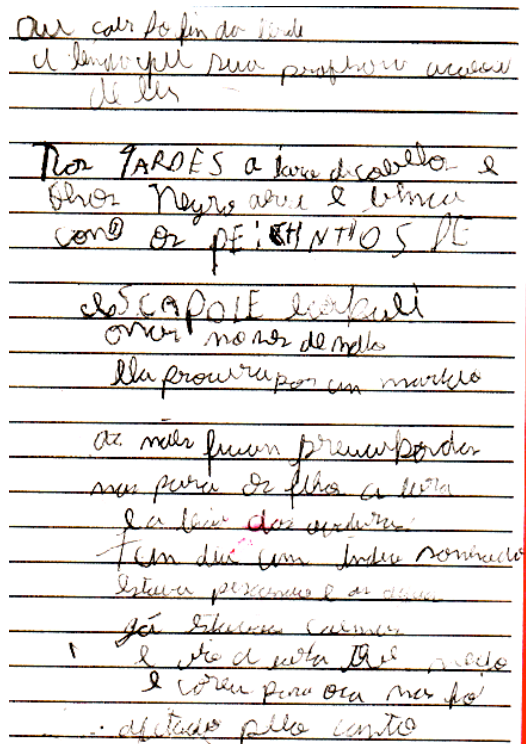
Podemos, neste caso, supor uma coincidência exagerada na operação especular, entre as produções da imagem real e virtual. A imagem real deve se oferecer como *urbild*, o ‘sobre o que’ o sujeito - ali antecipado pelo Outro primordial - vai construir-se como unidade. Será no espaço virtual, representado no grafo pelo espelho plano, que o sujeito deverá constituir o corpo próprio no nível da imagem.

No caso abordado, podemos supor um excesso de adequação entre o que sua mãe produz na antecipação de sua condição subjetiva e sua montagem própria do corpo.

Bergès e Balbo (1994) apontam que seja preciso calcular um desencontro entre essas imagens, um desencontro necessário porque é através dele que será armada, para o sujeito, a possibilidade de separar-se da alienação costurada pelo desejo do Outro quando da produção da antecipação.

Andar na ponta dos pés escreve saltos altos no corpo de um menino que se esforça para ofuscar a castração materna usando o apagamento da diferença sexual como recurso para tal. Sua escrita, no mesmo golpe em que denuncia sua condição, oferece-se como recurso (precário) à separação, no sentido em que, no nível gráfico, se apresenta como autor, arriscando diferença em relação aos termos do Outro.

#### 4.3) Trocas e omissões: oralidade e escrita articuladas em um caso clínico



Que cair do fim do lado  
Ainda que sua profusão acabou  
de ler

Na TARDES a tarde de cabelo e  
Olhos Negros avia e branca  
com os PEIANTIOS DE

do SCAPOTE lancha  
outra moço de mole  
Ela proure por um moço

de mãe quem proure por  
sua filha de filha a nota  
de a letra das palavras  
Fam dia uma letra com  
Estava proure e de  
de Estava calma  
e de a nota de a nota  
e a nota para a nota  
de a nota de a nota

Por conta dessa letra feia, muito difícil de ler, Bruna já foi ao neurologista, já foi medicada com ritalina, foi ao psicomotricista por dois anos para melhorar seu traçado, e também frequenta as aulas de recuperação que a escola oferece. O que temos como resultado de todo esse esforço é isso: mais do que a “letra feia”, a escrita dessa garota não dá leitura. Como será que suas professoras conseguem corrigir suas lições e suas provas? Essa criança tem 11 anos e está na quarta série do ensino fundamental.

É uma menina ultra simpática, conversa muito bem sobre vários assuntos, discute comigo o sotaque que mantenho para falar inglês, canta bem. É desinibida, bastante sociável, sedutora. Bruna precisa emagrecer algo entre 20 e 30 quilos. Não consegue parar de comer, e não pode falar sobre o que não consegue. Toda vez que abordo esse assunto com ela, a sua resposta é a mesma: diz que está se cuidando, está conseguindo fazer dieta. Mas, então, por que você ainda não emagreceu? Bruna desvia, não se permite interrogar.

A mãe de Bruna, após emagrecer mais de 40 quilos (sim, ela já foi obesa) sustenta uma posição anoréxica. E como uma boa anoréxica, satisfaz sua voracidade dando de comer a outro.

A incontinência alimentar dessa garota responde direto e reto ao desejo de comer que está recalcado na mãe. Numa complementação tórica, a demanda de comer da menina sustenta o desejo de comida da mãe. O que faz sintoma no sujeito se sustenta na relação com o Outro. É da estrutura de vasos comunicantes que falamos aqui.

“Eu não ligo de ser gorda”. Por que essa menina pode me falar isso com tanta frequência? Porque ela goza mais comendo - e alimentando a posição anoréxica de sua mãe - do que desfrutando de seu corpo como patrimônio próprio. Resiste, em sua posição subjetiva, a articular-se em relação à parcialidade que a satisfação alcança no corpo.

Sabemos que “o desvelamento da falta de um significante no Outro [nesse caso, aqui o Outro é necessariamente encarnado pela mãe] convoca o sujeito a se situar frente à castração” (SANTIAGO, 2005, p.152). Sabemos, também, que situar-se frente à falta não é necessariamente curvar-se a ela. Há diferentes respostas que um sujeito pode dar nesse ponto. Bruna responde produzindo uma série interminável de *actings-out* sobre o universo alimentar. Essa sua impressionante desinibição na relação com a comida mostra até que ponto pode chegar o oferecimento que um sujeito faz do seu corpo para o gozo da mãe.

Maria do Rosário do Rego Barros (2005), entende que há uma dificuldade, própria aos sintomas atuais, de se constituírem como mensagem quando o sujeito experimenta em seu corpo um gozo que ele desconhece, vivido como estrangeiro. O que acontece, como vemos no caso de Bruna, é que o sujeito não consegue ter um referencial identificatório que lhe dê corpo no significante e consistência na imagem. O que aparece são as marcas de gozo que afetam o sujeito e seu corpo, sem que nenhuma significação advenha para orientá-lo.

Assim, o corpo presentifica – incessante - um gozo invasivo, desordenador do sujeito em sua relação com o próprio desejo, deixando-o penhorado a um imperativo que lhe é estrangeiro. O imperativo age como demanda do Outro, que o sujeito obedece, mas não consegue interpretar, não pode atribuir uma significação própria.

Assim, o imperativo materno põe Bruna para comer, e sem interpretá-lo, sem que nada de seu desejo possa comparecer para cortar a demanda da mãe, Bruna não pode parar de comer.

Todo esse movimento, evidente, é de ordem inconsciente, e é por conta disso que, do ponto de vista objetivo, o que assistimos é toda uma configuração muito adequada de tratamento da obesidade. Bons médicos, medicação, oferta de dieta equilibrada, pais consenciosos... e nenhum quilo a menos.

Diante da exposição dos pais de todo um cuidado muito honesto e elaborado com a situação de risco de Bruna, pergunto a eles - e a ela também -, se saberiam me dizer o que impede sua dieta de dar certo.

Será que ela estaria mesmo só comendo a coisa certa? Será que há realmente um mistério que funda o insucesso dessa dieta? Quantas concessões? Quantas pequenas negociações se sustentam no fato de não poder negar nada para essa menina tão demandante e potente? Quantas ofertas de alimento não se fazem a partir da posição anoréxica da mãe? Afinal, porque, em 3 longos anos de dieta alimentar, nenhum quilo a menos?

CIENTIAs E HISTORIA  
Porque a Comida FICA RUIN?  
Escreva 3 parágrafos sobre o livro A Última Ceia

Quando é possível ler o que Bruna escreve, seja porque usou o computador, porque sua letra permitiu ou porque ela nos auxiliou decifrando o próprio texto, podemos observar que ela comete muitos erros ortográficos. De que teor são esses erros? Bruna mantém a dimensão oral na escrita. Será que eu deveria dizer: Bruna articula oralidade também na escrita? O que consigo ler em sua escrita é que Bruna não se curvou à arbitrariedade da escrita da língua portuguesa. Ruin- Aistem- prosima – irmaos grin- cumida. Ela escreve fazendo uma correspondência bastante particular: uma correspondência som-signo a partir do valor sonoro absoluto da letra. Se, quando falamos, dizemos RUIN, por que colocar um M no final dessa palavra? Se a letra S tem som de “ssss”, porque não usá-lo para escrever próxima?

A resposta é relativamente simples. “Próxima” deve ser escrito com X porque sim, Ruim termina com m, assim como motim e diferente de florin devido a uma lei gramatical que ordena a escrita do português, e que se apóia nas etimologias de cada palavra. Não há, em nossa língua, correspondência unívoca entre letra e som. O que há é uma determinada articulação de relações entre letras que definem seu valor sonoro. Assim, dependendo da vizinhança “s” pode ter o som de s ou de z.

Porque xale e xícara escrevemos com x e para chapéu usamos ch? Claro que isso deve ter história do ponto de vista da construção da escrita de nosso idioma, mas, do ponto de vista do aprendiz, usamos x ou ch para fazer o mesmo som em diferentes palavras porque está combinado assim. Porque essa é a regra, e se não obedecermos, estaremos escrevendo errado. Ou seja: apesar do som, antes de p e b deve-se usar a letra m, e na hora de ler, deve-se produzir o som da letra n. Como, por exemplo, em combinar, empoeirado.

Esse “porque sim” não operou sobre nossa Bruna. Ela escreve tendo como referência o valor sonoro absoluto de cada letra, e, apesar de ser possível a ela ler e escrever, podemos dizer que não está alienada ao código da língua. Ela preserva certa independência, se assim podemos dizer, em relação a ele.

Belintane (2007), linguista que sustenta interlocução consistente com o campo da psicanálise, aponta que, na língua, a ortografia se apresenta como lei, lei que vai reger as relações entre a oralidade e a escrita, e, nesse sentido, como um Outro acima da oralidade.

Poderíamos pensar, a partir de seu trabalho (BELINTANE, 2008), que a organização ortográfica da escrita alfabética produz um escoamento do gozo presente na oralidade, acessível ao sujeito enquanto fala. E que é esse escoamento que se mostra impossível para Bruna.

A condição moebiana de funcionamento da língua, que articula passagens entre o oral e o escrito e, nesse jogo, opera - através de suas leis de funcionamento - o escoamento do gozo, falha em Bruna. O que é determinante na posição desse sujeito, e que comparece no ato da escrita é, como já foi dito, a pregnância gozosa - efeito da captura à qual está submetido em sua relação com a mãe.

Aos 11 anos, Bruna escreve “do seu jeito”, não está preocupada em escrever de acordo com a norma culta. Quando digo que ela não está preocupada com isso, é porque realmente não está. Ela sacode os ombros, sustenta um “e daí?!” bastante constrangedor para quem aponta seu erro na escrita. Articula-se num: “*decifra-me, ou devoro-te*”, em que fazer-se entender é, para ela, um problema que o outro tem que resolver.

Assim, Bruna deixa seus pais completamente enlouquecidos. Não sabem mais o que fazer pra ajudar a menina a melhorar a escrita e as suas notas. É muito aflitivo para eles assistir uma garota tão inteligente e sabida tirar notas tão ruins, e mais do que isso, constatar que ela esteja tão radicalmente impedida de se empenhar em sua recuperação. Já tentaram vários

procedimentos, incluindo a análise, e nada consegue fazer essa menina melhorar o rendimento escolar, escrever direito ou emagrecer.

É preciso situar que usar o corpo próprio para gozar com o outro materno é uma operação de âmbito sexual. No caso de Bruna, esse movimento econômico não está impedido. Há uma não inibição do sexual em jogo que articula seu modo de funcionamento simbólico, este é um outro modo de referência a estrutura de vasos comunicantes. Esse acontecimento é sustentado por sua condição alienada ao campo do Outro, e, para completar, tem na resistência à norma culta da escrita uma tentativa do sujeito de escapar desse Outro tão invasivo. Esta articulação é muito importante e deve ser tomada sem pressa. **O acontecimento na escrita é um instrumento do qual o sujeito se serve para encontrar uma solução no nível do sintoma, não é um sintoma propriamente dito.**

A escrita de Bruna está inibida, ela não pode alienar-se ao código e ao funcionamento arbitrário da língua portuguesa porque o sexual invadiu o seu pensamento. Seu corpo está penhorado num jogo sintomático com a mãe, e a garota, portanto, não pode fazer nada que precise contar com essa operação de separação. A não alienação ao código de escrita da língua portuguesa está articulada à sua impossibilidade de separar-se da mãe.

É assim que Bruna apresenta-se como ultra demandante, é assim que ela vem desviando da possibilidade de perder qualquer coisa, de se mostrar sem. Como aprender sem sustentar um lugar vazio? Por acaso aprende-se o que já se sabe? Não seria o contrário? Aprendemos a partir da constatação de que não sabemos. Há uma dimensão de desejo em jogo para articular a posição de um sujeito frente ao conhecimento.

No caso da nossa garotinha, o que pode ser observado é que não é a escola que pede que ela faça a lição, é ela quem tem dor de barriga e precisa tomar remédio. Ela sai da sala, não consegue suportar, minimamente, a situação em que outro testemunhe suas falhas. Está sempre cobrindo seus buracos com o corpo - esse é o seu sintoma - seja com queixas de adoecimento ou com a comida, desvia do encontro com seus buracos invertendo sua posição em relação à demanda de outro.

Há relação entre a inibição na escrita de Bruna e sua questão alimentar. Isso é muito importante. Apesar de toda sua eloqüência verbal e de sua possibilidade intelectual, o acontecimento da escrita em Bruna é o que compromete, de maneira radical, todo o seu



desempenho escolar. Sua relação com a comida se dá na dimensão do *acting-out*, é algo que se dá na conduta do sujeito e que assume uma ênfase demonstrativa e orientada para o Outro (LACAN, 1963, p.137), mas que é, de certo modo, “independente da causa sobre a qual a ação incide” (SANTIAGO, 2005, p.150). O desejo de comida de sua mãe incide sobre Bruna de modo perturbador, e a isso a menina só consegue responder através do *acting-out*.

O que quero dizer é que a inibição na escrita e o *acting-out* na comida estão articulados na posição desse sujeito. São variações, modalidades de resposta desse sujeito diante do enigma do desejo do Outro. Ele age de modo a manter-se numa determinada relação ao Outro, e assim, articula saber e ação.

Nesse sentido, não é possível tratar essa garota como se ela tivesse dois problemas: a obesidade e, digamos... uma dificuldade de aprendizagem.

Tomar o acontecimento na escrita desarticulando-o da posição desse sujeito tem consequências importantes para a garota e sua família, pois é essa formulação o que sustenta toda a peregrinação clínica e pedagógica à qual essa família está submetida há 6 longos anos. Não vai dar para Bruna curvar-se à arbitrariedade da escrita, porque, como vimos, o que está em jogo nesse ato é exatamente o que ela evita. Não é possível deixar o sistema alfabético funcionar e ao mesmo tempo escapar de se ver em falta, diante do vazio, sustentando uma separação do corpo materno. A escrita, aqui, paga o preço de sua relação ao sexual.

Evidente que essa garotinha tem problemas relativos ao processo de alfabetização, mas é preciso pensar porque ela os tem, antes de inventarmos uma série de procedimentos de intervenção. Certamente, a intervenção de natureza psicanalítica é fundamental nesse caso, porque é através dela que teremos alguma chance de alterar a estratégia desse sujeito diante da castração, diante da falta no Outro. É a psicanálise que pode tratar o excesso de gozo no sintoma.

Como formulou Rego Barros (2005), a forma pela qual o significante afeta o corpo deve ser pensada na relação do sujeito com o Outro. É isso que vai nos permitir lidar com os efeitos do encontro com o analista, situar e tratar, sob transferência, os sintomas em que há um privilégio de sua dimensão de gozo em relação à de mensagem. No caso de Bruna, é do impasse diante do desejo do Outro, ao qual o sujeito está penhorado, que sua análise pode insidir, até certo ponto.

“Até certo ponto” aqui quer dizer que *este* trabalho analítico encontrou um limite antes de sua conclusão. O psicoterapeuta da mãe de Bruna fez uma avaliação diagnóstica à distância (?) e lhe informou da condição disléxica de sua filha. Neste golpe, desarticulou toda a construção em curso na análise da garota, de que o acontecimento na escrita era determinado por sua condição subjetiva. Mais do que isso, exatamente por a escrita se apresentar como um instrumento do tratamento que Bruna pode dar ao gozo, não deveria ocorrer uma intervenção corretiva e direta naquele momento. Isso deveria acontecer um pouco mais adiante, quando o sujeito já pudesse contar com outros modos de drenar o gozo, quando pudesse ensaiar algum posicionamento diante do Outro que não lhe custasse a própria pele. Porém, esses outros meios contavam com a possibilidade que a criança pudesse se movimentar em sua condição de objeto condensador de gozo na família, o que toca, necessariamente aos semblantes de pai e mãe em jogo. Contava também que o golpe narcísico enunciado na fala dos pais pela “vergonha de ter uma filha que vai repetir de ano”, pudesse ser administrado de modo a não incorrer na tentação ofertada pelo discusso cientificista.

Tarefa de nada pequena para nenhum dos envolvidos, mas absolutamente necessária quando o que se pretende é tratar o gozo presente no sintoma; quando o que se pretende é uma modalização do gozo que traga como possibilidade a viabilização da vida.

E, apesar de toda tentativa orquestrada entre entrevistas com os pais e sessões com a criança no curso de um tratamento de um ano e meio, o diagnóstico de dislexia produziu um efeito avassalador, exemplar do que foi discutido no primeiro capítulo desta tese: “Ela é disléxica e você nunca percebeu.” “Que culpa posso ter de ter gerado alguém assim?” “Em seis meses, estará encrevendo bem melhor, sem erros...”

Sem poder concordar com a hipótese diagnóstica que permitia a desarticulação das responsabilidades no jogo sintomático desta família e da criança, não consegui manejar a situação de modo a permitir que a análise da garota pudesse seguir.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### SINTOMA E ESCRITA

“Conclui-se sempre demasiadamente cedo.  
Contudo, esse demasiadamente cedo é simplesmente  
a evitação de um demasiadamente tarde”  
(LACAN, 1975, p.15)

Esta pesquisa teve seu início marcado pela nomeação da temática que pretendeu abordar. ‘Sintomas na escrita’ era o título do trabalho. Pretendia, com esse nome, interrogar o modo com que as perturbações nas escritas produzidas pelas crianças vinham sendo abordadas no discurso social.

Se, por um lado, o discurso cientificista propõe a *dislexia* como categoria diagnóstica e a consequente articulação da etiologia do problema ao campo neurológico, por outro lado, algumas disciplinas, entre as quais destacam-se a fonoaudiologia e a psicopedagogia, sugerem que os impedimentos na escrita se articulam a impasses epistêmicos referido à aquisição, e configuram sintomas *de* escrita.

A diferença entre tais concepções é bastante clara, mas, no que diz respeito à escrita das crianças, nenhuma das duas parecia considerar a posição do sujeito diante do que a escrita põe em jogo. Assim, apesar de cada uma das abordagens propor terapêuticas específicas e bastante diferentes entre si, nenhuma delas levou em conta o fato incontornável de que aquilo que se dava a ver como fenômeno na escrita da criança estaria articulado à sua condição subjetiva.

Na época que marca o início dessa pesquisa, formulei a hipótese de que tal articulação estaria referida a um sintoma, pois, pensava que sendo a escrita um fato de linguagem, poderia se oferecer como veículo para tal. O nome ‘sintomas na escrita’, então, abria para mim um campo de trabalho: o acontecimento na escrita da criança, problemático no tempo de sua aquisição, não poderia ser pensado como um problema neurológico, como procurei discutir no Capítulo 1- A tal dislexia, mas também não deveria ser tratado como acontecimento cognitivo, orquestrado exclusivamente pelo sujeito epistêmico, tal qual exposto nos sub-capítulos ‘As aprendizagens’ e ‘Conhecimento e saber’.

Pensar em ‘sintomas na escrita’ sugeria um outro modo de abordagem da criança diante de seu problema para escrever, e essa perspectiva era o que animava minha pesquisa, pois, desde então, já me preocupava que o procedimento terapêutico incidisse de maneira direta sobre algo que - eu intuía- cumpria uma função importante para o sujeito diante do Outro.

Se aquele modo de escrever- que poderia ter curta extensão discursiva ou se apresentar cheio de trocas e omissões de letras; que poderia ser apenas cópia, ou mesmo estar ilegível - era tão defendido por seus autores, algum motivo deveria ter.

O encontro com essas crianças, na DERDIC e no TRAPÉZIO, propiciou a construção de algumas hipóteses clínicas: os impedimentos na escrita estariam relacionados a um quadro de inibição; os embaraços da escrita configuravam formas de defesa do sujeito frente ao Outro. Enfim, o termo ‘sintomas na escrita’ parecia abrir um campo bastante interessante. A pesquisa pretendia oferecer, como resultado, modos de abordagem do fenômeno na escrita que considerassem a posição do sujeito em causa, e não propusesse a extinção, por combate direto, do que até ali era para o sujeito um recurso de tratamento da angústia, antes de lhe oferecer outros caminhos para drenar o excesso de gozo do sintoma.

As perguntas formuladas interrogavam as premissas apresentadas na hipótese da pesquisa, e desta forma, a posição de psicanalista e de pesquisador se encontraram: de que modo o *falasser* se articula àquilo que comparece em sua escrita? Trata-se de uma construção sintomática? Podemos, rigorosamente, falar em sintomas na escrita?

A pesquisa apresentada nos capítulos 2 e 3, ‘Sobre a escrita’ e ‘Sobre o sintoma’, desconstruiu minha hipótese inicial. Não é possível considerar que os fenômenos que assolam a escrita das crianças sejam sintomas no sentido rigoroso que a psicanálise lacaniana conferiu ao termo, sobretudo a partir do que procurei demonstrar detalhadamente no capítulo sobre o sintoma. A escrita borromeana não suporta a primazia de um registro da experiência sobre outro, o funcionamento do simbólico deixa de ser entendido como mais determinante da experiência que o imaginário e o real. E, apenas para tocar um ponto sem me estender na formulação que já foi discutida, a concepção do sintoma como metáfora, articulado exclusivamente pelas leis da linguagem, é relativizada. A invenção do sintoma requer articulações entre os três registros. E é nesse sentido que pude entender que o impedimento na escrita é efeito do sintoma. O sintoma que se escreve no nó perturba a relação com a linguagem; o gozo invade seus fatos.

Assim, se o sintoma de Lucas não é a ilegibilidade de sua letra, qual seria? Bruna faz trocas na escrita que revelam sua recusa em se curvar ao arbitrário da língua, mas o que assume o estatuto de sintoma nesse caso? Dito de outro modo: qual é, em cada um desses casos, o nó de equívoco<sup>102</sup> que condensa para o sujeito uma cifra do encontro com o real?

O sintoma, entendido como a operação que insiste na falha que a articulação ao sentido quer encobrir, apresenta a resposta do sujeito ao que não cessa de não se escrever. Sua operação, como sugeriu Mauricio Tarrab (2008), situa-se em relação ao que do sexo não pode se escrever.

O sintoma de Lucas e o sintoma de Bruna são respostas elaboradas desde sua posição de sujeito frente ao enigma da existência. A questão formulada por Lucas ao longo do trabalho analítico está referida à sua posição diante da castração materna. Questão da qual procurava desviar, evitando o enfrentamento da condição ‘em falta’ da mãe, através do embaralhamento dos ‘dados’ no ordem da imagem, o que atingiu seu corpo e sua escrita.

Bruna, por sua vez, apesar de apresentar na sua escrita o fenômeno da ilegibilidade tal qual a de Lucas, faz também trocas e omissões que permitem entender que resiste ao arbitrário da língua. Seria seu sintoma a resistência à lei gramatical? Ou a sua insistência em preservar a ordem oral na escrita?

O analista não pode tomar o problema na escrita como sintoma, ao preço de impedir que essa criança abra para si uma pergunta referida ao seu lugar no desejo do Outro, ou ainda que isole a questão que se localiza no sintoma. Se Bruna nos convencer que sua escrita é o problema que ela tem para resolver, ou que sua voracidade alimentar deva ser domesticada, como poderemos armar condições para que ela se pergunte de que modo foi parar nesse lugar em que sustenta, com a penhora de seu corpo, alguma solução para o desejo materno?

O sintoma será construído na análise, pelo sujeito, numa articulação entre sua verdade e o gozo. Seu sofrimento diante da demanda do Outro propõe, até aqui, soluções extremamente parciais e fugidias. Sua escrita revela isso: Bruna tenta estratégias para não sucumbir à demanda do Outro, não se deixa ensinar. Articula oralidade na escrita como se pudesse escapar da lei que rege a ortografia da língua. Resiste. O sujeito lê a demanda de maneira imperativa: ‘se faço o que o outro quer, desapareço’. Então, Bruna não faz, mas paga um

---

<sup>102</sup> Expressão sugerida por Esthela Solano-Suarez, 2004.

preço alto por isso. Ao se proteger da demanda através de tais artifícios, denuncia o fracasso de seu esforço. Bruna faz sintoma em sua relação à demanda do Outro, não faz da escrita o seu sintoma.

O acontecimento na escrita, portanto, se apresenta como um instrumento eficaz do qual o sujeito se serve para encontrar uma solução no nível do sintoma, não é um sintoma propriamente dito. Capaz de denunciar a articulação sintomática do sujeito, mostra também sua relação ao gozo.

Não há uma categoria específica de sintoma na relação do sujeito com a escrita. Não há um sujeito *da* escrita, há um sujeito e há alguém que escreve, tocado por sua condição subjetiva. Se há algo de específico em tal encontro – sujeito e escrita - esta especificidade está colocada do lado do sujeito, e não da escrita.

Assim, se a especificidade é garantida pelo sujeito, por seu modo de amarração absolutamente singular, sua escrita borromeana, não há como pensar na generalização de uma classe sintomática. Na hora de saber o que se passa com cada sujeito que procura o analista para engendrar-se no tratamento daquilo que o faz sofrer, as concepções generalizadoras acerca do sofrimento são inúteis.

Este é, inclusive, o entendimento que justifica a contestação necessária a uma certa perspectiva clínica, que se sustenta pelo foco na habilidade de escrita, como se a especificidade fosse garantida pelo objeto, independente da posição do sujeito.

## **alfabestização**

“Eu, contudo, visto a quem falo, tenho que tirar dessas cabeças o que elas creem manter do tempo da escola, dita sem dúvida maternal pelo que nela possui até à *desmaternalização*: ou seja, que se aprende a ler ao se *afabestizar*. Como se a criança, ao saber ler por um desenho que é a girafa, por um outro que é gato que se tem que dizer, não aprendesse somente que o G, com que os dois se escrevem, nada tem a ver com se ler pois que não responde por isso.

O que se produz desde então com a *anortografia* só seja julgável tomando-se a função do escrito por um modo outro do falante na linguagem é onde se ganha na bricolagem, ou seja, pouco a pouco, mas o que iria mais depressa ao que se saiba o que ele é” (LACAN, 1973, p.264).

Nesta passagem, posfácio ao seminário fundamental de 1964, escrita em 1973, já sob a perspectiva dos nós, Lacan apresenta três articulações de importância relevante. E, apesar de estarem todas contidas no significante que cunha “alfabeStização” (*s’alfabêtissant*), vale espalhar os termos aí condensados para construir novos passos. Retirar a dose de poesia do

texto lacaniano não se faz sem pagar um preço por isso, mas, espera-se, a experiência da explicação deve ser capaz de levar adiante um trabalho que tem o dever de ser compartilhável.

A primeira articulação se dá através da introdução da letra S na palavra alfabetização, e que assim funde os termos alfabetização e besta. Há, na indicação, a ideia de que escrever de acordo com a norma culta inclui, sob alguma perspectiva, uma certa imbecilização. Esta referência se faz clara quando entendemos que o acento aqui está no pólo alienante desse processo: para alfabetizar-se, é necessário alienar-se aos termos da cultura, abrir mão de produções absolutamente singulares de modo a permitir que a demanda de significação do Outro seja satisfeita.

O outro pólo da dinâmica em questão é tocado no mesmo parágrafo por Lacan, e situa a segunda articulação relevante: “do tempo da escola, dita sem dúvida maternal pelo que nela possui até à *desmaternalização*: ou seja, que se aprende a ler ao se alfabetizar.” A escola maternal é lida como *desmaternalizante* a partir da perspectiva de que lá, as criancinhas são alfabetizadas. Ou seja, para aderir aos termos da cultura, é preciso que a separação tenha sido engendrada no laço da criança com sua mãe.

A terceira e última articulação esclarecedora sobre o termo está feita no parágrafo seguinte do posfácio, a partir da oposição que Lacan sugere entre alfabetização e bricolagem. Ram Mandil (2003) explica que Lacan aponta para o aprendizado da leitura fonética como um limitador da relação do falante com o escrito. É o que ele afirma ao isolar o exemplo do que acontece com a letra G em *girafa* e *gato*: a discrepância entre o que o G faz em cada uma das duas palavras é subtraída pela tentativa de fixar a linguagem articulada. A alfabetização encobre a possibilidade de tomar a função do escrito “por um modo outro do falante na linguagem”, uma vez que situar a escrita fonética como paradigma do escrito impede a apreensão da singularidade deste.

A bricolagem, sugerida por Lacan, seria uma tentativa de deixar passar este “modo outro”, essencialmente singular, em que se introduz novamente para o leitor, discrepância entre a letra, sua leitura fonética, e subsequente articulação ao campo do sentido.

Lacan aprende com Joyce que é possível desmontar a correspondência unívoca entre fala e escrita sustentada pela operação de sentido. Sugere claramente uma abordagem da escrita que suporte, desde sempre, certa autonomia na relação com o sentido e seu fechamento. A

bricolagem instituiria a abertura para a polissemia da escrita, algo que produzisse no leitor um acesso ao escrito, para além da decifração do código inerente ao encontro com o texto e suas letras.

Vale pensar se esta bricolagem não seria necessariamente posterior à alfabetização. Ou, nos termos do seminário a que esse escrito faz posfácio, se a dinâmica alienação-separação não deve ganhar outra edição, na relação com o escrito, após a alfabetização.

Certa aderência aos termos da cultura não se faria necessária para que a separação se engendre como alternativa para o escritor e seu leitor-inventor? James Joyce, mesmo para não iniciados, como eu, faz questão a essa afirmação. Mas, ainda assim, não me causaria espanto pensar que em algum ponto sua trajetória tangenciou a norma culta, ele aprendeu o inglês, antes de inventá-lo.

Assim, é possível entender que a alfabetização não precisa ser tomada exclusivamente como oposta à bricolagem. Tempos diferentes da relação do sujeito com o escrito fazem um resistência ao outro, e engendram para o *fallasser* perspectivas absolutamente singulares no encontro com o escrito, e que são, a seu tempo, reguladas pelo gozo que do encontro com o escrito cada sujeito pode extrair.

Note-se, inclusive, que em um processo regular de aquisição, é possível acompanhar a criança ‘bricolando’ *alíngua* à escrita. Seu trabalho é invadido por grafias exteriores ao código alfabético, ou por combinações nada ortodoxas de letras e sinais gráficos que, entendendo, insistem em comparecer na escrita como objeto, para garantir as condições de gozo do pequeno escritor.

Nesse jogo, a criança se alfabetiza, o sujeito... se alfabetiza: o sentido (do Outro) passa a funcionar como norteador de produção de escrita, a presença da *alíngua* que permeou sua escrita deixa de ser imediatamente visível. Há perda de gozo.

A bricolagem, porém, pode também se fazer de artifício<sup>103</sup> - e aí, não é arte e nem acontecimento regular de aquisição. A *alíngua* não cede ao sentido, a manufatura institui signos próprios ou superpõe aos signos da cultura traços que os impedem de funcionar em articulação ao campo do sentido. Se, de um lado, preserva-se a singularidade na produção da

---

<sup>103</sup> “Artifício: processo ou meio através do qual se obtém artefato ou objeto artístico. Artefato: produto do trabalho mecânico, objeto, dispositivo, artigo manufaturado, aparelho, engenho, mecanismo construído para det. fim”. In Dicionário Houaiss, UOL dicionarios, www.uol.com.br.



escrita, aponta também para uma separação que não acontece e sua respectiva pregnância gozosa.

O sujeito que encontra problemas para se afastar da condição de ser gozado pelo Outro terá também problemas para se alienar a termos da cultura. O que se mostra na escrita das crianças que resistem a alfabetização é tanto a impossibilidade de afastar-se de uma significação bastante fechada que recebem como objeto do desejo do Outro, quanto um esforço de resistir a esse desígnio, através da instituição de uma escrita pouco articulada à norma culta.

A alfabetização supõe que ao *falasser* seja possível um nó entre o sentido, o gozo e as letras escritas. A disposição dinâmica do nó borromeu dá conta deste funcionamento: assim como cada um desses termos põe limite ao outro, é apenas no jogo de forças entre sentido, gozo e letra escrita que a alfabetização pode se realizar.

Vieira (2007, p.181), em artigo já referido, comenta a produção de crianças em processo de aquisição de escrita. Conclui que a alfabetização pressupõe tolerância a uma vida subtraída de gozo, e que a ação pedagógica visa a eliminação do que chamou ‘lixo subjetivo’ para alcançar seu objetivo.

Mas o que seria esse lixo?

Estamos de volta à expressão joyciana “*a letter, a litter*” e os ensinamentos que dela retiramos. Se alfabetizar-se é necessariamente enveredar pela banda *letter*: articular a escrita ao sentido (coisa que nossos *copistas*, por exemplo, estão absolutamente impedidos de fazer), a vertente *litter* que a escrita comportaria - sua condição de receptáculo para o gozo, menos susceptível ao encadeamento metonímico que a fala - deve ser combatida. Alfabetizar-se é, em primeira instância, submeter-se ao *standard*, ao igualmente básico para todos, retirar os traços que particularizam notações. A alfabetização supõe, de fato, certa dose de imbecilização.

Porém, a escrita, quando tomada na banda *letter*, não se livra da outra força em jogo: o gozo que insistirá em retornar.

“É bem verdade, lembra Vieira, que as marcas que guardavam o gozo do Outro e soletram nossa língua, nunca serão legíveis diretamente. Afinal, elas mobilizam aquilo que o Outro imprimiu em mim antes que fosse possível nomear o que quer que seja. É exatamente a exclusão delas do campo de sentido que permite a esse campo se estabilizar” (VIEIRA, 2007, p.184).

Se a dimensão gozosa do escrito se faz valer na produção artística como experiência com valor de uso para quem faz e para quem desfruta do encontro com a obra, se esta se faz valer como perspectiva no laço social, o mesmo não acontece quando a dimensão do gozo se expressa nos termos do gozo do Outro, que invade a escrita da criança e impede seu funcionamento.

Lacan entende a escrita visível como receptáculo para o gozo, e sugere, inclusive, que a caligrafia possa encarnar o gozo nessa operação (lembre-se, aqui, das escritas quase ilegíveis de Bruna e Lucas), como foi abordado na discussão em torno do seminário sobre o semblante. Nesta mesma perspectiva, Vieira sugere que “lalíngua pode inundar um texto a ponto de expulsá-lo da língua. Torná-lo puro barulho” (ibidem, p.173). Os acontecimentos que perturbam a escrita das crianças articulam-se à sua experiência através de sua economia de gozo. Para estabilizar um texto, “será preciso encontrar meios que permitam a coabitação entre gozo e significante” (ibidem, p.173).

A abordagem clínica das perturbações na escrita da criança é complexa. Encontrei, no texto de Ram Mandil (2003), uma interpretação muito interessante a respeito da diferença entre compreender e explicar, que pode favorecer a hipótese da pesquisa aqui apresentada. O incansável Ram Mandil, a essa altura, está às voltas com a formulação de Lacan a respeito de seus *Escritos*: “Escrito para não ser lido<sup>104</sup>”- quando propõe essa diferença entre compreender e explicar.

Lacan teria dito, a respeito do seu próprio trabalho, que eles eram escritos para não serem lidos! O que isso pode querer dizer? Para onde vai a perspectiva da bricolagem, que Lacan sugere como prática de leitura, se trata-se de não ler?

O fato de seus escritos serem considerados com tanta frequência incompreensíveis leva Lacan a dizer que isso pode ser bom, “tanto melhor” ele formula, “isso lhes dará razão para explicá-la” (LACAN, 1964/1973, p.265). Mandil explica o jogo de Lacan: a compreensão indica a possibilidade de um escrito convergir para a univocidade de sentido, de que seja produzida certa apreensão do objeto. Explicar, ao contrário, tem, desde sua raiz etimológica, outra direção: *explanare* assume o sentido de espalhamento, desdobramento sobre um plano.

---

<sup>104</sup> também presente no referido posfácio ao Seminário 11, de 1973.

Ele conclui: “Um escrito que “explica” o fosso entre significante e significado dispõe, no campo da linguagem, um e outro, permitindo sua distinção. O movimento de compreensão, por sua vez, caminha no sentido inverso, indicando certa indistinção sobre eles”(MANDIL, 2003, p.177).

Se esta deve ser a orientação ética do psicanalista em qualquer caso e diante de qualquer manifestação do humano, não parece sem valor que Mandil abra tal perspectiva sobre o que se escreve e a sua leitura. Se isso nos serve para ler Lacan ou Joyce, também deve orientar nossa posição diante do que uma criança escreve quando não pode se deixar reger pela norma culta, mas que tampouco está engajada na produção literária.

Isso é importante. Uma criança que resiste, se embaraça ou está impedida de escrever de acordo com a norma culta, essa criança não está fazendo arte. Ela diz, sim, de si: aponta para a condição subjetiva que orienta a sua produção linguística, mas o faz à custa da penhora de si. É preciso que o clínico tenha condição de ler sua produção no sentido da explicação, espalhar sua escrita, produzir disjunções entre significante e significado, interrogar o sentido unívoco sustentado na compreensão de que todo e qualquer fenômeno na escrita é uma dislexia, ou qualquer outro modo de dizer que isso possui sempre o mesmo sentido.

A escrita abriga o gozo, e, se tal perspectiva se abre no encontro com o texto de Joyce e suas polissemias, os impedimentos e embaraços da criança em tempos de alfabetização também nos conduzem a tal ponto. É sob a perspectiva do gozo que precisa se dar a condição de leitura deste acontecimento.

Mandil acredita que é a ordem gozosa que sustenta a pluralidade de interpretações de um mesmo escrito. “Que sentido dar para uma frase que, escrita, evoca uma peixaria, mas falada ganha sentido em outra língua como louvação ao senhor?”<sup>105</sup> A orientação dada por Lacan é pois, a de perceber que a condição para a multiplicidade de interpretações é a própria presença de um gozo no escrito” (ibidem, p.149-150).

---

<sup>105</sup> Referência precisa que Mandil recolhe em Fritz Senn, apresentado por ele como ‘eminente joyciano de Zurique’, e que aqui reproduzo pelo fato de me ter sido muito esclarecedora da questão: para responder à demanda de interpretação presente em *Fineganns Wake*, Senn mostrar que, apesar da frase “Loab at cod then herrin” ter sido escrita em inglês, se lida em voz alta, ganha sentido em alemão: “Lobet Gott, den Hern” (“Salve Deus, nosso senhor”). Mas, ainda na escrita em inglês, poderemos aproximar loab de loaf (bisnaga, pão) e herrin de Herring (um peixe), em aproximação ao bacalhau (cod); o que faria por sua vez, em inglês, uma referência à parábola cristã “pães e peixes”. Qual dos sentidos escolher? Será preciso fechar um único? (para detalhar a análise, ver MANDIL, 2003, p.147)

A função do escrito, sugere Ram Mandil, deve ser buscada mais ‘na demanda a interpretar’ da qual aquele que enuncia extrai também seu gozo, do que na fixação de uma ou outra interpretação (ibidem, p.148-149). Afinal, já ensinou Lacan, a intenção de significação está sempre no Outro.

E é porque a escrita da criança também apresenta a dimensão do gozo que foi preciso explicar (exatamente no sentido atribuído acima ao termo) as relações entre significante e letra, noções em psicanálise que não se confundem com a letra alfabética, o caractere, nem com o escrever referido à produção de texto, mas que, exatamente por não se confundirem, são importantes para que se decida um modo de abordagem da escrita que inclua o sujeito como elemento da discussão.

Se o desligamento do significante mostra o gozo na escrita, os fenômenos clínicos ali presentes são tecidos também como dinâmica gozosa, e portanto, em relação à economia de gozo do *falasser*.

Assim, para abordarmos a escrita da criança em tempos de aquisição, precisamos ter clara a ideia de que esta não é representação da fala, mas que, entre elas, a articulação é moebiana. **A escrita cava o vazio que o semblante quer saturar.**

Há gozo na escrita, o que o gozo aí engendra e também o que o engendra aí, a clínica vai responder. Será preciso dar tratamento ao que resta, a este resto que comporta o mais singular do real do gozo de cada *falasser*. É nesse sentido que os impasses aos quais um sujeito se submete e que perturbam sua escrita são matéria para o psicanalista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000.
- ABREU, I. **Conhecimento e saber na psicose infantil**. Relatório de qualificação. FE/USP, 2011.
- ALLOUCH, J. **Letra a letra- transcrever, traduzir, transliterar**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud Editora, 1995.
- ANTUNES, A. Gen. **N.d.a**. São Paulo: Iluminuras, p. 194, 2010.
- ATTIÉ, J. Esse jogo insensato da escrita [Ce jeu insensé d'écriture]. In: **Opção Lacaniana on line nº2**, 2005. Disponível em: [www.opçãolacanianana.com.br](http://www.opçãolacanianana.com.br). Acesso em 25/03/2009.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo - a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- BELINTANE, C. A abordagem da oralidade e da escrita na escola a partir da tessitura da interdisciplinar entre a psicanálise e a linguística. In: **Psicanálise, Educação e Transmissão**, 6, 2006, São Paulo. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 24/02/2011.
- \_\_\_\_\_. Vozes da escrita- em tempos de crianças e menestréis. **Estilos da clínica- revista sobre a infância com problemas**, v.25, ano XIII, pp.36-51, 2008.
- BERGÈS, J.; BALBO, G. Do corpo à letra. **Revue de L'association Freudienne: La psychanalyse de L'Enfant**, v. 20, pp.181-208, 1994. [tradução de Angela Vorcaro para uso interno]
- \_\_\_\_\_. **A atualidade das teorias sexuais infantis**. Porto Alegre: CMC Editora, 2001.

BRODSKY, G. **Short story- os princípios do ato analítico**. Rio de Janeiro: Contra capa Livraria, 2004.

BRUNO, P. Du père réel. In: **La Passe- papiers psychanalytiques II**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2003, pp.161-184.

CABAS, A. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan - da questão do sujeito ao sujeito em questão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

CALIMAN, L. V. **Dominando Corpos, conduzindo ações: genealogias do biopoder em Foucault**. Dissertação de mestrado em Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

CARVALHO, J.D. **Entre a imagem e a escrita - um diálogo da psicanálise com a educação**. São Paulo: Anablume. Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

DE NEUTER, P. Do sintoma ao Sinthome. In: **Dicionário de Psicanálise Freud & Lacan**, pp. 247-258. Salvador: Agalma, 1997.

DICIONÁRIO AULETE. In [www.uol.com.br](http://www.uol.com.br). Acesso em 15/12/2010.

DICIONÁRIO HUOAISS. In [www.uol.com.br](http://www.uol.com.br). Acesso em 15/12/2010.

DICIONÁRIO MICHAELIS. In [www.uol.com.br](http://www.uol.com.br). Acesso em 15/12/2010.

DIMENSTEIN, G. O massacre dos inocentes. In: **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 de maio de 2007.

DOLTO, F. **L'échec scolaire - essais sur l'éducation**. Paris: Ergo Press, 1989.

\_\_\_\_\_ **A causa das crianças.** Aparecida (SP): Ideias & Letras, 2005.

FOUCAULT, M. (1973/1974). **O poder psiquiátrico: curso dado no Colège de France** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. (1963) **O Nascimento da Clínica.** São Paulo: Editora Forence Universitária, 2004.

FRAGELLI, I. K. Z. A escrita na fobia e na debilidade. In: **Associação Psicanalítica de Curitiba em Revista**, v.1, n.11, p.21-32. Curitiba, PR: APC, 2005.

\_\_\_\_\_ ; RUBINO, R. O sujeito e o copista: uma discussão sobre o impedimento na escrita. In: **Anais do VIº Colóquio do LEPSI: Psicanálise, educação e Transmissão**, 2007.

FREUD, S., BREUER, J. (1893). Estudos sobre histeria. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1990. v.2.

FREUD, S. (1895). Projeto de uma psicologia. In: **Obras isoladas de Freud.** (Trad. Osmyr Faria Gabbi Jr.). Rio de Janeiro, Imago, 1995.

\_\_\_\_\_. (1910) Leonardo Da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 11, pp. 53-124.

\_\_\_\_\_. (1914) Recordar, repetir, elaborar. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 12, pp.193-203.

\_\_\_\_\_. (1914b) Sobre o narcisismo: uma introdução. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 14, pp. 84-122.

\_\_\_\_\_. (1917) Conferência XVII: O sentido dos sintomas . In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1976. v.16, pp. 305-322.

\_\_\_\_\_. (1917b) Conferência XXIII: Os caminhos da formação dos sintomas. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v.16, pp. 419-440.

\_\_\_\_\_. (1917c) Conferência XXI: O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v.16, pp. 375-396.

\_\_\_\_\_. (1926) Inibições, Sintomas, e Ansiedade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Imago, 1976. v.20, pp. 95-204.

GANDULLA, B. As origens da escrita. **Em revista- revista da Associação Psicanalítica de Curitiba**, nº11- Inscrever, interpretar, escrever. Curitiba: APC, 2005. pp.51-74.

GAULT, J.-L. Quelques traits remarquables de la langue japonaise. In: Groupe Franco-Japonais du Champ Freudien (org). **Lacan e la chose japonaise**. Paris: Navarin Éditeur, 1988. pp. 21-33.

GELB, I. J. (1952) **Historia de la escritura**. Madrid: Alianza Editorial, 1976.

GOLDENBERG, R. **Uma questão de método**. Inédito, 2009.

GUARIDO, R. **O que não tem remédio, remediado está: Medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação**. Dissertação de mestrado, FE/USP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Trata-se de remediar a atual crise na educação?** Mesa redonda: “A criança e a educação na sociedade contemporânea”. São Paulo, 22 de setembro de 2008.

GURGEL, I. Sintoma, acontecimento de corpo. In: **Latusa- Revista da Escola Brasileira de psicanálise - Rio de Janeiro**, nº 10, Sinthoma, corpo e laço social, 2005. pp.11-16.

HARARI, R. **O seminário ‘a angústia’ de Lacan: uma introdução**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.



INFANTE, D. O contemporâneo na perspectiva do sinthome. **Textura- revista de psicanálise**. Ano 6, nº6, 2006. pp. 9-12.

\_\_\_\_\_. Flyer do curso de psicanálise com crianças, oferecido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise com Crianças, 2009.

JERUSALINSKY, J. **A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo**.

Tese de doutorado, Psicologia Clínica, PUCSP, 2009.

LACAN, J. (1946) Formulações sobre a causalidade psíquica. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. pp.152-196.

\_\_\_\_\_. (1948) A agressividade em psicanálise. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998. pp.104-126.

\_\_\_\_\_. (1949) O estágio do espelho como formador da função do eu tal qual nos é revelada na experiência psicanalítica. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. pp.96-103.

\_\_\_\_\_. (1953) Discurso de Roma. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, , 2003. pp.139-172.

\_\_\_\_\_. (1953b) Função e campo da fala e da linguagem na psicanálise. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. pp.238-324.

\_\_\_\_\_. (1957) O seminário sobre “A carta roubada”. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. pp. 13-66.

\_\_\_\_\_. (1957b) Instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. pp. 496-536.

\_\_\_\_\_. (1956-57) **O seminário, livro 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

\_\_\_\_\_. (1957-58) **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. (1958) Juventude de Gide ou a letra e o desejo. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. pp. 749-775.

- \_\_\_\_\_. (1958b) A direção do tratamento e os princípios de seu poder. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. pp. 591-652.
- \_\_\_\_\_. (1960) Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: “Psicanálise e estrutura da personalidade”. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. pp. 653-691
- \_\_\_\_\_. (1961-62) **A identificação**. Seminário inédito.
- \_\_\_\_\_. (1962-63) **O seminário, livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- \_\_\_\_\_. (1964) **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- \_\_\_\_\_. (1964b) Posição do inconsciente. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. pp. 843-864.
- \_\_\_\_\_. (1967) Alocução sobre as psicoses da criança. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. pp. 359-368.
- \_\_\_\_\_. (1967- 1968) **O ato psicanalítico**. Seminário inédito.
- \_\_\_\_\_. (1968-1969) **O seminário, livro 16: de um Outro ao outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. (1969) Nota sobre a criança. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. pp. 369-370.
- \_\_\_\_\_. (1969-1970) **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- \_\_\_\_\_. (1971) **O seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- \_\_\_\_\_. (1972) **O saber do psicanalista**. Conferência proferida no Hospital Sainte-Anne, Paris, em 03 de março de 1972, inédito.
- \_\_\_\_\_. (1972b) Aviso ao leitor japonês. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. pp. 498-500.
- \_\_\_\_\_. (1972-1973) **O seminário, livro 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- \_\_\_\_\_. (1974-75) **R.S.I**. Seminário inédito.
- \_\_\_\_\_. (1975) Conferência em Genebra sobre o sintoma. In: **Opção Lacaniana, Revista Brasileira Internacional de Psicanálise**, n. 23, pp.6-16, 1998.

\_\_\_\_\_. (1975b) Joyce, o sintoma. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. pp.560-566.

\_\_\_\_\_. (1975c-76) **O seminário, livro 23: o sintoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. (1976) Prefácio à edição inglesa do Seminário 11. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. pp. 567-569.

\_\_\_\_\_. (1976-1977) **L'insu que sait de l'une-bévue s'alle à mourre**. Seminário inédito.

LAJONQUIÈRE, L. De Piaget a Freud: mais ainda. In: **Coleção Memória da Pedagogia**. Manuel da Costa Pinto. (Org.). São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. v.1, pp.59-67.

LAURENT, E. Alienação e separação I. In: Feldenstein, Fink e Jaanus (orgs). **Para ler o seminário 11 de Lacan. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995. pp. 31-42.

\_\_\_\_\_. (1999) A carta roubada e o vôo da letra. In: **Correio- revista da Escola Brasileira de Psicanálise**, n 65, 2010. pp. 61-94

\_\_\_\_\_. **A sociedade do sintoma - a psicanálise, hoje**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.

\_\_\_\_\_. **Como criar crianças**, entrevista realizada por Verônica Rubens, Jornal La Nación, em 3 de junho de 2007. Disponível em: [www.lanacion.com.ar](http://www.lanacion.com.ar) tradução de Maria Luiza Caldas.

\_\_\_\_\_. Siglo XXI: no-relación generalizada e igualdad de términos. In: **Psicoanálisis con niños y adolescentes 2- políticas, prácticas y saberes sobre el niño**, STIGLITZ, G. e DAUMAS, A. (orgs.) Buenos Aires: Grama Ediciones, 2009.

LEITE, M. **Hipocondria de resultados: revista médica acusa indústria farmacêutica de fabricar moléstias para vender remédio**. Folha de São Paulo, São Paulo, domingo, 23 de abril de 2006. disponível em: [www.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2304200608.html](http://www.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2304200608.html), consultado em 05/05/2006.

LOPES, A. Será que seu aluno é disléxico?. **Revista Nova Escola**, edição 188, de dezembro de 2005, São Paulo: Editora Abril.

MALEVAL, J-C. "Sobretudo verbosos" os autistas. In: **Latusa- revista da escola brasileira de psicanálise- Rio de Janeiro**, nº 12 objetos soletrados no corpo, 2007. p.12-30.

\_\_\_\_\_. Conversación con Jean-Claude Maleval [1]. Coordenada por Emilio Vaschetto y Elena Levy Yeyatti. **Virtualia, Revista Digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana**, v. 18, octubre/noviembre, Buenos Aires, 2008.

MANDIL, R. **Os efeitos da letra- Lacan leitor de Joyce**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.

MELMAN, C. Verbete Sintoma,. in: Kaufmann, P.(org.) **Dicionário enciclopédico da psicanálise. O legado de Freud e Lacan**. p.478-479. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

MILLER, J.A. Introdução a um discurso do método analítico. Seminário do Campo Freudiano. Primeira conferência. In: **Falo - revista brasileira do campo freudiano**, n2, 1988. p 87-96.

\_\_\_\_\_. Diagnóstico psicanalítico e localização subjetiva. Seminário do Campo Freudiano. Segunda conferência. In: **Falo –revista brasileira do campo freudiano**, n2, 1988. pp. 97-115.

\_\_\_\_\_. Introdução ao inconsciente. Seminário do Campo Freudiano. Terceira conferência. In: **Falo –revista brasileira do campo freudiano**, n2, 1988. pp. 116-135.

\_\_\_\_\_. Seminario sobre las vías de formación de los síntomas In: **Introducción a la Clínica Lacaniana – Conferencias en España**, 1996. Barcelona: RBA libros, S.A, 1996 pp. 453-486.

\_\_\_\_\_. O sintoma como aparelho. in: **O sintoma-charlatão**. Textos reunidos pela Fundação do Campo Freudiano. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a. pp.9-21.

\_\_\_\_\_. O amor sintomático, in: **O sintoma-charlatão**. Textos reunidos pela Fundação do Campo Freudiano. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. pp.22-35.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas do seminário 5 de Lacan: As formações do inconsciente.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas do seminário 23 de Lacan: O sintoma.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, n.28, 1992.

MOREIRA, M. e GALVÃO. Mistério do Planeta, no CD **Acabou Chorare**. Novos Baianos, Som livre, 1972.

NAJLES, A.R. **Problemas de aprendizaje y psicoanálisis.** Buenos Aires: Grama Ediciones, 2008.

OLIVEIRA, M.C.A. O sintoma é o que de mais real o sujeito porta. In: **Do Sintoma...ao Sintoma- Letra Freudiana.** N.17/18.. Ano xv. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

PIAGET, J. (1956) **A linguagem e o pensamento da criança.** Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

POMMIER, G. **Nacimiento e renacimiento de la escritura.** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993

PORGE, E. Uma fobia da letra: a dislexia como sintoma. In: Bernardino, L. (1997) **Neurose infantil versus neurose da criança- as aventuras e desventuras na busca da subjetividade**, p.76-107. Salvador: Ágalma, 1983.

RAMOS, C. Algumas considerações sobre a ética, a política e o uso lógico do sintoma. In: **boletim do Fórum do Campo Lacaniano- São paulo**, fev 2009, p. 23.

REGO, C. **Traço, Letra, escrita. Freud, Lacan, Derrida.** Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2007.

REGO BARROS, M. R. C. Dar corpo ao sintoma no laço social. In: **Latusa- revista da escola brasileira de psicanálise - Rio de Janeiro**, nº 10 Sinthoma, corpo e laço social. 2005, p.12-30.

REGO BARROS, R. O sintoma *enquanto* contemporâneo In: **Latusa- revista da escola brasileira de psicanálise- Rio de Janeiro**, nº 10 Sinthoma, corpo e laço social, 2005. p.17-28.

RITVO, J. O conceito de letra na obra de Lacan. In: **A prática da letra.** Escola Letra Freudiana, n. 26, Rio de Janeiro, 2000, pp. 9-24, 1997.

RUBINO, R. Sobre o conceito de dislexia e seus efeitos no discurso social In: **Estilos da Clínica - revista sobre a infância com problemas**, vol. XIII, n. 24, p. 84-97, 2008.

\_\_\_\_\_. Dislexia, processo de aquisição ou sintoma na escrita? In: *Medicalização da Infância e da Adolescência: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças do indivíduo.* Casa do Psicólogo. 2010.

\_\_\_\_\_. (inédito) **Considerações clínicas sobre a consciência fonêmica e o esvaziamento da imagem da letra.** Trabalho apresentado na Mesa Redonda "A escrita tecida a várias mãos", durante a Programação Científica: Tecendo Conhecimentos, promovida pela DERDIC-PUC/SP, 19/06/2009.

SAURET, J-M. **O infantil e a estrutura.** São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise, 1998.

SANTIAGO, A.L.B. **A inibição intelectual na psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 2005.

SASAKI, T. La psychanalyse au Japon. In: Groupe Franco-Japonais du Champ Freudien(org). **Lacan e la chose japonaise.** Paris: Navarin Éditeur, 1988. pp. 11-20.

SARTORI, C. **A escrita atualiza o impossível do educar.** In: Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba, v.1, n.11, Curitiba: APC, 2005.

SCILICET. *Jouissance et division.* n 6/7. Artigo III. Paris: Éditions du Seuil, 1976.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOLANO-SUÁREZ, E. A criança em questão no final do século. In: ALBERTO MURTA, CLAUDIA MURTA E TÂNIA MARTINS(orgs). **Incidências da psicanálise na cidade.** Vitória: EDUFES, 2004. p 11– 48.

STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. **Reading Research Quarterly**, 21, p. 360-407, 1986.

\_\_\_\_\_. Annotation: Does dyslexia exist? **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 35 y (4), 579-595, 1994.

STIGLITZ, G. La familia y la época, de um padre que no sea de semblante. In: **Psicoanálisis con niños y adolescentes 2- políticas, prácticas y saberes sobre el niño**, Stiglitz, G. e Daumas, A. (orgs.) Buenos Aires: Grama Ediciones, 2009.

TARRAB, M. **La fuga del sentido y la práctica analítica.** Buenos Aires: Gramma ediciones, 2008.

TROBAS, G. Tres respuestas del sujeto ante la angustia: inhibición, pasage al acto y acting out. In: **Logos 1.** NEL (Nueva Escuela Lacaniana - sede Miami) Buenos Aires: Série Tri, grama ediciones, 2003. pp. 9-90.

VALLAS, P. O que é uma criança? In: MILLER, J. (org) **A criança no discurso analítico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991. pp. 141-146.

VERAS, V; VORCARO, A. **O saber entre a recusa e a impotência**. Inédito

VIANA, A.C. Palavras são sensações in: **Revista Continuum- Itaú Cultural**. nº20, 2009, p 10-11. Issn: 1981-8084.

VIEIRA, M. A. No banquinho de Joyce (lições da psicose). **Latusa - Revista da Escola Brasileira de Psicanálise-Rio de Janeiro**, v. 12: Objetos soletrados no corpo, 2007. pp.161-186

VOLTOLINI, R. Pensar é desejar. In: **Freud pensa a educação**. São Paulo: Editora Segmento, 2006. pp 36-45

VORCARO, A. Sob a clínica: escritas do caso. **Estilos da Clínica - Revista sobre a infância com problemas**, n. 14, , São Paulo, 2003. pp. 90-113.

\_\_\_\_\_ Topologia da formação do inconsciente: o efeito sujeito. **Rev. Estud. Lacan**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, 2009. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>>. Acesso em 13 jan. 2011.

Sites consultados:

[http://www. dislexia.org.br](http://www.dislexia.org.br). Acesso em 05/2007

<http://www.dislexiasaibaseusdireitos.blogspot.com>. Acesso em 09/2008

[http://www. cee.sc. gov.br/lei](http://www.cee.sc.gov.br/lei) 9394. Acesso em 05/2007