

LETRA FREUDIANA

Ano XVI - Nº 33

ESCOLA, PSICANÁLISE E TRANSMISSÃO

A Criança e o Saber



REVINTER

Parte I - O Saber Inconsciente

Geleitwort zu \\\\"Verwahrloste Junged\\\\" von August Aichhorn
Sigmund Freud
Prefácio à \\\\"juventude abandonada\\\\" de August Aichhorn
Sigmund Freud
Tradução: Eduardo Vidal
O saber inconsciente: seu lugar no discurso analítico
Maria Cristina V. de Vidal
Algumas reflexões a partir do texto de Freud sobre as teorias sexuais infantis
Brigitte Lemérier
Tradução: Analucia Teixeira Ribeiro
Um outro saber
Eduardo A. Vidal
\\\\"De onde vem os bebês?\\\\" Um impossível a saber
Leticia Nobre
Teorias sexuais e neurose infantil
M. Lucía Silveyra
Tradução: Paloma Vidal
Nas Peripécias do saber
Joseléa Galvão Ornellas
O a-prender na constituição do sujeito
Leila Neme
A letra da inocência
Ana Maria Portugal Maia Saliba
Como o saber...
Ana Lucia Zacharias
Rossely S. M. Peres
Pontual e evanescente: o sujeito ao saber
Isabela B. Bueno do Prado
Um saber que faz falta
Sílvia Gleber Mysior
É possível ensinar o desejo?
Jeanne D\\\\"arc Carvalho
Inibição: não saber do não sabido
Arlete Garcia
Inibição: lugar de uma pergunta
Benita Losada Albuquerque Lopes
A inibição no campo do saber segundo Melanie Klein
Nilza Ericson
A criança, o zero e o \\\\"insabido\\\\" sexual
Sergio Becker
Função do esquecimento na estrutura
Claudia Mayrink
AIDS: prevenção na criança
Gladys A. Dias
Tradução: Paloma Vidal
Saber e puberdade
Sofia Sarué
Algumas notas sobre adolescência e toxicomania
Lúgia Bittencourt
Ritos de iniciação e saber no real
Cristina Quaglia
Tradução: Paloma Vidal
Saber e conhecimento
Heloísa Costa Godoy
Édipo: saber-verdade-castração
Vera Vinheiro

Parte II - Construções do saber: A clínica

O corpo e a letra: o saber em transferência

Dora Yankelevich

Tradução: Paloma Vidal

O feminino, a feminina... uma questão de fé

Zulmira Barreto de Moraes

A estorinha e seus efeitos de saber

Liliana Fernandez de Galindo

Tradução: Paloma Vidal

Percurso de um olhar

M. Lucía Silveyra

Tradução: Paloma Vidal

A criança e a escrita

Yolanda Mourão Meira

Pulsão e escritura

Dalmara Marques Abla

Os bichos estão soltos: o saber e o medo na fobia

Karla Patrícia Holanda Martins

\\\\"Assim: letra a letra\\" - transferência e saber na análise com crianças

Elisa Oliveira

Uma abertura ao saber

Marcia Jezler Francisco

\\\\"Eu já disse que não, não e não...\\" Da recusa ao saber à constituição do sujeito

Célia Nudelmann

O impossível saber sobre a morte

José Eduardo Marques de Barros

O saber na histérica

Maria Cristina Brandia

Tradução: Paloma Vidal

Regra de três

Ana Augusta W R de Miranda

Luiz Romero de Oliveira

Abertura ao saber: assinatura de uma promissória

Maria Augusta Friche Passos de Rezende

O fantasma da escola: luto em uma criança

Maria E. Elmiger

Tradução: Paloma Vidal

O desejo de saber: sobre as vicissitudes da pulsão epistemofílica na infância

Maria Luisa Siquier

Tradução: Paloma Vidal

A criança e o saber

Isabel Goldemberg

Tradução: Teresa da Costa

\\\\"Não sei... pergunta para minha mãe\\"

Rosa Aronowicz

Tradução: Paloma Vidal

Parte III - Interseções

A - Psicanálise e Educação

O saber escolar e o saber da criança: encontros e desencontros

Patrícia Lins e Silva

Saber/saberes - a dúvida como método

Regina Leite Garcia

Infância, memória e saber - considerações à luz da obra de Walter Benjamin

Sonia Kramer

Saber, conhecimento, deficiência

Paula Schurmann

Tradução: Teresa da Costa

Por uma psicanálise possível à surdez

Fátima Geovanini

Saber e conhecimento: hiância e articulações

Iara Maria Machado Barros

Ética da psicanálise: uma contribuição possível para o campo da educação?

Mônica Vasconcellos Soares de Souza

B - Psicanálise e Literatura

Entre Édipo e Hamlet: o saber

Alicia Hartmann

Tradução: Paloma Vidal

James Joyce: a Stepheresia

Bernardina da Silveira Pinheiro

Eduardo A. Vidal

(Con)vocação à escrita em André Gide

Paloma Vidal

A criança Gide e o saber I: da histeria infantil à perversão

Analúcia Teixeira Ribeiro

A criança Gide e o saber II: o verdadeiro polichinelo: impossibilidade de saber

Claudia Moraes Rego

Assim eram seus rostos

Silvina Ocampo

Apresentação e tradução: Paloma Vidal

Geleitwort zu "Verwahrloste Junged" von August Aichhorn

Sigmund Freud

Von allen Anwendungen der Psychoanalyse hat keine so viel Interesse gefunden, so viel Hoffnungen erweckt und demzufolge so viele tüchtige Mitarbeiter herangezogen wie die auf die Theorie und Praxis der Kindererziehung. Dies ist leicht zu verstehen. Das Kind ist das hauptsächlichste Objekt der psychoanalytischen Forschung geworden; es hat in dieser Bedeutung den Neurotiker abgelöst, an dem sie ihre Arbeit begann. Die Analyse hat im Kranken das wenig verändert fortlebende Kind aufgezeigt wie im Träumer und im Künstler, sie hat die Triebkräfte und Tendenzen beleuchtet, die dem kindlichen Wesen sein ihm eigenes Gepräge geben und die Entwicklungswege verfolgt, die von diesen zur Reife des Erwachsenen führen. Kein Wunder also, wenn die Erwartung entstand, die psychoanalytische Bemühung um das Kind werde der erzieherischen Tätigkeit zugute kommen, die das Kind auf seinem Weg zur Reife leiten, fördern und gegen Irrguten sichern will.

Mein persönlicher Anteil an diesen Anwendungen der Psychoanalyse ist sehr geringfügig gewesen. Ich hatte mir frühzeitig das Scherzwort von den drei unmöglichen Berufen – als da sind: Erziehen, Kurieren, Regieren – zu eigen gemacht, war auch von der mittleren dieser Aufgaben hinreichend in Anspruch genommen. Darum verkenne ich aber nicht den hohen sozialen Wert, den die Arbeit meiner pädagogischen Freunde beanspruchen darf.

Das vorliegende Buch des Vorstandes A. Aichhorn beschäftigt sich mit einem Teilstück des großen Problems, mit der erzieherischen Beeinflussung der jugendlichen Verwahrlosten. Der Verfasser, hatte in amtlicher Stellung als Leiter städtischer Fürsorgeanstalten lange Jahre gewirkt, ehe er mit der Psychoanalyse bekannt wurde. Sein Verhalten gegen die Pflegebefohlenen entsprang aus der Quelle einer warmen Anteilnahme an dem Schicksal dieser Unglücklichen und wurde durch eine intuitive Einfühlung in deren seelische Bedürfnisse richtig geleitet. Die Psychoanalyse konnte ihn praktisch wenig Neues lehren, aber sie brachte ihm die klare theoretische Einsicht in die Berechtigung seines Handelns und setzte ihn in den Stand es vor anderen zu begründen.

Prefácio à *Juventude Abandonada* de August Aichhorn

Sigmund Freud

Tradução: Eduardo Vidal

De todas as aplicações da psicanálise nenhuma encontrou tanto interesse nem despertou tantas expectativas e, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores como a teoria e a praxis da educação das crianças. Isto é fácil de compreender. A criança se tornou o principal objeto da investigação psicanalítica; ela substituiu, nesse sentido, o neurótico, com o qual se iniciou seu trabalho. A análise apresentou a criança que, pouco modificada, continua a viver no doente assim como no sonhante e no artista, perseguiu as forças pulsionais e as tendências que dão ao ser infantil seu próprio cunho e elucidou os caminhos da evolução que conduzem à maturidade do adulto. Não é nenhuma maravilha, então, que se tenha criado a expectativa de que o empenho da psicanálise em relação à criança traria benefícios à atividade educativa que quer guiar a criança no seu caminho para a maturidade, incentivá-la e protegê-la contra os erros.

Minha participação pessoal nesta aplicação da psicanálise foi muito insignificante. Fiz minha, desde cedo, a brincadeira das três profissões impossíveis, isto é, educar, curar, governar; fui absorvido extensamente pelo segundo desses exercícios. Mas com isto não desconheço o alto valor social que pode reivindicar o trabalho de meus amigos pedagogos.

O presente livro de A. Aichhorn trata de um setor do importante problema da influência educativa nos jovens abandonados. O autor atuou durante anos no cargo oficial de diretor do reformatório municipal. Sua atitude com os pupilos tinha como fonte uma calorosa participação no destino desses desafortunados e foi corretamente guiada por uma apreensão intuitiva de suas necessidades anímicas. A psicanálise pode ensinar-lhe na prática pouco de novo mas trouxe-lhe um claro discernimento teórico na autorização de seus atos e o colocou na posição de fundamentá-los frente aos outros.

Man kann diese Gabe des intuitiven Verständnisses nicht bei jedem Erzieher voraussetzen. Zwei Mahnungen scheinen mir aus den Erfahrungen und Erfolgen des Vorstandes Aichhorn zu resultieren. Die eine, daß der Erzieher psychoanalytisch geschult sein soll, weil ihm sonst das Objekt seiner Bemühung, das Kind, ein unzugängliches Rätsel bleibt. Eine solche Schulung wird am besten erreicht, wenn sich der Erzieher selbst einer Analyse unterwirft, sie am eigenen Leibe erlebt. Theoretischer Unterricht in der Analyse dringt nicht tief genug und schafft keine Überzeugung.

Die zweite Mahnung klingt eher konservativ, sie besagt, daß die Erziehungsarbeit etwas *sui generis* ist, das nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt und durch sie ersetzt werden kann. Die Psychoanalyse des Kindes kann von der Erziehung als Hilfsmittel herangezogen werden. Aber sie ist nicht dazu geeignet, an ihre Stelle zu treten. Nicht nur praktische Gründe verbieten es, sondern auch theoretische Überlegungen widerraten es. Das Verhältnis zwischen Erziehung und psychoanalytischer Bemühung wird voraussichtlich in nicht ferner Zeit einer gründlichen Untersuchung unterzogen werden. Ich will hier nur Weniges andeuten. Man darf sich nicht durch die übrigens vollberechtigte Aussage irreleiten lassen, die Psychoanalyse des erwachsenen Neurotikers sei einer Nacherziehung desselben gleichzustellen. Ein Kind, auch ein entgleistes und verwahrlostes Kind, ist eben noch kein Neurotiker und Nacherziehung etwas ganz anderes als Erziehung des Unfertigen. Die Möglichkeit der analytischen Beeinflussung ruht auf ganz bestimmten Voraussetzungen, die man als „analytische Situation“ zusammenfassen kann, erfordert die Ausbildung gewisser psychischer Strukturen, eine besondere Einstellung zum Analytiker. Wo diese fehlen, wie beim Kind, beim jugendlichen Verwahrlosten, in der Regel auch beim triebhaften Verbrecher, muß man etwas anderes machen als Analyse, was dann in der Absicht wieder mit ihr zusammentrifft. Die theoretischen Kapitel des vorliegenden Buches werden dem Leser eine erste Orientierung in der Mannigfaltigkeit dieser Entscheidungen bringen.

Ich schließe noch eine Folgerung an, die nicht mehr für die Erziehungslehre, wohl aber für die Stellung des Erziehers bedeutsam ist. Wenn der Erzieher die Analyse durch Erfahrung an der eigenen Person erlernt hat und in die Lage kommen kann, sie bei Grenz- und Mischfällen zur Unterstützung seiner Arbeit zu verwenden, so muß man ihm offenbar die Ausübung der Analyse freigeben und darf ihn nicht aus engherzigen Motiven daran hindern wollen.

Não se pode atribuir esse dom de compreensão intuitiva a todo educador. Duas advertências me parecem resultar das experiências e resultados de Aichhorn. Uma é que o educador deve ser formado psicanaliticamente porque do contrário o objeto de sua dedicação, a criança, continuará sendo para ele um enigma inacessível. Uma tal formação se alcança melhor quando o educador se submete ele mesmo a uma análise, experimenta-a na sua própria carne. O ensino teórico da análise não penetra tão profundamente nem produz convicção nenhuma.

A segunda advertência soa mais conservadora: significa que o trabalho pedagógico é algo *sui generis* que não pode ser confundido com a influência psicanalítica nem substituído por ela. A psicanálise da criança pode ser utilizada pela educação como um meio auxiliar mas não é apropriada para tomar seu lugar. Não somente fundamentos práticos o proíbem como também considerações teóricas o desaconselham. A relação entre educação e tratamento analítico será provavelmente, em um tempo não remoto, submetida a um profundo exame. Quero indicar aqui apenas poucas coisas. Não é conveniente deixar-se enganar pela afirmação, de resto justa, de que a psicanálise do neurótico adulto seria equivalente a sua educação ulterior. Uma criança, mesmo a criança desgarrada e abandonada, não é de modo algum um neurótico e a educação ulterior é algo completamente diferente da educação do inacabado. A possibilidade da influência psicanalítica repousa sobre condições inteiramente definidas que podem ser reunidas como "situação analítica", exige a formação de certas estruturas psíquicas, uma tomada de posição particular perante o analista. Quando estas faltam, como na criança, no jovem abandonado, e, via de regra, no criminoso impulsivo, deve-se fazer algo diferente da análise, mas coincidindo de novo com ela no propósito. Os capítulos teóricos do presente livro trarão ao leitor uma primeira orientação frente à variedade dessas decisões.

Acrescento apenas uma conclusão que já não é mais significativa para a pedagogia mas é importante para a posição do educador. Quando o educador apreendeu a análise através da experiência na sua própria pessoa e pode estar em condições de utilizá-la como apoio de seu trabalho em casos limites ou mistos, deve-se, então, permitir-lhe manifestamente, o exercício da análise e não é lícito querer impedi-lo por motivos mesquinhos.

O saber inconsciente: seu lugar no discurso analítico

Maria Cristina V. de Vidal*

Na abertura deste colóquio cujo tema é a criança e o saber, quero destacar a importância da descoberta freudiana em dois aspectos: em primeiro lugar, a invenção do saber inconsciente e, em segundo, a demarcação da prática analítica que possibilita a construção e o atravessamento desse saber. Como será abordado no percurso deste encontro, trata-se de um saber específico, diferente dos outros saberes.

Freud, com o conceito de inconsciente, produz uma subversão na estrutura do saber. O inconsciente é um saber articulado que a operação de recalque originário, a *Urverdrängung* institui como não-sabido, impossível de saber o que determina um sujeito definitivamente dividido.

Trata-se de um saber definido por uma relação paradoxal com o sujeito, pois do que se trata é da sexualidade, não como saber sobre o sexual, uma vez que no cerne do inconsciente há precisamente falta de saber sobre a sexualidade.

Portanto, a invenção do inconsciente é correlativa à descoberta da sexualidade, especificamente da sexualidade infantil. Este termo é tratado não como fase da vida, mas como montagem da pulsão, marca de gozo do sujeito enquanto articulado na linguagem. A sexualidade infantil que Freud indaga a partir de seus neuróticos e dos enigmas que lhe suscitam seus sintomas é o nome conferido à marca da sexualidade no sujeito, enquanto marca da falta. Lacan, setenta anos depois, lembra que “a sexualidade está no centro, sem dúvida, de tudo o que se passa no inconsciente. E ela está no centro nisto que ela é uma falta”¹ A falta introduzida pela encruzilhada da castração opera como ponto de partida na relação do sujeito a esse saber. A castração é entendida como a possibilidade lógica da falta do falo, em duas vertentes: a do ser e a do ter. A sexualidade não tem nada de natural pois é articulada a um terceiro termo que é o falo elevado por Lacan à categoria de significante. Em relação a esse termo, o sujeito passa de não ser o falo para não o ter.

Há uma temporalidade lógica nessa operação essencial para todo sujeito do inconsciente:

1. A premissa universal que é a premissa fálica: “tudo tem pênis”. “Para a criança é natural pressupor em todos os seres vivos, humanos e animais, um genital semelhante ao que ele mesmo possui...”² e não pode suspeitar da falta desse órgão.

2. A queda dessa primeira premissa pelo confronto com a falta: nem tudo tem – a mãe continua tendo, é a mãe falicizada.

3. A castração do Outro

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

Entre o segundo e o terceiro tempo, coloca-se a castração da mãe, uma vez que ela está no lugar do primeiro Outro para o sujeito. Aqui se estabelece a *Verleugnung* como mecanismo psíquico de recusa, o desmentido, o não querer saber da diferença: ante a falta, a criança se divide entre uma parte que conhece a falta e outra que a desconhece. Hans diante de sua irmãzinha nua disse: "Seu faz-pipi (*Wiwimacher*) é ainda pequeno... já ficará maior quando ela crescer."³ Freud se interroga: "Porque estes investigadores infantis não comprovam o que realmente vêem, a saber, que não há aí nenhum faz-pipi?"⁴

No tempo da castração, a falta retorna no sujeito sob a forma de angústia de castração. Se o Outro não tem é porque foi castrado e isso pode acontecer com o próprio sujeito. Este confronto desperta na criança o que Freud denomina *Wissendrang*, que traduzimos como impulso de saber. Este "não brota de maneira espontânea nas crianças dessa idade mas é ocasionado pela impressão de um acontecimento importante — o nascimento de um irmãozinho ou irmãzinha, ou o temor de que isso aconteça, baseado em outras experiências externas — na qual a criança vê uma ameaça para seus interesses egoístas."⁵

O surgimento desse impulso dá origem às perguntas que se articulam em torno do saber sobre o sexo. Produz-se um buraco na cadeia discursiva que se presentifica como enigma, com um mínimo de enunciado que abre à dimensão da enunciação. Essas perguntas só podem ser lidas nas entrelinhas. O sujeito que está impossibilitado de fazer sua indagação abertamente manifesta vergonha e censura ante a insuficiência de saber. Trata-se de um enigma que o convoca a decifrar sobre o que não sabe, deciframento que deixa uma marca indelével na relação do sujeito ao primeiro saber.

O enigma da sexualidade conduz à pergunta nodal: de onde vêm os bebês? Põe fim à privilegiada situação da relação dual narcísica da criança com a mãe, pois implica a existência de um Outro que triangulariza e funciona como corte. É a pergunta chave que abre a capacidade de pensar na criança e autonomiza esse impulso, pois é o reconhecimento de um lugar de falta ao lado da mãe. O sujeito se defronta com o desejo do Outro: como nasci, por que nasci? Diante do Outro faltante, a criança constrói as teorias sexuais infantis no intuito de responder a sua falta.

Estas teorias ficcionais contêm um fragmento de verdade, a verdade de uma interpretação da sexualidade desde a posição psicosssexual da criança. Freud as equipara aos mitos e fábulas pois tentam dar conta daquilo que para o homem é um enigma. Onde não existem palavras, é construída uma teoria explicativa que contém algo de verdade.

O ponto de partida é a castração, teoria que explica a diferença. A falta na menina é interpretada como mutilação. Continua na crença da mãe fálica, fica ignorada a vagina e, portanto, a função do pai na procriação.

A ignorância da vagina leva à construção de outra teoria em que o bebê é evacuado como excremento. O erotismo anal marca a construção desta teoria e foge da diferença, pois, tanto o menino quanto a menina podem ter filhos. Esta teoria circunscreve o objeto perdido do erotismo anal inscrevendo-o numa equivalência fálica: bebê = falo. A cena primária constitui o suporte para a teoria sexual da concepção sádica do coito que interpreta a relação sexual como uma agressão do pai à mãe numa relação sadomasoquista. O que há de verdadeiro nesta teoria é a pergunta que o sujeito se faz pela cena que lhe deu origem, sendo ele o produto da opacidade do gozo sexual.

São estas as teorias sexuais produzidas espontaneamente nos primeiros anos da infância sob o influxo dos componentes pulsionais e elas respondem a uma necessidade da estrutura. O caráter permanente destas fantasias, na formulação do saber inconsciente, levou Freud a considerá-las profantaisias: fantasias originárias que remetem ao ponto de origem em que o sujeito se depara com a questão do desejo do Outro. Resulta da confrontação com a opacidade desse desejo um sujeito dividido em uma *Verleugnung*, desmentido em que, ao mesmo tempo que deseja esse saber, o recusa. Esse mecanismo psíquico, que Freud vinculará depois à criação do fetiche, aparece nos primórdios do surgimento do sujeito como desmentido sistemático frente a castração do Outro. As teorias sexuais infantis se sustentam no desmentido, o que comporta o paradoxo da existência de um impulso de saber, *Wissendrang*, originado no encontro com o Outro faltante e de um mecanismo de recusa no cerne da própria constituição do saber. A sexualidade, na medida que comporta gozo, exclui o saber. A psicanálise é a única clínica que avança no sentido de ultrapassar esse horror ao qual o sujeito resiste através do sintoma ou da inibição.

Na clínica freudiana, nos deparamos com Hans, que padece de um quadro sintomático definido como medo angustiado de cavalos. É possível inferir, a partir do tratamento ao qual é submetido com as particularidades já conhecidas, um primeiro momento no qual predomina o jogo de engano e sedução entre ele e sua mãe. Jogo que funciona como espaço sem ruptura, onde domina o objeto olhar emplacado no Outro. E um segundo tempo, próximo à aparição do sintoma, marcado pela angústia. O nascimento da irmã quebra a satisfação que Hans encontrava no seu abandono ao suborno próprio do fantasma materno. Algo vem faltar aí onde ele pretendia fazer-se objeto de uma completude. Dessa falta, surge a pergunta pela sexualidade — a curiosidade infantil. Hans formula a pergunta sobre a diferença a partir do atributo fálico, a coisa de “fazer pipi”, o *Wiwimacher*. Este significante atravessa o discurso de Hans pois o mundo diferencia-se a partir dele que é suporte do falo. Conhecemos a ambiguidade da resposta da mãe que deixa a criança num impasse lógico. O olhar encontra um ponto opaco no corpo do Outro, a mancha com a qual se constitui. No instante do desvio do olhar nasce uma palavra: cavalo. Ela funciona como significante que sustenta o encontro traumático com a diferença. O lugar privilegiado deste significante provém de que é marca dessa falta, marca do horror presentificado na angústia e substituído num *a posteriori* pelo medo de cavalos. Este deslocamento é próprio da constituição do sintoma na fobia.

O horror procura ser neutralizado na inibição que atinge a função. Provoca uma parada em todo saber na medida em que aponta para a falta da castração. No estudo sobre Leonardo da Vinci, Freud mostra uma posição peculiar deste artista frente ao saber e ao sexual: “Seu excessivo desenvolvimento intelectual concomitante a uma inibição de sua vida afetiva e sexual: seus afetos eram domesticados, submetidos a pulsão de investigar...”⁶ Freud trabalha neste escrito, fundamentalmente, com a noção de *Wissendrang* para decifrar as causas dessa inibição num dos maiores pintores renascentistas e reconstruir desde uma suposta lembrança encobridora, sua neurose infantil. Leonardo foi exemplo de fria repulsa sexual, não esperada de um artista pintor da beleza feminina:

o ato do coito e tudo o que se enlaça com ele é tão repugnante, de sorte que os homens se extinguiriam em prazo breve não fora isso

um costume transmitido desde sempre e não fora o fato de existirem rostos belos e naturezas sensuais.⁷

A elaboração do saber é nodal na experiência analítica e cabe a nós interrogar a função desse saber que dá lugar a um novo discurso: o discurso analítico. Tomo como referência uma conferência endereçada aos médicos, em Nüremberg, quando Freud fundou a Sociedade Psicanalítica Internacional, em 9. Ela norteia a política e a ética da psicanálise diante dos analistas dessa época e tem o valor de proposição para essa Sociedade. Freud reflete sobre esta praxis como meio contra a neurose, surpreso com a inusitada evolução decorrente da ação do analista e dos efeitos de "suas intervenções terapêuticas":

Senhores: visto que são objetivos predominantemente práticos os que hoje nos reúnem, também eu escolherei um tema prático como assunto de minha conferência introdutória e reclamarei não o interesse científico, senão o interesse 'médico' de vocês. Eu imagino qual pode ser sua apreciação sobre os resultados de nossa terapia, e suponho que a maioria de vocês tenha atravessado ambas as fases de iniciação: o entusiasmo pelo imprevisito incremento de nossos resultados terapêuticos e a depressão frente a magnitude das dificuldades que nossos esforços encontram no caminho.⁸

Destacamos a atualidade da reflexão freudiana: o analista não deve deslumbrar-se frente aos avanços no início de uma cura, nem se abalar frente aos obstáculos que necessariamente encontrará no seu caminho.

Nesta conferência instiga os analistas, pela via do fazer, a incrementar os recursos terapêuticos na luta contra a neurose. Ele aponta três aspectos que dariam à psicanálise um futuro promissor:

- o progresso interno, em nosso saber e na técnica.
- o incremento de autoridade.
- o efeito geral de nosso trabalho.

O progresso interno é possibilitado pelo lugar em que Freud situa o saber do analista determinado pela sua incompletude: "nem de longe sabemos tudo que faz falta para entender o inconsciente de nossos pacientes"⁹. Tem uma especificidade que o diferencia de outros saberes como o da pedagogia ou da medicina: não dialoga, não se ensina, ao contrário, é construído na experiência de análise, no marco da transferência.

Pontua dois momentos em que a própria prática empurra o analista a fazer travessias:

No seu começo, a cura psicanalítica era implacável e extenuante. O paciente devia dizer tudo ele mesmo e a atividade do médico consistia em empurrá-lo (*drängen*) continuamente. Hoje tem um aspecto mais benévolo. A cura consta de duas partes: o que o médico decifra e diz ao doente, e outra que consiste na elaboração do que ele escutou por parte do doente.¹⁰

Este processo é possível no marco da transferência e tendo em conta a resistência. Não é só comunicar o conteúdo patógeno inconsciente, pois como Freud declara em um texto contemporâneo a esta conferência:

O fator patógeno não é o não saber em si mesmo, senão o fundamentado do não saber em resistências interiores que primeiro o geraram e agora o mantém. A tarefa da terapia consiste em combater essas resistências. A comunicação daquilo que o doente não sabe porque foi recalcado é um dos preliminares necessários da terapia.... Como a psicanálise não pode deixar de fazer essa comunicação, prescreve que não se deve empreendê-la antes que sejam cumpridas duas condições. Em primeiro lugar, que o doente tenha sido preparado e ele mesmo já esteja perto daquilo que recalçou; e em segundo lugar que seu apego ao médico (transferência) tenha chegado ao ponto em que o vínculo afetivo com ele impossibilite uma nova fuga.¹¹

Há um fenômeno que Freud foi descobrindo aos poucos: o sujeito em análise resiste à cura. Presentifica-se uma situação paradoxal pois o paciente vai à análise porque sofre de sintomas. Quer saber o porquê de suas angústias. Ele não sabe. Ele quer se ver livre do sofrimento mas ainda sem querer saber do que não sabe. A análise chega como encruzilhada em que o gozo resiste ao saber. E nesse ponto Lacan fará uma torção teórico-clínica essencial.

Nesta conferência, Freud focaliza a formação do analista, incluindo como questão fundamental a própria análise do analista, situando o ponto cego, ponto de resistência como aquilo que estrutura a cura que ele conduz:

Cada analista chega só até onde o permitem seus próprios complexos e resistências interiores, e por isso exigimos que inicie sua atividade com um autoanálise... Quem não consegue nada com essa "auto-análise", pode considerar que carece da aptidão para analisar doentes.¹²

O segundo ponto a considerar, é o incremento de autoridade, que deveríamos conseguir com o tempo. Ela está ligada ao poder que outorga a transferência, pois é o desejo de Freud que a psicanálise lhe suponha um saber no futuro. E o terceiro é o efeito geral de nosso trabalho, no sujeito em particular e na sociedade. Nessa linha se inscreve o trabalho de uma escola enquanto sua extensão deve se ocupar dos efeitos da psicanálise no mundo. Este colóquio se inscreve nesse ponto do projeto freudiano de difundir algo do saber do analista, do limite em que ele opera e nas conseqüências que produz essa interrogação. Ao mesmo tempo, interroga a partir desse limite os outros modos de constituição do saber. Neste encontro em torno da criança, convocaram-se educadores que também são confrontados a um limite. É importante que eles tenham aceito esta interlocução para nos dizer como, à partir desse limite, organizam sua prática.

No prefácio do livro *A Juventude Abandonada* de August Aichhorn, em 9, Freud afirma:

De todas as aplicações que a psicanálise teve, nenhuma despertou tantas expectativas e por conseguinte tantas esperanças como a teoria e a prática da educação.¹³

E se a pedagogia pode aproximar-se da psicanálise e da política é na medida que seu ato toca o impossível.

Minha contribuição pessoal a esta aplicação da análise foi escassa. Desde o início, fiz meu o dito de três profissões impossíveis: educar-curar-governar. A segunda delas me consagro arduamente. Isto não impede reconhecer o alto valor social de meus amigos pedagogos.¹⁴

Em “Análise Terminável e Interminável” (97), Freud em relação à psicanálise ratifica seu caráter de profissão impossível, na medida que está marcada pela incompletude e também pela finitude.

... antecipadamente pode ter certeza da insuficiência do resultado (...). Não se pode exigir que o futuro analista seja um homem perfeito antes de empenhar-se na análise, isto é, que só abracem essa profissão pessoas de tão alto e raro acabamento. Então, onde e como adquiriria o pobre coitado aquela aptidão ideal que lhe faz falta em sua profissão? A resposta reza: na própria análise, com a qual começa sua preparação para a atividade futura. Por razões práticas, ela só pode ser breve e incompleta (...)¹⁵.

Lacan situa a impossibilidade no marco da estrutura discursiva. Aos três impossíveis freudianos: educar-curar-governar, acrescenta o não desejar como operações que recobrem o discurso do universitário, do analista, do mestre e, o quarto, o da histeria. Esta estrutura quaternária, fundada à partir do discurso do analista, inscreve-se no real da experiência de análise, ou seja, o que não pode ser dito senão pela via do matema. Por este viés da escrita, o saber inconsciente tem um lugar no marco do discurso analítico, articulando a fronteira sensível entre este saber, fundado por Freud, e a verdade meio-dita veiculada pela função da palavra.

Uma torção é produzida na clínica quase concomitantemente com a invenção do objeto *a* e a escritura do sujeito suposto saber operando na transferência. Até onde o analista mantendo-se em posição de adivinhar o inconsciente, não ultrapassa a miséria que caracteriza a neurose? Pois o sujeito suposto saber é a própria resistência do analista. A colocação em ato de um insabido radical faz bascular a posição do analista para o lugar do *semblant* à partir do qual pode interpelar o saber em termos de verdade. O insabido sustenta a causa do desejo, aquela que pode reconduzir o neurótico de sua incessante demanda ao desejo. A particularidade do saber do analista é que ele se produz e se transmite na experiência de análise. Isso implica que o analista tenha se confrontado com a causa de seu horror, isto é, o dejetivo com o qual, em seu fantasma, pretendeu complementar o Outro. Esse dejetivo, até então rejeitado, deverá passar à causa de seu saber, sendo essa a única oportunidade que haja analista e que a psicanálise continue a transmitir-se.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, J., Le Savoir du psychanalyste. Aula de 4/11/71. Inédito.
2. FREUD, S., “Organización genital infantil”, in: O.C., Buenos Aires, Amorrortu Ed., vol.XIX, p.146.
3. _____ “Análisis de la fobia en un niño de cinco años”, in: O.C., op.cit., vol.X, p.12
4. Ibid.

5. FREUD, S., "Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci", in: O.C., op.cit., vol.XI, p.73.
6. Ibid., p.69.
7. Ibid., p.65.
8. FREUD, S., "La perspectiva futura de la terapia psicoanalítica", in: O.C., op.cit., vol.XI, p.133.
9. Ibid., p.133.
10. Ibid., p.133-134.
11. FREUD, S., "Sobre el psicoanálisis 'silvestre'", in: O.C., vol.XI, p.225.
12. _____ "La perspectiva futura de la terapia psicoanalítica" op.cit., vol.XI, p.136.
13. _____ "Prefacio para un libro de August Aichhorn", in: O.C., op.cit., vol.XIX.
14. Ibid.
15. FREUD, S., "Análisis terminable e interminable", in: O.C., vol.XXIII, p.250.

Algumas reflexões a partir do texto de Freud sobre as teorias sexuais infantis

Brigitte Lemérier*

Tradução: Analúcia Teixeira Ribeiro

O título do colóquio “A criança e o saber” levou-me a retomar o texto de Freud de 1908, “As teorias sexuais infantis” e o complemento que ele lhe acrescenta, em 1910, com “Uma lembrança de infância de Leonardo da Vinci”. A questão que mais precisamente conduziu minha leitura foi a seguinte: por que Freud fala de teorias sexuais e não apenas de opiniões, elucubrações ou fantasias?

É verdade que, ao longo do texto, Freud fala das “opiniões” das crianças que ele opõe em particular às “opiniões” dos adultos. Mas é enquanto “teorias” que as estuda, teorias que, escreve ele, “são análogas às soluções qualificadas de ‘geniais’ que os adultos tentam dar aos problemas do mundo que ultrapassam o entendimento humano”¹. Em que sentido o fato de atribuir um pênis a todos os seres humanos, em que sentido uma concepção cloacal do nascimento e uma concepção sádica do coito podem ser designados como teorias?

Freud nota que não existe na criancinha uma necessidade inata de causalidade, que a levaria espontaneamente ao saber. O impulso ao saber (*Wissendrang*) é produto da urgência da vida (*Lebensnot*). A criancinha é levada a empreender um trabalho de investigação, de pesquisa, quando se vê confrontada à “questão-enigma” da origem dos bebês, à questão da sexualidade, da procriação. E Freud nos diz que diante dessa questão-enigma, que ecoa num grande número de mitos e lendas, a criança responde à maneira genial de um teórico.

Essa questão-enigma que surge com sua dimensão de urgência e de necessidade vital no fim do segundo ano da infância é determinada, na maioria das vezes, pela chegada de uma outra criança ao círculo familiar, mas igualmente pelo medo de que isso venha a acontecer. Por que esse acontecimento, seja ele real ou imaginado, adquire então esse valor traumático no final do segundo ano, suscitando esse impulso ao saber? Eu diria que esse acontecimento problematiza para a criança a questão de sua própria existência, num momento em que, começando a falar na primeira pessoa, é diretamente confrontada como sujeito ao enigma, ao abismo do desejo do Outro parental, abismo diante do qual, como nos diz Lacan, a criança não tem recurso: O que você quer de mim, além daquilo que me demanda? De que desejo eu nasci? Você me quer vivo ou morto? - são questões que surgem re-atualizadas nos diversos

* Psicanalista, École Sigmund Freud, Paris, França.

momentos de uma análise, testemunhando que o que está em jogo para um sujeito em sua entrada na linguagem é questão de vida ou de morte.

Mas a dimensão de necessidade e urgência com que a questão se coloca para a criancinha está também ligada ao fato de que, nesse período de entrada na fase fálica, ela está especialmente ocupada e preocupada com seu próprio sexo que, nesse momento, é o lugar privilegiado do auto-erotismo. Não há dúvida de que o que acontece em seu próprio corpo constitua para ela uma questão. É o caso, por exemplo, das múltiplas perguntas do pequeno Hans sobre o "faz-pipi" bem antes da eclosão da fobia. Em seu texto de 1908, Freud nota simplesmente que a criança tem o pressentimento de que esse sexo que tanto a ocupa participa do misterioso processo que preside à chegada de uma criança.

Mas, nos textos mais tardios, Freud nos permite entender melhor a questão com que a criança é confrontada por sua atividade masturbatória: o onanismo infantil é insatisfatório por sua própria natureza — "sempre falta alguma coisa para que a descarga e a satisfação sejam completas"². Lacan retomará esse ponto salientando o caráter original da culpa que traz a prática masturbatória, "Culpa ligada à lembrança do gozo não alcançado com o serviço prestado ao órgão real"³. Dito de outra forma, com o onanismo, a criança experimenta um prazer que vem escavar cada vez mais o abismo de uma radical e dolorosa falta de gozar, que é subjetivada como falta cometida.

É, pois, nesse momento em que a criancinha é confrontada, como sujeito, ao que há de insaciável no desejo do Outro (que nenhuma resposta à demanda consegue satisfazer) e também ao que há de insaciável em seu próprio sexo (que nenhum prazer masturbatório consegue satisfazer completamente) é nesse momento que a questão da procriação vai suscitar uma insaciável sede de saber.

Essa questão, não importa de que maneira ela seja formulada, é em primeiro lugar aos pais e aos adultos, que representam para a criança a fonte do saber, que ela será dirigida. Mas, nos diz Freud, isso constitui um impasse. Efetivamente, qualquer que seja a resposta obtida — resposta evasiva, repreensão por sua curiosidade, informação de tipo mítico ou científico — ela será insatisfatória. Insatisfatória de estrutura, pois é inteiramente impossível a um sujeito responder por seu ser sexuado, responder como sujeito do sexo, como sujeito da procriação. O adulto pode dar à criança uma informação de tipo científico, isto é, um saber sem sujeito e, como tal, insubjetivável. Mas se ele se colocar aí, se ele se engajar como sujeito na resposta, não poderá senão dar provas de seu próprio embaraço diante da impossibilidade do sexo, de sua própria impotência em dar conta de seu ser sexuado; na verdade, só pode dar provas do desejo radicalmente estranho ao sujeito, que preside ao nascimento de uma criança — o que se exprime pelo mito da cegonha. Assim, as respostas do adulto não fazem senão rodear e escavar o lugar de uma falta, a falta da resposta que ofereceria ao sujeito o acesso ao saber e ao gozo sexuais.

Essa falta, que marca o lugar do saber que o Outro não dispõe, a criança faz dela o lugar de um saber proibido, de um saber que os adultos guardam para si. Nesse ponto em que o Outro, fonte do saber para a criança, se revela falho, a criança o restitui como sujeito-suposto-saber, como sujeito suposto gozar do saber sexual, como sujeito suposto saber o gozo sexual, gozo de que ela própria está excluída. Esse saber proibido, de que gozariam os adultos, suscita como tal um desejo de saber

sexual, um desejo sexual de saber que precipita a criança em investigações pessoais onde se elaboram as teorias sexuais infantis.

Gostaria de me deter um instante nesse "desejo de saber". O termo utilizado por Freud é *Wissbegierde*, que não faz parte dos conceitos analíticos freudianos. Ele foi traduzido em francês de diversas maneiras: por exemplo, por *curiosité intellectuelle* [curiosidade intelectual] (Marie Bonaparte, 1927, em *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*), por *désir de savoir* [desejo de saber] (J. Laplanche, 1970, em "Les théories sexuelles infantiles") ou por *avidité de savoir* [avidéz de saber] (J. Altounian e colaboradores, 1987, em *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*). Não posso prejudicar as razões que levaram a essas diferentes escolhas de tradução, mas a questão que fica para nós é a seguinte: a *sexuell Wissbegierde*, que domina a criança no final de seu segundo ano, a *Wissbegierde*, de que dá provas Leonardo da Vinci, são o mesmo que Lacan coloca sob o termo desejo, ou devem ser distinguidas pela utilização de um outro termo? Nos seminários de 1965 a 1969, onde evoca esse laço originário entre sexualidade e saber, Lacan traduz a *Wissbegierde* freudiana por "desejo de saber", ou "desejo (de saber)", precisando que é o desejo inconsciente em sua estrutura⁴. Portanto, em minha leitura dos textos freudianos, traduzirei *Begierde* por desejo.

Fecho este parêntese para voltar às investigações sexuais infantis. Sob o impulso do desejo sexual de saber, a criancinha se entrega portanto a pesquisas pessoais, pesquisas que, como nos diz Freud, constituem uma das atividades sexuais infantis:

A força motriz que (o órgão sexual) desenvolverá mais tarde na puberdade se manifesta nessa época essencialmente como necessidade urgente de investigação, como curiosidade sexual⁵.

A investigação sexual infantil é uma manifestação essencial do desejo sexual infantil, é uma atividade sexual de investigação. Freud prossegue:

Muitos atos de exibição e de agressão que a criança comete e que, numa idade mais avançada, seriam considerados sem hesitação como manifestações de lubricidade, revelam-se para a análise como experiências a serviço da investigação sexual⁶.

Vê-se bem — esse é um ponto que Lacan irá desenvolver particularmente — como sexualidade e saber estão originalmente para o sujeito intimamente ligados, como a falta de gozar e a falta de saber são uma mesma falta, à qual a atividade das pulsões parciais vem responder. A satisfação pulsional que vem responder à insatisfação causada por essa falta é, ao mesmo tempo, ganho de saber e ganho de prazer e, quanto a isso, igualmente insatisfatória, já que o que é visado não é a satisfação da pulsão parcial (a pulsão escópica ou a pulsão invocante, nos exemplos dados por Freud), mas sim o gozo sexual do saber, o saber do gozo sexual, isto é, um saber que pudesse revelar ao sujeito o gozo de seu ser sexuado.

Freud nos diz que, estimulada pelo desejo sexual de saber, a criancinha vai fazer sua primeira tentativa de autonomia intelectual, isto é, vai colocar toda sua atividade intelectual a serviço desse desejo de saber. Até então, na verdade, a atividade intelectual da criança era essencialmente destinada a emocionar o Outro materno ou paterno, a encantá-lo, a dar-lhe plena satisfação. A atividade intelectual era essencialmente destinada a apresentar uma imagem do menino bonzinho ou da menina

boazinha, amável aos olhos do Outro. Não é mais a serviço do ideais do eu, mas a serviço do desejo de saber que a inteligência se põe agora. Mas, é o que nos diz Freud, essa primeira tentativa de independência (independência em relação ao Outro) é motivo para o primeiro conflito psíquico. Na verdade, esse saber que a criança tenta construir a partir de suas investigações sexuais, saber pelo qual ela tem "uma preferência de natureza pulsional"⁷ — pois é com os componentes pulsionais que ela o constrói — esse saber não é "bom" aos olhos dos adultos aos quais ela está ligada por laços de amor; esse saber entra em oposição às informações dadas por esses adultos e fundadas na autoridade que eles representam para a criança.

O desejo de saber só se exerce na margem de liberdade que o sujeito tem em relação à autoridade, à segurança e ao amor que o Outro representa. Essa margem de liberdade é inteiramente variável conforme os sujeitos. Essa margem de liberdade que a criancinha tem, em relação à autoridade, permitirá que o desejo de saber se desenvolva mais ou menos, ou que ele seja mais ou menos definitivamente inibido. Freud formula a hipótese de que o desenvolvimento do desejo de saber de Leonardo da Vinci foi determinado pelo fato de que os primeiros anos de sua vida se passaram ao lado de uma mãe particularmente amorosa e permissiva, e na ausência de toda e qualquer autoridade paterna que poderia ter limitado suas atividades sexuais de investigação. Mas ele mostra também como essa particularidade de sua infância provocou em Leonardo uma inibição maciça, uma amputação de qualquer vida sexual.

Freud nota que as informações dadas à criança pelos adultos não têm nenhum lugar na construção das teorias sexuais infantis. Estas últimas também não são determinadas pela "arbitrariedade de uma decisão psíquica": ele dá o exemplo de uma criança que, retorquindo ao mito da cegueira apresentado como resposta por seus pais, afirma que ela própria sabe mais, que não é a cegueira e sim a garça que traz as crianças. Pois bem, essa garça, através da qual a criança manifesta sua incredulidade diante das respostas dos adultos, não faz parte das teorias sexuais infantis. Os encontros ou acontecimentos contingentes da vida da criança também não entram nessas elaborações teóricas. O que as investigações sexuais efetuadas no maior segredo revelam à criança é o saber da pulsão. É esse saber que a criança elabora erroneamente em suas teorias sexuais. É esse saber que faz com que "cada uma delas contenha... um fragmento de pura verdade" que as torna

análogas às soluções qualificadas de 'geniais' que os adultos tentam dar aos problemas do mundo que ultrapassam o entendimento humano. O que existe nelas de correto e de pertinente se explica pelo fato de que têm sua origem nos componentes da pulsão sexual que já estão atuando no organismo da criança⁸.

Esse saber, esse "fragmento de pura verdade" é destinado a ser esquecido, recalçado com as teorias sexuais infantis. Mas foi ele que a psicanálise redescobriu, fazendo dele elaboração teórica.

Se podemos falar de teorias sexuais infantis e não de elucubrações ou de opiniões é porque essas hipóteses teóricas, que fazem suplência ao saber que o Outro não tem, não provêm da arbitrariedade de uma decisão psíquica, nem do acaso das impressões, mas a criança só as inventa ao consentir em submeter-se unicamente às necessidades da pulsão sexual:

É por isso que podemos falar de teorias sexuais infantis típicas e é também por isso que encontramos as mesmas concepções errôneas em todas as crianças⁹.

Mas embora a criança se revele um investigador particularmente rigoroso, sua pesquisa é condenada a se perder em teorias errôneas que sua própria sexualidade lhe impõe. Em particular, nessa altura do desenvolvimento da sexualidade infantil, a criança não pode senão desmentir, renegar a ausência de pênis no corpo da menininha; o fato de que a mãe não tenha pênis é inteiramente inconcebível, é uma parcela de saber que naquele momento está fora do alcance das criancinhas dos dois sexos, e que contribui para desviá-las do caminho.

Se, por um lado, as invenções teóricas dos adultos podem ser remanejadas e corrigidas em função dos progressos da pesquisa — e disso nem Freud nem Lacan se privaram — por outro lado, as teorias sexuais infantis estão condenadas a ser abandonadas, pois estão condenadas a tropeçar “numa ignorância que nada pode remediar”¹⁰. As investigações sexuais infantis são efetivamente destinadas a conquistar o saber proibido de que os adultos supostamente podem desfrutar. Visam o gozo, isto é, a conquista de um saber que viria conjugar o sujeito com seu ser sexuado, o que é impossível. Não há outro saber e gozo subjetiváveis do ser sexuado além daquilo que é sustentado pelas pulsões parciais. A investigação sexual infantil está pois condenada a “se perder na areia”¹¹, está antecipadamente condenada ao insucesso. Esse fracasso de uma primeira tentativa de pesquisa autônoma, de uma primeira tentativa de independência intelectual terá, é o que nos diz Freud, um efeito paralisante e deprimente pela vida afora.

As teorias sexuais infantis são condenadas a serem abandonadas: algumas serão esquecidas, outras recalçadas e fixadas no inconsciente. Vão constituir, a partir de então, o saber inconsciente, particular ao sujeito, que determinará as modalidades permitidas ou proibidas de sua vida erótica.

Em seu texto de 1908, Freud faz do recalçamento das teorias sexuais infantis o resultado de um conflito psíquico com a autoridade. A opinião fundada na autoridade dos adultos torna-se então a única autorizada, o que acarreta uma interrupção da reflexão e uma inibição do desejo de saber, que deixarão marcas no sujeito. As teorias sexuais que enquanto isso foram elaboradas são recalçadas: “O complexo nuclear da neurose acha-se constituído por essa via”¹². Em 1910, em seu estudo sobre Leonardo da Vinci, Freud indica uma outra razão para o recalque: um laço libidinal demasiadamente intenso com a mãe pode fixar no inconsciente uma teoria sexual infantil. É precisamente o que Freud lê, entre outras coisas, na lembrança de infância que Leonardo conta em um de seus escritos. Ela dá testemunho da crença inconsciente na existência do pênis materno, que determinará a homossexualidade aliás platônica de Leonardo.

O recalçamento da sexualidade infantil assinala a entrada no período de latência. Que futuro terá então o impulso ao saber? Em seu estudo sobre Leonardo da Vinci, Freud lhe aponta três destinos:

No primeiro, a investigação compartilha o destino da sexualidade. O desejo de saber permanecerá desde então inibido e a livre atividade da inteligência limitada, talvez para sempre. É o caso da inibição neurótica.

Em segundo, a atividade intelectual escapa ao recalçamento, mas permanece secretamente ligada à busca do gozo sexual que era o objetivo das primeiras investigações. A partir de então, e qualquer que seja o objeto da pesquisa intelectual, ela estará condenada a repetir o insucesso dessa primeira experiência: ela se perderá em rumações sem fim, acompanhadas pelo sentimento de que a solução buscada está cada vez mais longe.

O terceiro caso, o mais raro, escapa à inibição do pensamento bem como à compulsão de pensar: é certo que o recalçamento sexual intervém, "mas ele não consegue mandar para o inconsciente uma pulsão parcial do desejo sexual" (é o caso, em Leonardo, da pulsão escópica, que foi especialmente ativa na investigação sexual infantil). "Ao contrário, a libido furta-se ao destino do recalque, sublimando-se desde o início em avidez de saber (*Wissbegierde*)"¹³. A sublimação permite então que a pesquisa intelectual não repita o fracasso das investigações sexuais infantis, já que ela desvia a pesquisa de seu fim sexual. Mas, precisa Freud, o recalque sexual exigirá que essa pesquisa evite tratar de temas sexuais. É o que ilustra o caso de Leonardo da Vinci.

Sabemos que se Leonardo da Vinci foi um pintor genial, foi também um pesquisador genial. Freud nos lembra que ele foi o primeiro investigador moderno das ciências da natureza, o primeiro, desde os gregos, a ter tido acesso a seus segredos. Ele ensinava a desdenhar a autoridade essencialmente religiosa de seu tempo e a se fiar em suas próprias observações e em seu próprio julgamento (contestará, por exemplo, contra a autoridade católica, a possibilidade de um dilúvio universal). Pesquisador apaixonado e incansável, ele se interessará com independência de espírito e extraordinária ousadia por todas as ciências da natureza. Mas embora seu desejo de saber tenha sido mais ou menos universal, toda forma de saber sexual lhe permanecerá rigorosamente proibida.

Inibição, compulsão e sublimação são portanto, para Freud, os três destinos do impulso ao saber, causado pelo encontro traumático da criança com a sexualidade. Nesses três casos, a pesquisa, a busca do saber é marcada pelo recalque sexual: a proibição que disso resulta recai, no primeiro caso, sobre a própria pesquisa intelectual, no segundo, sobre seu fim e no terceiro, sobre seu objeto. O saber sexual, isto é, aquilo que foi objeto da investigação infantil permanece, nos três casos, um saber proibido. Apenas é permitido a um sujeito, e sob certas condições, "conhecer sexualmente" um homem ou uma mulher, o que, enquanto saber, não vai muito longe.

Se a proibição pesa sobre o saber sexual, é porque este se baseia, desde o início, numa suposição que não é absolutamente questionada pela sublimação, suposição de que esse saber seja o gozo proibido, com a conotação incestuosa que isso implica para o ser falante. Compreende-se então que esse saber cause horror. Esse horror ao saber constitui o limite do saber permitido e, enquanto borda, lhe impõe sua estrutura.

Em 1974, Lacan precisa novamente algumas coordenadas do desejo do analista, "desejo inédito"¹⁴ que emergiu, não faz muito tempo, como efeito do discurso da ciência. E que ele designa como "um desejo de saber"¹⁵. O discurso da ciência nasceu de um passo inteiramente decisivo na história da humanidade, que consistiu na separação radical dos campos da verdade e do saber: varrer o campo do saber de qualquer implicação da verdade, cujo encargo é remetido a Deus, ao Sujeito suposto

saber, permitiu à ciência o desenvolvimento prodigioso que conhecemos. É precisamente a verdade rejeitada pelo discurso da ciência que Freud vai decifrar nas formações do inconsciente: sonhos, sintomas, lapsos, atos falos, chistes... E essa verdade, à qual Freud foi o primeiro a dar a palavra, fala das confusões e entaves do sujeito em sua relação impossível com o sexo. Essa é a verdade do saber, de todo saber, verdade que a ciência recusa.

De uma certa maneira, a ciência tomou nota do fracasso das teorias sexuais infantis, do fracasso de um saber que pudesse conjugar a subjetividade e o sexual: a separação dos campos da verdade e do saber lhe permite em particular ocupar-se do sexual (contracepção, procriação com auxílio médico... etc.), na medida em que ela o reduz a seu puro real biológico e dele exclui qualquer implicação de um sujeito. Ao contrário, é do impossível da relação sexual que a psicanálise deve falar e extrair consequências.

O analista, que sabe utilizar a verdade da queixa a serviço de um desejo de saber¹⁶, não se forma da sublimação, cujo processo e cujos limites são indicados por Freud. Ele antes aprendeu, em sua própria análise, a corrigir o recalque sexual que pesa sobre a sublimação. É o que Freud indica em "Análise terminável e análise interminável", quando define como finalidade da análise "a correção a posteriori dos processos que deram origem ao recalçamento" (*Die nachträgliche Korrektur des ursprünglichen Verdrängungsvorganges*)¹⁷. Isso implica que a suposição de gozo do saber sexual, que faz dele um saber proibido, a suposição de um sujeito que goze desse saber acha-se reduzida, no final de uma análise, a um resto do qual o sujeito se separa: o que é chamado de destituição do sujeito suposto saber.

Gostaria muito rapidamente de concluir sobre o procedimento do passe, no qual um passante dá testemunho do ponto ao qual sua análise o levou, procedimento que deve permitir reconhecer, ou não, que esse testemunho é o de um analista. Na "Nota Italiana", Lacan evoca três possibilidades:

Na primeira, se a sublimação é fruto da análise, "mandem de volta o dito sujeito aos seus caros estudos. Ele ornará com alguns adornos suplementares o patrimônio supostamente responsável pelo bom humor de Deus". Dito de outra forma, o sujeito suposto saber não foi inteiramente destituído e a análise não produziu um analista.

Na segunda, se o sujeito em sua análise circunscreveu a causa de seu próprio horror de saber, tal como está dita na verdade em seus sintomas, seus sonhos, lapsos ou atos falhos, tal como ela insiste nos diversos fracassos de sua vida, se ele experimentou e reconheceu aí o impossível próprio ao sexo, então houve destituição do sujeito suposto saber. Mas "se ele não for com isso levado ao entusiasmo, pode ser que tenha havido análise, mas analista, não há chance alguma".

Como última, só há analista na medida em que o sujeito, tendo experimentado e reconhecido em sua verdade particular o impossível próprio ao sexo, faz desse mesmo impossível a causa de um desejo, que ele põe em jogo na sua prática das análises e da teoria.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, S., "Les théories sexuelles infantiles". in *La vie sexuelle*, Paris, PUF, 1970, trad. Laplanche e colaboradores, p. 19.

2. _____ *Résultats, idées, problèmes II, 1921-1938*, Paris, PUF, 1987, trad. Laplanche e colaboradores, p. 288.
3. LACAN, J., "Subversion du sujet et dialectique du désir". in *Ecrits*, Paris, Le Seuil, 1966, p. 823.
4. _____ D'un Autre à l'autre, aula de 23 de abril de 1969, Seminário inédito.
5. FREUD, S., "L'organisation génitale infantile". in *La vie sexuelle*, Paris, PUF, 1970, p.115.
6. _____ "L'organisation génitale infantile", op. cit., p. 115.
7. _____ "Les théories sexuelles infantiles", op. cit., p. 18.
8. _____ "Les théories sexuelles infantiles", op. cit., p. 19.
9. _____ "Les théories sexuelles infantiles", op. cit., p. 19.
10. _____ "Les théories sexuelles infantiles", op. cit., p. 18.
11. _____ *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, Paris, Ed. NRF Gallimard, 1987, traduzido por J. Altounian, A. e O. Bourguignon, P. Cotet e A. Rauzy, p. 83.
12. _____ "Les théories sexuelles infantiles", op. cit., p. 18.
13. _____ *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, op.cit., p. 85.
14. LACAN, J., "Nota Italiana" (Cf. Revista da Letra Freudiana nº 0', p.50-53 [N.T.]).
15. _____ "Note sur le choix des passeurs".
16. Cf. J. Lacan, em particular: "Note sur le choix des passeurs" e a aula de 23 de abril de 1974 do Seminário *Les non-dupes errent* (inédito).
17. Essa passagem foi impropriamente traduzida em francês por: *la correction après coup du processus de refoulement originnaire (a correção a posteriori do processo de recalçamento originário)*, in *Résultats, Idées, Problèmes II, 1921-1938*, op. cit., p. 242.

Um outro saber

Eduardo A. Vidal*

Como o saber da psicanálise pode intervir em outros saberes é uma questão inerente a sua transmissão. Em 1912, ao escrever "O interesse na psicanálise", Freud formula a extensão da nova ciência, algo como "um roçar outros diferentes domínios de saber".¹ No título do trabalho se insinua a sutileza da preposição "an" que aponta para o interesse na psicanálise, isto é, a demanda que virá a ser produzida pela emergência do inconsciente como saber. Para circunscrever os interesses da filosofia, das ciências da linguagem, da ética e da estética dentre outros, Freud procede a partir do limite do saber inconsciente. A extensão não se confunde com a aplicação de um saber constituído sobre outro existente, nem com a integração complementar de saberes. Também não implica difusão ou expansão de suas noções principais a outros campos de experiência. A extensão da psicanálise opera a partir do conceito fundamental de inconsciente que nomeia um outro saber. Freud produz com rigor metodológico o corte necessário para realizar uma torsão que modifique a concepção de saber existente até então. Parte, pois, do sujeito evanescente do ato falho e do sonho. A leitura desses atos, em aparência insignificantes, modifica a "imagem do mundo" (*Weltbild*) produzindo um saber fora do sentido em que se sustentam as concepções religiosas do mundo e os sistemas filosóficos. Acontecimentos considerados casuais (*zufällige*) pelo senso comum revelam a implicação do sujeito. A psicanálise interroga a "casualidade" na sua relação com a causalidade sendo o sujeito o efeito do inconsciente enquanto saber que se estrutura segundo outra razão e outra lei. O sujeito dividido é implicado no ato. "A difícil diferenciação na prática entre o acidente casual e a morte deliberadamente buscada já não se torna duvidosa com a observação analítica."² A relação do sujeito ao saber inconsciente implica a dimensão da verdade.

Neste colóquio sobre a criação e o saber, o interesse da pedagogia na psicanálise merece uma especial atenção. Nesse campo, Freud esperava que as descobertas da psicanálise tivessem penetração e influência suficientes para transformar os métodos educativos vigentes. Freud sustenta que o educador deve poder ser sensível às condições da alma infantil, onde reside um saber que o adulto há muito recalçou sob o véu da amnésia de sua própria infância. Todo esforço pedagógico que não inclua esse saber não é só incompleto, senão também ineficaz pois desconhece a função da sexualidade no despertar do saber. O impulso a saber que surge na infância está intimamente vinculado à pulsação da sexualidade perversa e polimorfa. A divulgação da construção teórica da psicanálise é um passo importante na extensão de seu

* Psicanalista, Escola, Letra Freudiana.

horizonte; por exemplo, as noções de narcisismo e complexo de Édipo poderão ensinar ao educador os modos de constituição do sujeito na primeira infância. Uma poderosa alienação aos pais constitui o processo formador da criança que atravessa dois tempos nitidamente diferentes: o primeiro, do narcisismo dual em que ela se faz objeto ilusório de completude para o Outro materno; o segundo, do complexo de Édipo, triádico, em que opera um corte separador possibilitando a dimensão do desejo. Do dois ao três, o sujeito faz a prova do questionamento, da interpelação do saber absoluto suposto ao Outro. Uma crise se instaura no saber da qual dão testemunho alguns ditos e construções da criança. A primeira mentira tem lugar, como Freud indicou, só quando o sujeito barrou, de alguma maneira, o lugar do Outro até então onisciente. Está aí a marca de origem do inconsciente como um saber barrado. A novela familiar é outro expoente dessa crise em que o sujeito, ao se deparar com a inconsistência do pai e com a insuficiência do par parental, cria, inventa uma origem e uma genealogia que suprem essa falta encontrada no Outro. As teorias sexuais infantis tomam forma de fantasia como resposta ao enigma da sexualidade, à insistente pergunta da origem do falante no desejo do Outro. A confiança no Outro resulta abalada e se inicia um longo e doloroso processo de separação.

Da marca da falta do Outro procede uma pulsação que faz avançar o sujeito em direção ao saber. Ao endereçar-se ao educador Freud solicita que ele venha a situar-se no discurso numa posição diferente do tradicional repressor, e que, sem abdicar de sua autoridade, possa reconhecer a função da sexualidade na causa do saber. Freud chega a pensar que uma educação orientada pelo saber da psicanálise poderia ter uma função decisiva na sublimação impedindo a instauração de graves neuroses. Até que ponto a educação teria se apoiado no recalque para desempenhar sua função? O trabalho do educador contribui, em muitos casos, a instaurar severas inibições que comprometem definitivamente a relação do sujeito ao saber. Um educador que tiver acesso às construções da psicanálise estaria em condições de colaborar no direcionamento dos investimentos libidinais rumo a uma abertura ao saber. Poderia a pedagogia, então, ter uma nova função a serviço da sublimação das pulsões parciais, abandonando sua posição de aliada do recalque e contribuindo, assim, na prevenção da neurose.

A educação deveria tomar a precaução de expandir essas preciosas fontes de energia e limitar-se a promover os processos através dos quais essas energias são conduzidas a bons caminhos. Nas mãos de uma pedagogia esclarecida pela psicanálise repousa o que podemos esperar de uma profilaxia individual da neurose.³

A educação é algo *sui generis*, afirma Freud no prefácio ao livro *Juventude Abandonada* de Aichhorn (1925), salientando a peculiaridade dessa prática ímpar que lida com a aquisição e o exercício do saber. De que modo poderia essa prática imemorial — o que denominamos sujeito é o efeito do aprender o tesouro de uma língua —, de que modo a educação poderia beneficiar-se com o saber que a nova ciência, a psicanálise, formula? Freud reconhece que sua contribuição nesse domínio era altamente limitada, limitada a um único ponto. Tanto a educação quanto a psicanálise tem um mesmo objeto, a criança. A construção da psicanálise teria a função de auxiliar à praxis da educação sem confundir-se com ela nem substituí-la.

A criança é, antes de mais nada, uma noção produzida inicialmente pela psicanálise a partir do discurso do neurótico adulto onde a análise procede à construção de sua neurose infantil. Freud estabeleceu as fases libidinais do trajeto pulsional exclusivamente a partir das frases gramaticais escutadas nas demandas do Outro com que o neurótico se debate. Com Hans, um menino de cinco anos "tratado" pelo pai sob sua orientação, Freud poderá verificar, na associação da criança, sua hipótese sobre as teorias sexuais infantis construídas *a posteriori* da análise com adultos. Em 1925, a psicanálise já recolhera testemunhos de outras crianças e seus pais, escutara os significantes em jogo na brincadeira infantil, cujo paradigma é o *fort-da*, e empreendera o tratamento analítico com crianças. O neurótico foi sendo substituído, no que tange ao saber sobre a infância, pela própria criança que acede ao discurso analítico.

Freud, no entanto, se mostra favorável a manter as diferenças na situação analítica entre criança e adulto. O analista, frente a criança, se encontra ante o inacabado (*Unfertiges*). Tanto na estruturação psíquica quanto no posicionamento frente ao analista, há de se levar em conta a peculiaridade da criança que imprime seu cunho à análise. Seguindo esta valiosa indicação de Freud, o analista deve situar com precisão sua intervenção na estrutura que é temporal, determinando em cada caso as condições do início e as possibilidades de término do tratamento da criança que se constitui nesse intervalo como sujeito. O célebre debate entre Melanie Klein e Anna Freud gira em torno da indicação freudiana da necessidade de fazer uma intervenção específica com a criança, embora tendo o mesmo propósito que a psicanálise. A análise kleiniana toma como ponto de referência a fantasia inconsciente, considerada pré-verbal e, com isso, supõe, a despeito da estrutura da linguagem, que habita o sujeito, a instalação de uma transferência analítica, como identificação projetiva, quase espontânea e imediata no encontro da criança com o analista. O saber, para Melanie Klein como para o cientista, já está aí, e o analista, intrepidamente, deve descobri-lo. Freud, com razão, é mais prudente ao considerar que uma análise exige certas estruturas psíquicas e uma posição, da demanda até a formalização do sintoma, frente ao analista. Anna Freud busca resolver essa diferença dando sua resposta de orientação pedagógica: o início do tratamento consistiria em um ensino preparatório à análise que verifique as condições da transferência em concordância com o grau de desenvolvimento do ego. Para Anna Freud, é necessário uma educação para aceder ao saber. Esta proposta desemboca em psicologias que pretendem integrar as fases libidinais, lidas como desenvolvimento, com os estágios da inteligência definidos por Piaget.

Afirmar que a psicanálise com crianças é psicanálise resulta de uma outra retomada do conceito de transferência: o sujeito suposto saber consiste na articulação do significante, seu enlace com o significante qualquer a que se reduz o analista. A temporalidade não é cronológica nem evolutiva, é a da cadeia significante onde se exerce o corte e se produz a escansão. O sujeito, sob a barra, se define em adjacência ao saber que ali trabalha. A transferência é um conceito de tempo, de um tempo inerente à situação analítica onde o momento preliminar dá lugar ao estabelecimento do enlace significativo com o analista. A condição de uma análise é a articulação do significante — elementos discretos e diferentes — na demanda em que o sujeito pode se contar. O limite é o da própria estrutura e o analista não vai além do que escuta.

Desde essa posição, é possível que um saber se invente. É o que tanto Melanie Klein quanto Anna Freud desconhecaram: o saber não está aí, ele falta e é preciso

inventá-lo. O analista sabe do buraco do saber e a análise da criança, às vezes, o confronta mais depressa com essa inexistência. Com o nome de pulsão de morte, Freud indicava um real que ex-siste ao significante e ao saber. O não saber é a moldura em que se inscrevem as lascas de saber. Fica patente a diferença da posição de Freud, no que se refere ao saber, entre o texto de 1913 e o prefácio de 1925. Em "O interesse na psicanálise" (1913), Freud confiava que o saber da psicanálise pudesse ser transmitido a outras práticas que se beneficiariam com a descoberta do inconsciente. A pedagogia foi certamente atingida por esse novo saber.

No prefácio ao livro de Aichhorn (1925) Freud sustenta que a dimensão de saber da psicanálise não é passível de ser apreendida de forma teórica. "O ensino teórico não penetra tão profundamente nem produz convicção nenhuma".⁴ A psicanálise deve ser experimentada "na própria carne". A força desta expressão desfaz a idéia de uma análise preparatória como tempo necessário para o analista estar em condições de exercer a prática. A expressão "na própria carne" aponta para um gozo inerente ao saber, correlato da torção decisiva realizada por Freud em 1920, quando inscreve na teoria a experiência de um furo no saber. A pulsão de morte, muda, sem representação, age à rebelia do sujeito e de todo saber. A repetição está intimamente enlaçada ao gozo, cujo nome freudiano é o masoquismo primário, erógeno.

Se deixarmos de lado algumas imprecisões, podemos dizer que a pulsão de morte efetiva no organismo – o sadismo originário – é idêntica ao masoquismo. Após sua parte principal ter sido transposta para o extrair sobre os objetos, permanece, como resíduo, no interior, o próprio masoquismo erógeno; este tornou-se por um lado um componente da libido, por outro, tem ainda, sempre, o próprio ser como objeto. Esse masoquismo seria, então, o testemunho e resto daquela fase de formação em que aconteceu o amálgama da pulsão de morte e Eros, tão importante para a vida.⁵

Apesar das imprecisões, Freud busca cernir com a noção de masoquismo o tempo inaugural da ação do significante sobre o organismo. É do significante que a carne se faz corpo erógeno e isso produz um resíduo nomeado masoquismo erógeno que interessa o ser do sujeito tomado como objeto (das eigene Wesen zum Objekt). O ser não pensa, goza – diz Lacan na melhor trilha freudiana – essa é a experiência que o ser falante realiza em análise.

*O inconsciente não é que o ser pensa, como o implica, no entanto o que se diz dele na ciência tradicional – o inconsciente, é que o ser, quando goza, acrescento, não quer saber nada mais disso. Acrescento que isso quer dizer – não saber absolutamente nada.*⁶

A psicanálise faz sua emergência no seio do discurso da ciência, em que o ser se equipara ao pensar; o inconsciente pensa, são pensamentos e ideais inconscientes. O isso, da segunda tópica freudiana, introduz a dimensão de um gozo mudo que não pensa e faz sua aparição como voz do supereu. Isso goza e não quer saber nada disso. Freud é compelido a considerar duas novas resistências, a do isso e a do supereu, que se manifestam de modo radical na dita reação terapêutica negativa, impossibilitando o prosseguimento da análise. O que se mostra aí ante o analista é o gozo que resiste ao saber. Isso o analisante o experimenta na sua própria carne

nos pontos de dificuldade de sua análise. O educador que deseje o saber da análise deverá passar por essa experiência. Se ele atravessar pontos cruciais de sua relação ao saber, a psicanálise é mais do que um auxílio a sua prática; ele poderá desejá-la e nenhuma outra razão poderia impedi-lo de advir à posição de analista. A questão da análise leiga já estava lançada.

Não há de surpreender que, nesse momento de sua reflexão sobre o modo de saber em jogo na formação do analista, Freud se aproprie do dito das três profissões impossíveis: educar, curar, governar, incluindo a psicanálise na segunda dessas práticas. Posteriormente, em *Análise finita e infinita* (1937) explicita o que considera uma prática impossível: aquela da qual se sabe de antemão que os resultados serão insatisfatórios. A impossibilidade está no ponto de partida do saber do analista. O limite articula a prática da análise que, desse modo, se destaca do discurso do neurótico que, por denegá-lo, recai repetidamente na impotência. Há, pois, uma demanda de satisfação que pretende ser resolvida pela via do ideal. A contribuição específica da psicanálise aos outros discursos consiste em manter aberta a hiância do impossível fazendo obstáculo ao fechamento imposto pela demanda totalizante do corpo social.

O saber da psicanálise se articula a partir do limite, indicado pelo significante do falo. O término lógico da análise pode ser em Freud a castração como marca da incompletude e da falta.

O discurso analítico procede de uma impossibilidade de escritura. O outro saber é que não há relação sexual que possa se escrever. Essa inexistência não cessa de não se escrever. O real do discurso, fora do simbólico, é o impossível que volta sempre ao mesmo lugar.

No que tange à verdade, a psicanálise, como discurso, vem dizer que não há progresso. O que não implica em desconhecer o avanço da ciência nem desdenhar a proliferação das técnicas. Ao localizar a função do dejetivo que a máquina significante produz, a psicanálise dá um lugar ao mal-estar na cultura, como irrupção no laço social do real que foi excluído do simbólico. A psicanálise faz função de um real que cada discurso, à sua maneira, denega ou desmente. A posição da psicanálise ante o real, longe de ser cética ou cínica, produz o efeito de uma virada: ali onde os discursos existentes se conformam com a impotência imaginária, por um passo que é da lógica, o real como impossível incide na efetividade de cada discurso.

Freud conotou como impossível governar, educar e psicanalisar. A psicanálise deve a Lacan um trabalho orientado pela prova do impossível, isto é, buscar demonstrá-lo. Há um passo de real a que devem submeter-se os discursos, limitados na escritura ao número de quatro. Uma sincronia, que é da escritura, reúne quatro discursos: dois surgiram antes historicamente: o do senhor e o do universitário; os outros dois fizeram sua aparição recentemente: o do analista e o da histórica.

Um quiasma, como se constata na dominância imaginária da contemporaneidade traduz a impossibilidade em impotência. Não é improvável que o desejo de Freud fosse assegurar numa comunidade de analistas de cunho internacional "o princípio de flutuabilidade universal"⁷ de acordo ao modelo de universalização que a ciência provoca. Lacan foi suficientemente avisado dos processos segregatórios decorrentes da organização social segundo o molde da *Massenpsychologie* para não confiar a uma instituição internacional a transmissão da psicanálise. É do real que um significante novo pode advir nos cortes e rupturas das concatenações significantes e

na dissolução permanente de laços sociais, um significante que se propague através de escritos que verifiquem os pontos cruciais e os impasses da análise. Quando o discurso da psicanálise age sobre o discurso do senhor, a impossibilidade de governar o que foge à mestria e ao domínio é substituída pela impotência da injunção superegóica que se manifesta como mandato a saber. É desse tipo de organização que provém uma idealização do desejo de saber que Lacan criticamente analisava em Freud, chegando a formular que dito desejo não há. O outro cruzamento deste quiasma preenche com alibis a impossibilidade ao fazer recair o discurso da histórica sobre o universitário. Educar comporta a dimensão do impossível que a letra e o número veiculam. A impotência do saber que a histórica encarna faz do educar uma tarefa destinada ao fracasso. Mesmo que a estrutura de cada discurso precise de uma impotência que faz barreira ao gozo, esta constitui ainda um obstáculo ao real.

Outra conjunção é necessária para que o real se demonstre. O discurso da histórica dará sua razão ao do mestre, fazendo que a impossibilidade de governar seja cernida no real a partir da *falta a gozar* que instaura seu discurso. O discurso do analista, ao escrever um saber sem sujeito que, na estrutura, tem lugar de verdade, permitirá ao discurso universitário cernir o real como impossível, se o universitário consentir em verificar a função do *mais-de-gozar* que tem no saber sua verdade.

O discurso do analista suporta o real do gozo sexual. A compreensão é um fato do significante enquanto ele ordena efeitos de saber. Mas o saber do analista, atravessado pela impossibilidade da relação sexual, não comunica nem dialoga. Vale a indicação de Lacan ao analista: não compreender demais nem demasiado rápido, e sobretudo... não compreender.

Retornemos aqui à questão lançada por Lacan acerca da incompreensão matemática: ela é um sintoma? Comprova-se que para muitos a confrontação com as matemáticas é um padecimento que põe em xeque a relação do sujeito ao saber, despistando os educadores que lêem aí o signo de uma insuficiência ou de uma incapacidade. Esses jovens sujeitos, contrariamente ao que se pensa, são sobretudo sensíveis à dimensão de verdade implicada no saber. Eles esperam muito da verdade, muito mais do que um enunciado matemático traz pois a reduz a um valor escrito em cifras. A incompreensão matemática exclui a psicologia: não se trata de uma relação ao conhecimento mas de uma aproximação ao real. Os enunciados matemáticos não dizem nada sobre a verdade e também não dizem se eles têm alguma significação. A incompreensão matemática é sintoma de um real que só é aproximável pela via matemática, por algo que é matema, implica um discurso e se suporta numa hiância que a psicanálise nomeou castração.

Stella Baruk, que se dedica na pedagogia à questão da transmissão das matemáticas, isola na sua experiência um erro estrutural, esse erro que o professor faz ante os alunos no curso de uma demonstração, o principiante ao escrever fórmulas, o criador ao avançar uma nova teoria. Tratar-se-ia, em diferentes níveis, de uma mesma estrutura em que "a verdade do erro está precisamente na relação de desejo que se estabelece em matemáticas com a verdade, da qual se desejaria que fosse "assim" (*comme ça*) porque as matemáticas são o que elas são."⁸ Esse desejo produz uma verdade para o sujeito que crê nela (*y croit*) até que se demonstre, em caso de erro, não verdadeira.

Baruk chama a atenção sobre o fato de que a mítica suposição de clareza e rigor das matemáticas não impede o erro. Esta aproximação ao erro em matemáticas

desmistifica a crença numa dificuldade do sujeito e passa a definir o ponto em que insistentemente, sempre do mesmo modo, intervém o desejo em relação a uma dimensão da verdade. O que está em jogo tanto na incompreensão quanto no erro é um real concernido pelo próprio matema. O discurso, diferentemente da dimensão da palavra, precisa do matema para cernir esse real de outro modo inabordável.

O que a psicanálise trouxe de novo aos saberes que se constituem após o passo cartesiano é que há saber que não se sabe. Descartes possibilita com o *cogito* um novo estatuto do saber cuja garantia se encontra no Outro. O cogito instala, nesse sentido, uma função — a do Sujeito Suposto Saber — ao exigir a existência necessária do Outro, de Deus, como garantia das verdades eternas. A partir do *cogito* o lugar do Outro é inseparável da fundação de um saber e, nesse passo, encontra-se a ciência moderna, e conseqüentemente a psicanálise.

A aprendizagem se sustenta na suposição de que o Outro sabe. De que ordem é esse saber? O Outro é o lugar dos significantes que precedem o sujeito. Um sujeito se constitui a partir dos significantes desse corpo. Aprender é sempre apre(e)nder o significante do Outro; fazer próprias as palavras que formam o tesouro de uma língua. A inscrição no Outro implica em uma incorporação, e o nome próprio opera a ancoragem nesse campo. Isto tem um custo e uma parte de si, uma libra de carne se entrega nessa in-corporação. O saber custa muito e há um preço a pagar. Sempre que o saber está em jogo, o corpo é afetado. O saber está, pois, intimamente ligado ao gozo. Um saber trabalha produzindo o objeto, como restos de gozo destinados entropicamente à perda. Não há então um objeto do conhecimento. O objeto é produzido como resto da articulação do saber. Entre saber e gozo, portanto, há separação. Não há Outro que saiba do gozo; mesmo quando marcado pelo significante fálico, o gozo não se conjuga ao saber. O sujeito experimenta na análise que do gozo não quer saber nada. O horror ao saber provém da proximidade de um gozo que o sujeito rejeita. Do gozo rejeitado do saber, o analista deve saber a causa de seu horror. “O analista abriga um outro saber num outro lugar mas que deve levar em conta o saber no real”.⁹ Ao processar-se a disjunção, um outro saber advém. O objeto a, mais-de-gozar e perda de gozo, ex-siste como causa de um desejo inédito. A essa causa se consagra o analista, sabendo que ele é o dejetivo do saber. Sabe que houve suposição de saber atribuída ao Outro e, ainda, que o Outro sem essa suposição não existiria. O Outro, o lugar do Outro, não sabe. O saber falta e cada um deve inventá-lo.

A travessia de uma análise subverte a relação do sujeito ao saber. O paciente inicia a análise confiante no saber do Outro já implicado na sua inibição e no seu sintoma. No curso do processo se depara com que o Outro é uma suposição de saber em cuja trama seu gozo resta aprisionado. O sujeito deve fazer a opção de um saber sem Outro que é também sem sujeito, um saber a inventar a partir de pedaços de real. Um outro saber cujo vetor seja um desejo inédito.

Notas e Referências Bibliográficas

1. FREUD, S. “Das Interesse an der Psychoanalyse” (1913) (O Interesse na Psicanálise) *G.W.-S. Fischer Verlag 1975*, vol. 8. p. 391.
2. *Ibid.*, p. 395.
3. *Ibid.*, p. 420.

4. FREUD, S. "Geleitwort zu 'Verwahrloste Jugend' von August Aichhorn (1925) (Prefácio à 'Juventude Abandonada' de August Aichhorn). Texto original e tradução nesta publicação. p. 4.
5. _____ "O problema econômico do masoquismo". Texto original e tradução em *Pulsão e Gozo – Letra Freudiana*, Ano XI, nº. 10/11/12. Rio de Janeiro, 1992, p.125.
6. LACAN, J. *Encore, Le Séminaire. Livre XX*, Paris, Seuil, 1975. p. 95.
7. _____ "Proposição sobre o psicanalista da Escola" in: *Documento para uma Escola*. Letra Freudiana, ano 1, nº. 0. Rio de Janeiro, p. 41.
8. BARUK, S. *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*. Paris, Seuil, 1985. p. 42.
9. LACAN, J. "Nota italiana" in: *Documentos para uma Escola II*. Letra Freudiana, ano XIV, nº. 0. Rio de Janeiro, 1995, p.51.

Bibliografia

- FREUD, S. "Zur Psychologie das Gymnasiasten" (1914) (Sobre a psicologia do aluno de ginásio) in *GW-S. Fischer Verlag*, 1975, vol. 10.
- LACAN, J. *Le savoir de l'analyste. Entretiens de Sainte-Anne, 1971-72*, inédito.
- _____ "Radiophonie" in: *Scilicet 2/3*, Paris, Seuil, 1970.
- _____ "Introduction à l'édition allemande des Écrits" in: *Scilicet*. Paris, Seuil, 1975.
- _____ *Les non-dupes errent (Os não-tolos erram)*, 1973, 74, inéditos.

“De onde vem os bebês?” Um impossível a saber

*Letícia Nobre**

Certamente, a questão sobre as origens e sobre a existência impõe-se aos mais diversos campos do conhecimento humano, ainda que tratada de modo bastante específico em cada um deles. Estabelece-se, assim, tal como Freud a define em seu texto “El Esclarecimiento Sexual del Niño” como “a pergunta mais antiga e mais ardente da humanidade infantil”.¹

Sintetizada por Freud na fórmula “De onde vêm os bebês?”, tal questão constitui-se, em termos psicanalíticos, não só como o “primeiro, grandioso problema da vida”² de todo sujeito, no particular de sua confrontação com os enigmas do sexo e da morte, como inscreve também, no impossível de respostas que lhe sejam definitivas, a própria especificidade do saber inconsciente em sua estrutura de não-todo.

Mas, se os esforços da ciência ou as garantias da religião irão se sustentar na promessa de respostas que venham, de algum modo, a satisfazer os enigmas da existência humana, será aí mesmo — na ruptura com as ilusórias certezas do conhecimento e da razão — que a psicanálise irá singularizar seu saber.

Saber inconsciente por excelência, que intervém sobre o sujeito, fazendo-o trabalhar na construção de teorias que “respondam” — e que também recubram — o que este não sabe que (já) sabe da verdade de suas questões.

A escrita desse trabalho produziu-se, então, na direção de melhor investigar, através das “Teorías Sexuales Infantiles”, o estatuto do saber inconsciente em sua particular conjugação à verdade — conjugação essa que encontra na psicanálise sua originalidade disjuntiva — bem como os efeitos que daí decorrem sobre a constituição do sujeito. Observaremos ainda, a incidência discursiva dos operadores saber e verdade na direção do tratamento, onde, como aprendemos com Lacan, a sustentação do saber em posição de verdade — tarefa que, operada pelo desejo do analista, corresponde à inscrição de um (im)possível pelo sujeito — é função necessária do discurso analítico.

Privilegiada, assim, na dimensão de abertura ao saber inconsciente que lhe é peculiar, a questão inaugural — “De onde vêm os bebês?”, ponto de despertar de todo sujeito em sua topada real com a verdade do sexo e da morte — permanecerá nesse trabalho como o eixo central em torno do qual traçaremos algumas pontuações sobre o saber e a verdade em psicanálise.

* **Psicanalista, Escola Letra Freudiana.**

Para tanto, acompanharemos, de início, as importantes considerações de Freud referentes a tal questão, encontradas em dois de seus textos: "El Esclarecimiento Sexual del Niño" e "Sobre las Teorías Sexuales Infantiles".

No primeiro desses textos, tomando como exemplo a carta de uma menina, de aproximadamente onze anos, a sua tia — ocasião em que a menina, desejosa de "saber a verdade", "roga" a tia por esclarecimentos sobre a origem dos bebês — Freud assinala os efeitos de verdade que se produzem sobre o sujeito cada vez que algo de seu saber fracassa.

Assim, se, a princípio, a menina parecia até se satisfazer com a idéia de que a cegonha era a responsável pela chegada dos bebês, tal idéia torna-se, no avançar de suas investigações, insuficiente para esclarecer os enigmas que agora não cessam de lhe perturbar.

Na insuficiência de um saber, o desvelamento de uma verdade se impõe, empurrando o sujeito a buscar no Outro, pelas vias da suposição de um saber todo, a resposta que lhe falta (em alguns casos, "uma resposta detalhada" como solicita a menina de Freud) para suas "torturantes" questões.

Em seu seminário *O Averso da Psicanálise*, ao discutir o poder dos impossíveis, Lacan reafirma: "O efeito de verdade é apenas uma queda de saber. É essa queda que faz produção."³

Saber que no Outro também escapa, a questão sobre as origens insiste, acrescida, desde então, da "desconfiança" da criança na relação ao Outro, já que, revelando-se aí em sua castração, este também não tem como satisfazê-la com suas evasivas respostas.

No segundo de seus textos — "Sobre las Teorías Sexuales Infantiles" — ainda dedicado ao estudo da indagação "De onde vêm os bebês?" e seus efeitos sobre a constituição do sujeito — Freud assinala:

Se a criança já não está amedrontada demais, mais cedo ou mais tarde empreenderá o caminho mais próximo e demandará uma resposta a seus pais ou a pessoas carregadas de sua criação, que para ela significam a fonte do saber. Mas esse caminho fracassa.⁴
(tradução nossa)

Fracasso de saber que opera, dividindo o sujeito e pressionando-o a deduzir dessa vacilação no Outro, nas respostas que este lhe oferece, não o impossível de um todo saber, mas "o vislumbre de algo proibido que os 'grandes' desejam manter-lhes em reserva".⁵

"De onde vêm os bebês?" desdobra-se, então, numa interrogação do sujeito sobre o lugar que ele teria ocupado no desejo do Outro — "O que ele quer de mim?", indaga-se — tendo sido daí extraído.

Ainda no seminário sobre *O Averso da Psicanálise*, Lacan afirma:

O que há de pavoroso na verdade é o que ela põe em seu lugar.

O lugar do Outro, como sempre disse, é feito para que nele se inscreva a verdade, quer dizer, tudo o que é dessa ordem, o falso, inclusive a mentira — que não existe, a não ser sobre o fundamento da verdade.⁶

Mas faz-se interessante notar que é mesmo "a partir deste primeiro engano e dessa recusa" sofridos pela criança, em seu "esforço de saber", que Freud localiza "a primeira ocasião de um conflito psíquico". Conflito que a empurra e faz trabalhar — queda de saber que faz produção, como encontrávamos em Lacan — a criança passa agora a construir, entre enganos e meia-verdades, suas "falsas teorias sexuais", assim nomeadas por Freud.

Sem determo-nos aqui no percurso de formalização de cada uma dessas teorias em particular, já que, como dissemos anteriormente, nosso interesse maior com esse trabalho consiste em traçar algumas pontuações sobre o saber e a verdade em psicanálise, ressaltamos a seguir, o "curiosíssimo caráter" que as três teorias (tal como definidas por Freud em seu texto de 1908: atribuição fálica a todos os seres humanos, teoria cloacal e concepção sádica do coito) possuem em comum, quer seja: é da estrutura das teorias sexuais infantis, o desvelamento de um fragmento da verdade, o qual permanece, no entanto, recoberto e falseado pelo sujeito.

Freud nos diz:

Ainda que grotescamente falsas, cada uma delas contém um fragmento da verdade, e são análogas neste aspecto às soluções rotuladas de "geniais" que os adultos empregam para explicar os problemas do universo cuja dificuldade supera o intelecto humano.⁷ (tradução nossa)

Assim, entre seu apetite de saber toda a verdade e os efeitos inibitórios de sua ignorância, o sujeito se constitui, trabalhando na construção de teorias que velem e desvelem a "partícula de verdade" produzida a partir de seu confronto real com os enigmas da existência.

Vale ressaltar que a partícula de verdade aí desvelada, partícula esta que se apresenta como resto irredutível ao falseamento do real provocado pelas teorias, parece-nos exatamente vir a sustentar o impossível de respostas definitivas aos enigmas do sujeito, metaforizado, como já assinalado, pela indagação "De onde vêm os bebês?". Desse modo, inscrevendo algo de um impossível a saber, tal indagação opera em sua verdade, produzindo os efeitos anteriormente descritos sobre a constituição do sujeito.

Na aproximação do impossível à verdade, Lacan afirma em *Televisão* (1973):

Digo sempre a verdade: não toda, porque dizê-la toda não se consegue. Dizê-la toda é impossível, materialmente: faltam as palavras. É justamente por esse impossível que a verdade toca o real.⁸

Enfim, também em termos do trabalho analítico, a indagação "De onde vêm os bebês?" surgirá de modo fundamental, metaforizando os enigmas da existência do sujeito e apontando ao impossível como direção. Da rotação do discurso histórico — operada por um fracasso de saber, o qual parecia suficiente até então, para responder, pelas vias da compreensão e do conhecimento, sobre tais enigmas — o

sujeito é lançado agora a buscar no Outro, a resposta que preencha as lacunas de seu saber. De um “não quero saber nada disso” a uma abertura ao saber inconsciente — “O que ele quer de mim?” — uma indagação desvelada na verdade de sua angústia, então, se impõe ao sujeito, sujeito suposto ao saber.

Saber em posição de verdade, o real, tomado como enigma pelo sujeito, funcionará assim, na sustentação do discurso analítico, enquanto causa de trabalho, inscrevendo algo da verdade na condição de um (im)possível a saber.

Portanto, “o que se pode saber é solicitado, no discurso do analista, a funcionar no registro da verdade.”⁹

Assim como encontramos no seminário *O Averso da Psicanálise*:

A verdade só poderia ser enunciada por um semi-dizer, e seu modelo, mostrei-o a vocês no enigma (...). O enigma é algo que nos força responder, na qualidade de perigo mortal.¹⁰

Enigma da verdade que toca o real, como nos dizia Lacan, empurra o sujeito a indagar “De onde vêm os bebês?”, construindo daí, no particular de suas teorias, um (im)possível a saber sobre o impossível.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, S. “El Esclarecimiento Sexual del Niño” (1907) in: *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1992, v.IX, p.119.
2. _____ “Sobre las Teorías Sexuales Infantiles” (1908) in: *Obras Completas*, op.cit., v.IX, p.190.
3. LACAN, J. *O Seminário, Livro XVII: O Averso da Psicanálise* (1969-1970), Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1992, p.178.
4. FREUD, S. “Sobre las Teorías Sexuales Infantiles” (1908), op.cit., p.190.
5. Ibid., p.191.
6. LACAN, J. *O Seminário, Livro XVII: O Averso da Psicanálise* (1969-1970), op.cit., p.178.
7. FREUD, S. “Sobre las Teorías Sexuales Infantiles” (1908), op.cit., p.192.
8. LACAN, J. *Televisão* (1973), Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1983, p.11.
9. _____ *O Seminário, Livro XVII: O Averso da Psicanálise*, op.cit., p.101.
10. Ibid., p.96.

BIBLIOGRAFIA

- FREUD, S. “Tres Ensayos de Teoría Sexual” (1905) in: *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1992, v.VII.
- LACAN, J. “La Ciencia y la Verdad” (1906) in: *Escritos*, Siglo Veintiuno Editores, Madrid, Tomo II, 1993.

Teorias sexuais e neurose infantil

M. Lucía Silveyra*

Tradução: Paloma Vidal

O escritor dinamarquês Hans Christian Andersen recria poeticamente, em seu conto "Polegarzinha", certas fantasias a que os adultos recorrem quando uma criança os interroga sobre a origem dos bebês. Entre elas destacam-se as teorias de que as crianças nascem de uma sementinha ou são geradas por meio de um beijo.

O conto começa assim: "Era uma vez uma viúva que desejava ter uma criança. Mas uma criança que não crescesse, para poder guardá-la sempre a seu lado. Assim, foi procurar uma velha feiticeira que uma vizinha lhe recomendara e expôs seu desejo.

— Você poderá conseguir isso facilmente, respondeu a feiticeira. Eu vou lhe dar um grão de cevada, muito diferente dos que plantam no campo: enterre-o em um vaso de flor e você terá o que deseja.

A viúva agradeceu à feiticeira por seu presente, pagando-lhe muito satisfeita os doze *schillings* que ela exigiu. Ao chegar em casa, enterrou-o como lhe havia sido indicado e então brotou do vaso uma flor grande, magnífica, de cores brilhantes, parecida com uma tulipa, mas que ainda estava fechada.

- Que linda!, exclamou a viúva, dando um beijo sobre suas pétalas pintadas de âmbar e púrpura e, ao fazê-lo, a flor se abriu. Mas que surpresa! No centro, sentada sobre o pistilo, descansava uma linda menina muito pequena, que era um exemplo de graça e amabilidade; e como seu tamanho era menor do que o de um polegar, chamou-a *Polegarzinha*¹.

Quero assinalar, e é neste sentido que uso o conto de Andersen como exemplo, que as teorias sexuais infantis não são apenas coisa de criança e que o que é da ordem do infantil nos interessa como núcleo da estrutura do sujeito sem distinção de idades cronológicas.

"De onde vêm os bebês?", "em que consiste estar casado?" são as perguntas, nos lembra Freud, que servem de ponto de partida para a investigação sexual das crianças, dando lugar às teorias sobre a sexualidade.

Essas teorias, "análogas às soluções consideradas geniais que os adultos tentam dar aos problemas do universo"², fazem parte das respostas que a criança irá montando ante a confrontação com o enigma da diferença sexual: atribuir a todos os seres humanos um pênis, imaginar que a criança é evacuada como um excremento pelo ânus, a concepção sádica do coito, o envenenamento pela mãe, entre outras.

No que diz respeito à clínica, Freud dá a estas teorias um lugar fundamental na constituição da neurose e dos sintomas "(...) são indispensáveis para a concepção

* Seminário Lacaniano, Buenos Aires, Argentina.

das próprias neuroses, em que estas teorias conservam sua vigência e adquirem importância, chegando a comandar a configuração dos sintomas"³.

Estas teorias, que gerarão discussões com os adultos e conflitos de opinião e pelas quais a criança tem uma "predileção pulsional", opõem-se às teorias sustentadas pelos adultos; conflito entre o saber do corpo e o saber do Outro, marca do encontro traumático com a sexualidade, ruptura psíquica que constitui o núcleo da neurose como tal.

Retroativamente, essas teorias passam a constituir a neurose infantil, permanecem como o resto vigente da infância, ligado à satisfação própria da vida sexual infantil e "ainda que grotescamente falsas, contêm um fragmento de verdade"⁴, verdade fragmentária que, como tal, tem estrutura de ficção, verdade que está de acordo com a organização libidinal da criança e que está ligada à pulsão na medida em que a pulsão nomeia a relação complexa da sexualidade com o psiquismo.

No intercâmbio com o Outro, no contexto do Édipo, destaca-se tal satisfação pulsional e junto com ela a construção de um saber que não inclui a castração. A descoberta de que a mãe não possui falo porá um fim à investigação sexual da criança e a levará ao recalque das teorias, que reaparecerão como sintomas.

(...) Deve transcorrer um lapso de tempo até que a criança adquira clareza acerca da diferença entre os sexos; nesse tempo, a investigação sexual cria teorias sexuais típicas que, em função do caráter incompleto da própria organização corporal, confundem o verdadeiro e o falso e não conseguem resolver os problemas da vida sexual (o enigma da esfinge): de onde vêm os bebês?⁵

Lacan, na linha assinalada por Freud, destaca o lugar central destas elucubrações na constituição da neurose:

(...) as teorias sexuais infantis, cuja marca ficará impressa no desenvolvimento de um sujeito, em toda sua história, em tudo o que será para ele a relação entre os sexos, estão relacionadas com a primeira maturação do estádio genital, que se produz antes do desenvolvimento do Édipo, isto é, a fase fálica⁶.

Nos "Três ensaios sobre a sexualidade", na parte "As metamorfoses da puberdade", Freud adianta que é

difícil que a vida sexual do jovem que amadurece possa se manifestar em outro espaço além das fantasias, ou seja, no das representações não destinadas a serem executadas.⁷

Mais tarde, em 1920, em uma nota de rodapé, acrescenta:

as fantasias da época da puberdade prosseguem a investigação sexual abandonada na infância (...) entre as fantasias sexuais do período da puberdade, destacam-se algumas que se singularizam por sua universalidade e sua considerável independência do vivenciado pelo indivíduo.⁸

Entre as fantasias primordiais, que caracteriza como acontecimentos que sempre retornam na vida juvenil dos neuróticos, Freud inclui o ouvir atrás da porta a relação

sexual dos pais, a sedução precoce por pessoas amadas, a ameaça de castração e o "romance familiar" e, como assinalara a respeito das teorias sexuais, resgata o caráter estrutural e a fonte pulsional das mesmas.

São respostas para a pergunta possível pelas origens, origem do sujeito, da sexualidade, da diferença sexual; forma de escritura que produz um dizer no real, real da castração que não se inscreve na linguagem, real a ser construído. Das teorias sobre a sexualidade às fantasias primordiais, dois momentos na construção da sexualidade e na subjetivação da castração onde a passagem pela prova do desejo do Outro marca a diferença, diferença que passa a ser, para o sujeito, signo de sua divisão.

Freud em "Totem e tabu" afirma que "a elucidação do estado originário diz respeito sempre a uma construção"⁹. E Lacan, estabelecendo uma relação em que origem e saber se excluem, nos lembra que "para estruturar corretamente um saber é preciso renunciar à questão das origens"¹⁰.

Neste sentido, a criança, futuro neurótico, vai, não sem perda, inventando um saber e construindo sua neurose — saber inconsciente, fragmentário, próprio da articulação significativa como tal, recuperação de outro originalmente perdido no lugar do impossível de saber.

É por esta via que, na clínica com crianças, resgatamos o valor das teorias e das fantasias que, em sua versão mítica, passam a construir, na transferência, um saber a partir do qual é possível interogar a verdade e intervir no gozo. Na tentativa de significar a falta, propõem-se respostas — na maioria das vezes imaginárias — ao enigma do desejo do Outro.

Se, como nos lembra Lacan, somente há desejo de saber atribuído ao Outro no ponto em que esse saber se encontra obstaculizado, o analista é quem colocará em andamento o saber que relançará a investigação.

Trata-se de uma sexualidade em dois tempos que, ao se constituir como tal, faz com que os elementos próprios da pulsão, que Freud nomeia "predileção pulsional", fiquem à espera de ser ressignificados quando, no momento da puberdade, a sexualidade se depara com a seqüela que a sexualidade infantil deixou como cicatriz do Édipo.

Sou procurada por causa de uma criança que se angustia quando sente vontade de defecar e retém as fezes. A criança traz um dado fundamental em relação ao seu sintoma: sua mãe lhe disse que ela não faz cocô. Esta é, de fato, uma fantasia infantil da mãe que continua vigente: algumas mulheres não precisam fazer cocô.

A identificação com a mãe, que se faz sintoma, é uma maneira de não saber sobre a castração. Tomada pelo fantasma materno, esta criança precisou do tempo da análise para construir suas próprias respostas e incluir a castração maternal, questão que o sintoma lhe permitia desconhecer.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANDERSEN, H.C., *Cuentos de Andersen*, Buenos Aires, Ed. Porrúa, 1979.
2. FREUD, S., "Sobre las teorías sexuales infantiles", O.C., Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1976, vol. IX, p.192. (todas as citações da Amorrortu Ed. foram traduzidas do castelhano pela tradutora).
3. *Ibid.*, p.189.

4. Ibid.
5. FREUD, S., "Presentación autobiográfica", *O.C.*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1976, vol.XX, p.35.
6. LACAN, J., *La relación de objeto, Libro 4*, Buenos Aires, Paidós, 1992, p.52.
7. FREUD, S., "Tres ensayos de teoría sexual", *O.C.*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1976, vol.VII, p.206.
8. Ibid., p.206.
9. FREUD, S., "Totem e tabu", *O.C.*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1976, vol. XIII, p.105-106, nota 3.
10. LACAN, J., *El reverso del Psicoanálisis, libro 17*, Buenos Aires, Paidós, p.17.

BIBLIOGRAFIA

LACAN, J., "El saber del psicoanalista", 1971, inédito.

LACAN, J., "Conferencia en Ginebra sobre el síntoma" in *Intervenciones y textos 2*, Buenos Aires, Manantial, 1988.

Nas peripécias do saber

Joseléa Galvão Ornellas*

Creio que ao longo desse período histórico, o desejo do homem longamente apalpado, anestesiado, adormecido pelos moralistas, domesticado por educadores, traído pelas academias muito simplesmente refugiou-se, recalcou-se na paixão mais sutil, e também a mais cega, como nos mostra a história de Édipo, a paixão do saber.¹

Seguia Freud no trem que o levaria de Ragusa para uma estação da Herzegovina. Conversando com seu companheiro de viagem conta-lhe sobre o costume dos turcos daquela região, e a forma como se colocam diante das questões do sexo e da morte. Ao evocar, pela segunda vez, o significante *Herr* (Senhor) Freud interrompe, rapidamente, o assunto, desviando-o para um outro — suas apaixonantes viagens à Itália. Pergunta, então, ao seu interlocutor se ele conhecia Orvieto, e se já havia visto os magníficos afrescos das “Quatro últimas coisas” pintados na catedral por...

A palavra lhe falta — *Signorelli*. Por que faltou a Freud esta palavra? E responde Lacan: “Porque a conversa que precedia não tinha sido levada ao seu termo, ao seu termo que teria sido o *Herr*, o mestre absoluto, a morte”.²

A palavra que falta — ponto de parada no discurso, limite da linguagem e do saber — umbigo.

Já, desde os seus primeiros trabalhos com as histéricas, Freud constata como um fato clínico corrente a disjunção entre saber e verdade. Houve, apesar disso, um primeiro tempo, onde ele insistia em que suas histéricas lhe dissessem toda a verdade. Freud iludia-se de que pela rememoração, ou seja, via simbólico, toda a verdade pudesse ser revelada — todo o inconsciente se tornaria consciente e a cura estaria, assim, garantida. Se tudo já estava inscrito no aparelho, tudo se poderia dizer, pensava Freud. Ele seguia suas trilhas, via associação livre.

Mas, há um segundo momento, onde às voltas com a insistência e a persistência do sofrimento dos pacientes, isto é, com o fenômeno da repetição presentificado e observado até mesmo nas brincadeiras das crianças, em que Freud se dá conta desse algo a mais, que irá nomear como compulsão à repetição, que aponta para a incompletude do simbólico.

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

"Aquilo de que não se pode falar é sobre o que se deve calar" — escreve Wittgenstein em seu *Tractatus Logico-Philosophicus*, obra contemporânea ao "Além do Princípio do Prazer", onde escutamos Freud evocar as "últimas coisas" ao referir-se aos grandes problemas da ciência e da vida. Justamente aquilo de que não se pode falar — os enigmas fundamentais. Assim como Wittgenstein, Freud experimenta a questão do limite da linguagem e do saber. O silêncio seria a resposta daquele autor a esse limite. Ao chocar-se com essa "coisa" inominável Wittgenstein propõe, como ato radical, que o sujeito se cale. Freud, mesmo sabendo-se incapaz de fazer falar a "coisa", insiste: continue falando.

Que neste lugar vazio se coloque um dizer. "Dizer ou pior" — afirma Lacan em seu seminário... ou *Pire*. De que dizer se trata? Qual seria o estatuto deste dizer?

"Que se diga, fica escondido por trás do que se diz no que se ouve"³ — propõe Lacan em "L'Étourdit". O que estará por trás do dito senão uma verdade tal como ela é enunciada no discurso analítico? Uma verdade que não se pode dizer senão não-toda, como um "meio-dizer", mas que, paradoxalmente, quer ser procurada entre as palavras, entre as linhas — nas entrelinhas.

"Eu, a verdade, falo,"⁴ escreve Lacan, em 1956. E, acrescenta dez anos depois no texto "A Ciência e a Verdade":

Presto minha voz para sustentar estas palavras intoleráveis: Eu, a verdade, falo...vai além de uma metáfora. Quero dizer simplesmente tudo o que há que dizer da verdade, da única, a saber que não há metalinguagem... que nenhuma linguagem poderia dizer o verdadeiro sobre o verdadeiro, posto que a verdade se funda pelo fato de que fala e posto que não há outro meio para fazê-lo.⁵

"O que é, então, a verdade como saber? Como saber sem saber?" questiona-se Lacan. E responde: "É um enigma. Esta é a resposta: é um enigma."⁶

A função do enigma é provavelmente isso, uma enunciação. E instiga Lacan: "Encarrego vocês de convertê-lo em enunciado. Virem-se como puderem — como fez Édipo — vocês sofrerão suas conseqüências. Eis do que se trata no enigma".⁷

Dizer que a função do enigma é um semi-dizer, é apontar para o fato de que a verdade nunca se pode dizê-la a não ser pela metade.

Essa falta do verdadeiro sobre o verdadeiro é propriamente o lugar do *Urverdrängung*, do recalque originário, que passa a atrair sobre si todos os demais. Sob o nome de inconsciente, que se funda a partir do recalque, Freud supõe deixar a verdade "falar".

Na clínica, assim como na literatura, escrevem-se ficções que têm valor de verdade. Ficções não-toda submetidas ao imperativo do significante. Assim também seriam as teorias sexuais infantis: ficções para dizer o indizível — os enigmas da existência — o real do sexo e da morte. Ponto de parada no discurso — cifra. Há efeito de verdade quando um real enquanto impossível funciona no saber. Temos, então, um tripé: verdade, saber, real.

Essas teorias sexuais falsas possuem uma característica muito curiosa: embora cometam equívocos grosseiros, cada uma delas contém um fragmento da verdade, no que se assemelham às tentativas dos adultos, que consideramos geniais, para decifrar os

problemas do universo, que são tão complexos para a compreensão humana.⁸

Porém, insiste Lacan: "Uma mensagem decifrada permanece um enigma"...⁹ É sensível que o cúmulo do sentido é o enigma.

Signorelli — Herr — Mestre absoluto — a morte. As formações do inconsciente — sonhos, lapsos, chistes — por exemplo, demonstram sua estrutura por serem decifráveis. Contudo, disse Lacan que algo vaza desse deciframento, que transcende o sentido, e que irá constituir o enigma. "Muito notável é o modo de conexão entre o nome esquecido — *Signorelli* — e o tema recalcado (o tema da morte e da sexualidade)..."¹⁰

O inconsciente — descoberta freudiana — promove, assim, uma subversão: descentra o homem em relação ao saber. Há um saber que não se sabe. O inconsciente é, pois, o lugar de um saber que escapa ao sujeito. Mas escapa no sentido mesmo em que ele o ignora. "Um saber do qual não se trata senão de decifrar, dado ele consistir num ciframento."¹¹

"Mamãe, você também tem um faz-pipi?" questiona Hans. Hans, um investigador curioso e perspicaz, dirige-se ao Outro Materno em busca de uma resposta para o inquietante enigma da diferença dos sexos. Todos teriam pênis?

A existência de dois sexos entre os seres, que, embora tão semelhantes em outros aspectos, assinalam diferenças com sinais externos tão óbvios, segundo Freud, surpreende a todos os sujeitos falantes. Contudo, não parece que esse seja o fato fundamental enquanto ponto de partida para as pesquisas infantis sobre os problemas sexuais. O desejo das crianças por esse tipo de conhecimento não surge espontaneamente, escreve Freud. Ele surge sob o "agulhão das pulsões egoístas" que dominam a criança quando surpreendida pela chegada de um novo bebê. A criança começa a refletir sobre o primeiro grande problema da vida: "de onde vêm os bebês?" "Trata-se da questão mais remota e premente a atormentar a humanidade imatura. Os que sabem interpretar os mitos e as lendas podem identificá-lo no enigma que a Esfinge de Tebas apresenta a Édipo."¹²

"De onde vêm os bebês?" Primeira questão diante da qual o sujeito experimenta-se como sujeito dividido. "De que desejo e de que gozo vem esse bebê intruso?" "O que o engendrou?" Interrogam-se as crianças. Por que o Outro — sua mãe — precisou desse bebê intrometido? "Eu não a completava?" "O que lhe falta, afinal, ou o que me falta, que eu não consigo satisfazê-la?"

Algo falta a esse Outro, ele é descompletado, o que insinua sua castração. Começam as crianças a desconfiar das respostas desse Outro, já então barrado, e a partir daí iniciam suas pesquisas. É esse vazio mesmo no simbólico — esse ponto de ignorância sobre o impossível gozo do Outro — instigando, impulsionando ao trabalho. As crianças constróem teorias — teorias sexuais infantis — tentando responder ao que lhes chega como enigma sobre sua existência.

É, portanto, a partir do questionamento sobre a incompletude do Outro, ou seja, sobre sua castração, que as crianças passam a construir um saber que venha a fazer borda ao furo, ao buraco da estrutura. Momento delicado, uma vez que determinante das relações do sujeito com o saber.

É esse ponto mesmo de ignorância no campo do Outro — o gozo — cuja falta, ao tornar o Outro inconsistente, retorna sobre o sujeito promovendo a sua própria

divisão entre sujeito do enunciado e sujeito da enunciação, e a disjunção entre saber e verdade. A castração do Outro seria, assim, o pivô da divisão do sujeito, nos diz Freud. É no complexo de castração, ou seja, na interdição do gozo a todo sujeito falante que se fundamenta sua divisão constitutiva.

Mas, como pensar a partir disso, a divisão do sujeito lacaniano enquanto sujeito barrado pelo fato da linguagem?

No Outro, que não é um ser, mas o lugar da fala onde repousa o conjunto do sistema de significantes, isto é, de uma linguagem, falta qualquer coisa que só pode ser um significante. Um significante falta ao nível do Outro. É, se posso dizer o grande segredo da psicanálise — não há Outro do Outro... Não há no Outro nenhum significante que possa responder ao que sou...¹³

Que sou no desejo do Outro? É essa própria opacidade do significante, isto é, esse ponto obscuro — esse enigma sobre o desejo do Outro — que vai fazer obstáculo a que o sujeito aceda a um gozo não-castrado, ou seja, o que torna impossível um gozo que não seja dependente do significante fálico.

Mas, se o significante faz barra ao gozo, ele é também a causa do gozo, diz Lacan. O simbólico quebra a homeostase do organismo produzindo um resto — o real do gozo — que ex-siste, impossível de ser simbolizado, mas que “não cessa de não se escrever”. Um real que não se cala, mas insiste e inquieta.

Aí está o sujeito que interessa à psicanálise — esse sujeito efeito de linguagem, mas, também, efeito de uma perda. Sujeito evanescente, clivado pela linguagem, mortificado pelo significante, exilado de seu próprio ser — seu ser de gozo.

“Assim, o símbolo se manifesta inicialmente como assassinato da coisa, e essa morte constitui no sujeito a eternização de seu desejo.”¹⁴ E é dessa morte que se trata — que Lacan irá chamar de segunda morte. Não é da morte que a vida traz, mas da morte que traz a vida. Da libra de carne que pagamos — o gozo perdido — para habitar o mundo dos falantes: seres marcados pela finitude e pela incompletude, marcados por uma falta constitutiva — a falta constitutiva do desejo.

Signorelli — palavra que faltou a Freud. Palavra que em seus desdobramentos o conduziriam ao confronto com o inevitável — a esse *Herr*, encarnando essa articulação impensável entre a sexualidade e a morte — “mistério do corpo falante, mistério do inconsciente” — constituindo esse ponto de ignorância sobre a dor de existir.

Ignorância que, ao lado do amor e do ódio, consistirão nas três paixões do ser. Ignorância, a paixão maior do ser falante, para Lacan não representa um déficit. Ela está ligada ao saber em sua forma mais elaborada, pois só se constitui, dialeticamente, em contraponto com a verdade. Isto porque, se a posição da verdade é virtual, ela só pode ser dita numa estrutura de ficção. Ficção que demarca o impossível de ser dito. É aí que se pode pensar a verdade enquanto encontro com o real — do que não se pode designar no discurso a não ser como um ponto lacunar, um umbigo. Se há efeito de verdade é quando o sujeito, enquanto sujeito dividido, “não sabe”, ignora a sua própria verdade.

A ignorância é, pois, um estado do sujeito enquanto falante. Sujeito que traz a dimensão da fala enquanto enganadora, porquanto ela “não fala” a verdade desse sujeito. No entanto, na sua fala, esse sujeito porta a verdade. O sujeito fala sem

saber e, assim, ele diz sempre mais do que sabe. A dimensão do sujeito que fala enquanto enganador de sua própria verdade é o que Freud descobre para nós no inconsciente. Portanto, a verdadeira natureza do sujeito do inconsciente é a sua divisão entre saber e verdade.

O inconsciente é correlato a esse ponto de não-saber (a verdade que escapa) onde, paradoxalmente, está causada toda a estrutura. A causa do sujeito, a causa do seu desejo, articula-se exatamente a esse ponto lacunar que o simbólico não recobre. Causa que é tropeço, que faz vacilar, que impede a coesão entre pensar e ser. Um saber que não é da ordem do conhecimento — é o “insabido que sabe”. Ponto de ignorância radical, porém fecunda — encontro com o real. Encontro que possibilita sair da simples oposição sentido/não-sentido para criar um espaço novo, ab-sense (ausência de sentido) — enigma. Única chance de renovação, de mudança, até mesmo de “renovação do ensino”, posto que, diante de um mestre “impostor” que se colocasse como dono e senhor da verdade, só nos restaria dizer amém. Nenhuma inovação.

Lacan, enfatizando a subversão promovida por Freud na estrutura do saber, “levanta a bandeira do não-saber”, preconizando a paixão da ignorância. Faz, no discurso analítico, uma aposta, colocando o saber, enquanto saber inconsciente no lugar da verdade. Saber que tem a verdade como causa.

Sabemos que os vários campos do saber — a ciência, a religião, a filosofia — têm em seu cerne a problemática da verdade. E nos interrogamos: frente a esses outros saberes que da verdade como causa nada querem saber, qual seria o lugar da psicanálise?

Lacan denuncia a pretensão dos vários campos do saber de negativizar o sujeito, suturando a fenda que o constitui enquanto sujeito desejante. Contudo, insiste em que o sujeito sobre o qual a psicanálise opera não é outro que não o sujeito da ciência — o sujeito dividido. Mas, há um ponto onde se demarca uma diferença fundamental: na responsabilidade do sujeito quanto a sua causa. O sujeito da psicanálise é o sujeito responsável por sua própria causalidade.

A ciência, diz Lacan, não tem memória, pois só focaliza aquilo que ela alcançou, esquecendo as “peripécias” da qual ela nasceu, isto é, esquecendo a dimensão de verdade — da verdade como causa — da qual ela se constituiu. Para a ciência, o “último erro é, então, qualificado como a verdade.”¹⁵ De erro em erro, de tropeço em tropeço, de peripécia em peripécia a ciência caminha em busca do seu ideal de um saber totalizante, sem lacunas; recusando o fato de que o saber toca a verdade, mas ela sempre escapa. Rejeitando o sujeito em sua divisão constituinte, “forcluindo” o sujeito e sua causa, na pretensão de, com esse saber absoluto, suturar a fenda que sustenta sua divisão — causa do seu desejo.

E é aí que podemos situar o lugar da psicanálise. É esse sujeito, forcluído pela ciência, que à psicanálise caberá introduzir na conseqüência dessa perda, para que aquilo que foi expulso possa passar à dimensão de causa de desejo. Pois, “o sujeito depende dessa causa que o divide e que se chama objeto a”¹⁶, posto que o sujeito não é causa de si, mas efeito de uma perda.

Aquilo de que não se pode falar é preciso dizer, diríamos com Lacan. Dizer é, assim, “falar do gozo” — o impossível — transmutando-o em causa. E, nesse sentido ir além das ficções. Um dizer que, operando como corte na busca infinita de significações da sua dor de existir, possibilite, no sujeito, a circularidade do desejo.

Pois, “não sou, todavia, causa de mim e isto não por ser a criatura. O mesmo sucede com o criador.”¹⁷, Portanto, assim como de um criador, é próprio também de um psicanalista, não ser ensinável por um saber já instituído, mas deixar-se ensinar pelo inarticulado — por esse outro Mestre, o *Herr*. E, como consequência, lhe será preciso por, aí, algo de seu.

Certamente, foi por esse *Herr*, esse outro Mestre — o real — que os mestres Freud e Lacan se deixaram ensinar, pois “mestre não é quem ensina, mas aquele que, de repente, aprende”, diríamos com Guimarães Rosa.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, J. *Seminário VII, A Ética da Psicanálise*, R.J., Jorge Zahar Ed., 1988, p.388.
2. _____ *Seminário I, Os Escritos Técnicos de Freud*, R.J., Jorge Zahar Ed., 1983, p. 306.
3. _____ “L’ Etourdit”, in: *Scilicet*, Paris, Seuil, n.4, 1973.
4. _____ “La Cosa Freudiana o Sentido del Retorno a Freud en Psicoanálisis”, in: *Escritos*, México, Siglo Veintuno Ed., v. I, p.391.
5. _____ “La Ciencia y la Verdad”, in: *Escritos*, México, Siglo Veintuno Ed., v. II, p. 846.
6. _____ *Seminário XVII, O Averso da Psicanálise*, R.J., Jorge Zahar Ed., 1992, p. 33.
7. *Ibid.*, p. 34.
8. FREUD, S. “Sobre as Teorias Sexuais das Crianças”, in: *Obras Completas*, v.IX R. J., Imago Ed., 1976, p. 218.
9. LACAN, J. “Introdução à Edição Alemã do Primeiro Volume dos Escritos”, in: *Falo*, Revista Brasileira do Campo Freudiano, n.2, Jan/jun 1988, p. 8.
10. FREUD, S. “A Psicopatologia da Vida Cotidiana”, in: *Obras Completas*, v. VI, R. J., Imago Ed., 1976, p. 22.
11. LACAN, J. “Introdução à Edição Alemã do Primeiro Volume dos Escritos”, op. cit, p. 9.
12. FREUD, S. “O Esclarecimento Sexual das Crianças”, in: *Obras Completas*, v. IX, R.J., Imago Ed., 1976, p. 141.
13. LACAN, J. *Shakespeare, Duras, Wedekind, Joyce*. Lisboa, Assírio e Alvim Ed., 1989, p. 65
14. _____ “Función y Campo de la Palabra y del Lenguaje en Psicoanálisis”, in: *Escritos*, México, Siglo Veintiuno Ed., v.I, p.307.
15. FREUD, S. “A Questão de uma Weltanschauung”, in: *Obras Completas*, v. XXII, R.J., Imago Ed., 1976, p. 210.
16. LACAN, J. *Seminário XV, O Ato Psicanalítico*, lição de 10/1/68, inédito.
17. _____ “La Ciencia y la Verdad”, in: *Escritos*, op. cit, p. 843.

O a-prender na constituição do sujeito

Leila Neme*

É só no atravessamento pela castração que o sujeito fará a passagem do *ser para ter* o falo. Algo do objeto é cedido aí. Implica numa perda de gozo. Ele passa à construção do fantasma, o que difere de um tempo onde se pensava, se oferecia como objeto falo imaginário. Neste tempo da construção do fantasma trata-se é de a-prender.

Num primeiro tempo da constituição do sujeito, no estádio do espelho, o que se colocava? O reconhecimento de uma imagem. Anuncia-se i(a). Possibilidade de destacar o sujeito do real e fazer operar o falo. No espelho, a criança, corpo despedaçado, virá a se reconhecer como corpo unificado a partir do grande Outro — mãe. Frente às pulsões parciais que recortam seu corpo, a criança *apreende* numa imagem, numa ilusão essa unidade que o Outro lhe indica. Tempo necessário à constituição do sujeito, não há outra via para vir a se constituir que não seja pela alienação. É uma primeira consistência onde é tomado pelo Outro, chamado a responder ao que lhe falta. O desejo é desejo do Outro. O sujeito portanto *apreende* do Outro sua imagem unificada. Entretanto essa imagem será abalada nessa posição e a criança colocará a pergunta universal sobre a origem: “De onde vem os bebês?” Ou “o que sou, o que represento no desejo do Outro?” Frente à falta no campo do outro, retorna para a criança uma pergunta, um enigma e com isso se abre um movimento à investigação. Em seu texto sobre Leonardo da Vinci (1910) Freud reafirma que há sempre um ponto onde o sujeito não encontra respostas, e que é justamente isto que o impulsiona à pesquisa. Fala-nos da paixão como “força motora”, “centelha sagrada” de qualquer atividade humana. Se tomamos paixão como sofrimento, desgosto e mágoa, estamos mais uma vez afirmando que é de estrutura que o ser do sujeito sofre um atravessamento para que ele venha a se constituir como sujeito do desejo. No entanto, o movimento da criança, a investigação não ocorre espontaneamente mas “sob o aguilhão das pulsões egoístas que a dominam, quando é surpreendida talvez ao fim do seu segundo ano pela chegada de um novo bebê”¹. Segue-se a construção das teorias sexuais numa tentativa de bordear esse real que irrompe. Essas construções tentariam responder em última instância à pergunta sobre o sexo.

Ao longo de suas construções a criança toma suas próprias crenças para concluir.

Em “Análise Terminável e Interminável” ao se referir aos esclarecimentos sexuais dados às crianças Freud dirá:

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

Após tais esclarecimentos, as crianças sabem algo que não conheciam antes, mas não fazem uso do novo conhecimento que lhes foi apresentado. Por longo tempo após receberem tais esclarecimentos, elas se comportam como as raças primitivas que tiveram o cristianismo enfiado nelas, mas que continuam a adorar em segredo seus antigos ídolos.²

O que Freud nos aponta aí é que não se trata portanto de ensinar, dar-lhe dados, conhecer. Há um saber que se constrói numa lógica referida a uma crença universal: "todos têm pênis". As construções da criança vão nesta direção. A diferença vai sendo adiada, a lógica é a do todo. Há no entanto um tempo em que este encontro é inadiável. A castração da mãe vem abalar sua crença, e em suas investigações se depara com questões que a deixam sem resposta — o desconhecimento do órgão feminino e o que o pai teria a ver com o nascimento dos bebês. Segue-se portanto, diz Freud, "que os esforços do investigador infantil são habitualmente infrutíferos e terminam com uma renúncia que não raro deixa atrás de si um dano permanente sobre a possibilidade de saber".³ As pesquisas sexuais infantis são sempre realizadas na solidão... Há portanto um não saber que é constitutivo para todo sujeito. O enigma é a condição do desejo. As construções da criança se fazem na solidão e não estão reportadas ao campo do conhecimento, no que este faz laço com o social. Frente à castração coloca-se um conflito para a criança entre seu interesse narcísico (pênis) e o investimento libidinal nos objetos parentais... "Nesse conflito, triunfa normalmente a primeira dessas forças. O ego da criança volta as costas ao complexo de Édipo."⁴ É o tempo da latência que, como Freud coloca, faz uma escansão nas investigações sexuais das crianças. Há um atravessamento pela castração onde uma perda se opera. É um desligar-se como diz Freud, em Leonardo da Vinci, "das investigações da alma humana" e um voltar-se para "o mundo exterior".

As catexias de objeto são abandonadas e substituídas por identificações... As tendências libidinais pertencentes ao complexo de Édipo são em parte dessexualizadas e sublimadas (coisa que provavelmente acontece com toda transformação em uma identificação) e em parte são inibidas em seu objeto e transformadas em impulso de afeição.⁵

É preciso que haja o fracasso das teorias sexuais, que tudo isso caia sob recalque, para que haja a inserção do sujeito no social.

É um desligar-se dele mesmo e buscar em outro lugar respostas para suas perguntas. A latência é um tempo de esquecimento necessário para que haja investimento num outro lugar, isto é, um voltar-se para a cultura que amplia para o sujeito suas possibilidades. É a busca do conhecimento, um segundo tempo do aprender. E o que é o aprender?

Lacan, para abordar a questão, toma no *Seminário XX* um exemplo no capítulo XI que é intitulado: "O rato no labirinto".

Trata-se de um rato num labirinto que reconhece alguns traços luminosos a fim de conseguir sua comida.

O labirinto não termina apenas na comida, mas num botão, ou num trinco, do qual é preciso que o sujeito suposto desse ser, (o rato)

encontre o truque pelo qual aceder à sua comida. Ou ainda, trata-se do reconhecimento de um traço luminoso ou traço de cor, ao qual o ser é suscetível de reagir... A questão que só é colocada secundariamente, e que é a que me interessa, é a de saber se a unidade ratoeira vai aprender a aprender. É aí que vige a verdadeira mola da experiência... Nada confirma que possa haver no rato sacação do mecanismo ao qual resulta apertar o botão.⁶

Para os behavioristas neste percurso do rato haveria aprendizado. Lacan segue se questionando. Será que o *ser* do rato pode apreender algo aí?

No seminário da Identificação, lição de 06/12/61, Lacan define a subjetividade mínima da seguinte forma: "alguém que é acessível ao signo, onde não há objeto ainda, há algo de outro, que é o signo, que representa algo para alguém"⁷. O que poderíamos supor neste rato é um mínimo de subjetividade já que responde a um signo, mas não se trataria de aprendizado. Para aprender supõe-se que algo foi apreendido num primeiro tempo. Não há nada que nos indique que o ser do rato sofreu um atravessamento. Apreender quer dizer "tomar posse de". O que o sujeito toma do Outro em última instância é a castração. A verdadeira mola da experiência, como coloca Lacan, o aprender a aprender fica reservado ao *ser* falante já que este toma para si o que recebeu do campo do Outro, e esta passagem tem a castração como condição.

A entrada da criança na leitura e na escrita formal, isto é, na alfabetização, acontece num tempo onde há um fracasso das teorias sexuais, já que não consegue respondê-las. Será que podemos pensar a leitura e a escrita como mais uma tentativa de responder ao que não cessa de não se inscrever? O enigma da relação sexual impulsiona o sujeito neste tempo a buscar no laço social (escola, professores, amigos) respostas para o que não tem como ser respondido, mas pode ser contornado. É a entrada no código comum. Não serve mais qualquer traçado. Trata-se de outra escrita.

A latência é o tempo onde se abre para o sujeito o aprender a aprender, a processar o que tomou do campo do Outro. Aprender significa "reter na memória, ficar sabendo, tomar conhecimento". Ele não é mais o falo mas há ainda a esperança de vir a tê-lo. É uma vez mais ao campo do Outro que está referenciado. É o tempo do "quando eu crescer vou ter...", da fantasia que prepara o reeditar das questões edípicas num tempo da adolescência.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, S. "Sobre as Teorias Sexuais das Crianças", in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Ed., vol.IX.
2. _____ "Análise Terminável e Interminável", in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Ed., vol.XXIII.
3. _____ "Três Ensaios sobre a Sexualidade", in: "*Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Ed., vol.VII, p.202.
4. _____ "A Dissolução do Complexo de Édipo", in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Ed., vol. XIX.
5. *Ibid*, p.221.
6. LACAN, J. *Seminário XX, Mais Ainda*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1985.
7. _____ *Seminário A Identificação* (inédito), lição de 06/12.

BIBLIOGRAFIA

FREUD, S. "Leonardo da Vinci e uma Lembrança de sua Infância", in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Ed., vol.XI.

_____. "Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos", in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Ed., vol. X.

LACAN, J. *Seminário IV, A Relação de Objeto*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1995.

A letra da inocência

Ana Maria Portugal Maia Saliba*

“Fiz da letra a instância como razão do inconsciente”. J. Lacan

“Aprender é sempre apreender, tomar do Outro os significantes que articulam um saber. Mas aprender tem um custo: há que dar de si e não se opera sem perda de gozo. A inibição, como Freud apontara, resulta do encontro com o número e a letra ali onde o real do gozo faz obstáculo ao saber”.

Neste enunciado, extraído do *folder* do colóquio “A Criança e o Saber”, a questão da letra se mostra como um campo de implicação do saber do sujeito no que toca ao gozo. O real do gozo faz obstáculo ao saber, bem no ponto onde se efetiva a operação lógica da letra, que fará a entrada do sujeito. O sujeito falante é lógico, isto é, habitado pelo *logos*¹, no mais amplo sentido de narrar, contar, articular. E por isso ele se vota a construir um saber, um certo instrumental para lidar com seu destino trágico num mundo nada harmonioso com seu prazer.

A psicanálise, tomando a si a tarefa de se ocupar deste saber e de seus obstáculos, demarcou o campo do desejo inconsciente com seus efeitos, campo que a clínica acolhe e sobre o qual tenta operar. É no cerne desse trabalho, que se decanta o gozo no seu real, com marcas, letras na história do sujeito. É o que se dá também na psicanálise com crianças.

Sabemos que o excesso e o enigma que o gozo implica nunca escapam ao sujeito-criança, mesmo que os adultos insistam em dissimulá-lo ou denegá-lo. A criança é mantida “fora”, sob a égide da inocência, tanto no sentido de ausência de culpa ou malícia, quanto de ignorância, ingenuidade². Embora a psicanálise tenha vindo já há um século quebrar essa mitologia, permanece certo interesse em cultivá-la.

Freud³ já confirmava isso não somente da parte do adulto. O adulto aprecia a felicidade da infância, como a idade que ainda não conhece os desejos sexuais, mas — acrescenta ele — desconhecer a força dessa fonte pulsional na infância seria empobrecer sua vida anímica, seus desapontamentos e privações instigadores de desejos, coisas que a psicanálise não se furta a testemunhar. A felicidade da infância, sustentada nessa “inocência” é com isso colocada em dúvida e se mostra mais como uma construção posterior do adulto.

Mas, não estariam também as crianças interessadas nessa mitologia?

As análises demonstram que sim. Pois, mesmo quando o esclarecimento sexual é fornecido, escreve Freud⁴, as crianças sabem algo que não conheciam antes, mas

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

não fazem uso do novo conhecimento. Não querem abandonar as velhas teorias, que, embora falsas, foram construídas com a força de sua organização libidinal imperfeita, contendo com isso um fragmento de verdade. Comportam-se como as raças primitivas, nas quais foi empurrado o cristianismo, mas continuam a adorar em segredo seus velhos ídolos.

A presença desse "fragmento de verdade", que não é nada mais que o gozo como enigmático, é que faz do tema da inocência algo no limite do saber, com ares de operação da *Verleugnung*, de desmentido, como uma fachada curiosa a ser pesquisada na clínica com crianças.

E a partir daí perguntamos:

Seria adequado ou rigoroso o bastante tomar a inocência como letra, na medida em que mais que uma borda, a inocência constitui um certo véu que mantém o sujeito afastado de sua implicação com o gozo? Com isso, não estaria ela mais próxima às barreiras que sustentam o recalçamento?

No entanto, é bem neste ponto problemático que poderia interessar ao analista o tema da inocência, na medida em que seria sua tarefa vacilar a presença desse véu para que o sujeito possa advir onde Isso-Criança era.

Seria analisar a inocência usurpando o lugar lógico da letra.

No lugar lógico da letra

Se tomamos a inocência no lugar lógico da letra, podemos supor alguns efeitos, de acordo com o sentido que a posição de inocência venha assumir. Um deles é o sentido mais habitual, que remete à etimologia. *In-nocere* = não ser nocivo ou prejudicial⁵. Portanto, ausência de culpa ou incapacidade de prejudicar alguém.

No entanto, para o sujeito do inconsciente, isso não é sustentável, pois aprendemos com Freud e com Lacan, que o inconsciente implica o sem perdão.⁶ A culpa é da estrutura, não há ausência de culpa. Ao que acrescentaríamos que ao sujeito, sempre concerne o campo do Outro. Uma conduta de inibição vem a ser um dos efeitos disso, pois no furtar-se ao ato, o sujeito pretende esquivar-se dessa implicação. Mas o gozo não cessa e não se cala, e a via do desejo, empobrecida, fica quase remetida ao silêncio, o que se torna uma dificuldade para a clínica. Este tipo de inibição é da parte do sujeito, não da parte do analista, e para que a análise seja possível, é necessária a tensão firme do desejo do analista, visando produzir algo da ordem da escrita.

Lacan faz uma linda alusão a esse trabalho de texto que sai do ventre da aranha, sua teia.

Função verdadeiramente miraculosa, ao se ver, surgindo da própria superfície de um ponto opaco deste estranho ser desenhar-se o traço desses escritos, onde apreender os limites, os pontos de impasse, de sem-saída que mostram o real acedendo ao simbólico⁷.

De um gozo entocado, num sujeito que se mantém na inibição, ver surgir algo que tecendo se articula, a partir de uma borda-litoral que passa a marcar uma nova posição em risco.

É a escritura do *a*, do *S(A)* e do Φ . São três letras que introduzem três funções diferentes na função do significante, onde a letra Φ , a ser distinguida da função

puramente significativa promovida na teoria analítica com o termo *phallus*, é algo original, definido em seu relevo pela própria escrita.

Isto tem o valor de centrar o Simbólico, com a condição de servir-se dele, para reter uma verdade congruente, não a verdade toda, mas a do meio-dizer, a que se demonstra por impedir de ir até a confissão, que seria o pior, mas a verdade que se põe em guarda a partir da causa do desejo. Diz Lacan em "Lituraterre":

A psicanálise não pode desconhecer o sentido disto que a letra diz ao pé da letra, quando todas as suas interpretações se resumem ao gozo. Entre o gozo e o saber a letra faz litoral. Resta saber como o inconsciente, que digo ser efeito de linguagem no sentido de que supõe a estrutura como necessária e suficiente, como o inconsciente comanda esta função ao pé da letra.⁸

Progredindo na análise de nosso tema, talvez possamos inferir mais alguma coisa de como o inconsciente comanda esta função de cernir o gozo.

Outro sentido que carrega a inocência é o de "ignorância quanto ao mal, ingenuidade." Embora contrarie a etimologia, é frequente que o não-saber ou o não-conhecer sejam traduzidos como inocência⁹. Além do mais, o assistimos no uso corrente da língua e da referência às pessoas.

Na clínica com crianças, por exemplo, os pais se surpreendem com o que as crianças "já" sabem, pois a imaginavam inocente. E até mesmo duvidam se algum tratamento deve ser feito com elas, já que ainda vão crescer, irão à escola, vão aprender, ficar mais espertas e então saberão resolver melhor seus medos e inquietações. Se nos procuram é porque querem apenas uma orientação para não perturbar a inocência.

É aqui que podemos pensar que o culto à inocência faz parte de uma certa maestria do supereu, como se, submetendo-se às suas exigências, fosse possível contornar a questão do não-saber numa posição de impotência e incapacidade, esperando que, em dias melhores, a ira do Senhor se aplacará. O reforço ou o abrandamento do supereu é muitas vezes o que os pais esperam da análise, como se pudessem ser seus guardiões. Apontar-lhes que a questão provém de um ponto irreduzível da estrutura nem sempre é tarefa fácil. É um trabalho de transmissão acolher, sem atender, sua demanda, fazendo-os sensíveis ao inconsciente.

O inconsciente é o testemunho de um saber, que, em grande parte, escapa ao ser falante.

Inconsciente, *Unbewusst*, se liga ao saber, *wissen*. É o saber marcado radicalmente pelo *Un* da negação, da expulsão de uma parte da qual nada se quer saber. Mas, mesmo sem saber, conhecemos seus efeitos.¹⁰

Articular um saber é marcar o gozo como perdido, é permitir-se tomar do Outro apenas uma parte. A conquista desse saber se renova cada vez que ele é exercido, e o poder que ele dá fica sempre voltado para o gozo.¹¹ Com este ponto de solidão, cada um se vira, fazendo da ruptura do saber e do ser, um traço: a letra. E disso resulta um sujeito. É por aí que se faz a abertura pela qual é o mundo que vem nos fazer seu parceiro. É o corpo falante enquanto só consegue se fazer reproduzir graças a um mal-entendido de seu gozo. Ele não sabe se o que ele reproduz é a vida ou a morte. E ele vai ao Outro, e não quer saber nada: paixão da ignorância.¹²

Nas implicações da paixão da ignorância e gozo, cabe o enunciado de Lacan: "O inconsciente¹³, não é que o ser pense, mas que o ser, falando goze, e não queira saber nada mais". Não há desejo de saber, o famoso *Wisstrieb* que Freud, a certa altura, enunciou. O homem já sabe tudo o que ele tem que saber, mas o sentido do inconsciente é que este saber é limitado ao gozo insuficiente que constitui que ele fale.

Esse caminho de insuficiência é descrito por Freud no "Projeto"¹⁴, por meio de certas articulações. Ele fala de *erkennen* (reconhecer ou conhecer) e de *urteilen* (julgar). *Erkennen* surge primeiramente como contraposto ao *reproduzierendes Denken* (pensar reprodutivo), que visa reproduzir a realização de desejo.

Nas três hipóteses que podem acontecer nesse pensar, o impulso para a atividade do pensamento é evocado pela dissemelhança entre os investimentos, pelo fracasso do encontro. Um processo de juízo — *urteilen* — fará uma análise caso a coincidência seja parcial, classificando o que é constante como coisa, e o inconstante ou variável, como predicado.

Quando não há qualquer semelhança entre o buscado e o encontrado, há então um interesse em (re)conhecê-lo (*erkennen*), dando origem a duas atividades do pensar: o lembrar e o julgar, ambos errantes (*ziellos*), dirigindo-se mais pelas diferenças que pelas semelhanças.

E, então, entra em ação o complexo do semelhante - o *Nebenmensch*, com a dissecção entre a coisa não assimilável, *das Ding* e o que pode ser assimilado. Este juízo não é primário, pois se interessa pelo diferente e pode ficar só no pensar, sem visar diretamente à descarga. É aqui têm valor especial o grito e a voz ouvida como menos tendentes à descarga ou alívio, mas visando ampliar o ato de pensar pela apreensão de significantes do Outro. "Pouco falta para inventar a linguagem" — diz Freud.¹⁵

Aqui temos novamente o campo da letra, como separador, divisor de águas nesse trabalho sutil que redundará numa marca, abrindo entrada ao sujeito, para que se articule o saber.

O Outro, o A, como letra, funciona como na lógica matemática, como um lugar, lugar do Outro.

Eu o notei redobrando-o com este S, que aqui quer dizer significante do A enquanto barrado — $S(A)$, pois este A, enquanto lugar, ele não se sustenta, porque há uma falha, um buraco, uma perda. E o objeto a vem funcionar em relação a esta perda.¹⁶

A análise nos ensina que o desejo se inscreve de uma contingência corporal — o *phallus*¹⁷. A função fálica é uma contingência, não uma necessidade: cessa de não se escrever. O regime do contingente é o do encontro. E assim, constrói-se o pouco de realidade enraizado no fantasma. O $S(A)$ é a impossibilidade de dizer tudo. O objeto a como semblante do ser, parece nos dar o suporte do ser. Mas, enquanto tal, é um fracasso, porque a afinidade de a com seu envelope é uma das maiores junções que a análise descobriu. Essa afinidade com o imaginário introduz para nós um ponto de suspeita, mas é aí que o real se distingue, pois ele só se inscreve por um impasse da formalização.

Letra em jogo

Freud nos indica em “Escritores criativos e devaneios”¹⁸:

Seria errado supor que a criança não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva seu jogo muito a sério e dispõe com isso grande quantidade de afeto. A antítese do brincar não é seriedade, mas realidade (*Wirklichkeit*). Apesar de todo investimento de afeto, a criança distingue perfeitamente seu mundo de brinquedo da realidade (*Wirklichkeit*) e prefere apoiar seus objetos e situações imaginadas nas coisas (*Dinge*) visíveis e tangíveis do mundo real. Nada mais do que este apoio diferencia o ‘brincar’ da criança do ‘fantasiar’.

O brincar é fonte de mais-de-gozar (*Lustgewinn*). Assim também o são o humor e as fantasias que vão constituir textos literários. O trabalho do poeta é descrito como construção ou produção de cenas e imagens, de forma a proporcionar um exercício com o impossível. É um ato de dar forma, de fazer limites como uma certa fachada ou anteparo ao real.¹⁹

Sobre a literatura, Lacan nos mostra como no conto de Poe, “A carta roubada”, o trajeto dessa carta-letra e os poderes que ela confere, é o que constitui propriamente a narrativa, sem que se venha a saber de seu conteúdo. No fracasso da metáfora, a carta-letra se endereça ao sujeito, dividido no fantasma, isto é, na realidade enquanto gerada pela estrutura de ficção.²⁰

Frente ao brincar da criança, a tarefa da análise constitui-se em apontar este trabalho de dar forma, em seu estatuto de ato. É nisso que podemos falar de uma formalização da demanda. Nem sempre a criança traz em palavras sua demanda de análise, mas, no brincar ou na atitude frente à proposta de jogo, nos mostra como enfrenta os obstáculos. Embora esteja inibida quanto ao saber, é preciso escutar em que nível quer e necessita saber, para que possa continuar seu caminho.

As expectativas que o paciente traz à análise, sua confiança ou desconfiança prévias, não é isso o que importa, nos lembra Freud, propondo uma atitude que não tem nada de sedução.

Freud é absolutamente formal.

Aos céticos devemos dizer que a análise não precisa de confiança, que pode ser tão crítico e desconfiado quanto queira e que não encaramos sua atitude como um julgamento, pois não está em posição de formar um julgamento fidedigno sobre estes assuntos.²¹

Freud assume sua posição de direção, tendo em conta o que significa o saber no campo da psicanálise, ou seja, que o saber consciente se mostra impotente contra a neurose. A divisão quanto ao saber faz parte do reconhecimento do inconsciente, e o trabalho de ligação que a análise promove deve instigar um processo de pensamento lá onde a resistência do recalque venha a ser dominada.

E Freud é ainda mais exigente:

O paciente sofre e tem desejo de curar-se. Mas não sabe o caminho e não tem forças contra as resistências. Isso ele pode conseguir pela transferência. Mas isto é apenas tratamento por sugestão e não

psicanálise. O tratamento só merece este nome se a transferência usa sua intensidade para superação das resistências.²¹

Formalizar a demanda, retificando os pontos de letra na questão em análise, entendendo que é o bom uso da transferência como sujeito suposto ao saber, e então, já é um início da análise, constituindo um trabalho de erosão da suposta "inocência infantil". Quando Freud fala de resistência do recalque não é nada mais do que fixação de gozo, o que na criança, pode estar encoberto sob o véu da inocência, com um incerto não querer saber."

Não tenho vontade"— esta é a resposta de um menino de 11 anos, ao ser questionado sobre o desinteresse em relação a seu problema escolar. É também "sem vontade" que cede à sugestão da mãe de ir à análise. Vai.

De seus gostos e lazes só fala se perguntado. Sobre suas questões, desconhece. Estereotipia de jogos e desenhos, muito silêncio. Silêncio vigilante.

Sem muito interesse em ganhar, começa, no entanto a incrementar regras e bônus ao jogo de "Ludo real": sequestrar o adversário, usar os números dos dados fazendo operações, pegar o adversário numa casa protegida, uma peça a mais, etc. Nesse ir e vir começa a se manifestar sua vontade em relação ao Outro, não lhe bastando ganhar, mas visando poupá-Lo para pegá-Lo melhor. Revela-se um estrategista. É sua primeira vontade manifesta.

Essas estratégias mostram como contorna o buraco presentificado pelo acaso no lance de dados, para extrair disso o mais-de-gozar. Sorte ou azar: que virá do campo do Outro? E mais ainda, há algo do objeto que lhe interessa, na medida em que prefere poupar a vítima, em vez de encerrar logo a partida, facilmente ganha, para que o jogo possa continuar.

O sujeito, no seu jogo, faz seu percurso. Levar esse simples jogo a sério é um modo de fazer da letra a instância como razão do inconsciente.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAILLY, A. *Abrégé du Dictionnaire Grec-Français*. Paris: Hachette
2. FERREIRA, Aurélio *Buarque de Holanda*. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio: Nova Fronteira.1986
3. FREUD, S. "Die Traumdeutung" (1900). in *Gesammelte Werke*, Frankfurt am Main: S.Fischer Verlag, 1976, v. II-III, p.136
- "A Interpretação dos Sonhos" (1900) in *Obras Completas*, Rio: Imago, 1976, v. IV, p.140
4. FREUD, S. "Die endliche und unendliche Analyse" (1937). In *Gesammelte Werke*, Frankfurt am Main: S.Fischer Verlag,1978,v.XVI, p.78-79.
- "Análise Terminável e Interminável" (1937). In *Obras Completas*.Rio:Imago,1975, v.XXIII, p.26.
5. CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico* Nova Fronteira da Língua Portuguesa.Rio: Nova Fronteira,1982.
6. LACAN, J. Les non-dupes errent. (1973-1974) Seminário Inédito. Lição de 11/12/1973.
7. _____ *Encore. Le Seminaire Livre XX*.Paris: Éditions Du Seuil, 1975, p.86.
8. _____ D'un discours qui ne serait pas du semblant? (1970-1971) Lição de 12/05/71.

9. Prova disto é a tradução da Edição Standard Brasileira, precisamente na passagem que citamos de Freud no cap. III de "A Interpretação dos Sonhos". Freud escreve que "a infância não conhece- *kennt nicht*- os desejos sexuais" e a ESB transcreve "inocência quanto aos desejos sexuais".
10. Saber vem da raiz grega: *sap* = *sap*. Ter gosto, ter sabor de. Lat. *Sapere*. Desta raiz provêm: *safes* = claro, manifesto; *sofos* = sábio ; *sofia* = sabedoria (BAILLY, op. cit.) Em Português, a raiz do termo inconsciente é de conhecer, provindo do radical grego *gno* , de onde vêm: *nous* = faculdade de pensar ; e também *onoma* = nome. "Conhecer", no sentido bíblico, é possuir sexualmente. *Erkennen*, no alemão, também pode ter esse sentido. No entanto, *kennen*, vem de *können* = poder.
11. LACAN, J. Encore.op.cit. p.89.
12. Ibid. p.110.
13. Ibid. p.95.
14. FREUD, S. *Aus den Anfängen der Psychoanalyse (1895)* London , Imago Publishing Co. Ltda, 1950, p.411-416.
- "Projeto para uma Psicologia Científica"(1895), in: *Obras Completas*, Rio: Imago, 1977, v.I, p.433-439.
15. Ibid. p.445. *Obras Completas*, v.I, p.481
16. LACAN, J. Encore. Op.cit. p.31.
17. Ibid. P.85-88.
18. FREUD, S.. "Der Dichter und das Phantasieren" (1908) in: *Gesammelte Werke*. Frankfurt am Main: S.Fischer Verlag, 1976 - v.VII. p.214.
-"Escritores Criativos e Devaneios" (1908) in: *Obras Completas*. Rio: Imago, 1976, v. IX, p.149.
19. SALIBA, A.M.P.M. Notas sobre o poeatar (1991) Inédito.
20. LACAN, J. D'un discours qui ne serait pas du semblant?, op.cit., 18/05/71.
21. FREUD, S. "Zur Eileitung der Behandlung" (1913) in: *Gesammelte Werke*. Frankfurt am Main, S.Fischer Verlag, 1978 - v. VIII,p.454.
-"Sobre o Início do Tratamento" (1913) in: *Obras Completas*, Rio, Imago,1969, v.XII,p.164.

Como o saber...

Ana Lucia Zacharias
Rossely S. M. Peres*

O sexo pertence à morte, a menos que a morte é que pertença ao sexo.¹

Há um não saber fundante, um buraco no saber, que questiona o sujeito, leva-o a inventar histórias, teorias, mitos, enfim, palavras que venham dar um sentido ao impossível referente à origem — de que buraco caiu o homem, em que buraco cairá? Recorremos ao “Gênesis”, o grande livro da cultura ocidental, para trabalhar a questão da origem, sexualidade e morte.

Adão é uma das diversas palavras hebraicas que significam homem, também usada para designar o primeiro homem, o ancestral da espécie e, posteriormente, um nome próprio.

Eis aqui o livro da descendência de Adão. Deus o fez à sua semelhança no dia em que o criou. Ele os criou macho e fêmea, e os abençoou; os chamou pelo nome de Adão no dia de sua criação.²

Eles eram Um. Uma operação a mais se fez necessária, instaurando na separação a diferença, e Deus cria um e um. Cria a mulher a partir do homem, donde ela é humana — tirada do homem, um pedaço, um resto, um a. O nome Eva está ligado à palavra “vida”, e o “Gênesis” trata não apenas da criação do universo, mas fundamentalmente da difícil questão da origem do homem e da mulher: a diferença sexual, a sexualidade, o saber, com a particularidade, a ser pensada, que o ato sexual na *Bíblia* denomina-se conhecer — “Ora Adão conheceu Eva e ela concebeu e pariu Caim...”³

Esse homem é colocado no Éden, que por ser um jardim onde nada lhe falta, não tem de se haver com o desejo, lá ele tudo pode, salvo comer do fruto da árvore da ciência (saber) do bem e do mal — está aí explicitado que no saber há algo desde sempre interdito, da ordem do impossível, fundante do saber como não todo. Ao homem só faltaria a morte, mesmo que oriundo da terra, pois no Éden a árvore da vida garantia a imortalidade.

A diferença sexual ainda não remete à sexualidade ou ao erotismo: “Ora Adão e sua mulher estavam nus, mas não se envergonhavam.”⁴ Só após comerem o fruto da árvore do saber e da ciência é que, segundo a serpente, “... se abrirão vossos

* Psicanalistas, Escola Letra Freudiana.

olhos; e vós sereis como uns deuses conhecendo o bem e o mal".⁵ O conhecimento do bem e do mal classicamente tinha a conotação de um saber total. A tentação se apresenta na forma desse saber completo, onisciente e onipresente como o de Deus, e sua consequência, para o homem e a mulher, foi a pena, a dor e a morte: "ganharás teu pão com o suor de teu rosto, parirás com dor e morrerás", já que expulsos do Éden, não teriam acesso à árvore da vida, promessa da imortalidade. Pena, dor e mortalidade herdadas por toda sua descendência, pecadora desde o início. Qual foi afinal o saber adquirido por Adão e Eva? O de que estavam nus — com a percepção da nudez deu-se a ver a diferença sexual e, como indica a vergonha sentida, sexualidade e desejo instauram-se. Adão "conheceu" Eva, e mais ainda, que a morte é coisa do homem, é própria do homem: só ao ser falante coloca-se a questão da mortalidade.

A busca do saber não só fez a queda do casal humano, também a do diabo e dos demais anjos que queriam, como Deus, saber o segredo dos pensamentos e intenções dos homens, forma de poder ganhá-los pela via da tentação. Há a evidência da busca de um todo, de um não poder perder nada, nem mesmo aquilo que nunca se teve.

Pensamos que essas colocações testemunham a busca de um saber completo e de um olhar sempre presente que a tudo vê, como tentativas de obter o real com o que traz do inesperado esperado, ao qual esse saber, ao invés de oferecer anteparo, só aponta ao horror — horror ao saber.

O Saber se faz esperar

Há um tempo para dizer e um tempo para escutar... Em 1558 um outro Colombo, Mateo, anatomista, pensou descobrir o segredo do amor e do prazer feminino, — a função do clitóris na sexualidade. "Descobriu" que ao alcance de uma mão sábia teria a chave da porta do coração e do deleite das mulheres e ganharia para si a mulher amada.

O discurso da ciência que se propaga naquele século, vem produzir a escrita do saber, resgatando o que até então era acumulado e transmitido de modo limitado. É a tentativa dessa escrita como uma articulação causal universal, que poderá inscrevê-lo na cultura. A ciência pretende apreender o real do gozo, e acreditou-se que a investigação anatômica poderia cernir esse saber. Mas o real, que não cessa de não se escrever, escapa ao saber e sobre o gozo permanece algo insabido, inapreensível, enigmático. "Decifra-me ou te devoro" poderia ser também uma frase do gozo que se sustenta no mistério. "O saber, ele é da ordem do gozo."⁶

Mais uma vez saber e horror ligam-se, e a descoberta de Colombo levou a Inquisição a acusá-lo de perjúrio, blasfêmia, bruxaria, satanismo. Para não ser queimado vivo, abjurou seu saber, impôs-se silêncio, pois afinal, o que seria das mulheres e dos homens se esse suposto saber sobre o gozo feminino se espalhasse mundo afora?

Quatro séculos foram necessários para que outro "descobridor", o analista Federico Andahazi pudesse ler esses escritos proibidos e divulgá-los na forma de um romance.

No entanto, esse "saber" sobre a sexualidade feminina já era temido e conhecido desde a antiguidade em algumas culturas. No mundo árabe, por exemplo, a

circuncisão feminina já era praticada, e ainda o é — acabamos de saber que no Egito a retirada cirúrgica do clitóris voltou a ser legalmente sancionada.

A humanidade tem sido atravessada por uma diferença objetiva maior, a diferença dos sexos, essa diferença tão clara à percepção é coberta de múltiplos véus que a obscurecem sem cessar.

A assunção do sexo não é imediata à definição anatômica; no instante do nascimento, às vezes mesmo antes, um primeiro olhar distingue a diferença e, ao atribuir um nome à criança, designa seu sexo, e aí apontando um lugar, aposta-se que, nesse lugar, algo d'isso possa vir a falar. O homem encontra-se, a respeito da definição sexual, limitado pelo que vê na anatomia e, com isso que vê, constrói um conhecimento que julga ser um saber sobre o sexo. Este, definido pela natureza, é imutável — o homem biológica e geneticamente é xy e a mulher xx. Isso não muda, mas não é suficiente para que cada sujeito se localize quanto ao seu sexo. É necessário um passo a mais, uma passagem pela castração, marcada pelo desejo do Outro, para que cada ser falante venha assumir-se numa posição masculina ou feminina, ou seja, que posicionando-se frente ao falo possa encontrar sua identidade sexual. "Homem, mulher, são significantes que assumem suas funções a partir de um dizer que opere a encarnação distinta do sexo".⁷

Sobre o des-encontro

Que saber Freud extraiu de sua clínica? Observou que o sujeito sabe mais do que pensa saber, diz mais do que quer dizer, e na ambiguidade de seu dito, ao dizê-lo, oscila no ponto fundamental — o saber sobre o sexo. Uma palavra surge, irrompe, através ou apesar do sujeito que a diz. Ele a diz não somente pelo verbo, mas por seu corpo, como palavra de verdade, valor de significante, dizendo sempre mais do que ele sabe dizer disso. O simbólico é um corpo, se o considerarmos um sistema de relações internas. A linguagem é corpo que dá corpo. Em "Radiophonie" Lacan escreve: "... o corpo do simbólico, corpo incorporeal, que se incorporando lhes dá um corpo".⁸ O corpo é uma categoria do sujeito. Mas a palavra faz limite, obstáculo: é o que é literal. O corpo vem a ser, portanto, uma superfície lógica, um lugar sintomal, superfície de inscrição onde o desejo do Outro imprime uma marcação pulsional. A consistência é, antes de tudo, a consistência do corpo, um corpo subjetivo, que se dá a ver. O que é visto é o que é oferecido ao olhar na busca pelo objeto que falta para completar a imagem, na garantia de que o objeto seja imagem, e não real. Na presença real do objeto, a falta falta, advém angústia, pois presentifica-se aquilo que deveria ter permanecido oculto e secreto. Algo secreto que não deve se desvelar, mas que se revela como aquilo que deve permanecer velado. A pior perda é a que imputa a castração, a perda do falo. Falo que só adquire valor em potência, e isto se dá a ver. Olhar o corpo da mulher é olhar a castração, olhar ali onde falta o falo, imaginizado; mas o falo é um objeto incorporeal, não é nem anulado pela ausência, nem confirmado pela presença.

O que se vê se apreende como um certo conhecimento. Desconhecido é aquilo que não é visto, logo não sabido. Mas a nudez presentifica ao olhar, naquilo que se vê, justamente aquilo sobre o que nada se sabe, a saber, o corpo do Outro. O não-saber desnuda, como propõe Georges Bataille, vê-se o que o saber escondia até então. Mas ao ver, o sujeito forja um saber. Com efeito, ele agora sabe algo, mas o

que soube, que desnudava, o coloca frente ao novamente não sabido. Há um horror que não se resolve no olhar-saber, mas ao contrário, aí se renova.

Sendo a sexualidade vivida e fantasmática, ela se desenvolve em um saber presumido sobre a identidade do corpo do outro, ao qual ele, o sujeito, se apresenta. Olhando a nudez no corpo do Outro sexo, o sujeito desde cedo se encontra com a questão da castração. Os corpos são portadores dos traços da diferença. O encontro com o diferente presentifica o impossível, o que leva o sujeito à fuga.

Frase de um paciente: "... num tempo de minha vida, todo o meu prazer se resumia em olhar uma mulher, olhando sem ser visto, eu amava, gozava, e essa me era a única relação possível e plenamente satisfatória". Dito que atesta do engodo em que o sujeito mergulha na cena fantasmática, ao construir uma relação sexual "possível", onde o olhar completa, obtura, ali onde há falta.

É em torno da falta que virá erigir-se uma estrutura, da qual cada sujeito deverá poder tomar posse. No lugar da falta, virá alojar-se o objeto *a*, causa de desejo. Do mesmo golpe, o objeto é vislumbrado no corpo do outro. O sujeito o quer, demanda retorno disso que perdeu. Vai ao outro, e se lhe escapa aquilo que acreditava estar ao alcance. Que aconteceu — pergunta-se o sujeito — porque ainda quando o vejo, o objeto me escapa?

É necessário que algo possa suprir, mesmo que momentaneamente, esta ausência radical que é marca do campo do ser falante; é necessário que nesse campo se abra lugar à contingência do erro, onde às vezes algo possa passar, e o real cesse de não se escrever, tenha a aparência de se escrever.

O lugar da falta é o que inscreve a diferença sexual, escreve o homem e a mulher, em posições dissimétricas, lugares opostos. Há uma hiância. O que quer dizer que o que vale para um, não vale para o outro, o que experiencia um, é diferente do que experiencia o outro, mantendo cada um em sua solidão, impossibilitado de fazer dois, e tendo como efeito a impossibilidade de saber o que é do Outro sexo, por não poder ocupar dois lugares ao mesmo tempo. Há uma cena do dois, do encontro de um com um, seres falantes que possam se conjugar mas que jamais farão um ser-dois. O homem busca na mulher o que lhe falta, e vice-versa, atestando sempre mais o paradoxo da sexualidade. Um corpo recebe outro, se prepara para recebê-lo, e ainda, não há preparo que possa eliminar a surpresa constante e presente a todo encontro. Surpresa ante a qual o sujeito fica indefeso, exposto ao inesperado. Freud escreve em "Além do Princípio do Prazer":

o susto constitui aquele estado que nos invade bruscamente quando estamos diante de um perigo que não esperamos e para o qual não estamos preparados.⁹

Daí vem o mistério sobre o gozo feminino. Como pode um corpo "desfalterado" gozar?

Eis o enigma que o gozo feminino suscita. O gozo do Outro materno é o impossível a pensar, é necessário construir teorias, inventar um saber que faça borda ao horror desse gozo. Freud, em "Algumas consequências de la diferencia sexual" realça que a nudez, a visão da região genital feminina é marcada por um repúdio, um não querer saber, uma recusa à castração. Como suportar que algo falte ao Outro erigido como onipotente? Aí pode vir a estruturar-se certo desprezo pelo sexo visto como "defeituoso", posição partilhada tanto pelo homem quanto pela mulher. A

diferença entre os genitais com a conseqüente reação psíquica remete à diferença do que é da ordem de uma ameaça e de uma castração realizada.

Perguntamo-nos o que aconteceu e ainda acontece com o discurso das mulheres, discurso abafado, que mal se consegue fazer ouvir. Não será que aí subjaz o que lhe é supostamente faltoso, "defeituoso"?

Textos extraídos do *Alcorão* testemunham o quanto à mulher, há muito e ainda hoje, é recusado em termos de saber, vida e gozo. Os versículos tomados rezam sobre as infrações e suas conseqüências para mulheres e homens que transgridem a lei que rege os crimes sexuais:

Sura IV, 15

Se alguma de suas mulheres
for culpada de luxúria,
pegue o depoimento
de quatro testemunhas
contra ela; e se elas confirmarem,
confine-a dentro de casa
até que a morte venha buscá-la.

Sura IV, 16

Se dois homens, entre vocês,
forem culpados de luxúria,
castigue ambos.
Se eles se arrependerem e se corrigirem,
deixe-os em paz.¹⁰

Lacan com Freud postula que não há como escrever o que é do sexo e da morte no inconsciente. Seu aforismo "não há relação sexual" indica que entre um homem e uma mulher, nessa relação, algo está destinado a falhar. O amor é prova disso.

Que se sabe a partir do amor? Que a verdade é a hiância radical de dois seres, a impossibilidade de fazer dois, o que prova a inacessibilidade do dois, e que o saber, por este mesmo fato, é disjunto: o que sabe o homem é separado, diferente do que sabe a mulher.

Em *Encore* podemos ler o que permite fazer laço entre dois termos heterogêneos: o amor. O laço só se faz pela introdução de um terceiro termo, o real. Há um acontecimento contingente, há um acaso do encontro, que guarda o pedaço de real que cessa de não se escrever. O amor em sua vertente narcísica, enquanto recíproco, é impotente, ignora que sua mola seja o desejo impossível de ser um — é dizer do impossível da relação sexual de dois sexos. O amor visa o ser, mas nessa via especular, como estabelecer o amor por um outro?

"A sexualidade é traumática, surge do inesperado, surpreende pela estranheza, angustia diante do enigma."¹¹ O corpo sendo moebiano, é vulnerável tanto ao que lhe acossa de dentro, que chamamos pulsões, quanto ao que lhe atinge de fora, seja pelo olhar do outro ou por sua visão, seja pela voz ou pelo que é escutado. Há sempre um excesso ou uma falta, jamais uma conta exata no encontro de dois corpos. O traumático se revela no que sempre surpreende: o Outro sexo.

Há um ato que possa conjugar um ser masculino com um ser feminino? Pelo fantasma atinge-se o parceiro. Com o que pode um corpo aproximar-se de um outro corpo? Como o saber?

A solução lógica

"...o próprio real é três, a saber, o gozo, o corpo, a morte, e na medida em que estão enodados por este impasse inverificável do sexo..."¹² Impasse inverificável que se define como impossível. É impossível saber o real, saber toda a verdade. Para saber algo disso é necessário inventar um saber, a cada encontro com a impossibilidade da relação sexual, um saber que se constrói numa escrita lógica. Não há relação sexual — uma negativa introduz no necessário a modalidade do impossível.

A lógica é, segundo Lacan, o que permite escrever o real, ao escrever o três, o três como nó.

Disse a verdade, e isso já prova que não basta dizê-la para estar nela. Avanzo aqui como analista, eu não descubro a verdade, eu a invento, ao que eu acrescento que é isso o saber... Passo suplementar: o inconsciente, isso não se descobre, já que não há nada a descobrir, no real, pois há ali um buraco, se o inconsciente ali inventa, é tanto mais precioso perceber que na lógica é a mesma coisa. Para perceber é preciso inventar; para ver onde está o buraco, é preciso ver a borda do real.¹³

É importante notar que a invenção de Lacan extrai o impossível do necessário, inserindo aí o contingente, que se opõe ao possível:

Impossível: o que não cessa de não se escrever.

$$\overline{\exists x} \quad \overline{\Phi x}$$

É o real, a feminilidade, "esse continente negro subtraído à castração e ao império da ordem".¹⁴ Impossível é jamais: já — mais. Precisa dizer mais? É necessário que sim.

Necessário: o que não cessa de se escrever.

$$\exists x \quad \overline{\Phi x}$$

É o pai primevo, S1, mas também o gozo do sintoma, sempre o mesmo sintoma: repetição. Necessário é sempre, é daí que se extrai a lógica do que é necessário que não cesse de se escrever:

- é necessário que P _____ não cesse de se escrever P
notação: p p p p p p p necessário
- é necessário que não P _____ não cesse de não se escrever P
notação: 0 0 0 0 0 0 0 impossível
- não é necessário que não P _____ cesse de não se escrever P
notação: 0 0 0 0 p p p contingente
- não é necessário que P _____ cesse de se escrever P
notação: p p p 0 0 0 0 possível

A necessidade da referência ao significante falo, em análise, permite supor que isso não cessa de se escrever, já que toda significação é fálica e que apenas pela via lógica se pode bordejar o Real.

O imaginário se apóia excessivamente na anatomia, o amor é a via que se dirige ao semblante na busca do objeto a causa de desejo, suposto pertencer ao Outro, esse Outro que faz semblante de ser aquilo a que se dirige o amor, onde o falo é suporte do objeto causa de desejo. O falo é inacessível. A estrutura do semblante é, portanto, a da função imaginária do falo.

Para Lacan a demanda pertence ao universal afirmativo, e é preciso modificá-la.

"Eu te demando recusar o que te ofereço porque não é isso,"¹⁵ aí escrevendo o nítido desencontro entre o gozo obtido e o gozo esperado. O que não é isso, é o objeto a suposto pertencer ao outro, colado ao ser, semblante do Outro. Na torção da demanda e do desejo, se pede retorno do objeto perdido, objeto a causa de desejo que poderia satisfazer o gozo e inscreveria uma relação de dois-ser-um, isto é, plena. O parceiro que aí se atinge, na demanda, é o que se substitui ou se oferece sob a forma de causa de desejo.

A análise presume, do desejo, que esteja inscrito numa contingência corporal onde o falo se enuncie como causa de desejo, e a experiência analítica cesse de não escrevê-lo.

O percurso dessa experiência é da modalidade do possível, a transferência institui na experiência o que se imagina, isto é, que a relação sexual cesse de não se escrever. As vias desta experiência vão do sujeito suposto saber à sua destituição, do possível ao impossível, da miragem da castração marcada como impotência à passagem ao falo em potência significativa.

A aparente necessidade da função fálica se mostra, portanto, contingente, a saber, é de modo contingente que a função fálica cessa de não se escrever. É o que regula a relação sexual para o ser falante, como num encontro. O falo não pertence nem ao campo da necessidade nem ao campo do impossível.

Contingente: o que cessa de não se escrever.

$$\overline{\forall x} \Phi x$$

É o encontro dos parceiros, com seus sintomas e afetos; traz a aparência de que momentaneamente isso cessa de não se escrever. É o ponto ao qual se liga todo amor, do cessa de não se escrever ao não cessa de se escrever — crença oferecida pelo amor, escrita pela lógica. Nesse sentido, o contingente não obedece à lei, escreve o *pas-tout*; o humano é finito e se depara com o horror da repetição.

Possível: o que cessa de se escrever.

$$\forall x \Phi x$$

Não há universal, há esperança de suplência: que o amor supra a hiância sexual e o falo venha positivar-se. É o campo onde se permite fazer suposições sobre a verdade, que torna possível o lugar do sujeito suposto ao saber e ao mesmo tempo atesta a falha da verdade — não toda. O analista deve estar advertido de que apenas

pode e deve ocupar o lugar de semblante de objeto a, e desde esta posição interrogar, para do saber construído extrair alguma verdade. O discurso analítico coloca a verdade no seu lugar, reduzida, barrada, mas indispensável. As religiões, os mitos, apontam vias de questionamento e solução da verdade.

Do que não se chega a saber...

O inconsciente é um saber onde o sujeito resta indeterminado. Que sabe ele? O sujeito se indetermina no saber, o qual se detém diante do sexo que lhe confere novo tipo de certeza por onde seu lugar de sujeito, sendo determinado pela experiência do cogito, e com a descoberta do inconsciente como fundado radicalmente na natureza sexual de todo desejo humano, sua nova certeza é aquela de tomar seu alojamento no puro buraco do sexo.¹⁶

Defrontamo-nos em nossa clínica com diferentes dimensões do saber: o saber sabido, discurso vazio e acumulativo, ao qual Lacan refere-se como “eu sei”, seria consciente e implicaria não somente conhecimento mas também vontade de não mudar, “eu sei” remete a um falso saber. Há o saber não sabido (insabido), inconsciente, um saber de origem desconhecida e que embora implique a falta, é sabido num outro lugar. Aqui atua a castração, fazendo valer a divisão do sujeito entre o que sabe e o que não sabe que sabe — preço que se paga pelo fato de ser falado, de ter o inconsciente estruturado como uma linguagem. O saber insabido não é transmissível, no curso de uma análise algo desse não sabido pode vir a ser construído, inventado. É o saber que articula o sujeito. Na hiância entre linguagem e corpo, o inconsciente vem se alojar como um saber a ser empreendido com a vida; há o limite ao saber, saber que é do real e, segundo Lacan, o real só se trilha pelo escrever, inscrevendo então o buraco, e como num labirinto o sujeito que o percorre, se atrapalha e se perde, chega bem perto, toca ao real — é seu limite.

Há do saber que é bom não haver nenhum sujeito que o saiba, ele permanece do real. É um depósito, um sedimento que se produz em cada um quando ele começa a abordar essa relação sexual à qual ele certamente não chegará jamais.¹⁷

Há um incomensurável na dimensão do saber, onde um buraco real só permite que se faça borda, escritura, com as diversas aproximações, ditos que o sujeito reiteradamente avança. O enigma da vida e da morte guarda o seu segredo, não há como desvendá-lo, é preciso saber, saber suportar o seu mistério. “Não é o desejo que preside o saber, mas o horror.”¹⁸

Jesus ao enfrentar-se com a proximidade da morte pergunta ao Pai por que o abandonara? Há aí o reconhecimento desse ponto de não-saber, onde cada um tratará de inventar seu “saber aí fazer” com o encontro sempre faltoso de um sentido, com o encontro do puro acaso, marcado e inevitável com o inesperado — como lidar com isso melhor ou menos mal?

Vida, sexo e morte estão tão enodados que levam o sujeito à grande pergunta — o que o Outro quer de mim e para quê? Na clínica, em diversos momentos, a

pergunta é lançada com angústia e surpresa — “Por que logo comigo, o que fiz para receber isso?”

Ao “o quê?” e ao “por quê?” não existem respostas, só os enigmas se apresentam. Fatalidade, destino, lei ou ser superior regendo as coisas de vida e morte remetem, quem sabe, à angústia do confronto com o contingente, com o pouco de sentido que se encontra em cada viver.

Na ópera de Puccini, Turandot, princesa chinesa, lança a seus candidatos enigmas que, mal respondidos os levam à morte, apontando aí ao gozo. Só um escapa, suas respostas talvez nos dêem material para pensar: esperança, sangue, Turandot. Na solução desse enigma o desejo faz barra ao gozo e Turandot reconhece sua mensagem retornada de forma invertida: o amor.

Nesse espaço entre o nada e o nada que se chama vida, suportá-la exige “esperança”, certa dose de ilusão, semblante, perspectivas que, como causa, façam o sangue (vida) circular, pois em algum momento uma gélida Turandot (morte) nos aguarda e quem sabe com o “amor” (transferência), com o entusiasmo que propicia, permita ao sujeito escrever algo em análise, fazer um outro enodamento que não o deixe tão à deriva em sua incompletude, dando à confusão do viver uma causa que o sustente.

“Decifra-me ou te devoro”, pergunta a Esfinge. O poeta Mario Quintana respondeu:

“Devora-me ou te decifro”.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, J. Les non-dupes errent, seminário inédito, 19/12/74.
2. “Gênesis”, V, 1 e 2 in *Bíblia Sagrada*, Rio, Edição Barsa, 1966, p.4.
3. Ibid., IV, 1, p.4.
4. Ibid., II, 25, p.3.
5. Ibid., III, 5, p.3.
6. LACAN, J., O saber do analista, seminário inédito, 14/11/71.
7. _____ *Encore*, Paris, Edit. du Seuil, 1975, p.39.
8. _____ “Radiophonie”, in *Scilicet*, Paris, Edit. du Seuil, 1970, nº 2/3, p.61.
9. FREUD, S., “Mas alla del principio del placer”, in *Obras Completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1945, Tomo III, p.2510.
10. Alcorão.
11. JULIEN, P., *La Féminité Voilée*. Paris, Desclée de Brower, 1977, p.81.
12. LACAN, J., Les non-dupes errent, seminário inédito, 19/12/74.
13. Ibid.
14. GRANGEON, M., “Crux logicorum: du nécessaire ao pas-tout” in *Revue du Littoral*, Paris, E.P.E.L., 1987, nº 23/24, p.103.
15. LACAN, J., *Encore*. Op.cit., p.114.
16. _____ *Problèmes cruciaux de la psychanalyse*, seminário inédito, 19/05/65.
17. _____ *Les non-dupes errent*, op.cit., 12/02/74.

BIBLIOGRAFIA

- BADIOU, A., "L'amour est-il le lieu d'un savoir sexué?" in *L'exercice du savoir et la différence des sexes*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- BATAILLE, G., *L'expérience intérieure*. Paris, Gallimard, 1954.
- BOONS, M-C., "A diferença dos sexos no ensino de Jacques Lacan" in *Mulheres/Homens*, Rio, Relume Dumará, 1992.

Pontual e evanescente: o sujeito ao saber

Isabela B. Bueno do Prado*

... o inconsciente é o testemunho de um saber no que em grande parte ele escapa ao ser falante.¹

No texto "A ciência e a verdade" Lacan discorre sobre o estatuto do sujeito na psicanálise, sua *Spaltung* original e o reconhecimento do inconsciente, assim como sua correlação ao sujeito da ciência inaugurado por Descartes. Ao marcar o rigor inflexível de Freud frente à qualquer desvio de seu caminho teórico, Lacan relembra o rompimento de Freud com Jung uma vez que este tentava "restaurar um sujeito dotado de profundidades, composto por uma relação com o saber chamada de arquetípica."²

Lacan ressalta que, ao contrário da relação arquetípica proposta por Jung, para a psicanálise, a relação do sujeito ao saber nada mais é senão *pontual e evanescente*, e que tem seu momento historicamente inaugural com o cogito cartesiano.

Em outro momento de sua construção teórica, ou seja, no seminário *Encore*, em 1975, Lacan acrescenta a seguinte definição: "o sujeito não é jamais senão *pontual e evanescente*, pois ele só é sujeito por um significante, e para um outro significante."³ *Pontual e evanescente*, significantes extraídos de Lacan, falam não só da particularidade do sujeito para a psicanálise mas, também, de sua relação ao saber. A partir desses dois significantes, como articular o sujeito, o inconsciente e o saber na psicanálise, estabelecendo uma possível articulação com o ato analítico, ou, mais precisamente, com a psicanálise com crianças?

Ao comprovar a existência do inconsciente, Freud aponta para uma cisão irreversível no sujeito. Sob o golpe do recalque originário (*Urverdrängung*), funda-se o inconsciente freudiano e o sujeito que daí advém permanece preso a uma divisão que lhe é constituinte. A barra que divide o sujeito representa a ação do significante operando sobre ele, a marca da inscrição do sujeito no campo do Outro, no campo da linguagem. Desta forma, a linguagem aparece então como condição necessária para a existência do inconsciente.

É escutando seus pacientes que Freud constata a existência de um saber não sabido vigorando no inconsciente. Como o sujeito fala sem saber o que diz, Freud vê emergir e escapar o que é inconsciente, nas associações, nos sonhos, atos falhos e sintomas apresentados pelos pacientes. Em "Cinco lições de psicanálise", ele pronuncia:

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

Esse material associativo que o doente rejeita como insignificante constitui para o psicanalista o minério de onde, com simples método interpretativo há de extrair o metal precioso.⁴

Essa irrupção do inconsciente se faz de forma pulsátil, ou seja, um movimento de abertura seguido de novo fechamento. Se o inconsciente é um saber, isto é, uma conexão de significantes, o sujeito dividido aparece entre eles, num curto intervalo significante. Lacan acrescenta no *Seminário 11*:

... a função de algum modo pulsativa do inconsciente, a necessidade de desvanecimento que lhe parece ser de algum modo inerente — tudo que por um instante, aparece em sua fenda, parece ser destinado... a escapular, a desaparecer.⁵

O fato do sujeito ser definido como *pontual* e *evanescente* dá a exata dimensão dessa instantaneidade, da não-apreensão, do deslizar incessante da cadeia significante. O sujeito do inconsciente, dividido, evanescente, é o sujeito representado por um significante para outro significante. Sua aparição coincide com esta fenda, com este corte, onde algo de não-sabido — de inconsciente — o determina. E sobre isso Lacan diz no Congresso de Bonneval sobre o inconsciente freudiano:

Efeito de linguagem, na medida em que nasce dessa cisão original, o sujeito traduz uma sincronia significativa nessa primordial pulsação temporal, que é o *Fading* constituinte de sua identificação.⁶

Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que o inconsciente tem uma temporalidade que lhe é própria, específica. Sobre isso, Freud já tinha sido enfático, em 1915, no seu artigo "O inconsciente" quando disse:

Os processos do sistema Inconsciente são *atemporais*, isto é, não estão ordenados de acordo com o tempo, nem se modificam pela passagem deste, nem em geral tem qualquer relação com ele.⁷

Os conceitos de repetição, posterioridade (*nachträglich*) e, sobretudo, a relação recalque primário e recalque secundário, já dão a dimensão dessa temporalidade particular do inconsciente. Também a pontualidade do inconsciente, ou seja, a exatidão de sua emergência seguida de desaparecimento, podem ser vistos como exemplos dessa especial temporalidade. Há uma atualização mas que não comporta qualquer apreensão. Não há duração do inconsciente, não há permanência, ele é fugaz, é algo do instante. É pontual e evanescente.

Tendo em vista esta impossibilidade de apreensão do inconsciente, do saber inconsciente, podemos encontrar neste ponto uma distinção quanto ao que é da ordem do conhecimento. Para a psicanálise, o saber que interessa é o saber inconsciente, saber como enigma presentificado pelo inconsciente, que irrompe através do sujeito e que é também produzido no percurso de uma análise. No conhecimento, está implícito um saber sabido, uma aquisição, uma apropriação e também uma permanência. Sobre esta distinção, Lacan ressalta em "Subversão do Sujeito":

... outra coisa é aquilo do que se trata em Freud, que é bem um saber, mas um saber que não comporta o menor conhecimento, por estar

inscrito num discurso, do qual, assim como o escravo mensageiro do uso antigo... não conhece nem o sentido nem o texto, nem em que língua está escrito...⁸

O sujeito porta algo que desconhece; ele traz desta forma, a marca do desconhecimento. No seminário *O Avesso da Psicanálise* Lacan acrescenta:

O que descobrimos na experiência de qualquer psicanálise é justamente da ordem do saber, e não do conhecimento ou da representação. Trata-se precisamente de algo que liga, em uma relação de razão um significante \$1 a um outro significante \$2.⁹

Sendo assim, é nos lapsos, nas falhas e tropeços do sujeito no deslizar significante que reside o interesse da sessão analítica, na medida em que apontam para esse saber inconsciente, saber desconhecido a si mesmo. O que a análise vai permitir, não é experiência do conhecimento, mas sim um novo posicionamento do sujeito frente ao campo do Outro, ao campo do saber.

Se, para a psicanálise, sujeito, inconsciente e saber surgem de forma pontual e precisa, mas também evanescente, isto é, se esvaem, desaparecem, como pensar o percurso de uma análise e a conseqüente função do ato analítico? Cabe ao analista fazer de seu dizer algo preciso, ou seja, necessário e exato ao mesmo tempo. A escuta sensível do analista é crucial para encontrar o tropeço significativo no discurso do paciente, para descobrir a pista na sessão analítica.

O ato analítico e a função de corte implícito nele devem viabilizar uma nova amarração do sujeito. O dizer do analista deve produzir efeitos não apenas no simbólico e no imaginário, mas também no real. Há que modificar a economia de gozo do sujeito. Lacan afirma no *Avesso da Psicanálise*: "Um saber como verdade — isto define o que deve ser a estrutura do que se chama interpretação"¹⁰. A cada surgimento pontual e evanescente, seja pela aparição do inconsciente, seja pelo próprio ato do analista, estabelece-se um corte seguido de novo enodamento. Abertura, fechamento, aparição, desvanecimento, corte e novo enodamento, eis o traçado a ser feito na direção da cura.

Na clínica com crianças, onde por vezes ocorrem modificações mais rápidas é freqüente a pergunta: de que forma se operou? Significantes pinçados pelo analista, escapados pelas crianças, põem em jogo, em movimento, o trabalho analítico. Certas palavras, especialmente ditas em análise pela criança, que apontam para sua posição frente ao campo do Outro, devidamente marcadas, pontuadas pelo analista, não é a partir disso que uma criança trabalha em análise? Se o ato analítico também é evanescente, e seus efeitos reconhecidos só *a posteriori*, isto não impede que uma construção possa ser feita. Pelo contrário, esta é a condição para uma travessia analítica, para que o sujeito possa ocupar um lugar diferente na sua relação ao saber.

Pontual e evanescente indicam que há precisão, mas não há permanência. A não ser, talvez, o efeito produzido por uma análise. Alain Badiou ao final de sua conferência "Para uma nova teoria do sujeito" anuncia: "... pertencer à composição de um sujeito de verdade depende de um traçado próprio, de uma ruptura continuada"¹¹.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, J., *O Seminário livro XX, Mais, Ainda*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985, p.190.
2. _____ "La Science et la Vérité" in: *Écrits*, Édition du Seuil, Paris, 1966, p.858.
3. _____ *O Seminário, Livro XX, Mais Ainda*. op.cit., p.195.
4. FREUD, S. "Cinco lições de psicanálise" (1909) in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1982, v.XI, p.32.
5. LACAN, J. *O Seminário, Livro XI, Os Quatro Conceitos Fundamentais para a Psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985, p.46.
6. _____ "Posição do Inconsciente no Congresso de Bonneval" in: *Escritos*, São Paulo, Editora Perspectiva, 1978, p.320.
7. FREUD, S. "O Inconsciente" (1915) in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1982, v.XV, p. 214.
8. LACAN, J. "Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano" in: *Escritos*, op.cit., p.286.
9. _____ *O Seminário, Livro XVII, O Averso da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1992, p.28.
10. _____ *O Seminário, Livro XVII, O Averso da Psicanálise*. op.cit., p.34.
11. BADIOU, A. *Para uma nova teoria do sujeito*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1994, p.112.

BIBLIOGRAFIA

KAUFMANN, Pierre e outros, *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise. O Legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996.

Um saber que faz falta

Silvia Grebler Myssior*

A descoberta da sexualidade infantil leva Freud a interrogar a questão do saber na criança. A hipótese de Freud, em 1911, é que o caminho que franqueia ao saber vai depender de certas renúncias pulsionais, cambiáveis entre o princípio do prazer e o princípio da realidade.

Em 1920,¹ passa a examinar o método de funcionamento empregado pelo aparelho psíquico em uma de suas primeiras atividades: o brincar da criança. Freud especifica que inicialmente, as crianças brincam por um motivo econômico: a produção de prazer. Mas ao *Fort-Da*, jogo que faz emergir o primeiro par significante, ele atribui o estatuto de uma grande realização cultural. Na medida em que a mãe se distancia da criança e depois retorna, algo se destaca entre ela e o bebê que possibilita justamente um intervalo que tem a ver com a produção do sujeito.

Na formulação de Lacan, o jogo do significante, com suas leis próprias, toma o *infans* e o leva muito além do que ele pode compreender. No espelho, a imagem do corpo próprio da criança se emoldura, para sustentar os fundamentos da percepção e da linguagem, que se organiza e se constrói em torno dela. Esta construção acontece numa ordem distinta daquela do desenvolvimento, tendo uma causação e um entrecruzamento que lhe são próprios.

Trata-se de um sistema estruturado numa combinatória, que, ao ser colocado em jogo, comporta sempre uma marca de real, um furo que o significante não recobre. A dimensão simbólica, enlaçando-se à dimensão imaginária, intervém para cernir o real, e aí introduzir a relação da criança com seu mundo. A criança se engaja na rede significante, produzindo um labirinto de idéias que vão culminar nas teorias sexuais infantis.²

Estas teorias portam um fragmento de verdade, pois originam-se dos componentes da pulsão sexual. Elas dizem a verdade da pulsão, mas trata-se de um saber que repousa no gozo, e não ainda na castração. Este saber sobre a pulsão está destinado a ser abandonado, esquecido ou recalçado, dando origem a uma construção mais organizada. Com Freud, é o mito de Édipo que vem servir como chave de interpretação. O trabalho de Lacan sobre o mito demonstra que cada um dos elementos significantes só é concebível em relação aos outros elementos igualmente significantes. Lacan recusa que se possa recobrir um significante com uma definição que o feche num sentido. Édipo é reevocado para ressaltar o reconhecimento pela criança da privação fundamental da qual a mãe está marcada, e em cujo lugar a função paterna produz algo da significação da ordem fálica.

* Psicanalista, Aleph-Psicanálise - Transmissão, Belo Horizonte.

Interessa-nos aqui interrogar os fundamentos do saber, retornando ao artigo de 1911, quando Freud escreve "Os dois princípios do funcionamento psíquico".

Desde o "Projeto para uma Psicologia Científica" encontramos a referência ao princípio do prazer como processo primário, cuja organização se abandona ao prazer para eludir o desprazer. Pode-se supor que o lactente chegaria próximo a uma experiência alucinatória de satisfação, provavelmente como complemento dos cuidados maternos. Mas essas alucinações, por não trazerem a satisfação esperada, fazem com que o aparelho psíquico passe a decidir-se pelas representações do mundo externo.

No artigo de 1911, Freud introduz o princípio da realidade, que engendra o processo secundário, trazendo consigo conseqüências muito importantes. Por comportar novas ligações de energia, eleva a quantidade de excitação tolerada pelo sistema e produz a emergência da atenção, da memória e do pensamento. Seu objetivo é encontrar um novo objeto de satisfação através de uma ação na realidade. O aparelho psíquico passa agora a dispor das informações sobre o mundo externo, fato que lhe impõe uma série de adaptações: a descarga motora que, sob o domínio do prazer, servia para descarregar o excesso de estímulos, adquire agora nova função: é transformada em ação, com a tarefa de modificar adequadamente a realidade. Ao mesmo tempo em que vai ocorrendo um abandono parcial da prevalência do prazer, do que pertence ao domínio da sexualidade, experimentam-se outras qualidades sensoriais que não somente prazer/desprazer.

A atenção que anteriormente se voltava à uma necessidade inaplacável, sai agora em busca das impressões sensoriais ao invés de esperar que elas apareçam. Provavelmente estabelece-se ao mesmo tempo um sistema encarregado de reter os resultados dessa atividade periódica da consciência, que é a memória. Surge o discernimento, instancia imparcial que serve para dizer se uma determinada representação é verdadeira ou falsa, se está ou não de acordo com a realidade.³

O princípio da realidade torna-se responsável pelo *pensamento*, na medida em que ele se articula à palavra.

A causa disso é a sua dependência em relação aos objetos externos necessários à satisfação. A substituição do prazer pela realidade não significa uma exclusão do prazer, mas um investimento na realidade da linguagem. Ocorre uma passagem que não acontece de uma só vez, nem simultaneamente e nem linearmente, e sim como um mecanismo que deve prosseguir. A atividade do pensamento do processo secundário vem se opor à inércia da percepção do processo primário. Lacan nos diz que o auto-erotismo, embora prescindindo do objeto externo, não deixa de evocar o Outro do significante:

Se é certo que se possa abordar o princípio do prazer, a satisfação fundamental irreal do desejo, é porque o prazer está no domínio do significante, o que implica um certo lugar do Outro, evocado nessa instância do significante.⁴

A importância fundamental parece estar no fato de que o princípio do prazer está constituído como algo de originário, uma espécie de base de uma incitação pulsional com tendência ao prazer enquanto satisfação alucinatória do desejo.

Só no momento em que as tendências sexuais começam a se dirigir ao mundo externo, é que as teorias sexuais infantis podem sofrer a ação do recalque, passando então a se exprimir nos sonhos, nos devaneios, e eventualmente, nos sintomas. A passagem das teorias sexuais à fantasia é o tempo necessário para compreender a castração materna, tempo do complexo edípico com seu referente fálico, e cujo efeito é a metaforização do gozo. A fantasia faz conexão com a vida sexual do sujeito, pois a característica essencial da sexualidade humana é a de uma satisfação sexual fantasmática. Então, ao contrário da necessidade, o desejo sexual se satisfaz ilusoriamente. Esse é o resto que se conserva do princípio do prazer.

Que vemos então se apresentar com esse duplo entrecruzamento dos efeitos do princípio da realidade e do princípio do prazer, um sobre o outro?⁵

Por ser tecido pela linguagem, o sujeito é marcado, traçado pela palavra do Outro, tesouro dos significantes, que tende a se confundir com a realidade social encarnada pelos pais e suas derivações. O amor parental vai representar um prazer, em nome do que a criança poderá aceitar o desprazer, e é por essa via que uma parte (das pulsões sexuais) é recalçada. Uma parte — pois trata-se de nova forma de prazer que a criança descobre para encontrar outras possibilidades. Renuncia a satisfazer certos componentes da sexualidade, para conservar os benefícios do amor. O princípio do prazer, quando restrito, precipita um tempo para que as indicações da realidade cheguem ao aparelho perceptual, deixando em suspenso o domínio do sexual até a puberdade. Entre percepção e consciência, algo de um investimento na realidade vem se inscrever na trilha aberta pelo princípio do prazer.

A transformação do “eu-prazer” em “eu-realidade” implica para Freud a capacidade do eu de suportar o desprazer. Para obter o amor, a criança renuncia ao gozo, fazendo com que o aparelho adquira uma nova capacidade. Abre-se a via referente às informações da realidade externa. A condição da “prova da realidade” é que se tenha deixado os objetos que antes traziam satisfação.

No entanto, o pensamento não lida com esta única realidade, pois continua às voltas com o mundo dos desejos, o que Freud chamou de “realidade psíquica”.... Freud reconhece a precariedade do princípio da realidade, mas sublinha a pressão, a precisão, a apetência necessária à vida.

...há um ponto débil de nossa organização psíquica que pode ser utilizado para submeter ao princípio do prazer os processos mentais que já tinham se tornado racionais.⁶

Desconhecer o papel das pulsões e suas vicissitudes e a desarmonia própria da estrutura no funcionamento psíquico, poderia levar a atribuir toda a responsabilidade pela realidade psíquica da criança unicamente ao mundo externo. Pode-se considerar que haja uma relação entre a recusa em reconhecer a realidade, e estabelecer o recalque, e a impossibilidade de integrar os elementos de informação fornecidos pela realidade externa. A esse “integrar” a realidade, caberá também uma produção na

qual o sujeito se engaja, e que leva em conta o referente do objeto que, perdido, o causa a conhecer.

Em lugar de realidade psíquica, Lacan vai nomear a ex-sistência, como aquilo que pode ser transmitido do saber, e que se trata de um saber não-todo. Ele a introduz para dar conta do fazer do real na estrutura. Operando com o não-todo saber, a análise deve fazer com que o real passe pelo simbólico, com que a castração passe pelo simbólico, respondendo a uma questão do real.⁷ De todo modo, o sujeito vai precisar "inventar" onde não há resposta: ele o fará segundo a modalidade da separação na estrutura, dando a isso um certo sentido que tende a se ampliar a suas relações com o mundo.

Muitas crianças chegam à análise com uma inibição no que se refere ao aprender. Ao deixar o maternal, a criança defronta-se com um objeto novo — a escrita e a leitura da língua e do número, dos quais precisa ir tomando conhecimento. O que constatamos freqüentemente é que esta aprendizagem pode apontar dificuldades maiores, das quais a escolaridade seria apenas uma das manifestações.

Quando o sujeito se vê frente à exigência de se apropriar de um novo saber e de conhecer a significação do discurso, se no discurso materno não estiver implícito o lugar terceiro que interdita todo-prazer, pode ocorrer uma recusa ou um impedimento ao saber e ao aprender.⁸ Quando a criança está na dimensão do conhecer, ela se vê em posição de escolha: ou bem a posse, ou bem a falta do objeto. No núcleo do conflito, renúncia e perda marcam a perspectiva de outras formas de prazer.

Algumas vezes observamos que há crianças que recusam o saber, e nesses casos aparece também uma recusa no Outro de que a perda se interponha entre dois, entre a mãe e a criança como função de corte e separação. Implícito nesta recusa, o desfalecimento da função paterna vem fazer com que a dimensão incestuosa se alastre numa problemática edipiana tal que, se não é reduzida, acaba por promover um impasse: continua a prevalecer o princípio do prazer, que organiza um campo onde a diferença tende a se anular. O princípio da realidade exige a diferenciação dos elementos. "O fracasso do recalamento tem como efeito a não percepção das diferenças que separam e unem os signos lingüísticos na produção da significação."⁹

Algo de gozo deve reduzir-se. A oposição prazer / realidade subjaz ao saber. Lacan ratifica que a oposição dos dois princípios se refere essencialmente à uma dimensão ética.

A psicanálise não trata de educar a criança, nem de fornecer conhecimentos formais de aprendizagem. O acesso à realidade se refere a um saber que faz falta, saber articulado à castração. A psicanálise não opera como suplência nem como complemento educacional. Ainda que sua história tenha sido marcada por questões complexas quando da aproximação do campo pedagógico e do campo psicanalítico, é exatamente quando Ana Freud propõe uma "análise pedagógica" que a psicanálise mais se distancia da ética analítica. Melanie Klein sustenta que a pedagogia está totalmente em oposição à psicanálise.

O tratamento analítico marca a trilha do saber, mas não de qualquer saber; refere-se a um saber que Freud subverteu em sua estrutura e que revela a dimensão de real de um ponto irredutível em que não se sabe. Saber com estrutura de verdade. De todo modo, como articulá-lo ao saber que a pedagogia propõe para o aprender?

Numa possível interlocução da psicanálise com a pedagogia, como abordar essa questão, sem dar ao menos uma voltinha por um saber que, por estrutura, faz falta, e que por conseguinte, passaria necessariamente por um abrandamento dos ideais de saber?

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, S., "Além do princípio do prazer" in: *Obras completas*, Rio de Janeiro, Imago, 1980, v.XIII, p.17.
2. _____ "As teorias sexuais das crianças" in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago, 1980, v.IX.
3. _____ "Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental" in: *Obras completas*, Rio de Janeiro, Imago, 1980, v. XII., p. 277.
4. LACAN, J., Seminário V, "As formações do inconsciente", (inédito), Lição de 5 de fevereiro de 58.
5. _____ *Seminário VII, A Ética da Psicanálise*. Ed. Zahar, Rio de Janeiro.
6. FREUD, S., "Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental", op.cit.
7. Notas tomadas no seminário RSI comentado por Eduardo Vidal em Belo Horizonte, 1996.
8. LOPES, Arlete. "Nada tem nome" in: *Revista Letra Freudiana, Neurose Infantil nº9*, Rio de Janeiro, Revinter Ed.
9. HERLEM, P. "L'invention de la lecture" in *Topique- Revue Freudienne nº 59 - 1996*. Ed. Dunod.

É possível ensinar o desejo?

Jeanne D'arc Carvalho*

A influência da psicanálise no que tange a pedagogia das crianças em idade escolar se demonstra pelo interesse dos pedagogos pelos conceitos psicanalíticos, notadamente no campo da psicopedagogia. Os pedagogos reconhecem que os "transtornos de aprendizagem" colocam em causa o desejo, esforçando-se por um lado, no aprimoramento dos métodos de aprendizagem para prevenir estes transtornos e por outro lado, criando terapêuticas para solucioná-los.

Este texto parte dos apontamentos feitos por Freud na primeira parte do texto: "Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância". As teorias sexuais infantis, um dado de estrutura, e os três destinos que o impulso à pesquisa pode tomar apresentam uma estrutura nodal entre desejo e saber. A impossibilidade lógica aí enodada é ressaltada por Freud:

A curiosidade das crianças pequenas se manifesta no prazer incansável que sentem em fazer perguntas; isso deixa o adulto perplexo até vir a compreender que todas estas perguntas não passam de meros circunlóquios que nunca cessam, pois a criança os está usando em substituição àquela única pergunta que *nunca faz*.¹

Os três destinos que a curiosidade intelectual pode seguir fazem contorno a um furo no saber ressaltado em **negrito** no texto freudiano pelos significantes "nunca faz", pergunta que o inconsciente desconhece.

Isto posto, partiremos de uma concepção do saber que diverge de princípios genéticos e/ou evolutivos. Seguindo Freud, é o real do sexo e da morte o cerne deste saber que a criança supõe no Outro. A impossibilidade da pergunta delimita aí um furo ao qual a estrutura fará contorno.

No primeiro destino, a curiosidade permanecerá inibida e a atividade intelectual poderá ficar limitada caracterizando uma inibição neurótica. A segunda via desemboca na erotização das operações intelectuais, colorindo-as com o prazer e a angústia, o recalco faz seu retorno sob a forma de uma preocupação pesquisadora compulsiva. No terceiro destino, a libido escapa ao recalco, sendo sublimada desde o começo em curiosidade intelectual ligando-se à pesquisa.

Privilegiaremos o primeiro destino: a inibição como impedimento ao ato de escrever, na tentativa de lançar luz aos chamados "transtornos de aprendizagem", no que tange a relação entre escrita e o "gozo do olhar".

* Psicanalista, Aleph-Psicanálise-Transmissão, Belo Horizonte.

Enfatizando o desejo e tomando os rabiscos e garatujas infantis como uma produção referida a hipóteses lógicas, o construtivismo sustentará "que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender"². O esforço dos profissionais é de acompanhar a evolução das investigações infantis através de sua produção escrita, partindo da premissa que acompanhar este processo é se deparar com a evolução da escrita na cultura: "as crianças reinventam a escrita"³.

Ancoradas na perspectiva evolutiva de uma psicogênese da escrita, estabelecem as relações entre desenho e escrita. Nas representações gráficas infantis, nos primeiros traços, desenho e escrita se confundem. São marcas visíveis no papel que se diferenciam paulatinamente. Alguns adquirem formas cada vez mais figurativas enquanto outros evoluem em direção aos caracteres da escrita.

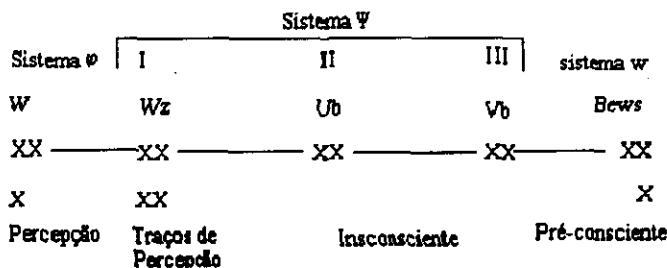
A questão que se almeja responder, nesta abordagem, é se as raízes gráficas comuns ao desenho e à escrita implicam em conceitos semelhantes. A escrita mantém relações estreitas com o desenho e a linguagem, mas trata-se de dar conta de sua gênese e especificidade.

Escritura e escrita

A psicanálise, a partir do rigor do texto freudiano, poderá argumentar que o inconsciente escreve antes que a criança demonstre seu alcance na escrita efetiva. Trata-se de enfatizar que, ao contrário de um processo evolutivo, prevalece a estrutura, entendendo-se por estrutura a posição do sujeito em sua relação ao desejo do Outro. No cerne desta aventura, uma perda é operada a partir de uma falta estrutural no encontro deste sujeito com o Outro da linguagem. A perda do objeto, como condição de representação, vem demarcada por Freud indicando que o estatuto da representação se alcança por uma operação de perda que o sujeito atravessa com mal-estar.

Distinguiremos escritura de escrita, na tentativa de estabelecer para escritura a instância da letra no inconsciente e como tal, esvaziada de sentido, não visando a comunicação; para a escrita reservamos a produção discursiva, que diferente da linguagem como estrutura, vai se referir a linguagem como função.

A escritura é sempre de um limite, do que não pode se escrever. Freud provoca a formalização da escritura ao trabalhar a noção de aparelho, cujo sentido supõe a hipótese de barreiras de contato, determinando os traços de memória. Este aparelho concebido no "Projeto para uma psicologia científica" como aparelho neurônico, na carta 52, como aparelho de memória e como aparelho psíquico no capítulo VII do "Interpretação dos Sonhos", só se constitui a partir de sua capacidade de ser alterado permanentemente. (esquema abaixo).



Há três registros, pelo menos. Tais registros em forma de traços de memória, estariam sujeitos a um rearranjo, uma retranscrição. O que fica impresso nesta sulcagem supõe trilhamentos, cuja organização implica a inibição e o recalque. A inibição fazendo obstáculo à passagem desenfreada de energia: “cada transcrição posterior inibe a anterior e lhe retira o processo de excitação”⁴, e o recalque como falha na tradução: “seu motivo é sempre o desprazer causado por uma tradução; é como se esse desprazer provocasse um distúrbio de pensamento que não permitisse o trabalho de tradução”⁵.

Inibição e recalque configuram uma escritura à espera de uma tradução, que por estrutura, será sempre falha.

A pergunta de Freud: “Como algo se torna consciente?”, ou melhor, “como se torna pré-consciente”⁷, recebe no texto de 1923 (“O eu e o isso”) uma resposta que supõe uma tessitura. As vinculações das representações de palavra às representações inconscientes não são produtos de um *insight*. Há uma complexificação que suporta as relações do ser falante com o real.

A ênfase de Lacan no Seminário 18, é de que a *Wortvorstellung* (representação de palavra, indicada no registro pré-consciente) é um efeito de escritura. Como se opera o enlace da *Wortvorstellung* com o que marca esta superfície desde o mundo exterior como sensações do que foi ouvido e visto? “Será que sem a escritura haveria palavra? Não é certo, sem escritura não haveria palavra”⁶. A *Wortvorstellung* já supõe uma escritura que a possibilita.

É precisa a referência dada por Lacan no Seminário 7. Ali há a indicação de que a elisão no sistema percepção-consciência, implica o que da escritura refere-se a um ponto irreduzível que não se pensa, não se diz e não se escreve. A conjunção / disjunção do impossível — que não cessa de não se escrever, concomitante à escrita do necessário, que não cessa de se escrever faz incidência no aparelho psíquico tal como Freud o concebe.

O terceiro registro: “Vb (*vorbewusstsein*), terceira transcrição, ligada às representações de palavras e correspondendo ao nosso eu reconhecido como tal”⁷, é o lugar do discurso, tradução sempre falha de uma escritura. A incidência da linguagem no Pré-consciente. perfaz os rastros do que foi ouvido e visto. Tal registro supõe o alcance da escrita.

A escrita e o gozo do olhar

A referência ao eu no registro pré-consciente, ligado à representação de palavra, dará razão e causa para abordarmos escrita e inibição.

O eu toma aqui um caráter organizador, a função desta organização é inibir a descarga de energia dando lugar a distinção entre processo primário e secundário. Na representação pré-consciente, Freud articula o caráter estrutural da inibição, não configurando uma patologia. É por uma vicissitude que ela pode se tornar o que ele nomeará, mais tarde, inibição neurótica.

Em 1926, Freud escreve “Inibição, Sintoma e Angústia”, os três termos articulados em planos diferentes resultam em uma estrutura nodal, consequência de uma amarração que nomeia as respostas do sujeito no encontro com a falta do objeto.

Inibição e sintoma são relacionados a partir da função. Para a inibição, uma restrição da função; para o sintoma, a função passa por alguma modificação inusitada ou uma nova manifestação surge desta.

Funções do eu são destacadas: sexual, nutrição, locomoção e trabalho. A inibição como expressão de uma restrição da função do eu é relacionada à angústia e ao recalque.

Algumas inibições representam o abandono de uma função porque sua prática produziria angústia.... e o eu renuncia a estas funções, a fim de não ter de adotar novas medidas de recalque — a fim de evitar um conflito com o isso⁸.

A inibição, como restrição de uma função do eu, ganha um estatuto que a destaca do sintoma, já que o mesmo não pode ser descrito como um processo que ocorre dentro do eu ou que atua sobre ele. Na inibição, o eu renuncia a uma função que se encontra dentro de sua esfera.

A função é capturada no campo do sentido erógeno; nos termos freudianos, a função é restringida quando sua erogeneidade é aumentada.

Para Lacan, na inibição é da detenção do movimento que se trata. Impedimento, *impedicare* — quer dizer, ser tomado na armadilha, a armadilha é a captura narcísica. A própria imagem obstaculiza a função. Há um excesso de *moi*. "Que é a inibição, senão a introdução numa função, de outro desejo, diferente daquele que a função satisfaz de maneira natural?"⁹

O ato de escrever pode ser alvo de tal vicissitude.

O livro *Naissance et Renaissance de l'écriture*, de Gérard Pommier, lança luz sobre a questão abordada.

Qual a razão do fascínio que a imagem exerce sobre nós? Qualquer grafismo dará razão para evocarmos uma imagem, cuja forma nos foi fornecida pelo Outro.

A imaturidade do *infans* se precipita no alcance de uma imagem unificada do corpo graças à revivescência do narcisismo perdido de uma mãe que foi seu primeiro universo. Este corpo se introduz na economia do gozo pela imagem do corpo. Desta relação especular, o eu que se alcança a partir de uma prematuração do *infans* será um corpo retratado nos desenhos das crianças que poderemos daqui para frente nomear "corpo psíquico". Tal configuração demonstrará a tentativa da criança de se reconhecer neste corpo, cuja forma lhe é estranha.

Não podemos acreditar que, nos primeiros desenhos de uma criança, somente a imperícia ocasiona os diversos tipos de erros de representação deste corpo. Tais desenhos podem se reduzir a uma cabeça (nariz, olhos, boca, dentro de uma bola gigante de onde partem embriões de braços e pernas). Tal figuração se mostra tão repetitiva, que não se pode atribuí-la a uma inabilidade. Ela se reitera com uma generalização tal, que se investigarmos os arquivos de uma classe de maternal e consultarmos os *cartoons* de desenhos, fatalmente nos interrogaremos sobre esta curiosa uniformidade de estilo.

Uma percepção antropomórfica do mundo prevalecerá nos desenhos das crianças. Admiramos esta produção humanizada. O sol, a casa, passarão a ter olhos, boca, um rosto. Daí, logo que um grafismo é proposto à leitura ele corre o risco de hipnotizar o jovem leitor, pois ele procurará encontrar aí o que se assemelha a ele.

A eventual coalescência com este "gozo do olhar" pode nos impedir de traçar outras formas, além do próprio corpo. Como consequência, a escrita deverá implicar um descolamento desta imagem. Somente assim a imagem poderá adquirir seu valor literal.

É necessário, portanto, como na história da decifração dos hieróglifos, esquecer o valor pictural da letra. A leitura e a escrita reclamam a colocação em ato do recalçamento, sem o qual aquele que vê os signos ficará fixado em sua forma não chegando a apurar seu valor literal. Este só prevalecerá no apagamento da imagem.

Os "transtornos de aprendizagem" apresentam desafios que concernem à psicanálise. Em termos freudianos, a inibição tomada como restrição de uma função do eu, indica, nos distúrbios relacionados à escrita, uma ocultação do desejo e faz apelo a uma operação que supõe um franqueamento da relação narcísica entre o sujeito e o outro.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, S., "Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância" (1910), in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Ed., 1980, vol. XI, p. 72.
2. FERREIRO, E., "Reflexões sobre alfabetização", São Paulo, Cortez: Autores Teberosky, A. Associados, 1986, *Coleção polêmicas do nosso tempo*: 17, p. 17.
3. *Ibid.*, p. 13.
4. FREUD, S., "Extratos dos documentos dirigidos a Fliess" (1892-1899) - Carta 52, In: *Obras Completas*, Rio de Janeiro. Imago Ed., 1980, vol. I., p. 319.
5. *Ibid.*, p. 319.
6. LACAN, J., Le Seminaire XVIII, D'un discours qui ne serait pas du semblant. Inédito.
7. FREUD, S., "Extratos dos documentos dirigidos a Fliess" (1892-1899). Carta 52, In: *Obras Completas*, op.cit., vol. I, p. 318.
8. _____, "Inibição, Sintoma e Angústia" (1926 [1925]), in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Ed., 1980, vol XX., p. 108.
9. LACAN, J, El Seminario, libro X, La angustia, lição I de 14/11/1962. Inédito.

BIBLIOGRAFIA

- FREUD, S., "O eu e o isso" (1923), in: *Obras Completas*, vol. XIX. Rio de Janeiro, Imago Ed. 1980.
- LACAN, J. *O Seminário, livro 7, A ética da psicanálise*, R.J. Jorge Zalar Ed. 1988.
- _____, *Intervenciones y Textos 2*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 1991.
- POMMIER, G., *Naissance et Renaissance de l'écriture*, Presses Universitaires de France, PUF - écriture, Paris, 1993.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*, Artes Medicas ed., Porto Alegre, 1985.

Inibição: não saber do não sabido

Arlete Garcia*

Em relação ao saber, o discurso sustentado pela ciência, se baseia no fato de que há um desconhecimento gerado pela impotência atual do saber, é colocado entretanto no futuro a possibilidade de vir a saber, dessa forma como ponto de chegada ou ponto ideal é possível se chegar a um saber total. Daí termos por exemplo, a ficção científica que supõe um mundo de grandes avanços com possibilidades infinitas, onde a limitação está colocada pelo momento atual que se encontra o conhecimento, mas cada vez mais poderá se saber coisas, até mesmo como criar um ser, como vimos recentemente na clonagem da ovelha.

E a psicanálise como transita neste assunto? Sabemos que a psicanálise se funda com a subversão que faz Freud em relação ao saber — “há um saber não sabido” — que coloca em destaque noções como castração e recalque originário, noções essas que apontam para a ordem do limite, do finito. Enquanto a ciência falaria de um saber a ser atingido, a psicanálise estaria se referindo a falta no saber como fundante do humano.

Na perspectiva da psicanálise, onde a falta no saber está referida a estrutura daquele que fala, que lugar pode existir para se falar de inibição no saber?

Na perspectiva de um saber a ser atingido, a inibição entendida como limitação ou mesmo como impotência de saber não pode ser desejável. Entretanto se olharmos no avesso, como se faz ao virar uma luva pelo lado de dentro, a Inibição no saber entendida como limite, como finitude, toma a dimensão da causa do saber — é porque há um limite, um ponto de não saber original que o saber pode se articular.

Estamos trabalhando com dois termos da nossa língua, que embora muito próximos, nos permite marcar visadas diferentes. O termo limitação é definido como “ato ou efeito de limitar ou limitar-se” e limite é conceitualizado como “linha ou ponto divisório, marco e também extremo ou fim”¹. No termo limitação está implicado um sujeito que age ou sofre o efeito do limite, enquanto limite não se refere a um sujeito e implica finitude. A inibição tomada como limitação está relacionada a um sujeito que sofre o efeito do limite, enquanto a inibição tomada como limite se relaciona ao que há de finito na estrutura do humano.

Freud ao trabalhar o tema da inibição, o faz numa tríade: inibição, sintoma e angústia. Distingue esses três termos, reservando o termo inibição a uma ocorrência na dimensão do eu. O conceito de inibição expressa uma limitação funcional do eu. A nível dos fenômenos, ou seja, naquilo que se mostra, a inibição ocorre em funções diferentes, portanto Freud passa a falar de inibições, no plural. As inibições seriam

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

ocasionadas ou por precaução — uma renúncia da função egóica para evitar um conflito tanto com o isso como com o supereu — ou como consequência do empobrecimento energético.

Na tríade freudiana é a inibição que abre o questionamento, sendo localizada como limitação, sustentada por uma renúncia a uma função, ou seja, uma ação que não se realiza, servindo como defesa a um conflito ou no caso das inibições generalizadas o efeito de um trabalho psíquico que limita a energia disponível. Freud trabalha então, a inibição como ação limitada — limitação — expressando a impossibilidade de harmonizar as três instâncias: eu, supereu e isso ou expressando o limite energético do aparato psíquico. A inibição, neste texto, está no registro da expressão de um limite que surge no eu como limitação. Esse limite é concernente àquilo que é do fundamento do ser humano.

Lacan vai trabalhar a mesma tríade no seminário destinado a estudar a angústia. É sob o questionamento da angústia que Lacan se interroga sobre a inibição. A angústia, diz Lacan, é uma fenomenologia que surpreende pelo seu caráter de ser sem causa, porém não sem objeto. A inibição vai estar sendo interrogada pelo viés da causa e neste sentido Lacan introduz a noção de inibição estrutural, aquela que concerne ao que é fundante do sujeito.

Ao trabalhar pelo viés da causa, Lacan vai estar tocando no limite, no marco, no ponto extremo da subjetivação do efeito do significante, no surgimento do sujeito do desejo. O desejo é essencialmente não efetuado, é efeito que se constitui sobre a função da falta. Esse efeito só vai aparecer ao nível da cadeia significante onde dará coerência ao fato do sujeito se constituir como metonímia.

Neste sentido Lacan vai chamar de inibição o lugar onde o desejo se exerce, o fato de que o desejo na sua estrutura é algo não efetuado.

Tanto em Freud como em Lacan, a inibição se refere a uma ocorrência na função motora, entretanto Lacan introduz a noção de ato distinguindo-a da simples ação de motricidade. Define como ato, quando uma ação tem o caráter de uma manifestação significativa onde se inscreve o que poderíamos chamar o desvio do desejo. Um ato é uma ação que manifesta o desejo destinado a inibir essa ação.

No nível da estrutura, a inibição se localiza como lugar do desejo que é sempre algo não efetuado e o ato o lugar onde o desejo se efetiva, se articula ao significante.

Partindo da inibição entendida como limite, como ponto de finitude da estrutura, o fato de que o ser humano está fadado a abordar o desejo como desvio, metonímia articulada na cadeia significante, Lacan aborda esse efeito no sujeito que daí emerge.

O desejo no humano se constitui na alienação fundamental que é a sua confrontação com o significante onde algo se perde. Entretanto a emergência do sujeito do desejo está articulada aos acidentes do desenvolvimento. É nesta perspectiva que Lacan vai relacionar a primeira forma evolutiva do desejo com a ordem da inibição. O desejo de reter, a primeira forma evolutiva do desejo se constitui com a demanda do Outro e vai operar uma separação e permitir articular o objeto a em relação a cadeia significante como causa de desejo. Isto porque o desejo que surge aí — o desejo de reter - se volta contra a função — que é a função excremental. Quando o desejo aparece pela primeira vez se opõe ao ato por onde o desejo se introduziu, desta forma é correlata a ordem da inibição. O sujeito aqui se volta contra a qualidade essencial do objeto a que é de ser cedível, e neste sentido o objeto a se articula como causa deste desejo — o objeto anal causa do desejo de reter.

A inibição neste nível se produz como limitação — ato ou efeito de limitar — no mesmo ponto onde surge o desejo de reter se opondo a demanda do Outro.

Se para o sujeito que aí surge, o objeto anal se articula como causa do desejo de reter, é no nível do desejo escópico onde a angústia — uma fenomenologia que se apresenta sem causa — vai surgir em sua função primordial apontando o não saber que objeto *a* se é para o desejo do Outro.

Se o objeto *a* se introduziu como causa de desejo contra a função de excreção é porque este objeto já estava produzido, posto a disposição desta função que foi determinada com a introdução da demanda. Este objeto já estava ali como produto da angústia.

É no campo do escópico que se mostra esta anterioridade do objeto, há um “ver” ao qual se está submetido, há uma preexistência do olhar na medida em que só se vê de um ponto, mas na existência se é olhado de toda parte. Na referência do inconsciente não há coincidência entre olho e olhar. O olhar só intervém aqui por estar sustentado na função do desejo. Dessa forma o olhar é o avesso da consciência, o sujeito em causa na referência do olhar é o sujeito do desejo e o objeto *a* é aquilo que o sujeito para se constituir se separou como órgão e portanto tem valor de símbolo da falta.

O nível anal é o nível da metáfora, onde um objeto é substituído por outro — o falo pelas fezes. Se não se pode dar o que se pede, porque não se tem, usa-se o recurso da dar outra coisa. Entretanto a nível escópico o que está em evidência é o desejo do Outro, não se trata aqui mais de demanda.

O ser humano está submetido ao fato de que não sabe a causa de seu desejo, seu desejo se produziu a partir de algo que ignora - não sabe que objeto *a* é para o desejo do Outro. Há aí uma inibição na estrutura em relação ao saber sobre a causa, e isto é o fundante do sujeito do desejo o que ao nível escópico vai se mostrar como desejo de não ver.

Diz Lacan que o ser humano, aquele que fala, não precisa se cegar como Édipo, porque tem olhos para não ver.

No sujeito inibido, aquele que não pode realizar o ato, o desejo falta e falta porque o desejo se fundiu com o ideal. Para este sujeito está velado o que há de desconhecimento na estrutura, como se pudéssemos dizer que a inibição estruturante, como limite, como opacidade, falta, é encoberta pelo ideal. Nesta dimensão falar de inibição no saber é uma redundância, já que o termo inibição comporta um não saber original, um desconhecimento estrutural. Ao nível do desejo, há uma impossibilidade para o ser humano de achar em si mesmo sua causa, está submetido ao fato de que o desejo se produziu a partir de algo que ignora.

O sujeito inibido é aquele que acredita saber sobre seu desejo, o ato fica impedido, preso na armadilha do ideal.

Uma paciente adolescente, cuja queixa colocada é uma acentuada inibição em tudo o que se relaciona ao contato — amigos, grupos, namorados — tem entretanto um desenvolvimento acentuado sem nenhuma inibição no apreender o que é do conhecimento, da razão escolar e a palavra freqüentemente repetida é perfeição, busca fazer tudo com perfeição. Depois de um longo percurso onde desfila todo o arsenal dos conhecimentos constituídos tais como os psicológicos de banca de jornal, religiosos, literatura, etc e esses conhecimentos falham em responder sua questão, produz um sonho. Antes de relatar o sonho diz: “O meu desejo não é nada oculto

é bem aparente - fiz xixi na cama". Sonhou que ia ao Rio Sul comprar uma calça igual ao da irmã (está querendo comprar mesmo esta calça, comenta). Vai tomar banho e liga o *boiler* às sete ou quinze para as sete (comenta que é isso mesmo que sempre faz) mas esquece de desligar e só o faz às sete e quarenta e cinco (comenta que sempre está atrasada, já que deveria estar no Rio Sul às oito). Tinha combinado de ir às 8 horas porque neste horário as pessoas estão jantando. Tinha que ir ao 28º andar, pegou um elevador velho que subia e descia. Foi fazer xixi, mas era um banheiro destes de boteco que tem de fazer xixi sem sentar, ela tentava acertar para não molhar as calças. Acorda tendo feito xixi na cama.

Associa uma cena infantil onde em passeio com a escola, antes de pegar o ônibus, todo mundo foi fazer xixi, as meninas perto de um canteiro e os meninos em outro lugar. Ela não fez xixi, porque tinha vergonha, porque nunca conseguia acertar, sempre molhava as calças. Estavam sentadas esperando o ônibus, ela não agüentou e fez xixi nas calças, quando levantou ficou a marca da bundinha e no ônibus também ficou marcado.

Associa também um outro sonho que teve antes deste. Ela e duas amigas estavam atravessando um rio, sentia mais dificuldade que as amigas. Um professor se aproximou e deu um papel com um número de ônibus cujo ponto ficava mais perto. Não se lembra se pegou o ônibus ou não, mas neste estava escrito doméstica (diz que era de empregada doméstica). Depois tinha uma escada que subiu e encontrou uma colega que estava com uma peruca, era de cabelos sedosos e cacheados iguais ao dela. Colocou a peruca e foi a uma loja comprar lente de contato (diz que quer mesmo comprar uma lente de contato colorida, pensou em cor de mel, porque enfeita e as pessoas não percebem muito). Conta uma história para o cara da loja que era mentira, no sonho sabia que era mentira, conta que tinha uma lente que tirou um pedaço do olho dela, ele começou a fazer perguntas sobre a marca, a espessura que ela não sabia responder, até porque era mentira. Acorda aí, e depois que acordou ficou pensando que o cara devia usar lente também, porque ele tinha olhos cor de mel e a cor da pele e o tipo físico não era de quem tivesse olhos cor de mel.

Essa paciente que demanda análise pelo fracasso no ato, apesar de supor que sabe o que quer e fazer roteiros dos caminhos a seguir, produz sonhos que se constroem sobre o fundo de um não saber, ciframento que articula sua verdade como meio dizer que aparece como mentira. No segundo sonho do relato que é o primeiro da série, se articulam o contato, a mentira e o não saber. Sob o fundo da pergunta sobre a mulher, onde aparecem os artifícios femininos, surge um ponto de angústia que provoca o acordar onde do olhar é tirado um pedaço, advindo daí o não saber, o desconhecimento.

Se no primeiro sonho relatado ainda tenta se ater a um desejo conhecido, o desejo de fazer xixi, nas associações surge inexoravelmente o que é de estrutura do ser humano, a impossibilidade de achar em si mesmo sua causa, o olhar porta uma falha, teve um pedaço arrancado, ou como diz Lacan — tem olhos para não ver.

Nesta paciente a inibição surge como uma expressão de um limite que está velado, não sabe que há uma falta no saber. A acumulação de saberes vela o que há de não saber como causa constituinte do ser humano.

BIBLIOGRAFIA

Freud, S. "Inibição, sintoma e angústia" in: *O.C.*, Rio de Janeiro, Imago Ed., 1970, vol.XX.

Lacan, J. Seminário, A angústia. Inédito.

_____. *O seminário, livro 11, Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.

Dicionário Brasileiro Mirador.

Inibição: lugar de uma pergunta

Benita Losada Albuquerque Lopes*

Inibição, sintoma e angústia, marcação freudiana de três termos distintos, três nomações que conformam algo sem analogias, sendo a inibição colocada por Lacan em lugar nobre: nela um desejo se exerce.

Lacan em 14/11/1962 apresenta um grafo sobre o objeto em coordenadas cartesianas e o completa em 25/06 afirmando que para entender inibição, sintoma e angústia como uma série, colocou-as no grafo em diagonal, na interseção entre dificuldade e movimento.

	Sintoma	Sujeito
Dificuldade		
Inibição	Impedimento	Embaraço
Emoção	Sintoma	Passagem ao ato
Turbação	Acting-out	Angústia

Três estruturas, “três termos que não possuem o mesmo contexto, nem o mesmo contorno, mas em cada um o que está suspenso é o instante do desejo”, o objeto. A inibição é a nomação mais próxima do ponto zero das coordenadas, “o ponto onde o sujeito se encontra... inteiramente a mercê do outro”², e Lacan ainda nos diz que a “função do objeto a no fantasma é algo que podemos chamar um ponto zero”³, confirma a alienação. Na inibição, há algo do desejo que não se revela na cadeia significante e produz uma detenção a que Freud se refere como da função.

Em Freud, inibições são restrições das funções do eu, fórmula que Lacan complementa em 1974, dizendo que se é “inibição é assunto do corpo, isto é, da função”⁴, “de um corpo que se detém por imiscuir-se em um buraco do simbólico”⁵. Articulações que se autorizam em Freud, onde a inibição, em seu aspecto generalizado, responde por empobrecimento do ego, que perde grande quantidade de energia, podendo chegar aos estados de depressão. Em termos específicos, a inibição aparece como medida de precaução para evitar o conflito com o supereu e com o isso, com o imperativo do gozo e com o objeto. Evita o excesso para não adotar novas medidas de recalque. Desde o “Projeto para uma psicologia científica” (1895), a

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

inibição responde a um alerta que opera no eu, impede a passagem de Q., sustenta o equilíbrio do aparelho. Em "Inibição, Sintoma e Angústia" (1925), permanece como possibilidade de barrar a emergência do perigo, denunciado pela angústia, um sinal que se produz para que a inibição se processe. Mas não se trata de modo algum de defesa contra a angústia, e sim de proteção e anteparo ao que a angústia denuncia. Uma dialética presente desde os primeiros escritos de Freud.

Se a inibição se inscreve no eu, se escreve em i(a), imagem que emerge com júbilo, no campo do Um, não o Um da exceção, nem o Um do traço unário, mas o Um da perfeição, da completude, que hipnotiza o sujeito. E Lacan, com as efígies do paralítico e do cego, do pássaro e da serpente, confirma a qualidade do *aprisionamento na assunção da unidade do eu, momento lógico estruturante*, em que o sujeito é aspirado em sua própria imagem, um sujeito cativado por uma ilusão, mas que é condição e possibilidade de sua própria divisão, de sua inscrição no campo do desejo.

Nesta articulação da inibição, como correlativa à identificação especular, o objeto está obturado, não há abertura ao desejo do Outro e, de acordo com a metáfora lacaniana, a torneira estará radicalmente fechada; o objeto não terá como *presentificar-se*.

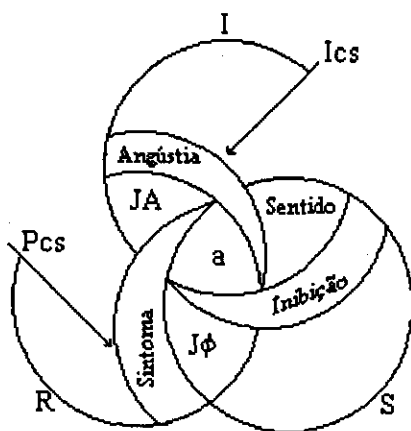
Lacan assinala, no seminário Os Nomes do Pai, o agalma como objeto que o sujeito crê visado por seu desejo e que, na verdade, o leva ao extremo desconhecimento do objeto como causa. O sujeito se encontra, num instante de alienação radical à imagem, na impossibilidade da causa. Questão lapidarmente marcada por Sócrates, no *Banquete* de Platão, quando diz para Alcibiades: "nada, além da tua imagem, persegues... faze teu luto desse objeto". Luto, que na inibição, o sujeito *não se permite passar. Uma questão da neurose, renunciar ao objeto imaginário e suportar a partição do Outro que, se para ele está barrado, ele não pode saber, ele não quer ver.* Na verdade o sujeito está capturado, há detenção da função na imagem e o sujeito não acede a seu próprio desejo. É o que Lacan, no seminário de 1963, articula com Hamlet que não pode praticar o ato, porque o desejo falta. Desde Goethe, Hamlet é a ação paralisada pelo pensamento, destaca-se sua impossibilidade de encontrar uma via, e uma vez dentro dela, de permanecer até o fim. Marca-se a *inibição do príncipe para o ato. Mas como Hamlet conseguirá desinibir-se? Quando seu desejo puder animar-se.* O primeiro passo se dá ao identificar-se com Laerte. Mas identificar-se ao a de i(a), com o objeto, em sua acomodação imaginária, não é suficiente. O duplo especular não o tira da inibição, mas sim é causa de sua agitação, um sinal de angústia. Mas se a identificação especular não o libera da inibição é, entretanto, a condição lógica da ordem do necessário, ao acesso à identificação a Ofélia, como objeto perdido, que o joga no ato.

Ainda que a inibição dê provas de um sujeito que *enveredou pelo caminho da alienação à imagem, também pode ser lida como "introdução de outro desejo, diferente daquele que a função satisfaz de maneira natural"*⁶,

... lugar da inibição... onde o desejo se exerce é onde captamos uma das raízes do que a análise designa como a *Urverdrängung*, essa ocultação... estrutural do desejo atrás da inibição.⁷

Inibição como possibilidade de constituir a estrutura, sem qualquer dimensão patológica. A inibição coloca em evidência o recalque original, fala da divisão do

sujeito. E a essa ocultação inscrevem-se as articulações de que, na inibição, ocorre subjacência do desejo no desejo, que a inibição é a matriz do desejo como defesa, defesa contra a própria causa. Forma testemunhada pelo desejo anal, em que a função das fezes é de causar e a formação do desejo se volta contra a própria função que o introduz; no lugar em que terá que dar, emerge o desejo de reter. Nesse sentido, o desejo anal aproxima-se da inibição, onde o desejo se opõe ao ato. Portanto, no mesmo lugar da inibição, um desejo realiza-se, e a esse lugar, ocupado pela inibição e pelo desejo, Lacan acrescenta um terceiro termo que é o ato. Um ato que carrega o desejo que estivera destinado a inibir o próprio ato. Inibição e ato, um



par solidário, em fita de Moebius, duas faces de uma mesma moeda, partes de um mesmo desejo: o ato manifesta aquilo que a inibição oculta. Se, por um lado, a inibição obtura a falta, por outro, é o lugar de uma pergunta.

No seminário R. S. I, de 1974, Lacan aborda os termos inibição, sintoma e angústia como nomações articuladas ao RSI.

O nó borromeano faz mostração de que a inibição parte do imaginário e faz intrusão no simbólico. Real e simbólico se encontram amarrados e o imaginário como terceiro se liga a um quarto elo; temos o falso buraco, a nomação imaginária que Lacan articula à inibição. A operação de intrusão é a produção de um falso buraco, do buraco situado entre duas consistências, entre dois cruzamentos como chifres que marcam o furo e ao mesmo tempo o limitam, lhe fazem borda.

Guardadas as devidas diferenças, seja em RSI, com o nó borromeano, seja no grafo das coordenadas cartesianas no seminário sobre a angústia, quando o objeto faz emergência, a inibição é uma resposta. Trata-se de posição subjetiva em relação ao objeto em seu vazio radical, em que a imobilidade do sujeito se faz presente.

A inibição faz parte da constituição do sujeito em sua relação ao desejo do Outro; não se inscreve apenas numa dimensão clínica, é da ordem da estrutura e, daí, a fórmula lacaniana de que "os sujeitos são inibidos quando nos falamos de sua inibição ou quando falamos dela nos congressos".⁸

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Lacan, J. Seminário sobre a Angústia. 1962/1963, (inédito).
2. Ibid.
3. Ibid.
4. Lacan, J., "Seminário RSI (1974/1975)", in *Omnicar? nº3*, Paris, Seuil.
5. Ibid.
6. Lacan, J. Seminário sobre a Angústia. 1962/1963, (inédito).
7. Ibid.
8. Ibid.

BIBLIOGRAFIA

- FREUD, S. "Projeto para uma psicologia científica" [1950(1895)], in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago.
- _____ "Interpretação dos Sonhos"(1900) in *Obras Completas*, op.cit.
- _____ "Inibição, Sintoma e Angústia" [1926(1925)], op.cit.
- LACAN, J. *O Seminário, livro 2, O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise* (1954/1955), Rio de Janeiro, Zahar.
- _____ Seminário, Os nome do pai (1963), inédito.
- _____ "La tercera" in *Interpretaciones y Textos*, Buenos Aires, Ediciones Manantial., s.d.p.
- VIDAL, Eduardo. Seminários Letra Freudiana (inédito).

A inibição no campo do saber segundo Melanie Klein

Nilza Ericson*

O objetivo deste trabalho é, brevemente, marcar as diferenças fundamentais entre Freud, Lacan e Melanie Klein quanto ao conceito de inibição articulado à angústia e à posição do analista.

Queremos mostrar que o trabalho de interpretação realizado por M. Klein, para além dos conteúdos tratados por ela, percorreu uma sequência significativa na qual produziu-se uma escritura de letras. Escritura essa que marca claramente a maneira como uma construção fantasmática atravessa a alingua (do sujeito) resultando em um traçado da pulsão com conseqüente perda de gozo.

I.

Melanie Klein em "A Contribution to the Theory of intellectual inhibition" aborda o problema da inibição intelectual — ou da aprendizagem — de um menino de sete anos já há dois em análise. Extraí fragmentos de duas sessões consecutivas nas quais considera que alguma mudança importante ocorreu em relação a essa inibição. Pensamos ser significativo o material produzido que, não por acaso, resultou em uma efetiva melhora.

John, o analisando, estava muito incomodado por não conseguir distinguir umas palavras de outras em francês.

Havia um quadro na escola com ilustrações acompanhadas dessas palavras.

Eram: *poulet, poisson, glace*. Em inglês: *chicken, fish, ice*. Em português: galinha, peixe, gelo. A cada vez que lhe perguntavam o significado de uma delas, ele trocava pelo da outra. Por exemplo: peixe, respondia gelo; galinha, respondia peixe, *poisson*, respondia *glace*; etc. Sentia-se desesperado dizendo que jamais iria aprendê-las.

À palavra *poulet* associou a cena de uma raposa que entrava no galinheiro às quatro horas da tarde e matava uma pequena galinha. Desenhou uma casa e cortou o telhado dizendo que era por ali que a raposa havia entrado. Deu-se conta (*realized*) de que a pequena galinha era seu irmão menor (4 anos), ele era a raposa e essa era a hora em que sua mãe geralmente não estava em casa. Em sessões anteriores já havia previamente expressado o desejo de estar a sós com seu irmãozinho. Com frequência, apareciam fantasias agressivas dirigidas ao irmão motivadas por ciúmes exagerados.

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

A *poisson* seguiram-se pontapés e movimentos desordenados com a tesoura perto de seus olhos, mostrando claros sinais de angústia. Disse que gostava de peixe frito e desenhou um hidroavião e um barco.

Cessaram as associações e M. Klein lhe perguntou sobre a palavra *glace*. John respondeu: um bloco de gelo (*ice*) é bonito e branco, aí torna-se rosa e depois vermelho. Em seguida, continuou dizendo que o gelo derreteu porque o sol (*sun*) brilhou. Surgiu mais angústia enquanto usava a tesoura para cortá-los do papel em que os havia desenhado. Em seguida, tentou fazer flutuar o hidroavião e o barco. Término da sessão.

Na sessão seguinte vem angustiado dizendo que teve um sonho ruim. Estava em um cais onde costuma ir com sua mãe e o peixe (*poisson*) era um caranguejo. Ele tinha que matar um caranguejo enorme que saía da água para o cais e sua arma era pequena para isso. Tentou matá-lo com sua espada mas, assim que conseguiu, teve que matar mais e mais caranguejos que saíam da água. A analista perguntou-lhe porque tinha que matá-los e ele respondeu que era para impedir que saíssem e matassem todo o mundo. Dava pontapés cada vez mais fortes nesse momento do relato do sonho e, perguntado sobre o motivo, respondeu que estava deitado na água e os caranguejos estavam à sua volta. A analista interpreta que as tesouras no dia anterior representavam os caranguejos beliscando e cortando-o, daí ter desenhado um hidroavião e um barco para fugir deles. Neste momento diz que havia caído na água há muito tempo. Segue associando e diz que os caranguejos queriam um pedaço de carne de carneiro, sua carne preferida, que estava na água e parecia uma casa. Eles ainda não haviam entrado nela mas poderiam vir a entrar pelas portas e janelas.

M. Klein interpreta a cena na água como o interior do corpo de sua mãe – o mundo, a casa-carne, – seu corpo e o dela. Os caranguejos, cada vez maiores e pretos por fora e vermelhos por dentro, como elefantes, representavam o pênis de seu pai. Toda a água se tornava preta e assim os caranguejos também eram suas fezes, conforme aparece no material. Havia um, menor, vermelho por fora e por dentro, e esse representava seu próprio pênis. Segundo as associações, a analista interpreta que suas fezes, identificadas com animais perigosos, entrariam sob o seu comando no corpo de sua mãe e assim a envenenariam, como também o pênis de seu pai suposto estar ali.

M. Klein assinala ter encontrado através das análises com crianças e adultos o medo das próprias fezes e urina que ameaçam internamente, após terem sido fantasiadas como armas venenosas e destrutivas do corpo materno. Situa o ponto de fixação da paranóia nesse momento de sadismo máximo. Tanto o pênis como o excremento são considerados ameaçadores enquanto veículos dessas substâncias e se equivalem no inconsciente. Os caranguejos representavam uma combinação das fezes e pênis do menino e de seu pai. Em sua imaginação, John sentia-se responsável por todos os ataques sádicos a seus pais ao copular e pela destruição que um provocaria sobre o outro.

A analista pergunta sobre a palavra *glace*, gelo (*ice*): John vai à pia e diz estar bebendo um copo (*glass*), de *barley-water* – um tipo de remédio para diarreia. Disse que havia um copo com pequenos pedaços quebrados, isto é, vidro cortado. O sol (*sun*) havia estragado o vidro assim como o bloco de gelo da sessão anterior. O sol (*sun*), em sua associação, apareceu como o filho (*son*) que, com seu calor, havia

atirado no vidro e no gelo. Em seguida, escolheu um lápis amarelo, fez pontos no papel, furou-os e finalmente rasgou-o em tiras. O lápis representava o sol, simbolizando seu pênis e sua urina. O sol também representava o pênis de seu pai. Enquanto apontava o lápis, disse uma palavra composta de *go* (ir, vai) e o primeiro nome de seu pai. Assim, o vidro representava o seio materno e estava sendo destruído pelo filho e pelo pai, enquanto a *barley-water* era o leite.

O bloco de gelo, que era do mesmo tamanho da casa-carne, representava o corpo materno o qual estava sendo derretido pelo calor provocado pela urina e pênis seus e de seu pai.

Na seqüência, John mostra um cartão postal onde há uma cena de um *bull-dog* perto de uma galinha caída, obviamente morta. Ambos pintados de marrom. Ele diz: "Eu sei, são todos a mesma coisa: galinha, gelo, vidro e caranguejos." A analista pergunta: por quê? Responde: "Porque são todos marrons, quebrados e mortos." M. Klein conclui que ele não podia distinguir uma palavra da outra porque estavam todos mortos (*dead*).

Nesta mesma sessão, John desenhou linhas paralelas que se tornavam mais estreitas e mais largas e por onde ele fazia passar uma locomotiva até chegar à estação com uma expressão de alívio e alegria. A analista interpretou que agora ele podia ter relações sexuais com sua mãe, pois seu corpo não mais lhe parecia um lugar de horrores e destruição.

M. Klein aponta essa angústia diante do corpo da mulher como sempre presente nas análises dos homens e como causa de impotência, além de ser o fator fundamental de inibição do impulso epistemofílico, uma vez que o corpo materno é o primeiro objeto deste impulso, sendo sua exploração e penetração sinônimos no inconsciente. Desde que a angústia foi analisada e John se representou simbolicamente em coito com sua mãe, foi capaz no dia seguinte, na escola, de distinguir facilmente uma palavra da outra.

Para M. Klein, o corpo da mãe, e por identificação projetiva, o próprio corpo da criança, é a fonte principal dos investimentos libidinais precoces. Se as fantasias de cunho oral, anal, uretral são predominantemente sádicas, provocarão angústia e produzirão sintomas e inibições. O pênis paterno, que é fantasiado primeiro, na fase oral, como seio, torna-se objeto de desejo e como tal é incorporado na fantasia. Assume caráter ameaçador quando nele são projetados os ataques sádicos primários. É, então, introjetado como agressor interno e forma o núcleo do super-eu.

O pênis para o menino representa seu eu porque é o órgão executivo de seu sadismo precoce com características onipotentes. Sendo um órgão externo que pode ser posto à prova, torna-se representativo da consciência, enquanto o pênis paterno internalizado e invisível — seu super-eu — torna-se representativo do inconsciente.

Esse caso ilustra, para M. Klein, o quanto a angústia diante das fantasias sobre o corpo materno ou o próprio, em perigo de destruição, inibe a capacidade de obter uma concepção clara de seus conteúdos e impede sua investigação.

Na sessão seguinte a essas duas, John resolveu esvaziar sua gaveta de brinquedos e arrumá-la, jogando fora coisas danificadas e sem uso e guardando outras. Isso é devido, segundo M. Klein, à diminuição da angústia e do conflito entre o super-eu sádico e o eu através do enfrentamento de sua realidade interna e assunção de sua responsabilidade pelos impulsos sádicos. No entanto, M. Klein afirma que a análise das fixações da libido pré-genital jamais será capaz de reduzi-las inteiramente à libido

genital. Permanecerá um núcleo sádico do super-eu não modificável por sublimações, realizações egóicas satisfatórias ou recalques bem sucedidos.

II.

É possível acompanharmos uma escritura levada a efeito no inconsciente em que as letras marcam esse percurso discursivo do Sujeito. Trabalho com letras que caem — escavação significativa abrindo lacunas, produzindo um traçado esvaziante de conteúdos imaginários, resultante no alívio de angústia e na dissolução da inibição. A língua estrangeira se presta à captura significativa por não estar para o Sujeito tão amarrada ao sentido como a sua própria.

Freud, ao desvendar o caso Signorelli no texto "O esquecimento de nomes próprios", diz: "Nesse processo os nomes foram manipulados como imagens de um texto que deve ser transformado num jogo de enigma visual"¹. Aqui apresentamos as pontuações da sequência significativa dessas duas sessões nas quais podemos apreender o efeito que teve sobre o sujeito a construção desse novo texto:

Poulet – chicken (galinha) — Surge o significante *chick* que significa pinto, filhote, associado ao irmãozinho. Aqui há a perda de duas letras: *chick /en*, indicando a diferença entre a mãe e o filhote.

4 horas da tarde — seu irmão tinha 4 anos nessa época, assim como era a hora da ausência de sua mãe em casa.

Poisson – fried fish (peixe frito) — disse gostar de comer, acompanhado de muita angústia e manipulação da tesoura próxima aos olhos e tentativa de cortar seu cabelo. Seguiu-se o desenho do hidroavião e do barco. A presença de *son* (filho) já está implícita nesta palavra. Aparecerá na sessão seguinte explicitamente.

Glace – ice (gelo) passa de branco e bonito a rosado e vermelho, dizendo que foi o sol que brilhou e o derreteu. Em seguida, corta do papel o hidroavião e o barco desenhados. A associação refere-se ao (*sun*) sol ou *son* (filho), indicando que os *ice - eyes* (olhos) articulam o nível escópico ao oral.

Termina esta sessão durante a qual M. Klein escuta os significantes e propõe associações, assinalando os momentos de angústia.

John identifica-se com a raposa que mata o filhote da galinha, expressando seus ciúmes e o desejo de se livrar do rival. Todo o material acima descrito aponta para a angústia de castração em que o falo imaginário aparece ameaçado. Suas conexões com o objeto oral são claras: galinha, peixe e, depois, copo de *barley-water*. Tratar-se-ia de operar a perda de um gozo oral excessivo do qual ele já se sente privado pelo nascimento do irmão. Seriam, para John, o hidroavião e o barco posições em que ele poderia se sustentar, flutuar, já separando-se do lugar de falo imaginário da mãe?

Na sessão seguinte, relato de um sonho mau: John está com sua mãe no *pier* e a cena desenrola-se em torno da luta para livrar-se dos caranguejos: "estou deitado na água e eles estão todos à minha volta." Há a associação *fish=crab* (peixe = caranguejo).

M. Klein interpreta a partir de sua matriz teórica: os fantasmas de ataques sádicos ao corpo materno e ao pênis paterno que ele contém em seu interior. Desse modo, introduz a estrutura ternária edípica, mas seu caráter imaginário em excesso produz um ciclo: fantasia — interpretação — fantasia que responde às significações propostas.

Na cena do sonho aparecem em pólos opostos: os caranguejos e a casa feita de carne de carneiro de que ele gosta e sua afirmação de que “já caiu nessa água há muito tempo”. Estaria John falando desse gozo, tentação à qual já está submetido desde pequeno, relacionada ao objeto oral revestido de gozo fálico? Aparecem os elefantes e John diz serem os caranguejos tão grandes quanto eles. Aqui está colocado o falo entre ele, John e a mãe — tentação de natureza oral. Em seguida, é introduzido nessa água algo que “vem do outro lado do oceano” e surge o preto diferente do vermelho.

A indicação do “outro lado” certamente toca no anal, furo do corpo topologicamente situado na outra extremidade da zona oral. John introduz os objetos oral e anal, representantes da libido articulados ao falo — *crab* (caranguejo). Em relação ao falo imaginário, há aquele maior que adquire a coloração preto, equivalência com o excremento que se separa do corpo e o menor, vermelho, que identifica como sendo o seu próprio órgão, ameaçado de castração.

M. Klein aponta para fantasias de envenenamento - *poison*, associadas ao objeto anal excremento. Assim vemos a rede significante construindo um saber inconsciente e operando como interdição ao gozo pulsional oral e anal. *Poisson — fish — crab — meat-house — elephant — poison*. As cores vermelho e preto situam oposições significantes, tais como: dentro e fora, maior e menor. Nesse momento, opera-se a queda de uma das letras *s* de *poi/s/son* marcando o movimento de separação mãe-filho (*son*).

O *crab* (caranguejo) toma o lugar do falo articulador dessas diferenças, velando e expondo ao mesmo tempo o que é da ordem sexual. Sua angústia não parece estar associada ao pânico de destruir o corpo da mãe e sim à possibilidade de permanecer vinculado a ele como seu falo imaginário (o caranguejo).

Na seqüência, M. Klein reintroduz os significantes *glace - ice* (gelo) e *glass* (vidro) aparece na homofonia equivocante do significante. John bebe um copo d'água, associa a um tipo de remédio leitoso e fala de pedacinhos de vidro quebrados. Lembra do sol que havia derretido o bloco de gelo na sessão anterior e diz que foi também o que quebrou o vidro, atirando nele com seu calor.

O que se segue tem marcações precisas feitas pelo percurso significante: *sun — o sol também son* (filho), nas associações, se articula ao lápis amarelo que também provoca buracos nos pontos desenhados. Estaria John, em seu trabalho analítico, buscando a saída da angústia, cortando e esburacando o Outro para constituir-lo como não-todo, menos ameaçador?

Ao apontar o lápis, surge o significante *go* que, acrescentado ao nome de seu pai, compõe outro. Haveria aí um apelo à intervenção do pai, separador de seu gozo com a mãe, simultaneamente buscado e evitado? O bloco de gelo derretido torna-se rubro e M. Klein interpreta como o sangue da mãe destruída ou, diríamos, atravessada pela castração mesmo que imaginária, pela introdução do pai no *go* — vai! Introduz-se o movimento, isto é, a possibilidade de saída da inibição.

Nesse momento, John mostra o cartão com a galinha morta ao lado do cão *bull-dog*. Diz que *chicken* (galinha), *ice* (gelo), *glass* (vidro) e *crabs* (caranguejos) são a mesma coisa porque são da mesma cor, quebrados e mortos (*dead*). Na interpretação da analista, ele mostrava a dificuldade de distingui-los porque os havia sujado, injuriado e morto: as galinhas representando os bebês; o gelo e o vidro, a mãe.

Mas *dead* (mortos) é homofônico com *dad* (pai). Após o apelo ao pai, o que encontra talvez seja mesmo o resultado da castração operada por *dad* (papai), tanto no que diz respeito aos bebês como à própria mãe. Mais uma vez ocorre a queda de uma letra correlata à operação de separação: *d/e/ad*. Por último, desenha as paralelas que se aproximam mas não se encontram e que M. Klein interpretou como símbolo da vagina sendo penetrada pela locomotiva — pênis potente de John. Para ela, a relação sexual é possível? Voltaremos a isso mais adiante.

Após a seqüência onde o pai vem com a função de promover a separação filho-mãe, as paralelas designam esse espaço, lacuna entre as duas linhas, só traços e o caminho não mais obturado para que John possa passar pela estação do seu desejo. A partir daí, Melanie Klein o viu aliviado e alegre, sendo capaz de ter coito com sua mãe, pois não se sentia mais aterrorizado com o interior de seu corpo. A inibição do impulso epistemofílico desfez-se porque a investigação das fantasias inconscientes sob transferência e a análise de sua angústia relacionada ao sadismo de seu pênis e o de seu pai, liberou a aproximação do corpo materno, primeiro objeto de suas pesquisas.

Pensamos que a construção do saber inconsciente, levada a efeito por John nessas duas sessões, percorreu um circuito pulsional que, embora impregnado de imaginário e injetado de simbólico, teve o efeito de descompletar o campo do Outro uma vez que os significantes foram escutados em sua ambigüidade. Esse trabalho do inconsciente operou uma mudança na economia de gozo ao qual John estava submetido: de falo imaginário obturador da falta de sua mãe à sua separação e consequente castração.

Como Freud, M. Klein considera duas dimensões da inibição: a primeira, estrutural enquanto contenção, via recalque, do quantum de energia no aparelho psíquico. Sua distribuição pelas vias de catexias libidinais promove certa estabilização do funcionamento deste. A outra dimensão, a neurótica, é a que produz um estancamento das funções egóicas que são capturadas por associação a um significado sexual.

Freud diz que há renúncia de uma função porque seu exercício provocaria angústia². E o que para Freud causa angústia? O perigo sinalizado pelo eu é produzido pela ameaça de uma perda que o levaria a um estado de desamparo. Esse perigo, segundo Freud, é o de uma exigência pulsional cuja satisfação seria aterroradora para o eu, pois envolveria um conflito com o isso e o super-eu.

M. Klein afirma ser a angústia a fonte das inibições, sendo a angústia resultante das fantasias que giram em torno das exigências pulsionais predominantemente sádicas dos estágios pré-genitais. Desse modo, a ameaça da perda do objeto está sempre inscrita em um enredo fantasmático suposto e já montado no inconsciente.

Para Lacan³, a formulação sobre a angústia aponta para sua emergência no intervalo entre dois significantes, onde o objeto aparece em sua dimensão imaginária, falseando esse lugar. O que ficou defeituoso aí é uma falta que não pode faltar. Isso é o mais temido porque impede a instituição da falta que engendra o desejo.

Que posições sustentam os analistas na direção do tratamento baseados em suas visões teóricas?

Para M. Klein, a impossibilidade da conjunção harmoniosa com o objeto é determinada pela pulsão sádica. Aí, ela situa o ponto de discórdia nuclear do funcionamento psíquico. Mas não toma da linguagem essa falha, como furo da

estrutura, muito ao contrário, possui uma fé inabalável no poder do simbólico. Sua posição de analista é a de fazer funcionar o discurso do mestre. Diante do sujeito dividido por um imperativo de gozo ainda não articulado, ela propõe um saber interpretá-lo. Ao injetar simbólico, a interpretação reduz a angústia e o sintoma, pois trabalha com os significantes da alingua do sujeito, mas M. Klein oferece novas teorias sexuais como resposta ao enigma do desejo do Outro.

O que acontece com o objeto *a*, resto condensador de gozo produzido pelo discurso do mestre? Pensamos que é por ela reintroduzido, sob transferência, como sendo capaz de restaurar os danos produzidos pelas pulsões destrutivas que haviam posto em perigo os objetos e o eu. Para Lacan, a direção do tratamento marca uma posição diferente do analista. Esta deve ser a de fazer funcionar o objeto *a* no discurso do analista em posição de *semblant*, correlato do furo da estrutura. Diz, em "A terceira"⁴,

... se algo no simbólico é tomado pela via do equívoco – que carrega a abolição do sentido – tudo o que concerne ao gozo fálico pode ser restringido.

E ainda: "nutrir o sintoma, o real, de sentido é dar-lhe continuidade de subsistência." Diante da angústia, a única saída é o dizer a ser construído, como saber que cala, num ponto irreduzível onde se presentifica, em ato, o *urverdrängt* de Freud: o que está na origem da estrutura.

Se o inacabado, para Freud, tanto de uma obra científica quanto da análise se sustenta pela paixão da ignorância que suspende as certezas, poderíamos falar de desejo de saber? A *Wisstrieb* de Freud – pulsão de saber – revela sua linhagem: só pode mesmo apreender algo tecendo bordas, seguindo o traçado de toda pulsão que é o de cavar o furo produzido pela ausência do objeto. Poderíamos assim dizer que Melanie Klein é guiada pela paixão do simbólico e Lacan pela paixão da ignorância?

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, S., "Psicopatologia da vida cotidiana" in: *O.C.*, Rio de Janeiro, Imago Ed., vol. VI, cap. I, O esquecimento de nomes próprios, 1986, p.24.
2. _____ "Inibições, sintomas e angústia" in *O.C.*, op.cit., vol. XX, Cap I, p. 108.
3. LACAN, J. Seminário X, A Angústia. Inédito.
4. _____ "A terceira" in *Intervenciones y textos*, Buenos Aires, Ediciones Manantial, 1988.

BIBLIOGRAFIA

LACAN, J. Le Savoir du Psychoanaliste. Inédito.

KLEIN, M. "A contribution to the theory of intellectual inhibition" in *Contributions to Psychoanalysis, 1921- 1945*, Londres, Hogarth Press e The Institute of Psychoanalysis, 1950.

_____ "Infant Analysis" in *Contributions to Psychoanalysis*, op.cit.

_____ "The early development of conscience in the child" in *Contributions to psychoanalysis*, op.cit.

A criança, o zero e o “insabido” sexual

Sergio Becker*

A marca real que funda a experiência do vazio, do zero, é uma pura letra. Revela-se no inconsciente através do furo simbólico da não-relação, apreendido do narcisismo originário da criança.

O saber do analista se fará sobre a experiência do complexo de castração, onde a exposição ao real exige que o sujeito conte de si. Sabemos pela nossa prática que esse contar é regressivo. Organiza ausências sucessivas que o sujeito testemunha em seu desamparo de ser falante.

Faz-se no ato analítico a escrita da impossibilidade que se conta na análise. Isso que se conta, se escreve. Essa escrita proposta por Lacan é borromeana. É o próprio ato de enodar que não faz série nem rede mas amarra os significantes do dizer, um em exclusão do outro, ensina E. Vidal. Faz valer um suporte analítico que leva o sujeito a uma mostraçã sem palavras, pois, os significantes não fazem par, fazem enxame.

Esse conhecimento, fruto da autópsia aritmética da letra freudiana (*aei* o *authópos arithmitizei*), faz Lacan afirmar ser sempre freudiano e tomar definitivamente a mostraçã do nó borromeano. R.S.I. é letra de Freud.

O nó barra a traiçã da traduçã tradicional.

“Três ensaios sobre a sexualidade”, “Sobre teorias sexuais infantis” e “Para elucidaçã sexual das criançãs” dão corda para a amarraçã do nó da criançã, sujeito insabido.

A posiçã de Freud nestes textos é marcante na medida em que nos conduz através da castraçã do Outro, expressa na falha do conhecimento do componente sexual do conflito. É o traço essencial do caráter histérico.

O caráter histérico deixa reconhecer um pedaço do recalque sexual, o que ultrapassa sobre a medida normal, uma intensificaçã da resistênciã contra a pulsã sexual, conhecidos como vergonha, nojo e moral, como uma fuga instintiva frente à ocupaçã intelectual com o problema sexual, que em casos definidos tem o resultado de permanecer o total insabido sexual — *sexuelle Unwissenheit* — ainda nos anos da maturidade geracional.¹

A escolha da traduçã “insabido” sexual se impõe a partir da leitura do seminário de Lacan, *L’Insu que sait de l’une-bévue*. “O insabido que é um equívoco” ou “O insucesso que é o inconsciente”. O insucesso das teorias sexuais infantis, que falham na tentativa de apreender a realidade sexual. Essas teorias infantis são tentativas de

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

responder ao sentido do ser sexuado, mas fracassam pelo fato de errarem na operação de subtração. Não contam a diferença e sim a semelhança, o que pode sempre induzir ao erro, à segregação.

Mas, paradoxalmente, é no próprio equívoco que pode advir um sujeito, constituído em seus insucessos sucessivos.

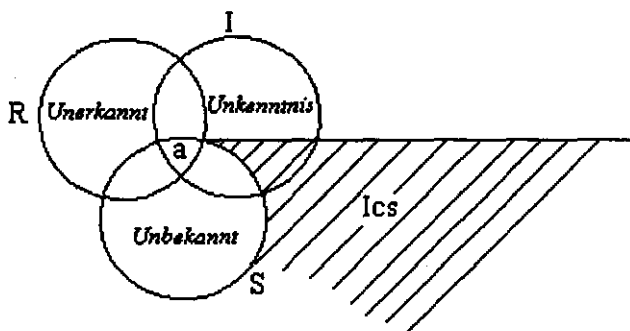
O insabido sexual é o objeto *a* no nó da criança. Agencia o enodamento da privação de saber sobre a sexualidade e a morte. É, no dizer de Lacan, a parte da morte no vivo sexuado, aquilo que ele perde da parte de vivo por ser sujeito à reprodução sexuada. O saber é inconstituído nos três registros. O Outro priva a criança na alienação de um conhecimento que ela deverá aportar por caminhos próprios, criança com criança.

A elucidação sexual, diz Freud, deve ser dos adultos, que permanecem "insabidos" — *unwissend*. Usa os significantes de Multatuli para se expressar: Em geral, para meu sentir, certas coisas são veladas em excesso. É saudável manter pura a fantasia das crianças, mas esta pureza não se preserva através de *Unwissenheit*. Fosse possível preservar esse insabido, então poderia me reconciliar com ele, mas isso não é possível" (entre aspas no original).²

A fórmula de Multatuli: quanto mais a fantasia da criança é conservada pura, tanto mais algo é velado, mais a verdade enlaça.

Essa pureza — *Reinheit* — nos faz questão como medida da alienação. A pureza, é a tentativa de extrair da corporeidade a unidade — *Einheit*. A adesão dos pais à crença da pureza dá à teoria o verniz de verdadeiro.

O Nó da Criança - grafo 1



No real da análise o saber é incognoscível — *Unerkannt* (ver grafo 1). É o umbigo dos sonhos que emerge e ata o inconsciente num único ponto, não-reconhecido, no ponto de sua forclusão simbólica, onde seu traço é unário. Escapa radicalmente ao cogito e deve ser deixado no escuro, nos diz Freud no capítulo VII da *Traumdeutung*.

O elemento simbólico é incógnito — *Unbekannt*. A intelecção³ do sêmen — *Einsicht des Samen* — é uma incógnita para a criança e não se revela por si. O que

do simbólico toca na ex-sistência do inconsciente, enlaça ao real no ponto único de forclusão.

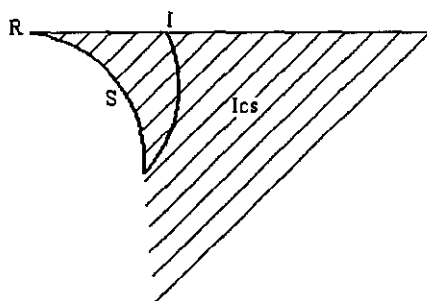
A intelecção nas contas das teorias infantis alcança sua falha radical. Expressa-se na compulsão ao "por quê?". Esse insucesso lança o sujeito no período de latência.

No imaginário, tem-se olhos para não ver. São dois falantes. Dois que não falam a mesma língua. Como Hans e a mãe. Disso depende a consistência. O desconhecimento — *Unkenntnis* — da existência da vagina, amarra a criança em seu próprio nó e a lança em pesquisa, isto é, passa a contar.

O que lança a criança a contar é o que Freud define como não-crença da criança — *Unglaube des Kindes*.

Chegamos ao três mas não temos o três. O três é o real do nó e deve ser escrito além de contado. É o trabalho da análise, onde a angústia que o funda é a experiência do zero por excelência. O desconhecimento imaginário é a certeza que tem o analista de que um já era. Um que não faz o jogo imaginário do duplo, do suborno do Outro no fantasma. É a primeira versão do zero. Podemos arriscar a fórmula: onde zero era Há do Um.

Grafo 2



O arco (ver grafo 2) garante o pacto simbólico como força pulsional na constituição do zero como (-1) da linguagem. Dessa cifra se faz escritura e letra. É um saber adquirido pela religião na tradição dos costumes. É o saber nomear o pai. É o que do texto bíblico apreende-se. Para isso, conta-se ao menos um que não.

Mas a religião, ao subtrair o sêmen como elemento simbólico da intelecção infantil, é não-tola e erra nas contas sobre a mulher. Forma o que Freud define como má consciência — *schlechte Gewissen*. Ela deforma o modelo da mãe — *i(a)*.

"Sem dúvida, isso foi pressentido. O bastante para que o inconsciente fosse tomado como saber de Deus."⁴

Os "grandes" ocultam da criança algo. Os pais são supostamente os portadores dos significantes da fonte de saber, ao mesmo tempo que promovem a alienação do valor de saber ao observado pela criança no real. Assim se constitui o calcamento de saber — *Wissensdrang* — como necessidade causal, resposta à privação de conheci-

mento que o Outro engendra para a criança. Não é, portanto, espontâneo da criança, afirma Freud.

Esse conflito de saber é a primeira cisão psíquica. A criança conhece o próprio corpo e a teoria infantil do desconhecimento da existência da vagina — a toda gente, também às pessoas femininas, a criança atribui um pênis — ata no desleixo da indiferença do Outro. Neste ponto, o Outro não deve faltar com a palavra.

Esse desleixo deforma os ideais e a representação da fêmea com o pênis é "fixada" e remodela o modelo da mãe. Conta um-todo-só, na satisfação auto-erótica. Podemos chamá-lo de ab-erração matemática.

A teoria será abandonada se encaixar no lugar da verdade, pois, assim, exclui necessariamente o seu oposto, isto é, a ninguém a criança atribui pênis. Isso tem como conseqüência a instituição da consciência — *Gewissen*, que devemos considerar como consciência numérica. Decai a fase infantil animista com o furo na onipotência de pensamento.

Gewissen é a percepção interna da forclusão — *Verwerfung* — de determinadas moções de desejo existentes em nós; o tom recai, entretanto, em que essa forclusão precisa invocar nada mais, pois ela é certa — *gewiß* — de si mesma. Diz Freud:

Além disto, queremos lembrar, que também na consciência de culpa algo é incógnito e inconsciente, a saber a motivação da forclusão. A esse incógnito corresponde o caráter de angústia da consciência de culpa.⁵

Lacan em R.S.I. afirma que o sentimento de culpa é alguma coisa que faz as contas e, é claro, não se acha nelas nunca. Perde-se nas contas. Mas esse horror é um mínimo traço do nó. A consciência em sua forclusão é muda e se enlaça a um corpo do real do qual não se sabe como sai.

A *Gewissen* insiste em não se inscrever, pois a forclusão que a funda é certa de si mesma. É uma existência fática, não se formula em palavras. É um fato numérico. Não há formulação verbal na *Gewissen*. É obscura e indeterminada. A motivação da forclusão na consciência institui-se como voz única e constante no modo de calar. A voz torna-se uma potência estranha ao ser e passa a evocá-lo. É escutada como hostil. O caráter de evocação da consciência carece de qualquer formação — *Bildung* — e tampouco formula-se em ditos e representações.⁶

A instituição da *Gewissen* era no fundamento uma corporificação primeiro da crítica dos pais, e em seguida da sociedade (...) As vozes, como a multidão indefinida impassível, agora emergem através da enfermidade, com isso, a história da evolução da *Gewissen* reproduz regressivamente.⁷

A criança uma vez que se sabe só, faz laço e acessa o significante da diferença. A criança encarnará com seu corpo o objeto a forcluído — *verworfenen objekt* —, identificando um grau em seu eu.

O corpo torna-se traço que será Um. Um que não totaliza o insabido e faz número, indicando o lugar vazio do qual emerge um sujeito. É esta a implicação da verdade do zero no Um. O zero é o Um que falta. Não o um do espelhismo que confunde o um com o indivíduo. O Um da numeração é aquele que institui a natureza radical da diferença.

Para a instituição da *Gewissen*, um dizer deve ser privilegiado na análise. Ao imperativo do supereu, "conte", Um diz que não. É no saber do analista onde isso já não contará mais, onde isso era.

O arco do nó é a instância da letra no inconsciente. Produz uma escrita da não-relação na lógica do ato analítico.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, S. "Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie", in: *Gesammelte Werke*, Frankfurt am Main, S.Fischer Verlag, 1947, v. VII, p.167. (tradução do autor, assim como as demais notas de S. Freud).
2. FREUD, S. "Zur sexuellen Aufklärung der Kinder", in: *Gesammelte Werke*, op. cit., v. VII, p. 21.
3. *Einsicht* - traduzido na Imago sempre por *insight*.
4. LACAN, J. in: *Revista Letra Freudiana*, nº0, *Documentos para uma Escola*, p. 61.
5. FREUD, S. "Totem und Tabu", in: *Gesammelte Werke*, op. cit., v.IX, ps. 83-85. (Imago, p. 90).
6. HEIDEGGER, M. *Sein und Zeit*, Max Niemeyer verlag,, Tübingen, 1986, ps. 270-280.
7. FREUD, S. "Zur Einführung des narzißmus", in: *Gesammelte Werke*, op. cit. v. X, p. 163. (Imago, p.112).

BIBLIOGRAFIA

REVISTA LETRA FREUDIANA, 1, 2, 3, 4, Número, Transferência, Fantasma, Direção da Cura, nº 1\ 4, ano XIII.

Função do esquecimento na estrutura

Cláudia Mayrink*

Eu não sei evitar numa reminiscência longínqua a saudade violeta de certa criaturinha indecisa que nunca tive.¹

A questão da memória e do esquecimento interessam ao discurso analítico porque parecem poder dizer algo sobre a estrutura do inconsciente. Esta possibilidade já fora percebida por Freud desde o princípio de sua teorização, a ponto de ter elevado essas funções à categoria de "fenômeno fundamental"².

Recuperar o fenômeno do esquecimento no discurso analítico, não apenas em sua relação com o recalque, enquanto formações do inconsciente, mas articulá-lo com o trabalho de ciframento e escritura do inconsciente, colocando em evidência a falta da estrutura é o que pretendo desenvolver.

Os discursos médico, filosófico e educacional se interessaram, antes mesmo da psicanálise, pela memória e pela tendência ao esquecimento observada no psiquismo e trataram de explicar esta tendência do ponto de vista de uma falha das atividades envolvidas no processo de apreensão da consciência.

Freud, com a invenção da psicanálise, separa-se desses discursos e realiza uma subversão desses enunciados, localizando o esquecimento num lugar de enigma talvez maior do que a tendência ao lembrar-se. A descoberta do inconsciente instaura no cerne do ser uma irremediável divisão subjetiva. A partir dessa condição do sujeito freudiano é que podemos parafrasear o que Freud anuncia sobre o saber em sua "Conferência XVIII"³ e dizer: "Memória nem sempre é a mesma coisa que memória e consequentemente esquecer nem sempre é o mesmo que esquecer".

Em 1896, na "Carta 52", Freud concebe um aparelho psíquico estruturado em registros cujo material presente são traços de memória, que numa certa temporalidade sofrem transcrições e que "cada transcrição subsequente inibe e lhe retira o processo de excitação"⁴. Segue Freud: "Explico as peculiaridades das psiconeuroses com a suposição de que essa tradução não se fez no caso de uma determinada parte do material"⁵ e que nesse caso encontraríamos em presença de "sobrevivências". Que paradoxal essa articulação de Freud: uma memória que não trabalha a serviço da sobrevivência, mas com uma função de esquecimento. As sobrevivências seriam correlativas a uma falha dessa função.

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

Reencontramos essa articulação no texto das “Cinco Lições”, de uma maneira exemplar: “Os histéricos sofrem de reminiscência”⁶.

Freud, avançando no desenvolvimento dessa asserção, utiliza o recurso de símbolos mnêmicos para fazer uma analogia. Os monumentos históricos são como escrita comparável à escrita: sintoma-reminiscência. *Charing Cross*, em Londres equivaleria ao sintoma como marca da pedra, e cifra, memória a ser transmitida do enterro da rainha Eleanor no século XIII.

Os londrinos, no entanto, nada sabem sobre a verdade do enigma que o Monumento está destinado a perpetuar. Os histéricos e neuróticos, também, nada sabem deste enigma, mas diferentemente dos londrinos, padecem dessa reminiscência. Freud então interroga a estrutura: porque o enigma que se perpetua na memória é causa de padecimento? A resposta está no reaparecimento do desprazer. Este ressurgir testemunha que a função inibitória da memória, que Freud já havia mencionado na “Carta 52”, falhou, ou seja, falhou a função do esquecimento, no trabalho de apagar o gozo em jogo no enigma que se perpetua no sintoma dos neuróticos.

Aqui as palavras do poeta Emílio Moura⁷ são sábias na ética que enunciam:

“Que o tempo tudo apague

Até mesmo o sonhado

É preciso esquecer”

Eduardo Vidal lê na “Conferência XVIII” de Freud, “Fixação em Traumas — O inconsciente”, algo que prefigura a dimensão de ex-sistência articulada à função do esquecimento. Sua leitura faz ressoar as palavras do poeta antes mencionado. Diz: “Na medida em que o real não possa ser inteiramente suprimido, isto é, que o sintoma insista, há chance de que não caia no esquecimento, como é o destino da verdade”⁸.

Da mesma maneira que Freud destacou ser necessário diferenciar o ato de sonhar do sonho enquanto resto deste ato, penso que é importante fazer a distinção entre o ato de esquecer e o que se esquece, ou seja, o esquecido. Conforme o *Novo Dicionário Aurélio*, esquecido é um adjetivo que indica um deslocamento em jogo: saiu da memória. O esquecimento é da ordem do ato: ato de esquecer-se, de onde advém a expressão de uso freqüente na nossa língua: “caiu no esquecimento”.

Retomando a “Conferência XVIII” de Freud, encontramos a formulação de que o sentido do sintoma é sexual e que a condição de esquecido deste sentido sexual, de saber não sabido, responde a um fato de estrutura.

“É necessário que esse sentido seja consciente para que o sintoma possa surgir”⁹. A dimensão de não relação entre sentido e real, ou como também poderíamos pensar entre esquecido e esquecimento, enquanto algo da estrutura do lado do real, é indicada mais adiante no texto: “A construção de um sintoma é o substituto de alguma coisa que não aconteceu”¹⁰. Podemos nos perguntar: o que não aconteceu e segue não acontecendo como atesta a insistência do sintoma? “Uma falha na tradução”¹¹. O desprazer encontra aí seu lugar nesta *Versagung*, esta falha na própria inscrição primeira que funda o inconsciente e que está na base do recalque originário.

A função do esquecimento também pode ser apreendida no texto freudiano “Os limites da interpretabilidade”. Ao se referir aos sonhos esquecidos diz: “... os sonhos dos quais nada se sabe dizer depois de acordar, são aqueles que melhor realizam sua função”¹².

E o que seria encomendado ao ato de sonhar? "Um ganho de prazer imediato"¹³, diz Freud. Mas como sabemos o princípio do prazer, na verdade, é um princípio do não desprazer.

Em contraposição a esses sonhos que cumpriram sua função e sobre os quais nada mais resta a ser dito, Freud em a "Interpretação do sonhos" traz os sonhos que despertam. Anuncia assim: "Um maior interesse teórico se liga aos sonhos que têm o poder de despertar-nos no meio de nosso sono"¹⁴. Se, com Lacan, sabemos que quem desperta é o real, a função do esquecimento anuncia-se justamente no ponto que testemunha sua falha, onde o desprazer reaparece.

Penso que para Freud o essencial do discurso analítico é ficar na estrutura e que se o inconsciente é um ciframento que se estabelece em relação a um limite, a uma impossibilidade, a ética que se depreende para a psicanálise é que o analista deve dirigir a cura na direção dos sonhos que cumpriram sua função, ou seja, daqueles dos quais, ao se despertar, nada se sabe.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. SÁ CARNEIRO, M., "A confissão de Lúcio", in Verbete "Reminiscência", *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira Ed., 1986, p.1482.
2. FREUD, S., "A Psicopatologia da Vida Cotidiana" in *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Ed., vol.VI, 1969, p.169.
3. _____ "Conferência XVIII" in *Obras Completas*, op.cit., 1969, vol.XVI, p.332.
4. _____ "Carta 52" in *Obras Completas*, op.cit., vol.I, p.317.
5. Ibid.
6. _____ "Cinco Lições" in *Obras Completas*, op.cit., vol.XI, p.18.
7. MOURA, E., "Itinerário Poético" in *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, verbete "apagar", op.cit., p.136.
8. VIDAL, E., "Sintoma e escritura" in *Revista Letra Freudiana n.17/18 Do Sintoma ao Sinthoma*, Rio de Janeiro, Revinter Ed., ano XV, p.116.
9. FREUD, S., "Conferência XVIII", op.cit., p.332.
10. Ibid.
11. FREUD, S., "Carta 52", op.cit., p.317.
12. _____ "Os Limites da Interpretabilidade" in *Revista Letra Freudiana n.21, Do Pai - O Limite em Psicanálise*, Rio de Janeiro, Revinter Ed., 1997, p.2-7.
13. Ibid.
14. Ibid.
15. FREUD, S., "Interpretação dos Sonhos" in *Obras Completas*, op.cit., 1969, vol.V, p.615.

BIBLIOGRAFIA

- FREUD, S., "Conferências introdutórias sobre psicanálise" in *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Ed., 1969.
- _____ "Publicações pré-psicanalíticas e esboço inéditos" (1886-99) in *Obras Completas*, op.cit., vol.I, 1969.
- LACAN, J., "La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud" in *Escritos I*, México, Siglo Veintiuno Ed., 1984.
- VIDAL, E., "Saber e limite" in *Revista Letra Freudiana n.21, Do Pai: O limite em psicanálise*, Rio de Janeiro, Revinter Ed., ano XVI., 1997.

AIDS: prevenção na criança

Gladys A. Díaz*

Tradução: Paloma Vidal

Este trabalho iniciou-se no Instituto de Investigações da Faculdade de Psicologia da Universidade do Aconcágua, em Mendoza, com a colaboração de Cristina Brandia.

Os casos estudados revelam alguns aspectos determinantes na aquisição da AIDS, aspectos que não ocasionam a doença, mas favorecem o risco de contaminação pelo HIV. O vírus HIV debilita o sistema imunológico, fazendo com que infecções comuns se transformem em graves. Aproveitando a debilidade do sistema, permitem o acesso de novas infecções. Vemos aí como, desde o biológico, apresenta-se um campo orgânico propício para a aquisição da doença. No entanto, observou-se que os próprios médicos não têm respostas para certos casos, como, por exemplo, o de um casal em que o homem morre de AIDS e a mulher não foi infectada e nem o bebê, cuja gestação aconteceu em pleno tratamento da AIDS.

A partir disso, surge a questão: o que acontece em cada sujeito em relação à contaminação pelo vírus? Que relação existe entre a estrutura inconsciente do sujeito e sua doença?

O material clínico oferecido pelos trabalhos de seminários e teses mostra a presença de *posições subjetivas* que favorecem a doença, posições ou defesas a que o sujeito apela para enfrentar a realidade. Quando a posição subjetiva está a serviço da busca insistente de ir "além do princípio do prazer", o sujeito fica exposto ao risco da contaminação.

Em que consiste esta posição subjetiva? Trata-se da posição que cada sujeito assume diante de um *não saber*, um impossível de alcançar, já que, por estrutura, pela incompletude de Ser, haverá sempre um setor "não sabido" no sujeito. A maneira de tolerar esta falta estrutural e de encarar o impossível vai depender de cada sujeito.

Este impossível é o impossível de significar seu ser sujeito como pura falta, o saber impossível sobre o sexo e a realidade sexual, que por ser da ordem do pulsional, é aquilo que o aparelho psíquico nunca pode absorver nas redes do significante. É por isso que, ainda que se informe sobre ele, o conhecimento não resolve nada. Este saber impossível não pode ser absorvido porque, através do recalque primário, nunca se saberá o que ficou elidido, nunca se saberá sobre a separação do sujeito com o real. Separação que produz um corte ou um espaço que possibilita o surgimento do inconsciente, espaço em que circulam a pulsão e o desejo.

* Psicanalista, Clínica Freudiana de Mendoza, Argentina.

Através destas posições subjetivas, observamos como o sujeito atua diante do desejo do Outro, ou seja, como desde sua constituição inconsciente pode aceitar a resposta acerca do enigma.

Quando a realidade é intolerável, transforma-se, através do mecanismo da renegação, o impossível em possível. Não importam os meios, contanto que se mantenha a crença de obter uma completude. Esta crença é totalmente imaginária, mas mantém a convicção de conseguir o impossível e persiste através da repetição.

Na clínica, vemos isso em formulações como: "não vai acontecer comigo", "nunca imaginei que pudesse acontecer comigo", "só tive um parceiro", "ele me disse que não estava contaminado, por que não acreditaria?", "por amor dei-lhe um filho, sabendo que pegaria a doença", etc.

Não importam as conseqüências da realidade, produz-se o ato, só importa o instante, a busca do além do princípio do prazer ou a plenitude do amor.

Aparentemente é uma eleição de amor, mas trata-se somente de uma relação narcisista onde o que o sujeito não sabe é que o outro não existe para ele. Nessa relação, só existe ele com seu espelho e o outro não é nada além de um meio ou acompanhante de seu fantasma, através do que supostamente consegue alcançar uma satisfação momentânea, entregando sua vida e acreditando que a partir dessa posição pode se colocar como objeto de desejo do Outro.

Na maioria dos casos, à exceção dos casos contraídos em acidentes, transfusões, violações, etc., quer dizer, situações que o sujeito não escolhe, o contágio pelo HIV em heterossexuais, homossexuais e bissexuais, presentifica-se predominantemente através de uma vida sexual promíscua ou do vício em drogas.

O que orienta a busca do perverso não é uma verdade, mas um *saber sobre o gozo*, uma interrogação sobre o rastro, a marca, perda que, através da imaginária do látigo ou dos golpes, marca a diferença essencial da qual o sujeito tenta gozar, apesar da impossibilidade, ou seja, constrói sua perversão ou renegação para tentar superar a impossibilidade de encontrar o objeto perdido pela estrutura.

A renegação aparece na estrutura perversa e também como posição subjetiva na neurose. Em ambas dá-se a busca do gozo, como real interno ao sistema significativo que se caracteriza por voltar sempre ao mesmo lugar. Esta é a posição fixa de *das Ding*: aquilo que, de maneira oculta, comanda e ordena a realidade do sujeito.

O gozo como tal implica e tem como base o impossível da complementariedade sexual. A força desta busca passa a ser *acting* e ato, nos quais aparecem condutas transgressoras, agressões, como por exemplo, aqueles que dizem "eu não vou sozinho" e levam precipitadamente à morte, pois, mesmo sabendo que estão contaminados, persistem nas relações promíscuas.

O que acontece com o paciente na fase terminal e diante de sua própria morte? Diante da morte, reforça-se uma relação de complementariedade entre ele e o outro; a existência mesma de cada um depende da presença do outro. Assim, em pacientes em estado avançado da doença aparecem laços de fraternidade, de "amor puro", como eles dizem, de "irmandade", laços de afeto indestrutíveis, etc.

O outro transforma-se, desse modo, na presença de um Outro histórico, como agalma, como objeto e falo ao mesmo tempo, como o que cobre a falta. Como *contraponto disso, aparecem os sentimentos mais sublimes diante do desaparecimento de seus companheiros e o seu próprio.*

Resguardam, assim, em uma suposta plenitude, a existência comum com os outros e com o Outro. Não aceitam a morte, continuam um processo cada vez mais elaborado, como ficção do impossível, na qual o desejo do Outro se apresenta na sua dimensão mortífera, não há reconciliação, não há deslocamento possível, não há engano que possa saturar esse desejo.

Sua saída é a obturação da morte, como se somente se tratasse de uma passagem de uma vida sem sentido, uma vida penosa, para outra melhor e com sentido. Por exemplo, dizem: "dou graças a Deus pela AIDS, porque a partir da doença encontrei o sentido da vida". O aparecimento do amor à humanidade e de fortes sentimentos místicos se acrescentam aos estados terminais, mesmo em pacientes em cuja vida não existia religiosidade alguma.

Podemos pensar que a construção deste belo amor ao próximo e o amor transcendental a Deus é uma continuidade da busca de ser objeto do Outro, em que *continuam mantendo uma relação de gozo, sem modificação alguma, gozo que nesta vida terrestre enfrentou dificuldades para alcançar, mas que em outra vida não perderia sua completude eterna.*

Curiosamente nunca se importaram com nada: sair com várias mulheres ou homens ao mesmo tempo, não alimentar seus filhos ou esposas, roubar, ferir ou matar para conseguir dinheiro para a farra ou as drogas, toda transgressão era válida. O que aconteceu então? Tudo continua igual: a busca do objeto perdido por estrutura, não tolerar a falta. O limite na vida e o limite da morte os ultrapassam, vivendo a "outra vida" antes de morrer.

Como refletir sobre a prevenção da AIDS na criança? Farei referência a um breve artigo que Lacan escreveu a Jenny Aubry, cujo título é "Duas notas sobre a criança".

Lacan nos lembra a função de resíduo que sustenta a família conjugal na evolução das sociedades. Ressalta o irredutível de uma transmissão que é a constituição subjetiva, que implica na relação com um desejo que não seja anônimo.

Este pensamento de Lacan a respeito do real que está em jogo na estrutura familiar é o *irredutível de uma transmissão*. Mas não se trata da transmissão da vida, segundo as necessidades que o organismo biológico possui. Isto a ciência faz. Trata-se do irredutível na relação com o sujeito, na constituição de um sujeito, na medida em que esse sujeito implica uma relação com um desejo que não seja anônimo e percebe que é o único que julga a *função* do pai e da mãe na estrutura familiar.

O irredutível da transmissão é a função da mãe, pela qual a atenção do filho apresenta a marca de um interesse singular e particularizado, que se realiza pela via de suas próprias faltas e de suas próprias carências.

Esta transmissão da subjetividade não pode ser substituída por nenhuma instituição, pois a transmissão é sempre singular, não generalizante. A função da mãe transmite um desejo no lugar de algo que falta e se articula em forma diferente para cada filho, um por um. A função do pai indica que seu nome é o vetor de uma encarnação da lei no desejo. Isto é *nominação* e singular.

O que acontece quando isto não aparece?

Quando a distância entre a identificação com o Ideal do eu e a parte tomada do desejo da mãe não tem mediação (através da função do pai), a criança fica exposta a todas as capturas fantasmáticas da função da mãe. Assim, transforma-se no objeto da mãe e sua única função é então revelar a verdade deste objeto.

O sujeito coloca-se no lugar do objeto a no fantasma. Isto é o que se encontra nos pacientes com AIDS, uma localização, predominante como objeto a do Outro.

BIBLIOGRAFIA

LACAN, J., Seminario XII, Problemas cruciales. Inédito.

_____ Seminario XVI, De un outro al Outro. Inédito.

_____ "Dos notas sobre el niño" in: *Intervenciones y textos*.

_____ El saber del psicoanalista. Inédito.

FREUD, S., "Más allá del principio del placer" in: *O.C.*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., vol.XVIII.

_____ "Narcisismo" in: *O.C.*, Buenos Aires, Amorrortu Ed.

_____ "Pulsión y destino de pulsión" in: *O.C.*, Buenos Aires, Amorrortu Ed.

Saber e puberdade

Sofia Saruê*

Freud, desde 1905, nos “Três Ensaio sobre Sexualidade”, coloca que a organização da sexualidade humana, assim como o processo de escolha do objeto, se faz em dois tempos interpostos pelo período de latência, que se constitui como um tempo de escansão necessário.

Essa temporalidade no desenvolvimento sexual do homem lhe parece digna de uma atenção especial, já que contém uma das condições da evolução do homem, assim como sua predisposição para a neurose.

Em “Moisés e o Monoteísmo”, Freud vincula a própria função de hominização, o processo de tornar-se humano — *menschwarden* —, ao adiamento da vida sexual e seu desencadeamento em dois tempos.

Quais as conseqüências desse fato em relação à constituição do saber?

Sabemos que a estrutura do saber implica a sexualidade, sendo que o movimento para a investigação infantil se inicia quando a criança passa a ocupar-se do “primeiro problema da vida” e se pergunta “de onde vêm os bebês”¹, ou mais precisamente, “qual o lugar da minha origem no desejo do Outro”. É o acento sobre o desejo do Outro evocado pela entrada do terceiro termo que impulsiona o aparelho psíquico a trabalhar na construção de um saber que possa bordear esse furo, essa não resposta no campo do Outro.

As respostas usuais dadas à criança, nos diz Freud, frente à “pergunta mais antiga e ardente da humanidade”², menosprezam sua honesta pulsão de investigar e têm como efeito, comover, pela primeira vez, sua confiança em seus progenitores.

As primeiras construções de saber — as teorias sexuais infantis — respondem à necessidade da constituição psicosssexual da criança e são feitas na solidão. Não fazem, portanto, laço social e terminam por serem abandonadas.

É no período de latência, anunciado pelo declínio do Édipo e pela incorporação do supereu, que se constroem os sentimentos de vergonha e de repulsa e as exigências dos ideais estéticos e morais que possibilitam a inserção da criança no campo social. Esse tempo, nos diz Lacan, é “um importante período da vida do sujeito, base da constituição de todo seu mundo objetivo.”³

É na puberdade que, paralelo à superação das fantasias incestuosas, vem a consumir-se uma das tarefas psíquicas mais importantes, mas também mais dolorosas desse período: o desligar-se da autoridade dos pais. Não se trata, porém, dos pais em carne e osso, mas da sua incorporação, via identificação com os pais que, assim internalizados passam a integrar o supereu, herdeiro do complexo de Édipo.

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

Freud coloca ainda que o desligar-se da autoridade dos pais é o único que cria a oposição entre a nova geração e a antiga, tão importante para o progresso da cultura. Desta forma, a par das construções de saber do sujeito, há a possibilidade do desenvolvimento das construções de saber da humanidade.

Esse movimento de separação em relação aos pais — o desligar-se de sua autoridade — inicia-se anteriormente à latência e a determina ou introduz. Também estão presentes antes do fim do período de latência a fantasia do romance familiar e as demais fantasias da puberdade — as profantasias — que prosseguem a investigação sexual abandonada na infância, ou seja, as teorias sexuais infantis.

A fantasia do romance familiar se constitui, nos diz Freud, como a criação imaginativa “na qual o adolescente reage ante a diferença entre sua atitude atual frente aos pais e a que teve em sua infância”⁴, ou seja, são construções no registro do imaginário, que tentam bordear uma vez mais o furo no campo do Outro. Já as profantasias — de entreouvir o comércio sexual dos pais, a sedução precoce por pessoas amadas e a ameaça de castração — constituem-se como construções de saber que tentam dar conta do retorno das pulsões parciais ou, como diz Lacan, do encontro com o real do sexo.

A criança, no declínio do Édipo, coloca Lacan no Seminário *A Transferência*, passa do ser para o ter o falo, mas ainda não o ato, este é uma promissória para o futuro. Dito de outra forma, a criança entra na latência com a promessa de que, na hora certa, lhe seriam entregues os recursos para lidar com o gozo.

Com as transformações pubertárias e o conseqüente aumento das excitações sexuais, há uma reiteração do desamparo fundamental — *hilfflosigkeit* — apontando para a impossibilidade estrutural frente ao encontro com o real do sexo.

A puberdade acarreta, no plano do imaginário, a decepção em relação à promessa infantil. O pai não só não lhe deu os recursos para lidar com o gozo, como fica patente que ele mesmo não os tem. Os rapazes revoltar-se-ão contra este, tão desprovido quanto eles. Para as moças, a decepção será vivida como uma privação, uma verdadeira catástrofe subjetiva.

Fica patente também, nesse tempo, que no simbólico não há transmissão possível de um saber que dê conta do gozo. É o que nos diz o personagem Moritz, da peça “O Despertar da Primavera” de Franz Wedekind, quando confessa desconhecer o que são as coisas indecentes nas quais pensa ao falar com as meninas. Diz já ter folheado o dicionário de A a Z, encontrando apenas palavras, sem a mais leve sombra de explicação.

Se o estatuto do saber, como nos diz Lacan no Seminário XX, “implica, como tal, que já há um saber e no Outro, e que ele é a prender, a ser tomado”⁵, como fica a questão da transmissão e da aprendizagem, nesse tempo no qual a carência do Outro, sua inconsistência, que é de estrutura, se presentifica?

Freud aborda esses temas no texto de 1910 “Contribuições para um Debate sobre o Suicídio” e no de 1914 “Sobre a Psicologia do Colegial”. Relembra, neste último, sua própria adolescência e trabalha o papel da escola e dos mestres, ou seja, dos responsáveis pela transmissão do saber constituído de uma sociedade.

No artigo de 1910, embora faça uma certa crítica à pedagogia repressora da época, coloca que a escola secundária não deveria ser responsabilizada pelo suicídio dos jovens, já que esta seria para os alunos o substituto dos traumas que os demais adolescentes encontram em outras condições de vida.

Advoga, no entanto, uma missão para a escola a que esta estaria longe de corresponder. Qual seja, nessa idade na qual, pelas condições do desenvolvimento psicosssexual, torna-se necessário afrouxar os laços com a família — o desligar-se da autoridade dos pais —, a escola deveria ser um substituto da família e despertar o interesse pela vida exterior, pelo mundo. Exorta-a, ainda, a não assumir o caráter implacável da vida, mas ser somente um “jogo” ou uma “colocação em cena da vida”.

Assim, nesse tempo, no qual, por necessidade da estrutura, há uma certa vacilação, claudicância do simbólico para todo sujeito adolescente, Freud demanda à escola uma sustentação no campo do simbólico e isso só se faz enquanto jogo, cena, *semblant*, possibilitando o interesse pelo mundo da ciência e da cultura que, por outro lado, viabiliza essa sustentação.

Em 1914, Freud coloca que, embora enquanto psicanalista devesse interessar-se mais pelos processos afetivos do que pelos intelectuais, fica claro que esses processos estão entrelaçados e são indissociáveis, sendo a figura do mestre de fundamental importância tanto no sentido de propiciar como de impedir o acesso ao mundo das ciências e da cultura.

Confessa que, nos idos de sua adolescência, junto com os colegas, estudava mais os caracteres dos mestres do que as ciências que estes expunham, tendo uma atitude muito particular de amor e de ódio, crítica e veneração para com eles.

Os professores, enquanto substitutos dos pais, recebem a herança afetiva da imago paterna, com sua coloração de ambivalência. Por um lado suportam as expectativas de um pai onisciente e, por outro lado, o descrédito particular desse tempo, no qual, como vimos, a inconsistência do Outro se presentifica.

S., uma adolescente às voltas com a necessidade da escolha profissional que, como toda escolha, implica uma perda, e assoberbada com a profusão de professores e provas, traz o seguinte sonho em análise: — “Chegava um brinde pelo correio, era uma meia que se transformava numa mala cheia de fantasias. Eu ia dormir, minha irmã e minha prima foram dormir no meu quarto. As duas dormiam e eu ficava vendo as fantasias, imaginando o que poderia criar com o vestido de bolas que tinha lá. Depois, eu estava andando no corredor do colégio, olho uma sala e vejo um professor usando uma fantasia de pirata. Penso que não precisa de ocasião especial para usar a fantasia, o professor devia ter recebido de brinde e estava usando para dar aula”. Associa o sonho com a festa à fantasia do colégio, à qual levou sua prima, que foi de pirata e parece ter gostado muito. — “Pirata, diz S., é bandido, rouba, lembra opressão, mas pirata é, também, alegre, bonachão, cheio de vida.”

Poderíamos pensar, assim, que é nesse tempo da puberdade, no qual há maior vacilação do sujeito em relação ao simbólico, que se abre, justamente, a via para um saber enquanto assunção subjetiva, possibilitando a construção de um saber novo, criativo, gerando, como nos diz Freud, o progresso da cultura.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, S., “Sobre las Teorías Sexuales Infantiles” in: *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., 1993, vol.IX, p.190.
2. _____ “El Esclarecimiento Sexual del Niño”, in: *Obras Completas*, op.cit., p.119.
3. LACAN, J., “Hamlet”, in: *Shakespeare, Duras, Wedekind, Joyce*, Lisboa, Assfrio e Alvim Ed., 1989, p.107.

4. FREUD, S., "Tres Ensayos de Teoria Sexual", in: *Obras Completas*, op.cit., vol.VII, p.206.
5. LACAN, J., *Seminário XX, Mais,Ainda*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1989, p.130.

BIBLIOGRAFIA

- FREUD, S., "Contribuciones para un Debate sobre el Suicidio", in: *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., 1993, vol.XI.
- _____ "Sobre la Psicologia del Colegial", in: *Obras Completas*, op.cit., vol.XIII.
- GOLDENBERG, R., "Aborrecência", in: *Adolescência, Abordagem Psicanalítica*, São Paulo, Ed. Pedagógica e Universitária, 1993.
- LACAN, J., *Seminário A Transferência*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1992.
- _____ "O Despertar da Primavera", in: *Shakespeare, Duras, Wedekind, Joyce*, Lisboa, Assírio e Alvim Ed., 1989.
- WEDEKIND, F., "O Despertar da Primavera", tradução de Luciano Costa Neto, 1976.

Algumas notas sobre adolescência e toxicomania

Lígia Bittencourt*

Antes de utilizarmos o campo da psicanálise para abordar a relação entre adolescência e toxicomania é importante situarmos brevemente a genealogia de ambos os conceitos.

A demarcação entre grupos etários como a que conhecemos hoje, ou seja, a fronteira formal entre jovens e adultos no que se refere ao domínio dos afetos, bem como o interesse em determinar a idade exata das pessoas são questões de formação recente, engendradas a partir do incremento da instituição escolar.¹ Neste sentido, a própria noção de adolescência é uma construção discursiva, que não só caracteriza a modernidade, mas é essencial na formação da subjetividade moderna.

Por outro lado, a categorização do uso não-médico de drogas, da forma particularmente negativa à qual nos acostumamos é também historicamente um tanto recente, marcando o limiar da sociedade moderna. Tal formulação é instaurada a partir do primado do discurso da ciência, mais precisamente a partir das relações de força entre o discurso jurídico e o saber médico². A dupla concepção do drogado como socialmente perigoso (a partir de sua criminalização), e mentalmente perturbado³ (a partir da patologização de sua prática) constituem na modernidade igualmente uma nova subjetividade.

Desde o início do nosso século tem havido um interesse crescente em relação ao mundo dos adolescentes. Muito já se disse e se escreveu sobre os aspectos clínicos, fenomenológicos e metapsicológicos da adolescência: uma passagem, uma catástrofe, um luto, um despertar, etc..

Para Freud, a adolescência é a última etapa da vida sexual infantil, o momento onde a pulsão sexual se coloca a serviço da função reprodutiva, notadamente sob a forma da possibilidade de um agir sexual.

O impacto produzido no sujeito pelas mudanças corporais da puberdade — aonde haverá fixação definitiva do real da anatomia sexual — e a organização psíquica que aí deverá ocorrer, terá segundo Freud, um papel importante no desencadeamento das neuroses.

É claro que isso não faz da adolescência um período de vida patológico em si. Na verdade, cada sujeito vai lançar mão de recursos particulares para reorganizar psiquicamente, aquilo que diz respeito a um fenômeno físico e fisiológico, em consonância com a cultura, a época e a sociedade na qual ele está inserido, que por sua vez oferecerá suportes simbólicos para seu desenrolar.

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

Se a principal consequência que o despertar fisiológico da puberdade traz é colocar à disposição do sujeito o ato sexual, devemos ressaltar no entanto, que este real lógico, longe de tornar a relação sexual possível, suscita fantasias que o afastam dela. Com efeito, o despertar das pulsões produzirá atração e temor diante do real de um gozo desconhecido que se manifesta à revelia do sujeito, mas também pelas fantasias incestuosas que suscita.

O recrudescimento das pulsões e o retorno inconsciente do Édipo são na puberdade fenômenos concomitantes, porém incompatíveis. Neste sentido, a adolescência será também tempo de recalque. O objeto parental deverá ser definitivamente condenado como objeto sexual para que ocorra mudança de objeto de amor. Neste momento será então colocado em xeque o que ficou do drama edípico.

Como lidar então com esta nova realidade: o impulso sexual que busca se satisfazer, a interdição de sua rota original, e o investimento nos primeiros objetos de amor?

É a época em que surgem as seguintes questões: quem sou eu? de onde vim? para onde vou? qual o sentido da vida? o que quero? é esse cara que quero ou o outro? é essa garota ou ela é apenas uma entre outras? quem quer, sou eu ou meus pais?

É um momento fecundo, onde questões (cruciais para todo ser falante) se precipitam de forma intensa, face aos avatares do despertar do real do sexo, que por definição é sempre traumático, posto que é impossível traduzi-lo em palavras, dar-lhe um sentido. É naquilo onde não se pode reclamar, por não se poder vir a dizer, que está o impossível de suportar para o sujeito.

O interesse essencial da clínica analítica reside na leitura que ela faz dos expedientes aos quais o sujeito recorre para se aliviar de seu encontro com o real, que, por ser sem sentido, é da ordem da angústia. Tais expedientes são ditados pela história e pelas escolhas peculiares de cada um. O ato toxicomaniaco, conforme desenvolvi num trabalho anterior⁴, serve como anteparo para amortecer este choque produzido pelo encontro do sujeito com o real, na insuficiência do aparelho psíquico traduzir simbolicamente as figuras do intolerável que se apresentam a ele.

Ora, é difícil para o adolescente coordenar simbolicamente tudo que acontece na puberdade, inclusive realizar a transição da realidade fisiológica para sua metáfora psíquica. A coincidência entre a irrupção da puberdade e a quase onipresença do consumo de drogas na adolescência nos convida a tirar disso algumas consequências.

Quando falamos de adolescência em psicanálise, devemos considerá-la para além da faixa etária que a define, e sublinhar a realização psíquica em jogo neste processo, cuja temporalidade é unicamente lógica, tal qual enunciada por Lacan.

Trata-se de ressaltar todo trabalho psíquico a ser realizado na topada do sujeito adolescente com a angústia, que é sempre de castração, e a impossibilidade de significá-la totalmente, tanto na vertente do gozo, quanto na vertente do amor. Podemos constatar porém, que nem sempre, esse período chamado adolescência (formalmente tem seu início com a nova realidade fisiológica e vai até a entrada na vida profissional) coincide com as aquisições e as transformações subjetivas decorrentes desta operação psíquica. Nesse sentido, a ultrapassagem da adolescência só pode ser entendida a partir de uma virada subjetiva, e por conseguinte ela se dá segundo uma perspectiva lógica, e não cronológica.

Minha atenção é levada, então, pelos problemas clínicos que suscitam a posição subjetiva do adolescente, como veremos adiante, face aos impasses do mal-estar do desejo, da angústia de nunca ser completo e da relação com os ideais. Nestas disposições, a adolescência parece ser paradigmática para interrogar a clínica das toxicomanias, na medida que esta última nos faz interrogar permanentemente os laços do sujeito com a castração e o enlace necessário entre o desejo e a lei.

Antes de abordarmos a articulação entre adolescência e a toxicomania é importante salientar que ambas não configuram entidades clínicas específicas. Trata-se de analisar tanto numa, como na outra, o sujeito do inconsciente em questão.

Apresentarei quatro proposições, a partir das quais discutiremos algumas questões cruciais que se interpõem na clínica das toxicomanias, através dos impasses próprios a essa época da vida que é a adolescência.

I

Uma primeira interpretação do recurso à prática metódica das drogas na adolescência refere-se à questão que surge para o sujeito a respeito das suas mudanças corporais e por conseguinte, ao conflito do sujeito com seu destino anatômico. Temos aqui um tempo de indeterminação em que ele vai ou não se identificar com os ideais do seu sexo, na medida em que é chamado desde o olhar do outro a tomar posição diante da partilha dos sexos.

Citemos a título de ilustração, ídolos tais como *Prince, Michael Jackson, John Travolta, Boy George, David Bowie* etc. adotados com vigor na adolescência, mostram uma forma particular de tratar a diferença sexual, tentando na verdade anulá-la. São androginias, que cultivam a ambigüidade sexual, na construção e na invenção de um corpo erógeno para além do feminino e do masculino. São ídolos que se desaprisionaram do anatômico e exorcizam o corpo sexual pelo exagero de sua encenação, pela *carnavalização* do corpo. Eles exercem uma fascinação incrível nos adolescentes. Podemos verificar que nos depoimentos deles parece não ser importante o encontro sexual: *Michael Jackson* num determinado período sustentava um discurso vago que desejava paz e saúde para o universo, enquanto *Prince* falava da fusão do seu sensualismo com sua religiosidade.

Ao mesmo tempo, temos os cabelos longos dos rapazes, seus brinquinhos..., as tatuagens nas meninas, a *moda grunge* — em que as moças parecem rapazes. Enfim são signos e adereços que buscam diluir a diferença sexual e a angústia correlata, participando um pouco das marcas sexuais do Outro sexo. Da mesma forma, não deixa de ser também uma maneira de protestar, de “peitar” este chamamento a se posicionar diante da diferença sexual, uma forma de contestação dos modelos sexuais, em relação aos quais ele deve se posicionar. Neste sentido, podemos dizer que o adolescente poderá lançar mão da droga para esquecer o corpo, liberando-o do compromisso face a seu ser sexuado. A toxicomania já assinalada por Freud como uma solução visa aqui apagar a diferença entre os sexos.

II

Uma segunda interpretação do recurso a prática metódica das drogas na adolescência, diz respeito a um modo de resposta aos impasses decorrentes do

confronto do sujeito com o Outro sexo e as vicissitudes da construção do parceiro sexual.

Trata-se de um momento onde se precipita de forma crucial o encontro desajeitado e misterioso com o parceiro sexual, fato que não deixa de ser uma questão de todos nós, pois somos sempre tomados de surpresa no encontro com o sexual, o que nos impede de falar de imaturidade sexual do ser falante.

Longe de ser somente uma etapa difícil da vida amorosa, os amores que nascem na puberdade são efetivamente dramáticos, pois traduzem o *fracasso da relação sexual, no sentido do encontro inevitavelmente discordante entre um homem e uma mulher*. Isto marca de maneira diferente, uma das descobertas da adolescência, o fato de que não são mais a mesma coisa os dois sexos. O mal-estar decorrente dessa impossibilidade de complementaridade entre os sexos é de estrutura do ser falante.

A sexualidade dita fundamental em Freud consiste em sublinhar que tudo que tem relação com o sexo é sempre fracassado. É a base e o princípio da idéia de fiasco mesmo.⁵ Com efeito, o prazer aparece para o sujeito como insatisfatório, porque não lhe oferece nenhuma completude e deixa sempre um resto inassimilável. Quando lemos Freud, a noção que se depreende do casamento apoia-se fundamentalmente sobre um amor antes de tudo miserável, pois procura suprir a incapacidade da pulsão sexual para reunir homem e mulher. Em outras palavras, há um desencontro fundamental e estrutural entre o homem e a mulher.

Assim, a satisfação genital à qual o adolescente está agora autorizado, é uma satisfação parcial. Ela não assegura de modo algum a relação com o Outro, e nem assegura nenhum gozo total. A aposta do adolescente na toxicomania pode muito bem ser do registro dessa tentativa de reencontrar esse gozo que foi prometido, e que efetivamente a atividade genital não dá.

Por outro lado, na clínica com estes pacientes é inevitável interrogar-se sobre o papel de evitação do Outro sexo presente no recurso à droga. Nós sabemos bem da frequência do uso do álcool e das drogas para os adolescentes nos bailes e festas, que não deixam de ser uma forma de encobrir este constrangimento do encontro com o Outro sexo, e de se confrontar com o fato de que não há relação sexual.

O gozo que os nossos pacientes conhecem é aquele que não passa pelo corpo do Outro, mas pelo próprio corpo. A droga é o verdadeiro parceiro do sujeito, um parceiro que lhe permite fazer o impasse sobre o Outro sexual, poupando-o do confronto com a angústia que esse encontro suscita. No gozo masturbatório, o sujeito também prescinde de ter que fazer o outro "entrar na dele", na medida em que este aparece enquanto fantasia, e não encarnado ali de carne e osso numa alteridade radical. Contudo, a toxicomania é uma prática de gozo que prescinde inclusive da fantasia, pode-se gozar sem o uso da fantasia. A toxicomania é um uso do gozo sem a fantasia. O que faz o toxicômano quando ele se droga, senão se subtrair às eventualidades da relação objetal, pelo circuito de uma substância inerte?

III

Um outro aspecto importante na adolescência diante dos impasses com o Outro sexo é a depreciação da vida amorosa dos rapazes que pode se exercer, por exemplo, através de uma misoginia coletiva, repartida no calor de efusões viris.

Chama atenção, por exemplo, esses rapazes que participam como soldados do tráfico de drogas e fazem a milícia dos morros cariocas em troca do produto. Eles têm aí a possibilidade de encarnar um modelo de força e participar dos ideais de virilidade que qualquer exército ostenta, mas especialmente este — o dos traficantes, o *mundo das drogas*. É uma grande satisfação poder participar deste coletivo masculino, em que a alteridade é excluída, ou bastante reduzida. As mulheres aparecem aqui, equivalentes a outros signos de poder: portar uma metralhadora, dirigir carros roubados, usar drogas, etc. Não são elementos isolados, mas equivalentes fálicos por excelência. E a droga, por seu turno, lhes proporciona assumir um mínimo de atributos fálicos.

Esse aspecto grupal do adolescente é uma forma de separação e substituição do grupo familiar pelo grupo social — tanto filhos quanto pais devem desistir da “doce simbiose” — dando lugar muitas vezes a estes bandos fraternos engajados aparentemente numa igualdade radical. Ou seja, é um momento de uma luta relançada contra os desejos incestuosos, ao mesmo tempo em que o sujeito vai procurar se identificar com os ideais do seu sexo.

Por outro lado, quando se trata de jovens toxicômanos é sensível o aspecto do compartilhamento da droga. O outro é reduzido ao semelhante e seus pares se tornam objeto de um forte investimento libidinal. É como se houvesse a necessidade de gozar uns com os outros. Não é raro encontrarmos essa característica de um gozo partilhado, embora também possamos encontrar adolescentes toxicômanos solitários.

Já em relação às jovens, há um fato clínico que chama a atenção, além dos já citados. É comum vermos moças que se drogam exclusivamente quando vão fazer casal com um toxicômano e adotam uma posição sacrificial em relação a eles. Podemos citar aquelas que se drogam com o companheiro para que eles não saiam de casa ou, ao contrário, para fazer-lhes companhia na rua, isto é, para serem suas companheiras em tudo. Em outras situações, a cumplicidade nesta prática vem a ter o caráter de mostraçãõ de sua própria destruição, como forma de fazer o parceiro parar de consumir sua droga. Enfim, tem algo de um acento demonstrativo para o outro. Elas drogam-se para o outro, na medida em que a identificação imaginária do sujeito é de “ser para o outro”, característico da posição histórica. O uso de drogas vai ter expressão, em geral, quando ela quer se constituir mulher para um homem, um homem toxicômano. É curioso isso. Vê-se perfeitamente, em que essa relação dual que aspira à similaridade, à perfeição, à identidade, aproxima-se dos bandos fraternos citados anteriormente.

IV

O quarto ponto que gostaria de ressaltar refere-se à adolescência como também um tempo fundamental de “separação da autoridade parental”, apontado por Freud em seu “Três ensaios sobre a sexualidade”, como a maior e mais sofrida tarefa a ser realizada pelo indivíduo neste período.

A adolescência é justamente a época em que ocorre a saída da posição de submissão incondicional às prescrições do Outro: “não estou mais pronto para fazer tudo o que você quiser”. Mudança essa exercida, em geral, de forma radical. É um dado clínico bastante importante junto ao adolescente toxicômano — e aí diria que

todo toxicômano é fundamentalmente um adolescente — o artifício da droga como aquilo que permite ao sujeito separar-se do Outro.

De fato, o sujeito não goza da droga, mas do fato de se desligar da demanda do Outro. É o caso de um analisando obsessivo de 15 anos que utiliza cocaína como forma de interromper sua compulsividade aos estudos, face à demanda de um pai vivido fantasmaticamente como intransigente e implacável. A demanda que vem do campo do Outro é insuportável justamente porque é impossível de completar. Por mais esforçado, disciplinado e estudando sem parar, o Outro continua em falta, insatisfeito. A droga vem apaziguar a angústia de nunca responder suficientemente à demanda do Outro.

A separação dos pais, ou de seus representantes, é uma travessia a ser feita na adolescência. A esse propósito, é preciso destacar que o consumo metódico de drogas pode muito bem funcionar como um dispositivo de separação, porém, real e não simbólico. Ou seja, a separação da autoridade parental — uma separação desejável — não terá, aqui, o valor de uma mediação simbólica entre o sujeito e o Outro, mas será encarnada num produto.

Ora, a separação simbólica é justamente um dos aspectos da função paterna. O pai, na psicanálise, como suporte da função simbólica e agente da castração, encarna a lei que proíbe ao filho o acesso ao gozo, ao gozo ilimitado, e marca o sujeito definitivamente com a angústia de nunca ser por completo. Neste sentido, o papel da função paterna é fundamental na repartição e pacificação dos gozos, o que nos leva a interrogar o lugar do pai nas toxicomanias, e sobretudo a passagem à delinquência muito comum nessa clínica. A bem dizer, a crise do pai enquanto sujeito ideal na adolescência, bem como a tentativa de restituir o lugar do pai nas toxicomanias, são questões que interessam ao tratamento analítico. Em última instância, o que está em jogo são as figuras de desligamento e substituição do pai, e os avatares da história de cada um, quando se faz dessa crise uma condição do sujeito.

Enfim, são pontos que acredito merecem maiores reflexões, na medida em que talvez nos conduza ao questionamento de alguns dos dilemas de nosso tempo, a saber, a degradação da função do pai na sociedade contemporânea.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. A tarefa dos pregadores da Idade Média, dos educadores e dos frades mendicantes se dirigia à totalidade da sociedade. Só a partir do final do século XVII é que vão aparecer as ordens religiosas consagradas especificamente à educação dos adolescentes, sobretudo nos meios que se encontravam na vanguarda do processo de modernização. Como as escolas nessa época eram um monopólio das classes mais abastadas, as categorias "criança" e "adolescente" eram categorias de elite, muito limitada quanto ao número de seus componentes e à sua origem social. (Cf. USSEL, J. V. *Repressão Sexual*. Rio de Janeiro, Campus, 1980 e ARIËS, P., *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar, 2ª ed. 1981.)
2. Utilizei o termo *drogalidade* como um meta-conceito, para me referir aos discursos ou modelos de verdade que são produzidos sobre o uso de drogas no curso da história. (Cf. BTTENCOURT, L. "Do discurso jurídico à ordem médica: os descaminhos do uso de drogas no Brasil", dissertação de mestrado, Departamento de Psicologia, PUC-RJ, 1986).

3. É quando a medicina julga o consumo de drogas como um fenômeno de natureza - desconsiderando suas implicações histórico-culturais - que ela se autoriza a diagnosticar esta prática como uma doença. É preciso notar que este diagnóstico não está necessariamente ligado ao progresso da ciência ou à acuidade da psiquiatria-médica. O drogado pode ser perfeitamente reconhecido e isolado, sem receber por isso um status patológico.
4. Cf. BITTENCOURT, L. "Algumas considerações sobre a neurose e a psicose nas toxicomanias", in *Drogas uma visão contemporânea*, Imago, 1993, Rio de Janeiro.
5. "O fracasso pode ser definido como o que é sexual em todo ato humano" (cf. Lacan, J. in: "Conferências e Entrevistas nas Universidades Americanas", *Silicet* nº 6/7).

BIBLIOGRAFIA

- COTTE, S., "Puberdade catástrofe" in: *Transcrição* 4. Salvador, Fator, 1988.
- FREUD, S., "Três ensaios sobre a sexualidade", in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago, 1972, v. VII.
- _____ "Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor (Contribuições à psicologia do amor II)", in: *Obras Completas*, v. XI.
- _____ "Análise terminável e interminável", in: *Obras Completas*, v. XXIII.
- _____ "As pulsões e suas vicissitudes", in: *Obras Completas*, v. XIV.
- LACAN, J., *Le desir et ses interpretations*. 1958 (seminário inédito).
- _____ "Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien", in: *Écrits*, Paris, Seuil, 1966.

Ritos de iniciação e saber no real

Cristina Quaglia*

Tradução: Paloma Vidal

A psicanálise que se apóia em sua filiação freudiana não poderia em nenhum caso se fazer passar por um rito de passagem para uma experiência arquetípica ou de certa maneira inefável.¹

Tentarei especificar, na perspectiva da psicanálise (sujeito psíquico), os elementos estruturais que os ritos de iniciação observados com curiosidade e longamente descritos pela antropologia cultural (sujeito social) oferecem, e a função que cumprem, se é que têm alguma, na constituição da sexualidade adulta.

Lacan trabalha este tema nos seminários "O desejo e sua interpretação" e "Les non-dupes errent", no texto "Despertar da primavera" e no seminário "A angústia", especialmente em relação à circuncisão.

Vou desenvolver aqui a questão da *adolescência* e do *saber*.

Farei referência, em primeiro lugar, a Van Gennep, em cujo livro clássico *Os ritos de passagem* (1906) denomina assim as cerimônias que acompanham a passagem de uma situação social, ou mágico-religiosa, a outra. Cada rito tem uma finalidade específica predeterminada. Sabe-se de antemão aonde se quer chegar e o que será obtido. Ele percebeu que todos os ritos têm a mesma seqüência cerimonial, que, por sua vez, conformam um sistema ritual, que consiste em ritos de separação ou preliminares, ritos de margem ou liminares ou do umbral e ritos de agregação (a outro estado) ou pós-liminares.

Em alguns casos, o período de *margem* ou *liminar* encontra-se tão desenvolvido que constitui uma etapa autônoma, como é o caso do período puberdade-adolescência, em que as cerimônias são em geral mais longas e complexas. Van Gennep diferencia estritamente a puberdade fisiológica da social, dizendo que em raras ocasiões coincidem e que, se alguma vez o fazem, é pelos avanços científicos. Os ritos de iniciação são uma variante dos ritos de passagem e sempre foram associados à iniciação sexual ou ao ingresso em sociedades secretas ou religiosas.

Durante o rito, o passante ou noviço fica suspenso como sujeito social e passa à categoria de objeto. Não terá as prerrogativas da infância, mas também não terá os benefícios e responsabilidades dos adultos. É por isso que essa etapa é denominada "limbo social", entre o céu e a terra (Turner, Frazer)².

* Psicanalista, Seminário Lacaniano, Buenos Aires, Argentina.

Vários autores destacaram o papel dos sonhos no início das cerimônias, já que em algumas sociedades os ritos serão anunciados pelo sonho com uma canoa, uma flecha ou uma mulher. Colocando em evidência, assim, a singularidade de um evento que começa na "outra cena", já que é ali que se prepara a saída do auto-erotismo. Neste processo, a criança sofrerá uma mutação.

Devido ao "início bi-fásico" do desenvolvimento sexual, o complexo de Édipo na puberdade experimenta uma reativação no inconsciente, com tudo o que isso implica. A realidade biológica impossibilita o púbere de evitar um despertar intensificado da pulsão, que o confrontará com a possibilidade de uma descarga real de excitação. Para enfrentar essa reativação "inventam recordações"³ que ao modo de fantasias recobrem os desejos incestuosos e a angústia de castração.

A sexualidade metamorfoseia-se, apontando fundamentalmente para a escolha de objeto; será necessário abandonar os objetos infantis incestuosos e começar de novo como uma corrente sensual, em busca agora de um objeto fora do corpo.

É a época da identificação com o tipo ideal de seu sexo.

Se existe alguma peculiaridade na adolescência para além do evolutivo, essa peculiaridade é a relação ao modo de gozo. A criança está à espera de um novo gozo que trará novas formas de satisfação. O fantasma inconsciente modifica-se ao confrontar o sujeito com seu próprio gozo, recolocando a relação de imaginário, simbólico e real. Ainda que o fantasma sexual seja anterior à genitalidade, o que *faria supor certa contribuição favorável no encontro sexual, acontece o contrário. A reativação pubescente torna mais traumático o encontro que marcará como impossível a harmonia entre a corrente terna e a sensual sobre o mesmo objeto. Daí decore que a adolescência inteira tenha a forma do retorno do recalçado.*

O mecanismo complexo do sistema identificatório começa a se abalar, o mundo e ele próprio são vistos sob outra perspectiva. A montagem do simbólico e do imaginário é desestabilizada pelo real biológico; são momentos de vacilação fantasmática. O sujeito prepara-se para a saída exogâmica e há uma busca de modelos *identificatórios que lhe servirão para se distanciar dos laços familiares. O conflito interno é expresso como um conflito entre o adolescente e a sociedade.*

É nos sonhos que ele antecipará, a partir de um certo saber muito particular, o gozo da relação sexual e a possibilidade imaginária de seu fracasso. Por isso, diante da possibilidade imaginária do fracasso, alguns adolescentes "vão pelo mau caminho", o que os leva a evitar a experiência do ato sexual.

O adolescente que chega ao consultório é um sujeito que se encontra preso às demandas parentais e que, na maioria das vezes, mostra-se inibido e indeciso. Outros, em geral os que foram traídos, seguem a vertente dos transtornos da conduta, dos *actings*, são aqueles que desafiam a vida, sem contar com o fato de que podem perdê-la.

É a época dos justiceiros, das proezas, das heroínas e também dos acidentes, das drogas e das fugas do lar, como "tentativa de dar forma épica ao que opera desde a estrutura. Nada poderá eliminar o que é testemunho de uma maldição sobre o sexo. A encruzilhada sexual segrega as ficções que realizam o impossível de onde elas provêm"⁴.

As diferentes culturas e os momentos históricos resultam na diversidade de modalidades em que se manifesta a adolescência com oscilações muito amplas de

permissividade ou de sujeição. Mas estas atitudes sempre girarão em torno de um ponto de invariabilidade, que é o gozo em sua relação com a interdição edípica.

A complexidade atual da instituição familiar que, como família conjugal dilui-se cada vez mais, opera transformações visíveis na assunção da sexualidade. Lacan observa que há uma declínio social da imago paterna⁵, somando-se também o fato de que a feminidade deixa de estar recoberta pela maternidade, diluindo assim a correlação tradicional de sexos. Além disso, as instituições que a sociedade provê também não obtêm o valor de relevo da função paterna.

Tudo isso faz com que o adolescente atual produza sintomas sociais, "mal-estar na cultura". Isso ocorreu sempre, mas a história se encarregou de criar instâncias que tentaram dar inclusão simbólica a este ponto e os ritos de iniciação tiveram aí sua função.

Freud considera a circuncisão um rito de iniciação, dizendo que é um substituto da castração, e que o efeito terrorífico da ameaça da castração persiste em sua eficácia porque funciona à maneira de "recordação residual filogenética"⁶. O filogenético é o saber de sempre, o que se inscreve e se transmite em um discurso, articulando uma estrutura.

Lacan não faz o mesmo uso que Freud da noção de iniciação, pelo contrário, esse tema servirá para continuar avançando na conceitualização do objeto *a*. Segue, nesse sentido, algumas teses de Bettelheim⁷: os ritos de iniciação, tanto em homens quanto em mulheres, podem servir para promover e simbolizar a completa adaptação dos papéis prescritos pela sociedade; o segredo que rodeia os ritos de iniciação poderá servir para dissimular o fato de que o fim desejado não chega a ser alcançado.

No seminário "O desejo e sua interpretação", Lacan avança mais um passo no tema das três formas da falta do objeto que aparecem na experiência analítica. Tomemos, para o desenvolvimento de nossa questão, o nível do complexo de castração, onde ele irá situar a mutilação como seu objeto. A mutilação tem o papel de definir, no sujeito, seu acesso a um nível superior de realização de si mesmo. Para que isto funcione é preciso que o sujeito se separe de uma parte. Esta mutilação deixa uma marca, que instaura a passagem a uma função significante. "É a marca de um significante que o retira do rebanho"⁸; na circuncisão é o *falo* que fica marcado e elevado à função significante. A partir disso, o sujeito se percebe entre os intervalos significantes, mas se não há cortes, não há nada no plano imaginário que permita simbolizá-lo e por isso é necessário que o sujeito seja capaz de se separar de alguma parte de si mesmo.

Em relação ao complexo de castração, resgata o mito do Pai da horda primitiva, um pai absoluto, tirânico, o pai real do gozo.

Os ritos de iniciação inscrevem essa marca no sujeito, no processo de construção da puberdade social, onde busca-se um corte, uma mutilação, uma estigmatização, como signo que define o acesso a um nível particular. Essa marca é, por sua vez, a encarnação de um saber sobre a castração, por um lado, e, por outro, orienta seu desejo.

Em "A significação do falo", especificará ainda mais a função do falo como regulador do desenvolvimento, na medida em que "a partir do poder (*puissance*: força, capacidade, potência) de uma pura perda" instala no sujeito uma posição inconsciente que **lhe permitirá diferenciar a identificação com o tipo ideal de seu sexo,**

responder às necessidades de seu parceiro na relação sexual e ter resposta no nível da maternidade e da paternidade.

Se a iniciação é uma cerimônia através da qual se é admitido nos mistérios da religião ou do sexo, o vínculo com a psicanálise se faz pelos mistérios da linguagem, enquanto estes se produzem como enigma, em relação a um saber sobre a verdade. Se há algo que desliza no fundo da iniciação é o ocultismo. E o que precisamente se oculta é o impossível da relação sexual. É nesse sentido que Lacan diz que "não há iniciação"⁹.

No entanto, por que os antropólogos persistem na idéia de que os ritos de iniciação não desapareceram? Porque a iniciação apresenta-se como algo que concerne ao gozo.

Comprovou-se que, quando uma sociedade não oferece estes eventos, os púberes os criam, constroem seus próprios ritos de iniciação com o grupo de pares. Vários são os autores que confirmam que não há evidência de que no mundo urbano atual tenha diminuído a necessidade de expressões ritualizadas de transição à maturidade.

Postulá-se que os comportamentos anti-sociais são a forma mais apropriada de expressar a etapa de margem ou de transição de uma etapa a outra, quando não há ritos de iniciação institucionalizados nem guiados por adultos. Quando se quer pertencer a um grupo, a participação nos atos de vandalismo deve ser compulsiva, transgressora e durante sua realização devem estar em um estado de loucura temporária. O que retorna aqui a partir do real? No início da psicanálise, Aichhorn e Glover, entre outros, tratavam a delinqüência juvenil como sintomas de distorção nas relações do sujeito com a realidade socialmente determinada, como expressão falida da inscrição do sujeito na função paterna.

O antropólogo J. Alves em seu trabalho "Transgressões e transformações entre as crianças urbanas portuguesas"¹⁰, propõe que o mais importante nos ritos de iniciação destas crianças, ritos que não estão institucionalizados nem guiados por adultos, é a narração posterior às travessuras, mais do que o fato em si, em que se representa "quem é ele" e não "o que ele fez" somente. Alves postula que na narração eles mesmos se constroem. Todos os movimentos realizados visam a inclusão no grupo de seus semelhantes, já que um "homem se torna homem ao se situar a partir do um-entre-outros"¹¹.

O homem se faz, se produz, se constrói por um efeito de sua inclusão em um discurso, mas esta inclusão se realiza também ao "se fazer homem", impostura mediadora. Vê-se aqui a importância da relação com os semelhantes.

Estes atos de vandalismo cumprirão a função de designar como tal o ser do sujeito, onde a marca que deixa "ganha função de índice de algo que está realizado e não pode ser articulado"¹².

É possível dizer que essa linha se inscreve na trajetória do ideal e de fato está submetida aos avatares históricos. Mas a escolha do objeto que se realiza como conseqüência deste percurso é também conseqüência do ser do sujeito.

Outro ponto que é preciso destacar é o saber ritual que a travessia por um rito introduz, no qual não se passa nenhum conhecimento, mas um novo poder é absorvido através das estrepolias e é no perigo que se adquire a fonte de poder-saber. O trânsito pelo rito é o que provoca um efeito de saber, já que o ritual é anterior à crença que o explica. No ensino ritual não se trata somente de adquirir conhecimento,

mas também de que a comunicação dos “sacras” produza uma mudança ontológica. A aparente passividade e submissão revelam-se como uma absorção de poderes, e esse poder que o ritual outorga é tão real quanto o poder da autoridade. Esse saber ritual fica então inscrito como poder-saber, como a marca do selo de um anel.¹³

Nesta análise, a ênfase está colocada no ritual em si, mais do que na iniciação, já que o saber outorgado pelo ritual toma uma valor adquirido, valor ritual próximo ao conceito de valor fetichista¹⁴. É desde esta perspectiva que se observa a necessidade dos mesmos, em seu funcionamento, já que, quando uma sociedade não os provê, os púberes os inventam, denunciando com seu *atuar* que certos atos devem ser realizados para que fiquem inscritas subjetivamente as mutações produzidas neste período.

Bettelheim notou que nas meninas da Escola Ortogenética, diante da ansiedade produzida pelo sexo, criavam o que se chamou “passagem sem rito”¹⁵. P. Blos usa o termo de “condutas concretantes” para certas atuações que na sua repetição vão construindo o mito familiar em relação a certos pontos traumáticos ou ocultos do passado de seus pacientes¹⁶.

Todo tratamento de adolescentes acontece entre *actings* e passagens ao ato, em que o sujeito (psíquico) também está na posição de objeto, mas aqui se produz a eliminação do campo do Outro¹⁷, ao contrário do que ocorre nos sistemas ritualizados. Sempre se pensou que se as atuações não prejudicam o paciente é preferível não intervir, ou seja, esperar que na repetição algo da ordem do simbólico seja posto em jogo e talvez esta seja a forma de cada paciente encontrar o rito que o inscreva em seu próprio mito.

Cada disciplina estende-se sobre um saber que lhe confere sua especificidade. Para a psicanálise o saber não se adquire, mas se elabora e se produz através de sua relação com a linguagem, em torno de uma falha fundamental, que se reativa sem cessar.

O valor ritual dos ritos de passagem gera a ilusão de um campo do Outro unificado, através da inscrição do poder-saber que produzem, da mesma forma que fazia a ciência antiga. Se há algo que pode mudar a natureza deste saber, como saber pressuposto, é a elucidação do saber que a psicanálise provê. É Freud quem testemunha, através da palavra, nos sintomas, da disjunção entre poder e saber, disjunção que no seminário “De um Outro ao outro”, Lacan propõe como estrutural para a psicanálise a partir do surgimento da ciência moderna.

No entanto, ainda que os ritos de iniciação ou, em seus efeitos, algumas atuações não garantam um saber sobre o sexo, proporcionam o saber (*puissance*: força, capacidade) que dá a marca que desvia do rebanho, que permitirá enfrentar com mais recursos a aproximação sempre sintomática do encontro sexual. Já que no plano do sujeito do inconsciente não há saber do macho pela fêmea nem vice-versa, no plano do significante também não há nenhuma oposição que designe o macho e a fêmea. “O importante, o intrínseco ao sistema significante, é justamente que o falo como função terceira se define, em primeiro lugar, como o que falta: a castração instituindo essa função na mulher e o enigma do gozo absoluto do lado do macho”¹⁸.

Momento proclive na adolescência para que apareça esta disjunção entre “nô saber e poder” que permitirá então colocar a questão: o que o outro quer de mim? Mas formulada a partir de outro lugar.¹⁹

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, J., "Subversión del sujeto", in: *Escritos*, Buenos Aires, Sigloveintiuno Ed., vol.II.
2. FRAZER, *La rama dorada*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
3. FREUD, S., "Historial del Hombre de los Lobos", in: *O.C.*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1979, vol.XVII, p.19. (Todas as citações da Amorrortu Ed. foram traduzidas do castelhano pela tradutora).
4. LACAN, J., "Despertar de la primavera", in: *Intervenciones y textos II*, Buenos Aires, Ed. Manantial, 1988.
5. _____ *La familia*, Buenos Aires, Ed. Argonauta, 1978.
6. FREUD, S., *Esquema del psicoanálisis*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1974, p.78.
7. BETTELHEIM, B., *Heridas simbólicas*. Buenos Aires, Barral Ed., 1974.
8. LACAN, J., El deseo y su interpretación. Inédito.
9. Ibid.
10. ALVES, J., "Transgression and transformations: initiation rite among urban boys", in: *Journal of anthropology*, 1984.
11. LACAN, J., "Despertar de la primavera", op.cit.
12. LACAN, J., El deseo y su interpretación. Inédito.
13. Ibid.
14. LEACH, E., *Ritual*, Enciclopedia de Ciencias Sociales.
15. BETTELHEIM, B., op.cit.
16. BLOS, P., "La transición adolescente", Ed. Amorrortu.
17. LACAN, J., Lógica do fantasma. Inédito.
18. _____ *De un Otro al otro*. Inédito.
19. Ibid.

Saber e conhecimento

Heloisa Costa Godoy*

O termo *estrutura* origina-se da palavra latina *structura*, derivada do verbo *struere* que significa construir, mas no sentido arquitetônico.

Este termo manifesta os mais variados significados no curso da história. Presente na filosofia de Aristóteles, assume um destaque especial no modernismo, denominador comum tanto na psicanálise como na história, antropologia e lingüística — o estruturalismo.

A partir do século XVII, o termo, nas línguas mais modernas, passou a ser empregado em outros sentidos além do arquitetônico. Na biologia, por exemplo, quando compara o corpo humano a uma construção.

Na lingüística, em 1600, o termo aparece ao tratar das distribuições das palavras na oração e da composição dos estilos poéticos. Em meados de 1930, o princípio da estrutura como objeto de estudo foi afirmado por um pequeno grupo de lingüistas, que reagira assim à concepção exclusivamente histórica da língua. Dissociando-a em elementos isolados, ocupava-se em seguir suas transformações.

Inaugura-se a lingüística moderna, que tem como objetivo a *construção* de uma teoria geral capaz de descrever todas as línguas. Para estes lingüistas, deveria haver uma superação dos limites da gramática tradicional, pois esta se baseava nas línguas clássicas, latim e grego, desconsiderando outras línguas. É atribuída à gramática tradicional maior valorização da linguagem escrita e estes lingüistas conferem a primazia à língua falada, justificando esta posição com o argumento de que as línguas só passaram a ser escritas muitos séculos depois de faladas. Eles mostram que, seja qual for a língua em questão, seu vocabulário é rico o suficiente para exprimir distinções consideradas importantes para a sociedade que a utiliza. Este movimento, contrário à gramática tradicional, tem sua origem nos ensinamentos de Ferdinand de Saussure, cuja obra mais importante *Curso de Lingüística Geral* foi publicada posteriormente, graças ao esforço de dois discípulos, Charles Bally e Albert Sechehayé, que recolheram anotações das aulas dadas por Saussure em seu curso.

Saussure é considerado o precursor do estruturalismo moderno, apesar de não ter utilizado o termo *estrutura* explicitamente em sua obra. A noção de sistema que se encontra em sua obra é sua grande novidade: a língua forma um sistema. Para Benveniste, o estruturalismo ensina a predominância do sistema sobre os elementos e visa destacar a estrutura do sistema através das relações dos elementos, tanto na cadeia falada como nos paradigmas formais. A noção de *estrutura* está intimamente

* Psicanalista, Aleph-psicanálise-Transmissão, Belo Horizonte.

ligada à *relação* no interior do sistema, cujos termos são solidários e na qual o valor de um termo resulta na presença simultânea de outros.

Ao considerar a língua como sistema, Saussure realça a importância das relações que ocorrem entre os grupos associativos no interior da língua.

Levi-Strauss, com a antropologia, sustenta a idéia de uma ordem simbólica que estrutura a realidade inter-humana. Os princípios da lingüística e da antropologia são anteriores e independentes do indivíduo. Este não é consciente da estrutura da língua que fala e, da mesma forma, as "estruturas elementares do parentesco" escapam à consciência. A montagem das regras são anteriores ao indivíduo. Tanto a lingüística como a antropologia fazem do estruturalismo um tipo de cientificidade válido para o campo das ciências ditas humanas. Benveniste, ao anunciar que "o homem não criou a linguagem, mas foi esta que criou o homem", indica uma anterioridade ao homem.

O estruturalismo tem para Lacan a mesma importância que as ciências filológicas têm para Freud. Ambos dão importância à linguagem. O estruturalismo traz o conceito de que *estrutura é um conjunto de relações e lugares*. A categoria de conjunto evita, segundo Lacan, as implicações da totalidade. Surge, então, a pergunta: com qual noção de *relação* a psicanálise é confrontada?

Lacan propõe, no "Discurso de Roma" (1953), que retornar à palavra de Freud não é imitá-lo, não é recorrer aos seus termos, mas sim aos princípios que a governam. Seu princípio marca um corte decisivo no conhecimento, levando a um saber sobre o inconsciente, inaugurando o sujeito da enunciação — *Je* —, o sujeito do inconsciente, subvertendo a concepção tradicional da matéria, marcando um sujeito dividido. O *Wunsch* de Freud é a resposta do homem à inserção na ordem simbólica, enlaçado no desejo do Outro.

Este *saber*, que Freud inaugura, não é considerado como conhecimento no sentido tradicional da articulação entre *alguém que sabe* e a *coisa sabida*, mas um saber que toma forma de uma inscrição no discurso do sujeito. No campo do conhecimento, há uma reciprocidade entre *aquele que sabe* e *o que se sabe*. Neste campo do conhecimento, aquele que sabe depende do objeto para garantir a sua verdade.

Mas, antes mesmo de 1953, Lacan se preocupava com a *construção* teórica do sujeito em psicanálise. Em seu texto "Estádio do Espelho" (1949), ele faz um correlato da formação do eu com o estádio, que quer dizer medida grega, demarcação, diferenciando de fases que trazem a noção de desenvolvimento. Estádio é, portanto:

um campo cortado, distribuindo da arena interior às suas muralhas, à sua roda de ruínas e de pântanos, dois campos de luta opostos, onde o sujeito se entrega à busca do altivo e longínquo castelo interior, cuja forma (por vezes justaposta no mesmo cenário) simboliza o isso de modo surpreendente.²

Neste momento, ele busca a dialética para a constituição do sujeito e afirma que somente a psicanálise reconhece esse nó de servidão imaginária que o amor vem sempre redescobrir ou retalhar na junção da natureza à cultura. Lacan ainda não colocava em primeiro plano o papel da linguagem, mas, neste texto, está presente a idéia de simultaneidade da constituição, da perda e a noção de precipitação.

Através do bojo filosófico e da influência de Kojève, Lacan se liberta de um saber psiquiátrico, do poderio médico e da apreensão acadêmica dos conceitos freudianos. Anuncia que não importa a sucessão dos acontecimentos históricos do indivíduo, pois o mais importante é o sujeito inventar sua biografia.

Na cena do "Estádio do Espelho", a criança se vê através dos olhos da mãe. Não é o olhar na dimensão empírica, mas o desejo da mãe fazendo as vezes da matriz simbólica, marcando uma diferença irreduzível entre o organismo e o corpo, ou seja, um corpo erógeno. Muitas abordagens desenvolvimentistas ou evolucionistas não reconhecem o hiato que separa não só a cultura da natureza como também o corpo do organismo, devido à ação estruturante da linguagem e ao efeito ordenador da proibição do incesto.

Lacan utilizou do discurso filosófico para efetuar a valorização do freudismo. Posteriormente, ele tenta demonstrar o quanto a filosofia estava condenada ao impasse, considerando-se a existência do inconsciente. Alain Badiou aponta que Lacan passa a colocar-se como anti-filósofo, quando considera o discurso da filosofia igual ao discurso do mestre.

Com a noção do estruturalismo, temos várias versões: algumas confirmando o campo do conhecimento, outras apontando para uma fusão entre psicanálise e psicologia. São conceitos de sujeitos diferentes: um é submetido às leis da linguagem que o constituem e que se manifestam de forma privilegiada nas formações do inconsciente, outros trabalham mais no sentido de maturação psicológica ou de processo de conhecimento.

O sujeito na psicanálise é o sujeito do inconsciente ou sujeito do desejo. Não é o sujeito pensado, nem o sujeito pensante, nem o sujeito falante. Trata-se de "o ser impensável do sujeito"⁶.

No campo do conhecimento, alguém solicita ao sujeito aprender "isto" ou "aquilo", atingindo o campo da demanda, mas, mesmo assim, colocando em jogo a ordem do desejo. O sujeito na psicanálise, o "Isso" fala dele.

O sujeito da psicanálise não é autor do seu dizer, embora nele faça ouvir sua presença. Descartes, ao anunciar o pensar e o existir, subverte juntamente o instituído. O sujeito do inconsciente toca a verdade do sujeito cartesiano. Para Lacan, o sujeito não é aquele que pensa, mas aquele que deseja.

No texto "Observação sobre o Relatório de Daniel Lagache — Psicanálise e Estrutura da Personalidade" (1960), Lacan define com mais precisão o conceito de *estrutura*. Ele acha que temos que submeter o pensamento a uma topologia de que somente a estrutura necessita. Apesar de usar o *modelo ótico* como modelo para contrapor Lagache, é importante destacar a conceituação que ele apresenta sobre o objeto *a*. Temos, neste momento do percurso de Lacan, o conceito de *estrutura* relacionado, pela primeira vez, ao objeto *a*. Quando Lacan iniciou seu estudo sobre o modelo ótico na "Tópica do Imaginário" — *Seminário I* (1957) — foi para amenizar o imaginário utilizado pela prática analítica na época. Mas, em 1960, ele reconhece que o esquema ótico não passava de modelo, uma vez que este não elucida a posição do objeto *a*. *Imager* um jogo de imagens não descreveria a função que este objeto recebe do simbólico. Neste texto do relatório, o objeto *a* é definido como do desejo, ainda não como causa. Lacan, porém, marca-o como elemento da estrutura e expoente de uma função. Em "Subversão do Sujeito e Dialética do Desejo no Inconsciente Freudiano", do mesmo ano do relatório de Daniel Lagache, objeto do

desejo passará a ser objeto-causa-do-desejo diante da incompatibilidade com a representação. É a causa da divisão do sujeito como é mostrada na escrita da fórmula do fantasma — $\$ \leftrightarrow a$ —. Então, o grafo substitui o espelho, pois o objeto a não é especularizável. Por isto, o modelo ótico não consegue elucidar o objeto a . É necessário a topologia para assentá-lo ao nó borromeano.

Na trajetória de Lacan, ele passa pela dialética inaugural, pelo estruturalismo, mas é com a topologia que consegue escrever o objeto a como possibilidade de articulação com a noção de relação.

A partir de 1962, Lacan, no Seminário da Identificação, desenvolve a topologia do toro, da fita de Moebius e *cross-cap*, sendo reassumida em *L'Étourdit*. A fita de Moebius é esta curiosa superfície que, através de um corte e de uma semi-torção, representa que o inconsciente está no avesso, marcando a relação do inconsciente com o discurso consciente. A partir de 1972, Lacan utiliza o nó Borromeu, onde o real, simbólico e imaginário consistem de três anéis que não se encadeiam: um corte de um libera os outros dois, o que permite uma nova escrita, onde o objeto a acha-se no lugar central. O gozo fálico e o gozo do Outro também estão situados no nó.

O famoso aforismo de Lacan "Não há relação sexual" mostra-nos com qual relação temos que nos deparar na prática analítica: é com a impossibilidade de escrevê-la, pois o objeto a é para sempre perdido, antes mesmo de existir, levando-nos a inventar um saber sobre o inconsciente. Não se trata do impossível de conhecer, nem mesmo de concluir, mas da incapacidade própria do simbólico de reduzir o buraco do qual é autor. A psicanálise sustenta que não há esperança de preencher a falha no saber, contrapondo-se às vestimentas da ciência que tudo quer conhecer.

Na poesia de Antoine Tudal⁸, está presente a preposição "entre" e podemos afirmar que entre o homem e a mulher, existe o desencontro. Na fórmula do fantasma, liga-se a existência do sujeito à perda da coisa, fracassando a relação sexual.

A construção do sujeito para Lacan é "em relação" *sim*, só que com o objeto a .

É esta noção de estrutura que delinea, de forma radical, a diferença entre o conhecimento e o saber: um campo apontando para a demanda e outro para o desejo. Esta concepção rompe com as alternativas demasiado clássicas: o racionalismo positivista, o ceticismo ou o misticismo.

É com este objeto a que a psicanálise deve operar, levando o analista a se posicionar eticamente no tratamento da letra: afirmando que a estrutura é real.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, Jacques. "El Estádio Del Espejo Como Pensador De La Funcion Del Yo (Je) Tal Como Se Nos Revele En La Experiencia Psicoanalitica," in: *Escrito II*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1975.
2. _____ "O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu." in: *O Sujeito, O Corpo e A Letra*, Lisboa, Portugal, Editora Arcádia, 1977.
3. _____ "Observacion Sobre El Informe De Daniel Lagache: Psicoanálisis Y Estructura De La Personalidade", in *Escrito II*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1975.
4. _____ "Observação sobre o Relatório de Daniel Lagache. Psicanálise e Estrutura de Personalidade". Bhte, Brasil, Edição Pirata, 1997.
5. _____ O Saber Do Psicanalista, inédito.

6. _____, "Subversão do Sujeito e Dialética do Desejo no Inconsciente Freudiano", in *Escritos*, S. Paulo, Ed. Perspectiva, 1966.
7. BADIOU, Alain., *Para Uma Nova Teoria Do Sujeito*. Rio Janeiro, Brasil, Editora Relume - Dumará, 1995.
8. TUDAL Antoine.
"Entre l'homme et l'amour,
Il y a la femme.
Entre l'homme et la femme,
Il y a un monde.
Entre l'homme et le monde,
Il y a un mur"
Lacan cita este poema em "Função e Campo da Palavra e da Linguagem em Psicanálise e "O Saber Do Psicanalista"

Édipo: saber-verdade-castração

Vera Vinheiro*

A normalização da posição do sujeito humano em relação à assunção do próprio sexo depende de uma lei fundamental, de uma lei simbólica, cujo nome é complexo de Édipo.

A sexualidade está subordinada ao reconhecimento simbólico, e o Édipo marca os limites do que o sujeito pode conhecer acerca de sua participação inconsciente.

Lacan já havia definido o inconsciente como saber, como um não querer saber nada disso, ou seja um saber não sabido. No *Seminário A Transferência* vai dizer que a razão pela qual Freud encontra sua figura fundamental na tragédia do Édipo é o ele não sabia. "Ele não sabia" que tinha matado seu pai e dormia com sua mãe. Freud propõe o Édipo como um mito, um modo de estrutura que tenta dar conta do Real e que introduz o sujeito na castração, como passagem obrigatória para aceder ao desejo sexual a partir de um agente, o pai. Um pai que embora morto, permanece como garantia da lei. Quando Freud baseia, na tragédia edípica, a estruturação do psiquismo, assim como as manifestações neuróticas, revela o caráter universal e fundante da idéia do incesto e suas derivações.

A primeira alusão de Freud ao complexo de Édipo se deu na época de sua correspondência com Fliess. No rascunho N, que acompanha a carta de 31 de maio de 1887 escreve: "...parece que esse desejo de morte se dirige nos filhos contra o pai e nas filhas contra a mãe"¹

Em 15 de outubro de 1897, na carta número 71, escreve: "...verifiquei, também no meu caso, o apaixonamento pela mãe e o ciúmes do pai e agora considero isso como um evento universal do início da infância."²

É em "A interpretação de Sonhos", quando fala dos sonhos de morte de pessoas queridas, que Freud expõe a tragédia edípica de Sófocles, ou seja, é onde expõe o fundamento da estruturação do aparelho psíquico.

A trilogia sofocleana tem interessado aos analistas. Freud se interessou pela estória de Édipo Rei e Lacan por Édipo em Colono e Antígona.

Édipo Rei: a história se passa na idade heróica da Grécia na cidade de Tebas. Foi apresentada pela primeira vez em Atenas 430 a.c. Os personagens eram: Édipo, Rei de Tebas; Jocasta, mulher de Édipo; Creonte, irmão de Jocasta; Tirésias, velho advinho e ainda um sacerdote; um mensageiro; um pastor; o criado; corifeu e o coro dos anciões Tebanos.

A ação passa-se em Tebas [Cadméia], diante do palácio do rei Édipo. Junto a cada porta há um altar e o povo está ajoelhado em torno dos altares, trazendo ramos

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

de louro ou de oliveira, à espera de Édipo. Conforme antigo costume grego, os que tinham alguma súplica a fazer aos deuses acercavam-se dos altares, trazendo os ramos, enfeitados com fita de lã.

O povo pede a Édipo que os livre da peste que assola Tebas e este diz a seu povo: "Creonte, meu cunhado, foi por mim enviado ao templo de Apolo para consultar o oráculo sobre o que nos cumpre fazer para salvar a cidade."³ Creonte chega e diz o que ouviu da boca do deus: "O rei Apolo ordena, expressamente, que purifiquemos esta terra da mancha que ela mantém. Urge expulsar o culpado, ou punir com a morte o assassino de Laio."⁴ O rei Édipo resolve punir esse crime e diz: "Devemos voltar a origem do crime e pô-lo em evidência."⁵

Aí começa sua investigação e sua vontade sempre crescente de saber. A seguinte estória se desenrola: pesa uma maldição sobre Édipo ao nascer: matará seu pai e se casará com sua mãe. Seu pai (Laio) decide, então, entregar a criança a um pastor para que o mate.

Édipo é abandonado com os pés amarrados. A inchação dos pés lhe dá o seu nome. Édipo significa pés inchados em grego. *Oidipous*, *Oidi* significa eu tinha visto, eu sei. *Dipous*, significa em dois pés e pés inchados.

Este pastor, a quem rei Laio entregou seu filho, apieda-se da criatura e o entrega a outro pastor, que por sua vez o entrega aos reis de sua comarca. Mérope (a rainha) e Políbio (o rei) — reis de Corinto.

Quando adulto, Édipo fica sabendo da maldição que pesa sobre ele e, espantado, foge de Corinto. No caminho tem uma briga em uma encruzilhada, na qual só havia passagem para um homem e mata seu adversário, sem saber que era Laio, o rei de Tebas e muito menos que era seu pai. A profecia começou a cumprir-se.

Chega a Tebas e se encontra com Esfinge, monstro que colocava enigmas aos viajantes e devorava os que não sabiam resolvê-los. Édipo decifra o enigma, mata a Esfinge, livrando os Tebanos. Em agradecimento, estes lhe dão em matrimônio a viúva de Laio, Jocasta, com a qual terá quatro filhos. A profecia se havia cumprido.

Anos depois, quando a peste assola Tebas (momento onde começa a peça de Sófocles), consultam o oráculo e têm como resposta que a peste não acabará enquanto não se tenha vingado a morte de Laio. Então, Édipo maldiz o assassino, sem saber que era ele mesmo e interroga Tirésias, o velho adivinho. Tirésias sabe aquilo que Édipo ignora e decide não responder-lhe. A verdade, melhor não sabê-la.

Édipo já não pode retroceder. Jocasta tenta detê-lo, porém Édipo segue. Quer saber. Ele tinha matado seu pai e casado com sua mãe. Decide pagar o preço por ter visto o que nenhum mortal deve ver.

Quando tudo se descobre, Jocasta se suicida e Édipo arranca os olhos e exige ser isolado. Diz: "Manda-me para fora deste país o mais depressa possível! Para um lugar onde ninguém me veja..."⁶

Aqui termina a tragédia o *Édipo Rei* e começa *Édipo em Colono*.

O Édipo em Colono é o Édipo já velho, cego e sábio, guiado por sua filha Antígona no exílio. Sua morte nenhum mortal pôde ver, salvo o rei de Atenas, Teseu, que com as mãos no rosto protegia os olhos de uma visão. Isto mostra como Édipo terminou em Colono, um velho cego, sábio, vidente e exilado, com algo de sagrado, pois só o rei pôde ver sua morte. Naquela época os velhos adivinhos eram sagrados como os reis.

Voltemos a *Édipo Rei*, que é o que interessa a Freud em 1900. Ele, aí, compara a investigação de Édipo com a da análise, em seu direcionamento, passo a passo, aos conteúdos que mantêm o sintoma — a praga que assola Tebas. O oráculo diz que a praga é a manifestação da culpa que suja Tebas.

Freud narra a tragédia edípica neste texto (sonhos de morte de pessoas queridas), porque o Édipo, como no sonho, realiza os desejos infantis. Neste sentido, no mito do Édipo, não há complexo de Édipo. Ele é o mito central da psicanálise, porque coloca em questão o assassinato do pai e o gozo da mãe.

O importante é que Édipo foi admitido junto a Jocasta porque tinha triunfado em uma prova de verdade. Havia resolvido o enigma da Esfinge, havia libertado o povo de uma pergunta, introduzido a questão da verdade.

De que verdade se trata? A verdade de que se trata é a do não-saber, ou seja, a verdade da impossibilidade, do impossível saber do sexo.

Édipo Rei termina mal, isto é, cego, porque quis saber a verdade toda. Sabemos que não há acesso possível à verdade, a não ser pela via da castração. E Édipo o fez de maneira brutal. Arranca seus olhos. Porém, a verdade só pode saber-se não toda, às meias. Há um meio dizer da verdade.

Já o indicava Tirésias: a verdade, melhor não sabê-la... Advertência que também formula Lacan quando nos indica que a verdade é impossível dizê-la toda, faltam as palavras. Por isso mesmo, a verdade aspira o real, em relação ao qual o saber tampouco pode ser absoluto. Isto é, o saber também não é todo.

Há em Édipo uma passagem: de um Édipo que não sabia, como no inconsciente, a um Édipo que sabe. Que saber se pode atribuir a Édipo? É um saber que aponta duas questões, ou talvez duas posições: por um lado, sabe do preço a pagar pelo crime — a transgressão da proibição do incesto. E também, que a castração é da ordem do real, que se vive no corpo e por isso se cega. Coloca em ato a castração no nível do Real. Por outro, sabe que a verdade é sempre não toda e que não se pode saber tudo.

Há, portanto, uma mudança de posição de Édipo Rei para o Édipo em Colono. Há uma travessia do Édipo que havia tirado o véu e seu preço era cegar-se (arrancar os olhos), ao Édipo em Colono, isolado, exilado, onde não pode ser visto, ser olhado. No primeiro, um olho é suprimido e, no outro é o olhar que é suprimido.

Lacan nos adverte no *Seminário XI* que devemos distinguir a função do olho do olhar.

O objeto a no campo do visível é o olhar. Na medida em que o olhar, enquanto objeto a pode chegar a simbolizar a carência central expressada no fenômeno da castração... O olhar deixa o sujeito na ignorância do que há além da aparência.⁷

Esta é a verdadeira mudança de posição. Édipo sabe que o saber nunca recobre a verdade. Que suprimir todos os véus é impossível, sempre haverá um a mais ocultando o olhar. Ou seja, do deciframento daquele que arrancou os olhos, acreditando que haviam caído todos os véus, para um passo a mais em *Édipo em Colono*, um para além da castração. Pois, ao se isolar, ele corta o olhar e algo, aí, é cedido.

Ainda no *Seminário XI*, Lacan dirá: "... no campo do escópico, o olhar está do lado de fora, sou olhado, quer dizer, sou quadro."⁸ Em Colono, o olhar, enquanto

sou quadro, cai. Aqui, trata-se de ciframento, pois há perda de gozo, algo é cedido. Trata-se de um saber construído a partir do que se apara de gozo.

Édipo, que havia suprimido sua visão, acreditando que haviam caído todos os véus, agora em Colono, sabe que isto não resolve sua condição de sujeito. Esse foi o preço que, por saber, decidiu pagar: sua própria castração. Uma morte em que ele mesmo risca seu ser, uma subtração dele mesmo da ordem do mundo.

Em *Édipo em Colono* há uma destituição, comparece algo da ordem do des-ser; quando ele já vidente, pois chegou a prever o futuro da cidade de Atenas, pede que o deixem sentar no recinto sagrado das Eumênides. Enquanto isto em Tebas, começam os falatórios sobre sua vidência e correm em seu encalço. Ao saber que vai receber a visita de Creonte e de embaixadores de todo o tipo, ele se interroga: "Hoje, que nada sou, volto então a ser homem?"⁹, ou seja, será que é no momento em que eu não sou nada é que me torno homem? Lacan dirá no *Seminário II* que aí começa o para além, Édipo em Colono presentifica a conjunção da morte e da vida.

O Édipo velho, cego e sábio é como Tirésias do *Édipo Rei*. E Tirésias, poderíamos dizer, ocupava o lugar do analista. Houve, portanto, uma passagem ao discurso do analista.

No *Seminário XVII (O Averso da Psicanálise)*, Lacan situará o Édipo em relação ao discurso do analista.

O Édipo desempenha papel do saber com pretensão de verdade, quer dizer, o saber que se situa, na figura do discurso do analista, no lugar que designei a pouco como o da verdade.¹⁰

Ou seja, onde o olhar como agente repousa no saber sobre a verdade e o que se pode saber é solicitado no discurso do analista a funcionar no registro da verdade.

Há, portanto, uma articulação entre saber, verdade e castração em Édipo. O complexo de Édipo é esse segundo tempo fundamental da estrutura do sujeito e a castração — onde o falo é o representante do objeto faltante - a chave escondida da humanização da sexualidade, chave que abre, como vemos habitualmente na nossa experiência, os acidentes da evolução do desejo.

Lacan, no texto sobre *Hamlet*, dirá: "o falo é esta coisa que nos é apresentada por Freud como a chave do *Untergang* do Édipo (declínio do Édipo). Apenas há sucesso da maturação genital através da conclusão o mais completa possível do Édipo, e isto na medida em que o Édipo tem como conseqüência no homem e na mulher o estigma, a cicatriz do complexo de castração."¹¹

Freud faz uma analogia interessante, em seu texto "A Dissolução do Complexo de Édipo", o qual escolhi para encerrar este escrito: o complexo de Édipo, como os dentes de leite, tem que cair, isto é, declinar, para que possam vir os permanentes.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, S. "Extratos dos Documentos Dirigidos a Fliess", rascunho N, in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Ed., 1977, vol.I, p.345.
2. *Ibid*, p.358.
3. SÓFOCLES. "Édipo Rei, Tragédias Gregas", in: *Coleção Universidade*, Rio de Janeiro, Ed. Tecnoprint Ltda., p.92.
4. *Ibid*, p.95.

5. *Ibid*, p. 98.
6. *Ibid*, p.188.
7. LACAN, J. *Seminário XI, Os Quatro Conceitos Fundamentais para a Psicanálise*. Rio de Janeiro, 1979, Jorge Zahar Ed., p.77.
8. *Ibid*, p.104.
9. SÓFOCLES, *A Trilogia Tebana*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1989, p.123.
10. LACAN, J. *Seminário XVII, O Averso da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1991, p.92.
11. ———, "Hamlet por Lacan" in: *Shakespeare, Duras, Wedekind, Joyce*, Lisboa, Assírio e Alvim Ed., p.108.

BIBLIOGRAFIA

- FREUD, S., "A Interpretação dos Sonhos" in *Obras Completas*. Rio de Janeiro, Imago Ed., vol. VI, 1969.
- "A Dissolução do Complexo de Édipo" in *Obras Completas*. Rio de Janeiro, Imago Ed., vol. XIX, 1969.
- LACAN, J., *Seminário II, O Eu na Teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1987.
- *Seminário VIII, A Transferência*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1986.

PARTE II
CONSTRUÇÃO DO SABER
A CLÍNICA

O corpo e a letra: o saber em transferência

Dora Yankelevich*

Tradução: Paloma Vidal

Há aproximadamente três anos, uma menina de 7 anos, aluna interna de uma instituição especializada, veio me ver no Centro Médico Psicológico. Quase na mesma época, recebi uma carta de uma colega que me informava muito sucintamente sobre as vicissitudes desta menina antes de chegar à instituição, pedindo-me que a atendesse, já que ela estava procurando ajuda. Retirada de seu meio familiar pela justiça, por causa dos maus tratos que recebia da sua mãe, é encontrada hospitalizada na Salpêtrière, com marcas de hematomas e machucados no corpo e com certa dose de calmantes. Maria faz parte de uma família de oito irmãos, mulheres e homens. Os outros sete moram com a família e são todos filhos do mesmo pai.

O primeiro contato é pelo olhar, de desconfiança. O corpo erigido, tenso, pesado, grande como o de uma menina de dez anos. Sua primeira pergunta é "quem é você?". A resposta do analista é dar seu nome e sobrenome. A sua, imediata, é "eu nem ligo" ("*je m'en fous*"). Pergunta: "O que você faz aqui?". Respondo: "Escuto os problemas das crianças". E Maria: "Eu nem ligo" ("*je m'en fous*"). Grita cada vez mais alto, seu rosto fica inchado de raiva, rasga folhas e quebra a caneta.

Este foi o tom de todas as sessões durante quase um ano e meio, com agravantes: injúrias, cuspe, socos, lápis voando pelo ar, massinhas pisadas e, principalmente, tentativas de quebrar os trabalhos modelados por outras crianças, tudo isso acompanhado do "eu nem ligo". A analista interveio: "eu ligo sim" ("*je ne m'en fous pas*"), aqui você não vai rasgar todos os desenhos" e desta maneira finaliza a sessão.

Posteriormente, o "eu nem ligo" vem acompanhado do "não quero vir", "não quero te ver", sempre com crises de cólera violenta. Os gritos e os golpes impediam o trabalho dos outros. Algo apresentava-se como sendo da ordem do impossível. Como um real que foge a toda tentativa de imaginarização e simbolização. A intervenção da analista foi para tentar produzir, ainda que às cegas, sem saber, um segundo momento de demarcação, indicando-lhe que se não quisesse vir não precisava, que não era obrigada, que não era possível ajudá-la, se ela não o desejasse. Ao dizer isto, abre-lhe a porta e mostra-lhe a saída. Seu ódio aumenta, mas... aparece um elemento novo, sua ambivalência, a alienação do significante, poderíamos dizer: ficar ou ir embora. Saía do consultório, mas ficava no corredor.

Durante as sessões seguintes, apesar de não desprovidas de violência, começa a existir produção, essencialmente de desenhos, mas isto ocorre como que em uma espécie de extensão da folha ao corpo. Do desenho passa a pintar as unhas com a

* Psicanalista, Paris, França.

caneta, como se no corpo se desenhasse algo. Outra intervenção do analista: "Fica mais bonito com esmalte!" Surgem rubores e sorrisos (os primeiros) e, obviamente, "eu nem ligo". O olhar do outro a feminizava. O "je m'en fous" ganhará uma verdadeira conotação sexual, na sua primeira acepção (*foutre*: século XIV do latim *future*, ter uma relação sexual).

Dos desenhos às unhas pintadas, ao longo de outra sessão, Maria me pergunta como se escreve meu nome e me oferece uma folha. Ao lado, escreve o seu. Procura juntar seu nome com o da analista. Brinca com as letras de cada um, os desorganiza, separa as letras, as une, junta somente sílabas, ou somente vogais, escreve fonemas. Pede-me que os leia, que lhes dê um sentido, às vezes são somente sons. Como se houvesse um movimento do sentido ao sem sentido. O desenho da letra vem sempre acompanhado de movimentos circulares da cabeça e de todo o corpo. O corpo acompanha o traçado da letra.

O jogo das letras criará, como diz Lacan, "o litoral entre o gozo e o saber". O não-sentido radical da letra refere-se ao real. A letra diferentemente do significante, é suscetível de marcar o limite, é a entrada do objeto a como radicalmente outro. Palavras, sílabas, fonemas, simples letras podem afetar o corpo de cada um, qualquer que seja sua estrutura. Os movimentos circulares da cabeça e de todo o corpo de Maria, me fizeram pensar que não se tratava dessas letras que estavam escritas no papel somente, mas também de outras *inscritas* em seu corpo, como um livro de carne, no qual se inscrevem os significantes da demanda e do desejo do Outro.

Quando insistimos sobre o impacto da palavra sobre o corpo, estamos dizendo que o corpo é falado. Lacan disse que o corpo fala: "com seu próprio corpo, o sujeito emite uma palavra que, enquanto tal é palavra de verdade, uma palavra que ele mesmo não sabe que emite como significante. Diz sempre mais do que quer dizer, sempre mais do que sabe dizer"¹.

A partir deste momento, há uma passagem onde os materiais são outros. A massinha, por exemplo, toma um lugar preponderante; Maria a utiliza na confecção de comidas que deveriam ser comidas não somente por ela, mas também pela analista. É nessas seqüências que Maria começa a falar de sua casa, de seus irmãos e irmãs, de sua mãe, de seu pai, de seus fins-de-semana horrorosos, trancada, às vezes sem comer, com pancadas, com banhos de água fria, enfim, diz que não quer mais ir para sua casa, que não quer ver sua mãe. É a primeira vez que não há violência, nem rejeição. Maria sabe que sofre. Esta passagem, pela orallidade, pela incorporação, pela introjeção simbólica, permite a Maria criar uma nova história, uma história que pode, agora, ser dita.

Pouco tempo depois, Maria diz que tem que me dar uma boa notícia (coisa incomum): alguém está lhe ensinando a ler e a escrever. E, mais tarde, diz que precisa escrever as frases, mas não consegue (os elementos para a escrita eram ainda rudimentares). Tenta fixar a palavra. Há uma busca de fazer sua inscrição como sujeito. Os movimentos circulares do corpo reaparecem. A raiva e a cólera levam-na novamente a quebrar coisas e a desafiar a analista.

Como voltar a enquadrar o ódio?! A analista junta essas folhas rasgadas e as coloca de lado. E diz que não lhe ensinará a ler e escrever, que isso é outro quem faz, que ela, analista, não ensina nada a ninguém ali, e que, em relação a Maria, é de outra história que se trata ali! Marie vai embora batendo a porta.

A materialidade da letra incita o sujeito a conservá-la como signo de um objeto perdido, como se fosse o objeto mesmo: Maria acredita que escrevendo o que fala não haverá perda. Na sessão seguinte me telefona dizendo que não quer vir mais, a voz de ódio era a mesma das primeiras sessões: "Tudo bem, até semana que vem". Volta para me dizer que vai começar a ir à escola, por enquanto duas vezes por semana. Em pouco tempo, lê e escreve corretamente. Há um retorno aos jogos das comidas, mas escrevendo os elementos que as constituem. Como se as comidas fossem letras. Lacan, no seminário *Encore*, diz que há um saber no Outro, um saber a tomar, a aprender, que tem um preço. Um saber que vale porque custa. Custa menos adquiri-lo do que gozá-lo. O sujeito resulta de como esse saber é aprendido, de como se coloca um preço nesse saber. O custo não é o de um valor de troca, mas de um valor de uso. O saber vale exatamente quanto custa e custa muito (*beaucoup - beau-cout*). Às vezes é necessário até mesmo arriscar a pele². Neste gozar, a conquista do saber se renova cada vez que é exercido.

Duas semanas antes das férias, Maria se pergunta se, pelo fato de começar uma escolaridade normal, como todas as crianças, poderá voltar para sua casa. A segunda pergunta é dirigida à analista: "Como você sabia que eu podia conseguir ler e escrever?" Diante desta pergunta tão forte e diante da espera do sujeito por uma resposta, a analista diz que não sabia, que esse saber estava escrito nela. O sujeito responde: "Você mente! Você não me diz a verdade!" Cada vez que esta função do sujeito suposto saber pode ser encarnada, isso denota que a transferência está fundada. E a analista tem esse lugar enquanto objeto da transferência. E supõe-se que ele saiba o que? A significação. "Como você sabia que era possível, diz Maria, ser um sujeito do desejo?"

Por trás do amor de transferência o que existe é o laço do desejo do analista com o desejo do paciente. Freud diz que a transferência é o desejo do paciente e Lacan acrescenta que é o encontro com o desejo do analista. A resolução da transferência corresponderia à saída desse lugar de falta do analisante, que não é outra coisa senão o ponto onde origina-se seu desejo e que corresponde à ausência da resposta última do grande Outro, que não é uma recusa de responder, mas uma inaptidão própria, intrínseca, profunda para responder à demanda do sujeito.

Pois bem, a persistência da transferência é testemunho daquilo que o sujeito continua a esperar. Esse Outro acabará lhe respondendo. Se o analista fica ligado nesta esperança ou esta se transforma em desilusão, a transferência não está resolvida.

Para terminar, farei uma referência ao ódio que, de certa maneira, atravessa o texto e a análise de Maria. O ódio parece separar a mãe da filha na luta mais ou menos explícita que desenvolvem para ser amadas de maneira exclusiva pelo pai. O ódio tem afinidades com a figura paterna, por um lado, e com o conhecimento pelo outro, o que faz com que esse ódio possa ser fecundo. Sem esta experiência inicial do ódio ao pai, não há acesso à ordem simbólica. A outra vertente é a de que o ódio tem um laço profundo com o desejo de saber. Freud, em "Pulsões e seus destinos" diz que o prazer e o desprazer dependem, com efeito do conhecimento que tenhamos de um real mais odiado porque é desconhecido³. Esse real é então superestimado pela ameaça que representa. O ódio participa, então, da inventividade do desejo de saber.

Mas, a respeito da relação de ódio permanente da mãe com Maria, que resto permanecerá? As análises com os pacientes adultos nos mostram este real que volta constantemente sem poder ser simbolizado, como algo fora da palavra e que pode ser transmitido de geração em geração.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, J., "Les écrits techniques de Freud", *Le séminaire, livre I*, Paris, Ed. Seuil, p.292. (todas as citações foram traduzidas do castelhano).
2. LACAN, J., *Encore, Le séminaire, livre XX*, Paris, Ed. Seuil, p.88-89.
3. FREUD, S., "Los instintos y sus destinos" in O.C., Madrid, Biblioteca Nueva, vol. I.

O feminino, a feminina... uma questão de fé

Zulmira Barreto de Moraes*

Este trabalho foi escrito para uma apresentação nas oficinas clínicas do colóquio *A Criança e o Saber* realizado pela Letra Freudiana em agosto de 1997. Trata-se de um recorte da análise de uma criança e contém algumas modificações em relação ao texto original, modificações que foram resultantes das discussões que se seguiram à referida apresentação.

M. é como irei chamar uma menina que, aos 5 anos, chega à análise porque, segundo o que relata sua mãe nas entrevistas, após o nascimento do irmão mudou muito. "Ela deixou de ser a criança calma que era, voltou a querer a mamadeira e a falar como neném, não aceita ser contrariada e está sempre de mau humor, sempre do contra". A mãe chora e diz que não sabe onde errou pois sempre fez tudo por seus filhos e nunca saiu de perto deles, está sempre atenta. Declara-se impotente e sem saber o que fazer. "Vejo que minha filha está sofrendo e não sei como ajudá-la." Sobre seu marido diz que ele não acha necessário buscar qualquer tipo de ajuda e que não compareceu à entrevista com a orientadora do colégio pois acha que estes problemas acontecem, são normais e vão passar. Reclama da maneira como ele se comporta em casa, que não participa de nada, só quer saber de assistir televisão e que quando ela pede ajuda ele grita e ameaça bater nas crianças mas "na hora h mesmo ele não faz nada". Importante destacar que H é a letra inicial do nome do pai de M. Diz a mãe: "Ele é um cão que ladra..." deixando incompleto o dito popular "Cão que ladra não morde." É a filha quem está mordendo os colegas na escola e a orientadora chamou os pais e sugeriu que procurassem a ajuda de um profissional, pois ela está agressiva e tem dificuldade de acatar as ordens da professora, além de apresentar um problema de fala em que omite as letras no meio das palavras. Por exemplo: diz pato ao invés de prato, omitindo a letra r.

Chamado a comparecer, o pai vem sem a mulher a uma entrevista.. Fala pouco e é reticente, diz que não tem paciência com os filhos pois quando chega em casa quer sossego e que não vê maiores problemas no que está se passando com a filha. A entrevista é curta e arrastada, deixando nas entrelinhas uma impressão de que não quer se implicar no que está ocorrendo.

Na primeira entrevista, M. faz vários desenhos de meninos e meninas. Entrega um destes desenhos à analista e pergunta "Você acha que está faltando alguma coisa nesta menina?" Faz comentários sobre o que desenha. "Esta menina está com a boca tapada pelo vestido. Todos tem uma pipa nas mãos. Uma pipa é de pena, a outra é de bandeirinha e a outra é de sinal. A de sinal é muito engraçada". Após este

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

enunciado, fica evidentemente exaltada, ri nervosamente, balança-se várias vezes na cadeira e joga o corpo para trás bruscamente. Depois pára, fica um tempo olhando os desenhos e diz "Esta é uma pipa de homem fazendo xixi, é um bebê.". Desenha então uma boca "que está fechada porque a menina não pode falar". Faz-se um longo silêncio e ela acrescenta "Eu vi o pipi do meu.... do meu irmão quando estávamos no banho e mexi nele".

Com o nascimento do irmão, M. desperta para as questões do sexo sob o "agulhão das pulsões egoístas"¹, momento comum à todas as crianças que promove a construção de teorias na tentativa de compreensão do enigma sobre a origem. Todos tem um pipi e pipi- bebê como equivalentes são fantasias infantis que Freud considerou estruturais e que portam sempre um fragmento de verdade sobre a relação entre os sexos.

A questão sobre a falta que M. endereça à analista situa de forma exemplar este sujeito na estrutura e aponta o tempo lógico da constituição no qual o interesse pelo falo se evidencia.. *Há uma falta, ela sabe sobre isto mas tenta negar. No entanto algo lhe escapa, "a menina não pode falar" e por isto encena uma tentativa de encobrir o que é evidente. O vestido que ao ser levantado tapa a boca ao mesmo tempo revela o corpo. Todos tem pipa é o velamento de que a mulher não tem o órgão e isto causa um enigma, uma questão que a excita e provoca uma angústia que parece sinalizar um excesso de sexualização, um gozo que terá que ser perdido. A constatação da falta no Outro é resultante do encontro com a castração que advém a partir do nascimento de seu irmão e o lugar de M. na trama familiar parece ser o de tentar tamponar esta falta oferecendo-se com seu sintoma ao gozo do Outro.*

Em uma sessão, traz dois coelhos de pelúcia que chama " a chocolata e o cenoura" (invertendo os artigos o e a), "um é o feminino e a outra é a feminina". Pergunto-lhe qual a diferença entre os dois e ela responde "não sei". Em seguida esconde pedaços de papel picado em vários lugares e propõe o que chama de um jogo de faz-de-conta. "Depois que eu tiver esquecido o lugar vou procurar para ver se acho onde eles estão, vamos fazer de conta que eu esqueci."

A elisão do masculino e o fazer de conta que não sabe que há uma diferença sugerem uma direção. A feminina e o feminino poderiam ser tomados como uma enunciação, um lapso de linguagem que teria o valor de introduzir a questão do *significante?* *A mãe, nas entrevistas, declarou que nunca sai de perto da filha e o pai se omite, o que configura uma situação de conflito familiar onde a função do pai como agente da separação entre M. e sua mãe parece falhar permitindo que, num engodo imaginário, esta criança ocupe o lugar de falo materno.*

Após três meses de atendimento, a mãe de M. pede uma entrevista na qual comunica à analista que foi novamente chamada pela orientadora da escola pois "apesar dela estar melhor na fala, continua agressiva e mordendo os colegas". Chora e mostra-se muito angustiada e a analista indica um nome para que ela também se trate, ao que responde dizendo que precisa muito de ajuda. Uma separação operou como efeito do dispositivo analítico, mas M. persevera e aparecem efeitos fora da transferência. A analista decide comparecer à escola após insistentes chamados da orientadora e, pelo relato, constata que uma intervenção se faz necessária pois ela grita, agride colegas e professora, atira objetos, baba e ninguém consegue controlá-la. Depois vai para o canto da sala, dorme e quando acorda não se lembra de nada, numa mostra de falta de limites que precisa ser contida de forma enérgica, e por

isto a analista sugere que a escola não contemporize e tome as atitudes necessárias para enquadrá-la nos parâmetros vigentes, inclusive colocando como indispensável o comparecimento do pai à escola para que ele tome ciência da gravidade da situação. Esta encenação de M. tem o valor de um *acting out* e chama por uma intervenção da analista indicando que a direção da cura terá que passar pela recolocação do pai na cena.

Passados alguns dias a mãe solicita uma entrevista à qual comparece o casal. Relatam a conversa que tiveram com a professora e mostram-se ambos muito angustiados. O pai diz que ficou muito preocupado pois não sabia que a situação era tão séria já que em casa ela nunca se comportou desta forma e pergunta "O que você acha que eu preciso fazer para ajudá-la?" Fica marcado que ele comparecerá quinzenalmente para entrevistas.

Em uma sessão, M. chega tapando o rosto com as mãos e diz que está com sono e não quer falar. Após um silêncio declara: "Eu tenho uma coisa para contar sobre a escola. Inaugurou uma biblioteca e eu peguei um livro de história de uma menina que um dia tropeça numa pedra e derrama um balde de leite e depois compra um vestido azul, um rapaz gosta dela e eles se casam e são felizes para sempre. Só lembro isso". Fica pensativa e acrescenta "Lembrei! A menina encontrou uma velha que lhe diz que deve insistir pois não vai mais tropeçar. Aí ela consegue desviar da pedra e não derrama o leite e depois encontra o rapaz que também estava tropeçando e ensina à ele o que aprendeu com a velha. Consegue chegar a um lugar onde se vende ovos, arranja dinheiro, compra o vestido azul, o rapaz gosta dela e são felizes para sempre. A velha era uma pessoa que sabia de tudo".

O vestido azul. Zul são as letras iniciais do nome da analista e o vestido era o que tapava a boca e impedia de falar, mas que agora pode lhe trazer felicidade para sempre. Uma articulação significativa que surge na transferência a partir da entrada do pai em cena e opera um franqueamento. A suposição de um saber no Outro que pode lhe dizer algo sobre o tropeço inicia um trabalho de construção e a questão da diferença entre menino e menina aparece de outra forma. M. faz imitações de bichos e pede que a analista adivinhe o que é. Digo-lhe que parece um sapo e ela diz "sapo não, é uma rã". "Feminino?" pergunto-lhe e ela declara "Menina. Tem que falar masculino e menina. Na porta dos banheiros sempre está escrito masculino e feminino mas seria melhor se tivesse um desenho em cada porta, um de menino e outro de menina, você não acha?".

Os artigos O e A que inverteu em seu enunciado "a chocolate e o cenoura" bem como o dito "a feminina e o feminino", interrogavam a diferença e apontavam para a exclusão do masculino indicando uma direção. A recolocação do pai na cena possibilitou a inclusão do masculino elidido, operando um corte e uma perda de gozo, fazendo emergir o sujeito desejante que, em transferência, pode formular uma questão sobre a diferença entre os sexos a partir de uma outra posição.

M. inicia uma sessão dizendo que aprendeu a escrever o nome de seu pai. Pega uma folha de papel e escreve o nome dele faltando uma letra, o nome da mãe e o do irmão, cuja letra inicial troca escrevendo a letra P. Percebe seu ato falho e comenta: "Escrevi o nome dele com P porque ele parece muito com o Penadinho, que é o fantasma da história desta revista que eu trouxe". A analista pergunta em que ele parece com o fantasma e ela diz: "Ele tem medo, ele me bate, ele me morde". Continua escrevendo seu próprio nome e depois Tina e Polo que são personagens

da história da revista. No lugar do P de Polo ela acrescenta um R de forma tal que se pode ler Polo ou Rolo. Começa a contar a história mostrando os quadrinhos, diz que Tina e Polo são dois namorados que estão com calor e que a Tina vai tirando a roupa até a cena em que o Polo está pensando nela e no lugar onde haveria algo escrito há um ponto de interrogação. Na cena seguinte, a Tina sai e volta vestida e M. comenta: "Ainda bem que esfriou senão...eu gostei muito desta história, o meu amigo disse que é legal". Aponta o sinal de interrogação e diz: "Acho que aqui está faltando alguma coisa". A analista então pergunta: "É aí que está o rolo?" M. fica irrequieta, deita no chão, rola de um lado para o outro, a analista corta a sessão e ela declara: "Estou com vergonha porque não sei o que falar".

Uma troca de letras articulada a um rolo. O r que omitia aparece formando uma palavra que tem duplo sentido pois rolo significa confusão e conflito, mas também se refere à namoro, aquilo que rola entre um homem e uma mulher, numa referência à cena primária. A queixa inicial sobre a troca de letras articulada a uma pergunta sobre o desejo do Outro possibilita uma construção e faz emergir um ponto de não saber sobre o gozo, que faz uma lacuna e erige a barreira da vergonha que é uma "força psíquica que atua como uma resistência interna contra a força da pulsão"² como escreveu Freud nos "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade".

Após dois meses de férias, M. retorna e na primeira sessão chega mostrando que perdeu um dente. Pega o tubo de cola, papel e faz colagens, gastando toda a cola do frasco. Respira fundo e comenta "Agora estou conseguindo respirar". Conta sobre a viagem de férias, que foi para a cidade natal de seu pai visitar os avós e diz que "Eles dormem na mesma cama porque são casados e meu pai e minha mãe também". Refere-se a uma mudança que ocorreu em sua casa. "A minha mãe mudou de quarto, passou para o meu e do meu irmão que é maior, mas a cama de casal foi com ela". Mostra uma revista que trouxe para a sessão e comenta: "Eu gosto do Cebolinha porque ele fala errado como eu falava, ele diz pato ao invés de prato. Sabe, eu me lembro bem quando aprendi a falar certo, eu estava na cama da minha mãe e estava tocando aquela música Pacato Cidadão, que era de uma novela mas agora a novela é outra, "O amor está no ar". Você conhece?" Fala então sobre a sua nova turma no colégio, que está gostando muito do que está aprendendo na primeira série. "Tem coisas que ainda não sei e só vou aprender na terceira série por isto quero chegar logo lá, quero chegar na oitava série, quero ficar adulta. Estou muito interessada nisto".

Sobre a novela à qual M. se refere, "O amor está no ar", é importante ressaltar que o enredo é sobre mãe e filha disputando o amor de um mesmo homem. Seria este o "rolo" atual de M.? Segundo Freud, o encontro com a castração do Outro lança a menina no Édipo e ela passa a desejar obter do pai o dom, o troféu que a faria tornar-se mulher. Esta situação edípica seria para ela um refúgio, uma posição de repouso à qual segue-se a latência, que marca um tempo de espera. M. refere-se a perdas (do dente) e de um certo alívio com o fato da cama de casal ter ido junto com sua mãe, mas também se refere à esperança de um dia vir a saber mais sobre estas coisas de adultos que a interessam muito, o que pode ser escutado como a sua resposta ao fantasma do Outro e indica que, na transferência, trata-se de uma separação do lugar que ocupa neste fantasma, através da construção de um saber que faça uma borda e produza um resto de gozo a ser perdido. Lacan, no seminário R S I, referindo-se à função do pai real enquanto agente da castração, nos diz:

Um pai só tem direito ao respeito, senão ao amor, se o dito amor, o dito respeito, estiver *père*- verdadeiramente orientado, isto é, feito de uma mulher, objeto a que causa seu desejo... Pouco importa que ele tenha sintomas se acrescenta aí o da *pêreversão* paternal, isto é, que a causa seja uma mulher que ele adquiriu para lhe fazer filhos e que com estes, queira ou não, ele tem cuidado paternal³.

Esta orientação preciosa indica que a análise desta criança terá que passar por este ponto crucial onde a questão da relação que existe entre o casal parental terá que ser incluída nesta cura não apenas no discurso de M. mas também, como decide a analista, através de entrevistas com os pais.

Em uma sessão, propõe uma charada. Escreve:

Uma igreja Um casal Uma lua Um padre
 Λ II (P

A igreja fecha, o casal dá as mãos, a lua fica cheia e o padre tropeça

A M O R

“Formou a palavra amor, você entendeu?”

Na construção de seu fantasma, M. articula um tropeço que associa ao pai — o padre tropeça e forma um R — que é a letra que omitia nas palavras. Penso que um ciframento se produziu neste percurso e que este amor ao qual se refere pode ser pensado como o amor de transferência, como a fé no saber que supõe no Outro e que possibilita uma construção sobre a diferença e sobre os tropeços. Inaugura-se nesta análise um tempo no qual dedica-se a escrever um livro que inicialmente intitula “A história legal”, que ela mesma confecciona ilustrando a capa com um livro aberto que tem “de um lado uma maçã e do outro uma maçã que tem uma cobrinha”. Na primeira página, uma menina está de pé diante de uma estante de livros e a frase “era uma vez uma menino que queria ler um rivo”. Na segunda página, a menina está sentada diante de uma mesa com um grande garfo na mão e a frase “na ora da janta M. come maçã”. Na folha seguinte desenha um banheiro e a menina de vestido e sem as pernas com uma escova na mão, na quarta página duas crianças deitadas e a frase “ela foi dormir com o irmancinho” e na última folha não escreve, apenas desenha o que chama “a noite”. Uma lua e várias estrelas que enquadra num retângulo, uma televisão, uma gata e duas mesas. Não há ninguém na cena. Ao final, diz que decidiu trocar o título do livro, apaga o anterior e escreve A MENINA.

Nas sessões seguintes, e este é o tempo atual desta cura, M. propõe jogarmos dama ou trilha, mostrando-se sempre em dúvida sobre qual dos dois jogos escolher. Em uma destas sessões, pede que a analista decida e isto é pontuado dizendo-lhe que ela mesma o faça, ao que responde: “A trilha quem me ensinou foi a minha mãe e a dama estou aprendendo com meu pai”.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, S. " Sobre as teorias sexuais das criança" in: *Obras completas*, Rio de Janeiro, Imago, 1972, v. IX., p.213.
2. _____ "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago, 1972, v.VII., p 183.
3. LACAN, J. R. S. I. seminário inédito.

A estorinha e seus efeitos de saber

Liliana Fernandez de Galindo*

Tradução: Paloma Vidal

A articulação se reduz muito quando o sintoma que domina resulta da subjetividade da mãe. Nesse caso, a criança é implicada diretamente como correlato de um fantasma¹.

A cura de uma criança é sempre condicionada — no que diz respeito ao analista — a uma teorização mais profunda da análise em que está implicada a questão do diagnóstico.

Isto me leva a apresentar o trabalho realizado com uma criança de 5 anos que sofria, segundo o saber médico-neurológico, de “síndrome de imaturidade”, quadro que abria no imaginário dos pais uma dupla vertente. Além da “imaturidade”, supunha-se, por causa das graves alterações na linguagem e do profundo isolamento, a possibilidade de uma perturbação psíquica severa. Algo do real está presente: parto prematuro, desnutrição fetal, pouco peso, atraso na área motora e na linguagem.

Os pais me consultam por não poderem suportar o que chamam de “crises” da menina, crises que têm a forma de pranto, birras nas quais se joga no chão e episódios de hiperatividade motora que trazem como conseqüência a perda da harmonia familiar e a expulsão da criança de diferentes instituições pré-escolares. No começo das entrevistas com os pais, configura-se uma primeira questão: seria possível estabelecer os mesmos princípios na direção da cura tanto em uma criança com um quadro de psicose quanto de debilidade mental ou de neurose? Sua articulação com o saber e com o gozo não é a mesma. A “síndrome de imaturidade” não é uma estrutura psicanalítica, mas uma categoria clínico-médica que tem seus efeitos na prática com crianças.

Minha primeira questão foi saber o que sustentava sua posição de imatura? O que foi para a mãe, o nascimento desta criança? Ela tinha vivido, segundo seu próprio relato, uma experiência que repercutiu no plano fantasmático e do qual tinha saído marcada, ao ser distanciada do meio familiar desde seu nascimento.

Vou fazer algumas pontuações sobre um momento privilegiado do tratamento desta criança, que possibilitou, no meu entender, um limite do desenvolvimento gozoso do corpo e uma primeira articulação com o drama edípico — referência no tratamento com crianças que nos permite iniciar o jogo da significação fálica. Alcançar este momento na direção da cura só foi possível depois de certas pontuações. A manifestação da criança em suas primeiras entrevistas, e por muitos meses, limitou-se a uma correria e a um deslocamento sem limites pelo consultório todo, acompanhando

* Psicanalista, Fundación Psicoanalista Sigmund Freud, Tucumán, Argentina.

do suas ações com a verbalização de certos significantes — “Magic Kids”, “Fox Kids”, “Big Channel”. Não respondia quando era chamada pelo nome e seu olhar parecia ausente. Minhas intervenções não produziam nenhum efeito. Os significantes se repetiam diversas vezes, sem outra conexão entre si além do puro deslizamento metonímico, como se estes não se articulassem em uma frase de uma história de amor que os contivesse.

A partir dos relatos dos pais, constatava-se que a criança repetia palavras, fonemas, textos mínimos que insistiam sem nenhuma variação. Tornava-se presente, assim, na repetição, uma ausência de abertura ao saber. Era como se estes significantes falassem para si e em si. Como se a criança escutasse a si mesma, pois estava no gozo fechado que não precisava da existência do Outro. Era como se não me escutasse e provocasse em mim a dificuldade de escutá-la. Deveria supor que não estava falando comigo?

Estas atividades se re-significavam a partir do discurso familiar, já que os pais estavam vinculados com o canto e incutiam este gosto na criança somente no nível de uma insistência de palavras ou sons. A mãe lhe ensinava canções que dia após dia repetia como um papagaio, impossibilitada de se perguntar sobre “isso”, numa tentativa de mantê-lo intacto. Desse modo parecia manter distante a angústia. Estava possuída pelos significantes do Outro barrado.

Primeiro movimento:

Indico aos pais que seria interessante incorporar um jogo aos cantos. Contar “estorinhas” a partir das letras das canções, por exemplo. Representá-las, como no teatro. Esta indicação responde à observação de que imagens verbais e acústicas insistem no nível das marcas do visto ou ouvido, sem conseguir articulação possível. Em um primeiro momento, acompanhei a criança em seu deslocamento motor. Depois, cogitei a possibilidade de emprestar meu corpo como instrumento do desmedido pulsional. Comecei a alternar entre acompanhá-la e esperá-la. Depois de um tempo, indico-lhe que vou esperá-la em um lugar determinado do consultório e coloco nesse lugar os materiais e brinquedos.

No início, algo estava claro: o que há de apaziguador na linguagem do Outro não existia e só se destacava a linguagem do ato e a insistência de fonemas.

Segundo movimento:

Ao longo das entrevistas com a mãe, surgiu como dado importante o fato de que a mãe tinha padecido, durante a gravidez e o primeiro ano de vida da menina, do recrudescimento de um quadro melancólico, acompanhado de uma anorexia grave, com episódios de isolamento. Existia desde o início uma expulsão constante da menina, que ficaria situada como o insuportável para o Outro materno.

A partir do relato dos pais, depreende-se que mais de uma vez eles criaram situações para que a menina fosse expulsa da instituição escolar onde estava. Ao que parece, não podiam tolerar os códigos escolares e o desprezo institucional se impunha à mãe como reflexo do próprio.

Na análise, a criança começa lentamente um manuseio dos materiais de jogo. Sua tarefa consiste em pegar e deixar brinquedos. Inicia a seleção com um cavalo

preto. Quando a interrogava, não respondia. Quando lhe sugeria que desse algum nome ao cavalo, não respondia ou, às vezes, dizia “cavalo”. Entretanto, era como se ali algum recorte do excesso se produzisse. Cavalo e olhar pareciam ser um signo com o qual ela me indicava que desejava outra coisa, que tinha curiosidade, mas que sobre “isso” ela não podia articular nada. Certa vez, eu disse: “Vou lhe contar uma estorinha sobre esse cavalo. Chamava-se Trulalá. Era um cavalinho que gostava muito de cavalgar e correr pelo campo e quando cresceu e pôde se distanciar da mãe, porque tinha estado muito tempo com ela, quis ir ao bosque para brincar e correr junto com seus amiguinhos”.

Enquanto digo isso, pego o cavalinho preto e o faço pular, dizendo: “Pocotó, pocotó, pocotó”. Ela acompanha o movimento com o olhar e quando pego outros cavalinhos pequenos, pergunto como podem se chamar os amiguinhos de Trulalá que vão brincar no bosque. Ela olha para mim e diz: “Patrício, Estevão e Sofia”. Fico sabendo depois que esses nomes eram os de alguns colegas do jardim e o da irmã menor, com quem ela brincava em sua casa.

Esta “estorinha” pareceu operar como ligação, laço, enodamento. Laço que se inscreveu a partir de que seu olhar-grito se constituiu como chamado. A demanda enlaça o sujeito e sela sua alienação ao Outro. Ela ficou representada nesse lugar de “Trulalá”. É como se esse oferecimento significante tivesse recortado um corpo de pulsão. A pulsão encontra sua razão e sua inscrição nos significantes oferecidos pelo Outro enquanto barrado. Configura-se uma imagem virtual, uma imagem do corpo que contém não todos mas alguns transbordamentos do corpo. O corpo constitui a constelação dos sinais do Outro, as marcas que possibilitaram que o grito se torne um chamado ao Outro: *Che Vuoi?*

A partir daí, a analista adquiriu presença como tal. Deixou de ser um objeto entre outros que a circundavam. A partir do oferecimento de Cavalinho-Trulalá-mãe, algo se enlaçou e precipitou nela — conclusão antecipada — uma saída como resposta: os amiguinhos para sair e brincar. Estabeleceu-se uma primeira localização da criança em relação ao mito edípico. Começa a funcionar o fálico da linguagem, efeito que dá conta da operação do significante Nome do Pai. Sobre uma ausência radical de discurso, a construção de uma “estorinha” sustenta-se na estrutura do mito fundamental que efetua uma abertura ao inconsciente, ato que testemunha que este é o discurso do Outro e que o analista está implicado em sua produção. Pela ação do significante Nome do Pai, há um esboço da superação do temor de ser uma parte indefinida do Outro absoluto, gozo ilimitado.

A partir desse episódio, iniciou-se uma viagem importante nas sessões da criança. Surgiram brinquedos, como os animais da fazenda, seu olhar deixou de permanecer tanto tempo perdido e ela começou a responder quando a chamava. Os automatismos permaneciam em alguns momentos. Lentamente foi acrescentando algo muito interessante: “Sou monstro” dizia em forma desafiante quando terminava a sessão e sua mãe entrava no consultório para buscá-la. Era uma espécie de gozação e uma maneira de atemorizar o Outro; às vezes ela ria.

Terceiro movimento:

Aconteceu um episódio com o grupo de amiguinhos da menina que teve como consequência sua localização como “diferente”. As mães das outras crianças sancio-

nam a diferença da criança que se traduz na mãe como angústia, manifestada como episódio de raiva e descontrole. Decido intervir junto à mãe, sugerindo-lhe que se abstenha dessas atuações que produzem como resultado novas expulsões da menina dos lugares a que pertence. A partir desta intervenção, transformei-me em uma figura capaz de propiciar a diferenciação da criança em relação à situação da mãe em sua própria história infantil. Penso que, com este movimento, reforço a legalidade, inscrevendo as diferenças, ao mesmo tempo que ofereço um espaço para poder contê-las. Isto desencadeou uma angústia diferente nos pais, especialmente na mãe, que retornou em sua própria análise.

Nas sessões da menina, surgiram algumas modificações. Começou a me chamar pelo nome e pedia explicitamente minha atenção. No relato da criança, começa a se instalar um discurso em que ela diz: "As caminhonetes grandes andam rápido e os carrinhos pequenos não têm gasolina" ou "Os bebês querem leite, mas também sair para passear". Começa a levar em conta o decorrer do tempo das sessões e pergunta alguns minutos antes de terminar: "E o papai?"

Algumas vezes se angustiava, outras passava por estados de aparente indiferença. De vez em quando, pronunciava fonemas ou começava a construir jogos de linguagem com desdobramentos mínimos de textos.

O encontro com a castração materna se constitui na fenda aberta e sem consolo, mas ao mesmo tempo inaugura seu drama singular como menina; a "estória" produz tragédia com explicitação verbal da angústia. Isto operou como uma construção que poderia ser formulada nestes termos: "Você deseja sair, tem desejo de outras coisas, tem curiosidade, se lhe interessar eu estou aqui, para que investiguemos juntas".

O cavalo era ela e ao mesmo tempo o pai e sua relação com ele. Formou-se o cenário edípico, que propiciou sua entrada neste drama estrutural e, conseqüentemente, a saída do fechamento com o Outro Absoluto. Através do dispositivo do jogo algo pôde ser revelado. Ao trabalhar a repetição como jogo e logo como verbalização, surge a possibilidade de que o expresso a nível da descarga motora se articule com palavra. Esta articulação, via construção, faz um enquadramento significante na insistência motora. Neste ponto, me proponho a formalizar teoricamente estes três momentos na direção da cura:

a) Primeiro tempo:

Foi proporcionado pelo desenvolvimento motor — percursos pulsionais que muito lentamente foram sendo contidos e canalizados. Olhar e ser olhado, em sucessivos jogos, geram um efeito de limite, cujo resultado pôde ser apreciado como a detenção da tensão sobre um objeto em particular. Aqui parece-me oportuno tomar a metáfora que Freud anuncia no Projeto a partir do conceito de "atenção". Para que esta opere como tal, faz-se necessária uma espécie de recorte nos excessos de excitação. Alguma organização deve atuar para operar como peneira do que irrompe, para fixar ali uma marca de tal modo que se articule a contribuição significante que opera como investimento: "Estou aqui, é neste espaço que você vai ser olhada, e nele você pode investigar e desenvolver sua pulsão epistemológica". É uma aposta no saber, já que nesta menina, assim como em seus pais, o horror ao saber apresentava-se como uma necessidade que a preservava da angústia. Existia aqui um enodamento do gozo, que mascarava a depressão materna.

b) Segundo tempo:

A nova queda subjetiva da mãe abriu um espaço para a interrogação pela queda de um saber obturante. O saber que sustentava seu padecimento saiu para que ali se instalasse novamente outra ordem de saber. Isto traduziu-se na menina como investigação e curiosidade. Durante algum tempo pareceu se esquivar da demanda materna. O olhar atento ao cavalo precipitou esse encontro com a castração materna como ferida narcísica, a partir do episódio com o grupo de amiguinhos. Angústia que relaxou o trabalho com a menina.

Lacan diz que a palavra opera em si mesma como uma peneira daquilo que somente poderia ser atuado a partir da descarga. Localizar o drama da saída produz seus efeitos, saída do lugar que ocupava como aquele objeto que satura o fantasmático da mãe e do casal e que representava para a mãe algo de seu fantasma: "O que minha relação no casamento me dá não é suficiente e não sei do que preciso". E ali a menina ocupava e se ocupava do fantasma da mãe; é a expressão do sinistro (*Unheimlich*).

NOTAS E REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, J., "Nota sobre el niño", in *El analicón*, Barcelona. Ed., Correo-Paradiso, 1987.

BIBLIOGRAFIA

FREUD, S., "Proyecto de psicología", in O.C., Buenos Aires, Ed. Amorrortu, vol. I, 1971.

FREUD, S., "Más allá del principio de placer", op.cit., vol.XVIII.

LACAN, J., *Seminario VII, La etica del psicoanálisis*, Buenos Aires, Ed. Paidós.

MANNONI, M., *El niño retardado y su madre*, Buenos Aires, Ed. Paidós.

Percurso de um olhar

M. Lucía Silveyra*

Tradução: Paloma Vidal

Eu acho que era a cabeça dos axolotes, essa forma triangular rosada, com os olhinhos de ouro. Isso olhava e sabia. Isso reclamava...¹

Apresentarei um relato, ou melhor, a construção de um relato sobre uma análise.

Como toda construção própria da análise, este relato se funda sobre a perda e é efeito da transferência, lugar de causa a partir do qual se constrói um saber e se interroga a verdade.

Trata-se de dois momentos da análise de uma menina, aos seis e aos doze anos, dos quais destacarei algumas seqüências para assinalar como certos elementos próprios da neurose que aparecem no início da análise são retomados em um momento posterior. Por um lado, a angústia que, sob a forma da fobia, sustenta a relação com o desejo, por outro, e em articulação com ela, uma determinada relação com o campo escópico.

Na primeira consulta, aos seis anos, há manifestações de angústia: não dorme ou acorda assustada, chora sem que ninguém saiba o motivo e pede que não a deixem sozinha.

Alguns dados familiares: a avó materna morre alguns meses antes do nascimento da menina. Dos dois aos cinco anos, ela vivencia o divórcio dos pais, uma cirurgia de urgência e a morte de um tio materno que leva a mãe a um luto muito doloroso. O pai, um jogador compulsivo, tem crises depressivas graves.

Começa a análise e traz um sonho, revelador da encruzilhada subjetiva em que se encontra. Sonhou que caía no buraco do elevador. Se o elevador descesse, a esmagaria. Pensava em subir até o teto, mas se o elevador subisse, também a esmagaria. Não sabia onde ficar.

Uma brincadeira com os cubos introduz a pergunta pela falta e pelo que fica sem ser velado. Constrói uma casa e diz que está faltando uma parede; da sala de jantar vê-se a garagem.

A angústia passa a estar ligada a certos objetos, certas situações. De noite, tem medo de alguns personagens que até então tinham sido familiares: um palhaço pendurado na parede, uma boneca com olhos de vidro, uma bruxa que viu num livro. O que lhe dá medo nesses personagens são os olhos e as bocas, estas últimas porque

* Psicanalista, Fundación Psicoanalista Sigmund Freud, Tucumán, Argentina.

parecem estar rindo. Relaciona esses elementos com a mãe e com o fato de que não gosta quando ela ri alto, pois dá para ver seus dentes e parece que a mãe está rindo dela.

Quando tem medo pede à mãe que fique com ela, mas se a mãe se chateia, em vez de se acalmar, ela fica mais inquieta e os medos se renovam. Conta que, nessas horas, pensar na analista a deixa mais calma.

Nas sessões, escreve contos aos quais dá o título de "Medos na escuridão". Em um deles, há um deus que a olha, faz gozações e diz que ela tem que se comportar mal para que depois ele ria dela. Em outro conto, são anões que vêm de outro planeta para levá-la e transformá-la em escrava. Ela dança e os anões a observam. Guarda-os numa pasta, em cuja capa escreve "a noite é feia, horrível, nojenta, proibido". Desenha o deus, os anões e uma mão aos quais dá os mesmos adjetivos. Depois acrescenta: "autora" e escreve seu nome, "ilustradora", o nome da analista.

Conta que não quer que a mãe chore e que quando aparece algo triste na TV ela tem o controle e muda de canal. Sabe que quando a mãe chora é porque lembra do irmão que morreu.

Nessa mesma época, faz um desenho com o título "Exposição de quadros" e relata que uma menina ia a uma exposição e olhava coisas bonitas.

Mudam-se para o interior e a análise é interrompida.

Na última sessão, sonha que está com a mãe na rua. Pega um táxi, mas a mãe fica. Estava assustada, queria pedir ajuda ao pai, mas não sabia se o taxista a levava para onde seu pai estava. Deixa um desenho de presente com a seguinte dedicatória: "para *Lucia* com muito carinho este presente, um desenho, e quando chegue a hora um ingresso grátis para me ver no teatro". Nessa época, fazia aula de teatro. Desenha o deus, o palhaço e os anões. Recorta e me entrega os desenhos para que eu os guarde e ela não os veja mais.

Alguns anos depois, recebo um telefonema da mãe dizendo que a menina foi atropelada por um carro. Está fora de perigo, mas fraturou o fêmur. Tem doze anos agora.

Pela primeira vez, a mãe viajara para o exterior e elas tinham se separado durante algumas semanas. Ela ficara, apesar das dificuldades, sob a responsabilidade do pai. No dia de sua volta, que era também o aniversário da mãe, ela tem um acidente. Segundo ela mesma, "atravessou a rua sem olhar".

Retoma a análise, pois voltaram os medos da noite e da rua. Destaca-se o tema do olhar. Conta que na rua há um cartaz de um personagem da televisão que se suicidou recentemente, que ela acha que ele fica olhando para ela e que os olhos de um morto lhe provocam medo.

Nessa época, fica menstruada e tem um episódio de angústia que a perturba. Olha suas mãos e diz que não são dela. Antes disso há uma discussão com a mãe em que esta última lhe diz "você não serve para nada".

Depois de um ano de análise, de trabalho intenso, a angústia vai cedendo e sai de férias.

Na volta, aparece com óculos de sol. Conta que fez amizades, saiu para dançar e apaixonou-se por um jogador de futebol que conheceu na televisão e depois teve a chance de conhecer pessoalmente. Diz que ele tem olhos lindos e que pendurou fotos dele no quarto. Quando vai dormir imagina histórias de amor com ele.

Sabemos que, desde antes do nascimento, a criança tem um lugar privilegiado no Outro, não só como polo de atributos significantes, mas também na qualidade de objeto *a* no desejo do Outro. Consideremos a forma, neste caso, como estes elementos foram transmitidos por esse Outro.

A respeito da inscrição do sujeito no campo do Outro, o luto da mãe, a depressão do pai, o jogo compulsivo parecem ter dificultado que ela se constituísse como objeto causa do desejo parental. No que diz respeito à mãe, a partir de sua angústia, ela consegue lhe causar angústia.

Dada a precariedade da sustentação significativa que lhe é oferecida, podemos pensar o acidente como uma passagem ao ato, em que, identificada com o *a* enquanto dejetivo, responde à falta propondo seu próprio desaparecimento. A perda conservará a estrutura de ficção e tomará a forma do *acting-out* ao perder diversas vezes a carteira, as chaves, os documentos.

Do discurso da análise gostaria de assinalar as seguintes questões:

Passagem da angústia ao medo

No que diz respeito à fobia, no ponto em que a mãe falha e o pai se ausenta, instala-se o sintoma. Falta do Outro materno que toma caráter de perseguição: olha, esmaga, goza; a questão é ficar a mercê das significações do Outro. Lacan diz, a respeito dessa questão, que é ali onde a fobia pode se tornar paranóia, pois as manifestações do *partenaire* tornam-se uma sanção da suficiência ou da insuficiência do sujeito em questão. Lembremos, nesse sentido, o efeito devastador das palavras da mãe “você não serve para nada” ou de seus esforços para distrair a mãe quando ela chora por causa da falta do irmão.

Sexualidade traumática

A respeito da masturbação, podemos diferenciar dois momentos: um que constitui o despertar de sensações erógenas e que toma o caráter de encontro traumático com a sexualidade, com a irrupção de um gozo pulsional de difícil assimilação simbólica. As mãos - proibidas, nojentas, feias – tornam-se estranhas e ficam fora do corpo especular. Outro, próximo ao prazer, que acompanha, como um consolo, as fantasias amorosas.

A transferência

De saída, há angústia e posteriormente surgem os medos, quando a transferência começa a operar. Aparecem, então, representações, sonhos que produzem uma perda de gozo ali onde o perigo irrompe como perturbação, excesso econômico.

O amor de transferência ergue a parede que vela o olhar, enfeitando e recobrando narcisisticamente o *a*, velando-o como *i(a)*.

É preciso destacar a dificuldade nesta análise para manter a mínima angústia possível, de modo a evitar uma ruptura da análise, levando em conta o limite frágil, fácil de transpor, que faz com que o familiar seja aterrorizante.

Sobre o título do trabalho, “Percurso de um olhar”: efetivamente tentei seguir seu trajeto, trajeto oscilante entre o olho que vê e o olho cego que olha para onde

o amor possibilitou a ficção fantasmática e o desejo, tornando-a amável aos olhos do Outro.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CORTÁZAR, J., *Final de jogo*, Rio de Janeiro, Expressão e cultura, 1972.

BIBLIOGRAFIA

- COSENTINO, J.C., *La irreversibilidad de la angustia*, Revista Seminaria Lacaniano, ano 11, vol.7, 1996.
- FREUD, S., "Inibición, síntoma y angustia", in *O.C.*, XX, Buenos Aires, Amorrortu Ed, 1979.
- LACAN, J., *El seminario, libro 4*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- _____ *La angustia*, inédito.
- _____ *El seminario, libro 11*, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- RABINOVICH, D., *Angustia y deseo del Otro*, Buenos Aires, Ed. Manantial, 1986.

A criança e a escrita

Yolanda Mourão Meira*

Partindo de dois fragmentos clínicos de crianças que apresentavam dificuldade de alfabetização, apareceu a questão: Por que estas crianças apresentavam essas dificuldades de ler e escrever? Este problema escolar estaria ligado a *outras escritas*? Como poderíamos formalizar isso do ponto de vista da clínica psicanalítica?

I

Para melhor tratar a questão, busco conceituar a escrita, pois ela vai ser tomada no texto de duas formas distintas, porém inter-relacionadas.

Em primeiro lugar, temos a escrita chamada por alguns autores de *escritura*, que consistiria de marca, ou marcas, advindas do recalçamento primário, do traço unário, do sulco que o simbólico imprime no real, que funda o inconsciente, o que podemos chamar de *cifrações* do inconsciente. Por definição essas marcas nunca vão ser lidas pois pertencem ao saber inconsciente. Só *a posteriori* é que o efeito dessas marcas, ou cifras, vai ser lido e submetido ao deciframento.

Em segundo lugar, temos a escrita ligada ao processo de alfabetização, que consiste em dominar um sistema de signos, o código de uma linguagem, definida como o conjunto de normas e regras de uma língua. Essa escrita poderia ser também chamada de *caligrafia* e *gramática* que se aprendem na escola.

Há uma ambigüidade do termo francês *écriture*, que comporta duas traduções em português: *escrita* e *escritura*. No sentido de apurar a diferença, alguns autores estabelecem a *escritura* como a instância da letra no inconsciente, esvaziada de sentido e, portanto, não visando à comunicação, distinguindo-a da *escrita* ligada a uma função discursiva que, à diferença da linguagem como estrutura, se refere à linguagem como função, isto é, um sistema de signos que permite a comunicação.¹ Já outros autores não fazem essa diferença, usando o termo *escrita* para as duas situações.

Qual a relação entre a *escritura* e a *escrita*?

Pommier, em *Naissance e Renaissance de L'Écriture*, diz que a instância da letra no inconsciente pode parecer ter uma relação longínqua com a *escrita* efetiva. Mas não é o caso. O próprio Freud comparou a imagem do sonho ao hieróglifo, mostrando que estas figurações poderiam ser lidas como letras. Nesse sentido, seria melhor comparar o sonho com um sistema de *escrita* do que com uma língua, e a interpretação de um sonho seria análoga ao deciframento de uma *escrita* da

* Psicanalista, IEPsi - Instituto de Estudos Psicanalíticos, Belo Horizonte.

Antigüidade, como por exemplo, os hieróglifos do Egito. O conteúdo do sonho se dá em uma escrita de imagens cujos signos são transferidos um a um na língua dos pensamentos do sonho.

Ao contrário da concepção de que é a partir das palavras da língua que aprendemos tardiamente a isolar as letras com o fim de comunicação, Pommier ressalta que para a psicanálise a *instância da letra é testemunha de um recalçamento do gozo do corpo*, sendo corpo, inicialmente, objeto do desejo materno. É a significação da imagem de nosso corpo que foi ocasião de um primeiro recalçamento. Se não há um recalque desse gozo, há uma alienação no Outro, e esse gozo só reaparece quando estamos “inconscientes”. O hieróglifo do sonho e a instância da letra no inconsciente se desenham, pois, graças a esta literalidade de um corpo recalçado. Desta forma,

a instância da letra no inconsciente é a irmã da letra impressa, e qualquer um que quer escrever, deve enfileirar as letras passadas pelo buraco da agulha, que é aquele do retorno do recalçado.
(Tradução nossa)²

Vejamos como isto se apresenta na clínica.

II

Privilegio, inicialmente, o saber que crianças “adotadas” têm a respeito da sua origem. Algumas delas “sabem não sabendo” e recusam esse saber. Isso, muitas vezes, acarreta uma dificuldade com relação ao conhecimento escolar. Por que isto acontece? Haveria uma relação com a primeira escrita, a escritura, acima mencionada?

A mãe de André procura a analista porque ele está apresentando problemas na escola. Com 6 anos, está no pré-primário, iniciando o processo de alfabetização, mas encontra grandes dificuldades. Não fala direito, troca letras, “come” sílabas alterando as palavras, que às vezes são entendidas com grande dificuldade.

A mãe revela que André foi adotado. Já tinha uma filha quando, por ocasião de trabalho numa maternidade, resolveu adotar uma criança que seria abandonada pela mãe. Comunicou o fato ao marido: — “Parabéns, você é papai!” Imediatamente colocou-se no lugar de mãe: acompanhou o trabalho de parto durante a noite, levando a seguir a criança para a casa. Arranjou um expediente para amamentá-la no peito: colocava a criança no peito e esta devia simultaneamente sugar o seio e uma espécie de canudo que vinha de uma mamadeira e era encostado ao bico do seio. Era seu filho e, portanto, devia ser amamentado. André, entretanto, logo recusou o peito, optando pela mamadeira. Aliás, sempre chocou a mãe a maneira como, rapidamente, ele foi buscando independência. Cedo pegou a mamadeira com as mãos, logo pegou uma colher para se alimentar sem a ajuda da mãe e de repente começou a engatinhar. A fala, no entanto, ficou prejudicada. A mãe antecipava tudo, falava por ele e entendia tudo o que ele balbuciava.

A mãe diz que sempre deu mais para André que para os outros filhos — ela queria *compensá-lo por tê-lo privado da própria mãe*. De forma contraditória, quando André era bem pequeno, às vezes lhe falava que ele tinha muita sorte, pois tinha duas mães e dois pais. Até que, um dia, ele reivindicou: — “Quero que me leve já para ver minha mãe!” Estarrecida, a mãe ouviu esse apelo, essa fala, e sugeriu que

antes fossem tomar um sorvete. Calou a boca de André. Nunca mais falou do assunto e nunca mais André perguntou.

Buscando atender as demandas do filho, ela dificulta que a falta se apresente, falta que poderia acarretar o aparecimento do desejo. André é, literalmente, "entupido" de balas, chicletes, atenções, cuidados, e palavras. A grande ligação à mãe se manifesta em algumas palavras como, por exemplo, na sílaba "ma" que ele insiste em usar: "manheiro" em vez de banheiro; "madrão", no lugar de ladrão. Estaria ele indicando, por condensação, a presença excessiva dessa mãe que invade, rouba, a mãe-ladrão?

Na primeira sessão, foi logo mostrando o conhecimento sobre alguns planetas. Ao lado disso, insistentemente, diz que "não sabe" e que "esqueceu". Em outra sessão faz um avião e nele desenha uma casa e dois meninos. A casa tem uma porta que parece a letra "A" do seu nome. A analista faz esta indicação. Ele diz que lá tem a irmã e ele. Colocando-se em cena, diz que ele não tem história. Ele não sabe da sua história. Ao contrário, a irmã tem história e sabe dela.

Para André, sua história não existe na medida em que ele não pode fazer uma leitura dela. A partir daí, aparece uma recusa com relação à contagem dos números (sabe contar 1, 2, e, a seguir o 3 quase não sai) e também uma recusa ao conhecimento das letras do alfabeto.

III

Chama-nos a atenção a relação que existe entre contar uma história e contar o número. Referindo-se a essa relação, Nilza Féres lembra que

a linguagem permite um início de ordenamento de cada sujeito, inscrevendo-o na cultura, começando pelo registro civil — onde se escreve o nome, a filiação, data e local do nascimento — permitindo que se enuncie 'Eu sou Fulano de Tal, filho de...' passando a ter um nome, uma origem, do qual poderá se contar e contar a sua história.³

A inscrição do sujeito é, pois, efeito de uma marca contável como um traço. Lacan o nomeia traço unário, relacionando-o com o segundo tipo de identificação descrito por Freud em "Psicologia das Massas e Análise do Eu": a identificação com uma parte, com um traço do objeto amado e perdido: *Einziger Zug*. O traço unário tem uma função de unidade por meio do qual algo se distingue daquilo que o cerca, e faz um Um; ele é pois suporte da diferença e, ao mesmo tempo, é algo que unifica.

Lacan descreve o homem, em sua relação com o saber inconsciente do qual se torna "sujeito", como o "escravo mensageiro dos costumes da Antigüidade... que carrega sob sua cabeleira o codicilo que o condena à morte".⁴ Dele não sabe nem o sentido, nem o texto, nem em que língua está escrito, nem sequer que foi tatuado em seu couro raspado enquanto dormia. A inscrição do traço unário é uma escrita que sela o destino do homem. O vestígio desse traço — o qual constitui o sujeito — não é mais do que um fragmento de escrito que conclama o sujeito a escrever, a concluir a escrita começada.

Voltando à sessão em que André escreve o "A", surgem algumas questões: Que escrita ele fez? Algo do impossível se escreveu?

Depois dessa sessão, André passa a se interessar pelas letras. Começa a juntar as palavras. A nomeação da inicial do seu nome teve como efeito iniciar um processo de escrita, possivelmente porque funcionou como uma marca que, lida e nomeada, abriu caminho para o aparecimento de outras.

André chega numa sessão com o nome da analista pintado num papel e, embaixo, o apelido dele. Traz estes nomes numa folha enrolada, como um canudo, e, durante a sessão, cola o canudo com durex e o dá à analista. Em que as palavras estão enroladas? O que estaria ele endereçando à analista? Como num "toro" cortado, estaria ele enunciando algo a respeito da sua demanda e de seu desejo, podendo haver o vazio de onde poderá fazer a borda?

André se interessa agora pelas letras que junta, buscando formar as palavras. Não consegue, entretanto, avançar no número. Por que pára no número 3? Poderíamos relacionar as dificuldades de André com uma inibição. Para Lacan, na inibição o simbólico está invadido pelo imaginário, deixando o sujeito petrificado frente ao desejo do Outro, assim se oferecendo como objeto. Poderíamos pensar que em André ocorreu esta inibição da função do saber, onde a "dificuldade de compreensão da ordem simbólica indica que o real da castração foi invadido pelo imaginário"⁵. E isto traz conseqüências. No discurso de André, chama-nos a atenção a insuficiência da metáfora paterna, tal como Lacan diz a respeito do caso Hans, a qual poderia interditar o gozo dessa relação mãe-filho, possibilitando o acesso ao desejo, à lei e a uma simbolização da castração. Vidal nos diz que

o 2 resiste e relança a questão para o 3, momento da crise da subjetividade denominada complexo de Édipo. Comporta necessariamente um quarto elemento em oposição, o falo, o significante que faz obstáculo à relação sexual. Quando contamos 3 estamos em 4. A série é instaurada e a repetição lançada.⁶

IV

Lembremos o que André disse: "Eu não tenho história, eu não sei da minha história". Se inicialmente podemos tomar essa fala relacionando-a com o problema da adoção, devemos ultrapassar essa questão do Édipo e caminhar para além dele: "Qual o lugar da minha origem no desejo do Outro?"⁷. Se falta algo à mãe, a criança tenta se colocar no lugar dessa falta.

Como a resposta de André se articula ao desejo do Outro? Para Lacan, o sintoma da criança pode ser como correlativo de um fantasma da mãe, na medida em que a criança encarna com seu corpo o objeto causa, se convertendo no "objeto" e, dessa forma, tamponando o desejo da mãe.

A mãe sempre quis adotar cães e gatos que encontrava na rua e continua, ainda, com vontade de adotar outras crianças, "que não saiam da sua barriga". Tem planos futuros de fazer uma creche. A insistência em "ser a mãe de André" poderia ser uma negativa, isto é, sou mãe de todos e não sou mãe de nenhum. A compensação que manifesta por ter "privado" André da própria mãe, poderia indicar a via de uma falta de mãe, e neste caso trata-se de um filho sem mãe ou de "filho da mãe"? André não pode enunciar a questão da sua origem pois ela esbarra nesse tumulto ligado ao

desejo da mãe. Estaria ele paralisado frente a esse desejo se oferecendo como objeto causa e dando corpo, dessa maneira, a esse objeto do Outro?

V

A letra é o litoral — no sentido de fronteira — entre o gozo e o saber, diz Lacan em “Lituraterre”. A escritura é a sulcagem. É a borda do buraco no saber, na medida em que a letra vem circunscrever o furo no saber do inconsciente.

Voltando a André, a sua dificuldade de alfabetização mostra-se ligada a ser ele objeto do desejo da mãe, o que incide sobre essa primeira escritura. O efeito produzido pela nomeação da letra “A”, inicial de seu nome, se deu no sentido de uma abertura e interesse pelas letras, o que nos faz levantar a suposição, *a posteriori*, de que algo do impossível se escreveu, ou que se fez um litoral, uma borda que circunscreveu o furo no saber inconsciente. A operação da análise consiste, pois, em fazer um corte, uma escritura, uma borda neste real. É esta borda que André está tentando fazer com a escrita. A letra “A” é algo que parece dar início a uma série. A questão será: como poderá continuar contando o número e contando a história? Ele colocou a primeira letra, haveria outras? O que ele traz inicialmente é o seu apelido — que é uma escrita diferente do nome próprio. Nas sessões subseqüentes ele traz o seu nome, que junta ao nome da analista, “dois em um” e deixa colado na parede. Ao mesmo tempo, na transferência começa a fazer uma barra à analista, que não pode colocar nenhum desenho junto aos seus, que não pode nem mesmo usar a cadeira dele. Uma separação se enuncia, o que nos leva a apostar numa escrita da grafia do Nome-do-Pai.

VI

Se o caso de André nos apresenta elementos para pensar a dificuldade de entrar no mundo das letras, vejamos agora o caso de João, onde poderíamos questionar se houve uma escrita indicativa da possibilidade de ler com o escrito, isto é, *a posteriori*, a possibilidade de fazer uma escrita das marcas — ou cifrações — do inconsciente, anteriormente cunhadas.

João chega à analista com a queixa de que não lia nada ao final da primeira série. Depois de alguns meses de análise, chega excitado dizendo que não vai ter aula nessa semana. Pega a massinha e anuncia que vai cortá-la em pedacinhos, o que faz com auxílio da tesoura. Toma uma grade de plástico e cobre um dos lados com a massinha. Diz que é um muro. Do outro lado do “muro” tampa os “buracos” com os pedaços de massinha. Menciona que ele tampou todos os buracos, mas que ficaram as marcas como uma cicatriz.

Aí ele mostra uma cicatriz no joelho, proveniente de uma queda de moto, ocasião em que recebeu cinco pontos. Além do mais, caiu em cima da ferida e machucou de novo. Que cicatriz seria essa e que inscrição permanecia, talvez atestando uma marca no real do corpo?

A sessão prossegue, lançando novos elementos. João escreve: de um lado do muro o nome do Pai, que é igual ao seu, e do outro lado escreve “Zinho”. De um lado tem o pai, de outro tem o Zinho. Direito e avesso. Poderá ele ter acesso a esse nome do pai?

A escrita no muro poderia também estar indicando uma simbolização do real, condição indispensável para entrar no universo da leitura. Lembremos Lacan no seminário sobre o saber do psicanalista, quando diz que o real é inatingível e que a única forma de atingi-lo se daria através de uma carta d'amur.⁸

A sessão prossegue e João fura o muro de forma que um lado se comunique com o outro. Faz vários cortes. O que sai do lado do pai, vaza no lado do Zinho. Os buracos possibilitam a conexão. De direito e avesso, havia uma outra organização do espaço onde um poderia se continuar no outro. A partir do que foi dito acima, há uma indicação de que a escrita do seu nome, conectada ao nome do pai, possibilitou uma inscrição simbólica que marcou o real, produzindo efeitos. "A nomeação é a única coisa de que temos certeza que faz furo"⁹, nos diz Lacan.

Perguntando sobre o que consiste o fato de ler, Allouch cita Lacan: "Um ser que pode ler sua marca, isso basta para que ele possa se reinscrever noutra parte além dali onde a gravou".¹⁰ João já possuía a marca, escritura, decorrente do recalçamento primário. Esta marca, por estrutura, nunca vai ser lida, mas ela se liga a outras marcas às quais se pode ter acesso. Havia, no entanto, um impedimento com relação à leitura dessas marcas, desses escritos. Esse fragmento da análise é sugestivo do momento em que, através da escrita do seu nome, ele lê essa marca e a reinscreve noutra parte, indicando a leitura com o escrito.

No final da sessão, João enche um vidro de água e mergulha nele um boneco dizendo que este suicidou, pois brigou com o pai. Mas logo depois diz que ele não morreu porque tinha aquele "negócio de respirar na água". Que leitura podemos fazer dessa morte? Brigar com o pai poderia ser furar o pai, isto é, admitir a possibilidade da castração. Lembremos, de acordo com Freud, que a morte é a última das castrações, e só com a castração, com a falta, é que haveria possibilidade de simbolização. João aponta para outras possibilidades advindas dessa morte, que arriscaríamos a dizer "morte simbólica", pois podia respirar, ou mesmo viver, usando outros recursos. "Ir além do pai, servindo-se dele", diria Lacan.

Após a sessão, a mãe que havia telefonado muito ansiosa uma semana antes, com medo de que João não passasse de ano pois ainda não havia aprendido a ler e escrever, comunica à analista que, de uma hora para outra, João começou a escrever.

Esta sessão mostra esse momento especial, quando João tem a possibilidade de aprender a escrever, pois fez um outro tipo de escrita, marcando o real a partir do simbólico, abrindo buracos e criando novas aberturas, conexões, possibilitando novas escritas.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CARVALHO, Jeanne D'Arc. É possível ensinar o desejo? (texto inédito).
2. POMMIER, Gérard. *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996, p.201.
3. FÉRES, Nilza R. "Ética e Lei - Uma contribuição da psicanálise no tratamento de meninos e meninas de rua". Alétheia. Publicação do Inconsciente - Centro de Estudos Freudianos, n. 2, março, Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998.
4. JURANVILLE, Alain. "Lacan e a filosofia" apud Lacan, Jacques. Seminário XX Mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

5. LOPES, Arlete G. "Nada tem nome - inibição e sintoma", in: Letra Freudiana. Neurose Infantil - Cem anos de Winnicott, Uma contribuição à psicanálise - Ano XV, n. 19/20 (1996) (Hans n. 3). Rio de Janeiro: Revinter, 1997, p. 54.
6. VIDAL, Eduardo. "A Cifra e N6", in: Letra Freudiana, Ano XII, n. 1-4. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1993, p. 40.
7. LOPES, Arlete G; SARUÉ, Sofia. "'O Vingador: uma construção em análise", in: Letra Freudiana. Neurose Infantil - Cem anos de Winnicott, Uma contribuição à psicanálise - Ano XV, n. 19/20 (1996) (Hans n. 3). Rio de Janeiro: Revinter, 1997, p. 35.
8. LACAN, J. Le Savoir du Psychanalyste - 3 de fevereiro de 1972 - seminário inédito, tradução de Luiz de Souza Dantas Forbes, p.48.
9. ALLOUCH, Jean. Letra a Letra: transcrever, traduzir, transliterar apud LACAN, Jacques. R.S.I., seminário de 15 de abril de 1975. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995, p.11.
10. _____. Op. Cit. apud Lacan, J. De Um outro ao outro. Sem. 14 de maio de 1969. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.

Pulsão e escritura

Dalmara Marques Abla*

É a análise de uma criança que causa a produção deste escrito.

Era uma vez um menino que andava muito cansado de escrever, aí ele continua andando cansado de escrever. Continua assim para sempre e acabou a história.

Quando crescer, vou gostar muito de escrever e vou ser escritor.

Palavras pronunciadas em análise, por um menino que apresenta dificuldades de crescimento e que anda cansado de escrever!

Se a palavra é que dá estrutura e limite à experiência analítica, pensamos que estas palavras lançam a possibilidade do sujeito se implicar em sua fala, numa direção de cura.

A busca do saber analítico se formula, através de uma queixa familiar referida a “encoprese”.

Encoprese, do grego *copros*, quer dizer esterco, estrume, sujidade, estábulo¹.

A descrição da encoprese, enquanto sintoma clínico, se refere a recusa a esvaziar os intestinos normalmente. As fezes são retidas segundo a vontade do sujeito que ao realizar o ato de excreção as mantém em contato direto com o corpo.

O objeto fezes adquire uma importância singular no sintoma encoprético. A encoprese supõe a montagem da pulsão, enquanto sexual, parcial e anal, que tem nas fezes o objeto de sua satisfação.

Em que consiste a relevância deste objeto?

Ao considerar as várias significações atribuídas ao objeto fezes, uma analogia antiga relaciona as fezes ao ouro. “O ouro é o excremento do inferno”², declara a mitologia.

Freud ao abordar o simbolismo das fezes, no texto “Sonhos no Folclore”, considera esta analogia. Diz ele que na mais primitiva infância, as fezes são apreciadas em relação a satisfação anal. Mais tarde, na idade adulta, esta antiga estima é transferida para outro objeto extremamente valioso — o ouro.

Em uma abordagem biológica, na relação do sujeito com seu meio, as fezes se caracterizam como resto, como algo de que o sujeito tende a desinteressar-se. Na referência analítica, constituem-se como significantes, evocando, por excelência, a conotação de presente.

As fezes integram a função de troca com o mundo. É na esfera anal que se estabelece a metáfora do dom — o objeto fezes adquire a conotação do dom do

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

amor. É onde se origina a função da oblatividade, cuja expressão se dá através da dádiva, do oferecimento. As fezes se relacionam ainda tanto à sujeira como à purificação.

É através da demanda do Outro que o objeto fezes adquire o estatuto de função implicando a questão da constituição subjetiva. Na fase anal, onde a demanda domina, as fezes na função de objeto a perdem a conotação biológica, adquirindo o estatuto de objeto demandado.

A demanda do Outro, neste caso materna, recoberta de idéias educativas e de asseio, conduzem à possibilidade de satisfação e à conseqüente valorização do objeto. Mas, por outro lado, ao desaprovar uma relação mais intensa com as fezes, coloca em questão a duplicidade do objeto. A ambigüidade daí decorrente determina a ambivalência do sujeito em relação à demanda do Outro.

Lacan, ao discorrer sobre a questão do desejo do obsessivo, no seminário sobre a angústia, salienta o caráter agálmico da relação da mãe com as fezes do filho, agalma aí considerado na relação com a ausência que o falo representa e com a angústia daí decorrente.

Ao estabelecer a relação das fezes com o $-\phi$ do falo comenta: "é enquanto simbolizante da castração que o a excremental se tem posto ao alcance de nossa atenção"³.

As fezes estabelecem uma dialética, na função do $-\phi$, enquanto definidas pela falta de um objeto. Referidas à descoberta freudiana, integram a lista dos quatro elementos isolados pela teoria analítica, que se constituem em objeto da sucção, objeto da excreção, o olhar e a voz.

Na função de objeto a, causa de desejo, ocupam lugar na satisfação da pulsão.

Ao serem contornadas pela pulsão sexual e parcial, relacionam a pulsão anal à particularidade do sintoma de encoprese, "se fazer cagar".

A atividade da pulsão se concentra neste "se fazer" que indica o caráter de reversão das pulsões parciais. As pulsões circulam através da borda erógena para a ela retornar como alvo, depois de contornar o objeto a, e se fechar sobre sua satisfação. A função própria do objeto a, se dá pelo fato de que a pulsão não tem objeto que a satisfaça, a não ser contornando-se o objeto para sempre faltante.

A satisfação da pulsão é paradoxal, pois entra em jogo a categoria do impossível.

Nesta análise, ao indagarmos sobre o enodamento que estrutura o sujeito, pensamos poder situar as primitivas demandas do Outro endereçadas ao *infans*, que insistem no velamento do que está em causa na estrutura.

A impossibilidade que aí se coloca determina que não há, por razão de estrutura o que responda, no campo do Outro, ao que é formulado por uma demanda. A demanda não comporta objeto. Ao ser referida à estrutura, a função do objeto a supõe o vazio de um pedido, fazendo o percurso de uma inconsistência.

É a pulsão na montagem significativa que responde à demanda do Outro. O matema da pulsão $\$ \diamond D$, escreve a conjunção-disjunção do sujeito à demanda do Outro, constituída no tempo mítico da alienação ao significante primordial.

Pulsão é o termo com que Freud nomeia a complexa relação entre a sexualidade e o psíquico. A pulsão, segundo ele, age em exclusão, como limite entre o somático e o psíquico.

Sobre esta formulação, acompanhamos o esclarecimento de Eduardo Vidal, no texto "Pulsão e Ato Analítico":

A pulsão age em exclusão, em exterioridade ao aparelho, como limite entre o somático e o psíquico e, se esta formulação fica na penumbra, queremos salientar que se trata, no inconsciente, do representante da pulsão, não representativo, isto é, que não exerce função de representação mas inaugura o ato de fazer representar o Sujeito ante uma representação. A fixação do representante à pulsão constitui a operação do recalque originário fundante do inconsciente como um saber em *déficit*, e as cadeias de representações transportam este *déficit* original.⁴

O recalque é constitutivo do saber, instante lógico, lugar de origem do inconsciente, aonde algo se funda como um saber em *déficit*.

A formulação freudiana da sexualidade polimorfa e infantil ao desconsiderar a concepção de maturação e desenvolvimento sexual sublinha o caráter parcial de toda pulsão. Esta condição indica que a pulsão só representa parcialmente no inconsciente qualquer função biológica da sexualidade.

Na teorização lacaniana, a pulsão se define como montagem que torna possível a sexualidade interagir no psíquico, referida à estrutura de hiância do inconsciente.

Ao considerar que a realidade do inconsciente é constituída pela realidade sexual, implica-se a dimensão do impossível referida ao real do sexo. O axioma "não há relação sexual", indica o limite, a condição que marca o real da sexualidade. A pulsão se funda na dimensão do impossível, que circunscreve o inconsciente fundamentando a impossibilidade de dizer e escrever o que é do sexual.

Retomando a articulação clínica, o menino que diz que será escritor quando crescer, cria obstáculos à análise.

Nas sessões, demonstra desinteresse, a fala, a escrita e os desenhos não fluem com facilidade. Nas raras ocasiões em que se expressa, o tom de voz é baixo, em sussurro. É o olhar ágil e sorrateiro que, neste momento da análise, marca sua presença.

Surpreende, no entanto, a analista, ao marcar, fora da sessão, as paredes do consultório e objetos com rabiscos. Os rabiscos inscritos no consultório revelam a retomada de uma prática de transgressão e constestação usual em seu meio social. Anterior à entrada em análise, ocorre a sua adesão a um grupo que grafita as paredes e muros do local onde residem.

Nesta análise, a manifestação gráfica se caracteriza por rabiscos. Não se trata de simples representação ou imitação de grafites, tal como aparecem no mundo exterior agindo através de um ato reativo, mas de uma manifestação pulsional.

O grafite como representação artística interessa aos artistas plásticos da arte moderna, como Marcel Duchamp. Jean Michael Basquiat, grafiteiro das ruas de New York alcança com a pintura em grafite as galerias de arte e o sucesso, conquistando um espaço no meio artístico e cultural para sua arte.

No ensaio para o catálogo *High and Low* organizado para o Museu de Arte Moderna de New York em 1990, Kirk Varnedou coloca algumas questões teóricas sobre o interesse de artistas contemporâneos por tais manifestações. O meio artístico sustenta a polêmica: se a manifestação em grafite é um ato criativo ou um ato reativo. Destas e de outras questões trata o texto "*Le Cours de Latin*", de Rosalind Krauss ao considerar que o grafite constitui para o grafiteiro uma maneira de suspender a representação, realizando com isto um ato ilícito. A autora se refere

também à invasão de um espaço que não é próprio, através de um conjunto de signos que implicam em marca, anulação e sujeira, características que sugerem degradação.

Na arte, ainda, pode ser considerado como técnica reativa de mutilação e subversão que muitas vezes refere a desconstrução de um corpo numa confusão de objetos parciais. A interpretação do grafite normalmente proposta supõe transformação, transposição, crítica.

Na análise de que trata este escrito, os rabiscos traçados fora da sessão, na superfície das paredes, apontam o limite do espaço analítico na transferência. Isto estabelece uma espécie de jogo: fora da sessão "versus" dentro, constituindo um momento da análise em que o analista é incluído na condição do sintoma.

Determinado pelo inconsciente, enquanto instância da letra, o sintoma supõe uma escritura que opera na repetição com efeito de gozo. Em sua manifestação, a pulsão viabiliza a inscrição de traços, de letras que tratam do sintoma enquanto escritura que, endereçada ao analista, espera uma leitura. Pela intervenção analítica, o saber inconsciente trabalha produzindo pontos de perda de gozo. É somente a partir do trabalho interpretativo que o domínio anárquico e repetitivo da pulsão anal pode ser retificado tornando viável a inscrição de letras num possível apontamento à escritura em um final de análise.

É importante salientar que os rabiscos, inscritos na superfície das paredes, fazem desaparecer o objeto que, ao se tornar ausente, deixa como resto a sujeira que produz. Em sua origem grega, o termo usado para designar a encoprese, sugere algo relativo a sujeira, conotação da qual não se apropria, manifestamente, o ato do paciente. Nesta análise é no outro que tem ressonância a idéia de sujeira gerando mal-estar. Ao considerar o nível de atuação do analisando, a analista sente raiva. O sentimento de raiva se liga à singularidade da análise, a um ponto de opacidade. O caráter agressivo e sádico da pulsão anal se relaciona às inscrições no consultório da analista gerando desconforto e embaraço na transferência.

O embaraço experimentado pela analista remete à seguinte colocação de Lacan sobre o real: "o real é o choque," diz ele, "é o fato de que isso não se arranja imediatamente, como quer a mão que se estende para os objetos exteriores"⁵.

Para que a intervenção analítica seja legítima, a analista tem que se haver com o mal-estar e o desconforto. A intervenção do analista indica que as inscrições na superfície das paredes sejam apagadas. A partir daí, sucedem-se tempos transferenciais que marcam o caráter repetitivo da pulsão. Algumas sessões se passam e a analista, ao se movimentar pela sala de espera, é surpreendida, com a repetição da inscrição em lugares pouco acessíveis ao olhar.

Os rabiscos desaparecem e reaparecem, o retorno das inscrições supõe o circuito pulsional e a intervenção analítica viabiliza que elas ocorram de maneira menos anárquica, limitada à transferência, até que passem para a superfície de uma folha de papel e sejam recolhidas na transferência.

O momento da análise que este escrito aborda indica a especificidade característica da análise com criança. Como forma de falar do mal-estar, a criança usa a pintura, a escrita, os jogos e os desenhos além da palavra. As várias possibilidades de expressão que ocorrem nestas análises têm conseqüências. Elas movimentam o espaço analítico requerendo do analista certa disponibilidade que inclui um corpo a corpo que suporte a transferência.

Motivada pelo sintoma de encoprese, a análise deste menino está se constituindo pela via do corpo, corpo pulsional identificado com fragmentos do objeto a.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BOLTING, Rudolf. *Dicionário Grego-Português*, Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1941.
2. FREUD, S. "Sueños en el folklore (Freud y Oppenheim), Simbolismo de las heces y acciones oníricas correspondientes" in: *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., 1990, v.XII, p.190.
3. LACAN, J. Seminário A angústia. Inédito, p.256.
4. VIDAL, Eduardo. "Pulsão e Ato Analítico, A Psicanálise e seus destinos", in: *Il Forum Brasileiro de Psicanálise*, Ed. Coqueiral, 1991, p.26.
5. LACAN, J. *O Seminário, Livro XI, Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1979, p.159.

BIBLIOGRAFIA

- FERNÁNDEZ, Myriam. "O inconsciente estruturado como uma linguagem: do Um ao Há Um-a-menos", trabalho apresentado na Jornada RSI, Rio de Janeiro, 06/12/1996.
- FREUD, S. "De la historia de una neurose infantil, VII - Erotismo anal y Complejo de Castración" in: *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., 1990, v.VII.
- KRAUSS, Rosalind. *Le cours de latin, cahiers du Musée National D'Art Moderne*, Automne, 1995, p.
- LACAN, J. "La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud" in: *Escritos*, Madri, Siglo XXI Editores, 1995, Tomo I, p.
- _____ "La Tercera" in: *Intervenciones y Textos*, Buenos Aires, Manantial, 1993, v.2.
- _____ *Le Séminaire, Livre XX, Encore*. Paris, Éditions du Seuil, 1975.
- SOUZA, Ana Lúcia. "A linguagem e o Real da Clínica", trabalho apresentado na Jornada RSI, Rio de Janeiro, dezembro, 1996.
- VIDAL, E. "Há do Um - y a de l' Un" in: *Revista Letra Freudiana*, 1,2,3,4, Rio de Janeiro, Editora Espaço e Tempo, 1993, Ano XII, n.1/4.
- _____ "A Cifra e N6" in: *Revista Letra Freudiana*, 1,2,3,4, op.cit.

Os bichos estão soltos: o saber e o medo na fobia

Karla Patricia Holanda Martins*

Nos idos dos anos 70, a propósito das relações entre saber e verdade, Lacan diz: “a imputação do inconsciente é um fato de incrível caridade. Eles sabem, eles sabem, os sujeitos. Mas enfim, mesmo assim eles não sabem tudo”¹. O que sabem os sujeitos na fobia? Ou de que forma eles sabem? Um saber constituído pelo medo? Medo de que?

Freud já nos alertara do quão delicada é a posição de um analista ao teorizar sobre um caso em andamento. De todo modo, o que faremos é demarcar um dos tempos da análise de um garoto de 9 anos, destacando a trajetória percorrida neste intervalo, entre a fobia propriamente dita e o horror. Do medo ao nojo: um a mais de saber sobre a natureza.

Neste sentido, nos interessa num primeiro momento pensar de que modo o saber se estrutura na fobia e de que maneira o medo o constitui, destacando as características deste saber no instante singular de olhar os bichos. O que faz do animal um objeto escolhido entre os demais para a apresentação de uma formulação sobre a diferença? O animal representa ou ele apresenta um litígio?

Circunscrever e articular a questão do medo e do saber na fobia tem como pressuposto correlato a idéia de que a fobia é uma montagem paradigmática de um dos recursos utilizados pelo ego para se desembaraçar de um saber que se adiantou às suas providências defensivas. Quando, em 1926, Freud escolhe a fobia como o modelo clínico para demonstrar a passagem de uma descrição fenomenológica da angústia para uma descrição metapsicológica, é porque a fobia é modelar da atuação do ego como agente da defesa, o que traz novas considerações à teoria do recalque. Para o ego, todos os perigos são reais. Ou seja, tudo que chega ao ego adquire uma qualidade, transforma-se em percepção, podendo se constituir ou não como um perigo; proposição que inclui a pulsão no perímetro do risco. Freud já havia dito antes que “o ego é aquela parte do id que foi modificada pela influência direta do mundo externo, por intermédio do *Pcpt.-Cs*”². Portanto, numa leitura *a posteriori* do “Projeto para uma psicologia científica”, quando atribui um valor “comiserativo”³ às percepções, Freud está se referindo à propriedade destas de antecipar uma reação diante da reprodução de uma imagem mnêmica. Esta é a forma de o pensamento tornar-se percepção e ação. Ou seja, quando o pensamento judicativo opera em antecipação ao reprodutivo (produzindo uma imagem-motora) o juízo se converte em um meio de reconhecimento. Portanto, na fobia, o medo é real porque ele porta um saber,

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

um juízo, trazendo uma interpretação que advém do campo do Outro. É neste sentido que Freud apontará na fobia um recurso à "escotomização"⁴ enquanto defesa.

Desta forma, o trabalho realizado na fobia é o de converter angústia em medo. O que justifica que o momento da sua aparição coincida com determinados momentos da estruturação do sujeito, por exemplo: quando ele percebe o seu lugar na fantasia dos pais, lugar de onde ele tem que se separar para se constituir como sujeito desejante.

Na obra de Freud, as formulações sobre o surgimento da fobia nas crianças aparecem no mesmo momento das questões relativas à construção do saber e das teorias infantis. De ponto a ponto, é possível ler o texto sobre o pequeno Hans como uma obra onde Freud tematiza a construção do saber. De que saber se trata? De um saber sobre a origem que comporta, por sua vez, o sexual. Neste tempo de constituição do sujeito, há uma tensão entre o que funda o sujeito e o seu desconhecimento. A um só tempo ignorância e saber produzidos pelo lastro da divisão.

Em 1915, no tópico "As pesquisas sexuais infantis" acrescentado ao texto "Os três ensaios sobre a sexualidade", ao tratar da origem da pulsão de saber, Freud diz: "Sua *atividade* corresponde, de um lado, a uma maneira sublimada de obter domínio, ao passo que de outro, utiliza a energia da escopofilia"⁵. Tomando como ponto de partida esta assertiva freudiana, pretendemos indicar a relação entre pulsão de saber e prazer de olhar e uma correspondência entre as esquizas do olhar e do saber.

Todavia, para falarmos da constituição do saber é necessário retomarmos as proposições freudianas quanto ao momento mítico da constituição do eu. Já no "Projeto para uma Psicologia Científica" (1895), a origem do eu e a sua construção estão relacionadas à capacidade do organismo de, por meio das percepções, se orientar com relação à realidade. Distinguindo o que lhe pertence e o que deve ser expulso (tornado exterior), o eu constitui critérios que garantem o domínio do princípio de realidade.

Em 1895, Freud afirma que os estados de anseio e desamparo em que se encontra a criança recém-nascida são seguidos dos estados de desejo e expectativa, respectivamente. O sujeito que aqui começa a se constituir sofre por antecipar a possibilidade de falha do semelhante. Melhor dizendo, ele sofre a antecipação, estrutura na qual ele é inserido. Desde então, o que a criança teme é a dominância de uma situação onde, a qualquer momento, o anseio pode não ser satisfeito. É esta precariedade do sujeito que é encenada e reafirmada no ir-e-vir desta presença. Deste "excesso" de consciência, o medo é um resto, o efeito de uma primeira interpretação. São estes pressupostos que fundamentam a tese freudiana de que a situação de desamparo é "a fonte primordial de todos os motivos morais"⁶. Portanto, a moralidade é um recurso para lidar com a precariedade e com o inassimilável, mecanismo idêntico ao da construção de um tabu e de um mito.

Quando o eu pode realizar a idéia de perda do objeto, o que antes era apenas uma instância de observação se diferencia numa instância crítica. Se, num primeiro momento, a consciência é uma consciência indiferenciada, puro prazer de olhar, posteriormente, o que se tem com a introjeção de uma instância observadora, proveniente da interpretação feita sobre o semelhante, é algo como uma consciência de si apreendida no campo do Outro. Este recurso corresponderia ao terceiro tempo

da pulsão escópica e ao fechamento deste circuito pulsional, tempo de aparição do novo sujeito que se constitui ao ser olhado. É deste momento pontual que o olhar se desprende como objeto, tal como formula Lacan nos seus seminários de 1964.

Desta forma, seguindo as etapas da pulsão escópica propostas por Freud em 1915, é possível identificar este momento de assunção de um “novo sujeito”, que deve olhar para aquele que se dá a ver, com o momento da instauração do supereu como agente crítico. Freud dirá, em seu texto sobre o narcisismo, que é só com a instauração do agente crítico que o medo se desdobra em medo de perder o amor. Um dos efeitos possíveis da introdução deste novo agente é um corte que se produz no campo escópico e a conseqüente relativização da consciência. Ali, neste vão, no lugar da hiância, advém o sujeito do inconsciente. Portanto, à esquizo do olhar corresponde uma fissura no saber. Todavia, haverá momentos de perda dessa linha de corte. O que a pulsão faz é demarcar a borda, os contornos de uma janela para sempre indiscreta, conduzindo o sujeito numa reversibilidade infinita do prazer de olhar à miopia.

O menino, de cuja análise traremos alguns fragmentos, porta no seu nome o significativo da supressão, de algo impedido à publicação. Nome herdado do pai. “Da mãe, herdei a miopia”, diz. Aqui, o conheceremos como Hélio.

No mês de fevereiro, a mãe de Hélio procurou atendimento para o seu filho, a pedido do próprio garoto que solicitara ajuda pelos seus medos de “trovões, relâmpagos e tiros”. A mãe aponta duas possíveis causas para os atuais medos de Hélio: um susto ocorrido antes mesmo de seu nascimento — quando estava grávida do menino, sua filha sofreu um grave acidente, com extensas queimaduras — e a morte da avó paterna, à qual a criança reagiu dizendo que iria ao hospital bater na médica responsável ou que quebraria o canteiro onde a avó caíra.

Ao longo do tratamento, a mãe se queixa do “desinteresse” e da “falta de atenção” do filho com a escrita, qualificando este como o problema que a incomoda: “Passo o dia corrigindo as tarefas, apagando para ele fazer tudo de novo, pois ele engole pedaços das palavras (letras e sílabas) e a caligrafia é péssima. Me dá raiva que ele não tire cem só pela falta de atenção. (...) Faço tudo para ajudá-lo, o resto é com ele”.

Em meu primeiro contato com o menino, ele diz:

— Eu penso muito, penso muito no que acontece depois da morte. Tem vida depois da morte? Esta pergunta eu faço pro meu pai. Eu penso no mistério. Tenho medo do trovão porque eu não sei o que vai acontecer depois. Quando tem trovão eu corro pra minha mãe, meu pai ou minha irmã.

Hélio dorme com os pais e a irmã num mesmo quarto. Mais tarde acrescenta que nestas ocasiões em que sente medo tem duas estratégias: se for durante a noite troca de lugar com a mãe: ele fica na cama de casal com o pai, “fico coladinho”; na ausência do pai corre para junto da mãe ou da irmã.

Continua:

— As coisas só vão melhorar quando eu tiver 18, 19 anos, quando eu for para a Marinha. Na Aeronáutica eu tenho medo de avião, o avião pode cair. No Exército, tenho medo de tiro; na Marinha os navios só afundam de vez em quando. Posso também ter a profissão do meu

pai (vendedor de automóveis). Mas eu só consigo saber fazer as coisas se souber tudo.

Quanto a seus medos ele diz: "Tenho medo mesmo é do que *pode* acontecer, mesmo que eu saiba que só são pensamentos".

Na série de associações o medo de tiro foi dramatizado através de um desenho, uma cena entre um policial e um assaltante, a quem ele deu o nome de "Fura-tripa".

Fura-tripa: — Vou te matar!

Policial: — Porque você quer me matar?

Fura-tripa: — Para me defender.

Policial: — Mas eu não estou te ameaçando.

Fura-tripa — Mas eu sim. Passa a arma e o dinheiro.

Policial: — Eu não tenho.

Fura-tripa — Então passa a calça.

Ao final, ele sentencia: "Nos meus sonhos eu mato todos os bandidos".

Hélio também traz relatos de seu convívio na escola e na rua, onde é "pele" dos outros garotos. Diz adorar matemática, sendo que o mais difícil é "a prova real, a resolução de problemas, fazer conta de cabeça e dividir... o difícil mesmo é dividir por dois". "Tudo que eu não sei eu pergunto a minha mãe e na maioria das vezes ela sabe". Diz que se diverte xingando a avó de alguns amigos. Por ocasião da queda de sua avó materna ele avisa: "Se disserem coitadinha eu mato eles".

Ao final deste primeiro tempo, ele conclui algo relativo à morte da avó: "Eu preferia levar um tiro pelas costas à morte de minha avó". Ele chora e diz que "nunca mais" quer falar sobre este assunto.

Num tempo posterior, entra em cena uma nova série de medos: a série das *tarântulas*, *aranhas de oito olhos*. As *aranhas* chegam à sua casa pelas mãos da irmã e de uma prima, um pouco mais velhas que ele. Ambas mostram a capa de um vídeo onde os bichos aparecem acompanhados de um texto que fala da sedução e do feitiço causado em índios de uma tribo amazônica. Fascinado e temeroso, Hélio leva o vídeo para a análise, onde discorre sobre esta "nojenta" figura, e os seus respectivos rituais de sedução e domínio. Diz que tem medo mesmo é de olhar: "O pior é a boca rodeada de cabelos, isto é o que me dá mais nojo". Instantes depois ele pergunta: "Você acha as tarântulas bonitas?". "É da natureza!". "Mas não é verdinho", ele diz.

Semanas depois, traz um exemplar da revista "Pequenos Monstros", onde comenta as seções "Encontre as diferenças: Machos e Fêmeas" e "Escorpião da cauda grossa". Nesta segunda matéria lê em voz alta o tópico "dança nupcial", diz que não sabe o que é isto. O tópico se encerra com o seguinte texto: "Depois de dar a luz, a fêmea carrega nas costas os filhotes até que eles tenham tamanho para cuidar de si mesmos". Ele diz: "Ah! Ficam na aba... eu fico na aba da minha mãe quando eu sinto medo ou quando mexem comigo".

Na sessão seguinte, ele retorna dizendo que a grande novidade é que ele comprou os dois últimos números desta mesma coleção e que lá diz que "nem toda tarântula é cabeluda e que as tarântulas podem ser usadas como bichos de estimação". "O que você acha disto?". Hélio responde na linguagem gestual dos surdos-mudos que não tem mais medo. Indagado sobre o significante cabelo, ele lembra que tem "nojo" nas ocasiões em que os cabelos da irmã entram na sua boca, porque isto o obriga a ir para trás da mãe.

Nesta mesma sessão, lembra que por ocasião da morte da avó teve muito ódio do primo "por ele ter dito que já sabia que ela tinha morrido". "Ele tinha certeza, foi a certeza dele que me deu raiva... porque até hoje eu não tenho certeza de quase nada". Diz ainda: "Só tenho certeza na matemática, menos nas contas de dividir por dois. Por duas razões: um, porque é complicado mesmo; dois, porque tenho medo de estar errado, tenho medo da conta ser inexata e eu colocar exata". Ao final desta sessão em que ele trouxe a irmã, ao se dirigir à porta, ele diz em voz baixa que a letra melhorara e determina: "Agora encerra o assunto".

No texto "Além do princípio do prazer" (1920), Freud pensará a fobia como uma estratégia de fuga da satisfação pulsional completa: a fobia como um recurso de suspensão da "tendência para a perfeição", como um trabalho de manutenção da barreira contra a fusão, a unidade, contra o alcance do esforço de Eros⁷. Em outras palavras, a fobia surge no momento em que a suposta completude, a ilusão do fusionamento é interpelada por um fragmento do real que produz uma fissura nesta imagem. No caso de Hélio, a morte da avó paterna é este fragmento que instaura o silogismo: "todos os homens são mortais. Se meu pai é homem ele é mortal (e eu também)". A morte da avó é também uma imagem de enfraquecimento da figura paterna. Em entrevista, o pai revela: "Se eu tivesse quebrado o pau, minha mãe não havia morrido". Esta estrutura é o que leva Lacan à formulação de que o significante da fobia substitui o desfalecimento da função paterna. Morte da avó, fracasso do pai e a construção de uma cena: o tiro pelas costas.

No eixo que escolhemos privilegiar, qual seja, o de como o saber se constitui e quais as suas características, a fobia consiste num empreendimento de antecipação do sujeito para se prevenir de um já sabido; o que ilustra também a relação peculiar que o fóbico tem com a temporalidade. Freud aponta esta particularidade quando traça uma analogia entre a fantasia de ser devorado pelo pai e o mito de Cronos. Na fobia, o sujeito não se deixa enganar na espera, ele elide o intervalo entre a percepção de algo considerado perigoso e a produção de uma ação defensiva. Este é também o momento do surgimento da fantasia de ser devorado. Ainda que uma metáfora, o animal revela, na cena em que ele é visto, a possibilidade de inversão de um movimento, anteriormente experimentado como prazer ativo. A presença do animal encarna um traço de movimento onde o sujeito pode retroceder ao lugar passivo de objeto, pode ser comido, devorado. Foi assim que Freud compreendeu a fobia do Homem dos Lobos.

O medo, na sua relação com a expectativa, é um sucedâneo lógico do desejo. A um saber sobre a morte o sujeito prefere um tiro pelas costas. Mesmo sendo pego desprevidado, à traição, não há mais como continuar ignorante. O primo foi testemunha ocular de que a notícia chegou, como podia ele já saber? Uma reivindicação de que o outro não enxergue tão longe. Se o sujeito que se sente surpreendido é o sujeito se sustentando numa função de desejo⁸, a providência fóbica se organiza para evitar o saber que a constitui. O que o primo, enquanto portador desta certeza, estaria encarnando? Tratar-se-ia de um embate com o supereu que, na sua função de opositor da censura, vai deixando o sujeito 'sem calças', espoliado em seu segredo quanto ao desejo? É portanto, neste momento, que o saber adquire as características do olhar e é deste cárcere que os bichos se soltam. Os bichos fundam uma alteridade radical no momento em que o sujeito deve se instituir como desejante.

Todavia, tornando este olhar exterior, multiplicando-o ('são oito olhos') é possível constituir um objeto especularizável. Podemos retomar a questão de Lacan e nesta direção concordar que os bichos sejam tomados como álibis imaginários do supereu, sem que se exclua a dimensão simbólica⁹.

Na passagem ao horror das aranhas, algo do saber se formula. Ao medo se acrescenta o nojo. E agora? Hora de interrogar a natureza. Sobre a posição de Leonardo da Vinci diante da natureza, Lacan observa:

A posição de Leonardo da Vinci diante da natureza é a do relacionamento com um outro que não é sujeito, mas de que se trata, no entanto, de detectar a história, o signo, a articulação e a palavra, de capturar a potência criadora. Em suma, este outro transforma o caráter radical da alteridade do Outro absoluto em alguma coisa acessível por uma certa identificação imaginária¹⁰.

É neste instante do olhar que irrompe a pergunta: "Você acha as tarântulas bonitas?".

Nos seminários sobre a transferência, Lacan assinala que o momento da pergunta é o ponto de visada, quando se impõe a dimensão ética na sua conjugação com o supereu¹¹; momento da falta de significante e da aparição do signo. A esta dimensão se acrescenta a presença real dos bichos, indicando o caráter radical da pulsão na sua relação com o desejo. Ao se tornar signo, a pulsão fará uma exigência de interpretação, sobretudo no plano simbólico. É deste enlace entre a abordagem estética do objeto sexual e a dimensão ética do supereu que impõe a representação, que um saber sobre a diferença se constrói.

Quando Hélio diz "Eu tenho medo do que pode acontecer mesmo que eu saiba que são só pensamentos", ele dá o testemunho de que o que se movimenta na fobia e particulariza este saber é a consciência da possibilidade de deslocamento do Outro, deste Outro em pensamento. Freud identifica na movimentação da "cabeça de medusa" que os cabelos servem como mitigação do horror à castração. A imagem dos cabelos desvia o sujeito da imagem do vazio, mas se de um lado faz véu, de outro, apresenta, dá testemunho. Os cabelos asfixiam, tapam a boca. "Os cabelos estão caindo", ele diz na mesma sessão em que "soluciona" o enigma da diferença — "Nem toda tarântula é peluda", construindo um regime de exceção, onde "alguma tarântula" pode ser usada como um bichinho de estimação.

É neste condensado de questões onde a criança tenta dar conta de um saber sobre a diferença que também aparece a sua dificuldade com os números, em fazer uma operação de divisão por dois, onde algo pode restar inexacto.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, J. *O Seminário, livro 20, Mais, ainda*: Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985, p.133.
2. FREUD, S. "O Ego e o Id" in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago, 1980, v. XIX, p.39.
3. _____ "Projeto para uma psicologia científica." in: *Obras Completas*, op. cit., v. I, p.441.
4. _____ "Inibição, sintoma e angústia." in: *Obras Completas*, op. cit., v. XX, p.183.

5. _____ "Três ensaios sobre a sexualidade." in: *Obras Completas*, op. cit., v. VII, pp.199-200.
6. _____ "Projeto para uma psicologia científica." in: *Obras Completas*, op. cit., v. I, p.422.
7. _____ "Além do princípio do prazer." in: *Obras Completas*, op. cit., v. XIX, pp.60-1.
8. LACAN, J. *O Seminário, livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*(1964), Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985, p.84.
9. _____ *O Seminário, livro 4, As relações de objeto* (1956-1957), Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994, p.73.
10. *Ibid.*, p.445.
11. LACAN, J. *O Seminário, livro 8, A transferência* (1960-1961), Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994, p.239.

BIBLIOGRAFIA

- FREUD, S. "Três ensaios sobre sexualidade" (1905) in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Ed., v.VII., 1980.
- _____ "Análise de uma fobia em um menino de cinco anos" in: *Obras Completas*, op.cit., v. X.
- _____ "Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância" (1910), in: *Obras Completas*, op.cit., v. XI.
- _____ "Totem e tabu" (1913 [1912-13]), in: *Obras Completas*, op.cit., v. XIII.
- _____ "Sobre o narcisismo: uma introdução", in: *Obras Completas*, op.cit., v. XIV.
- _____ "História de uma neurose infantil" (1918 [1914]), in: *Obras Completas*, op.cit., v. XVII.
- _____ "Cabeça de Medusa" (1940[1922]), in: *Obras Completas*, op.cit., v.XVIII.
- _____ "Organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade", in: *Obras Completas*, op.cit.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. "Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptível." in: *Mil Platôs, Capitalismo e Esquizofrenia*, Vol. 4, Rio de Janeiro, Editora 34, 1997.
- MARTINS, K. P. H. *O inconsciente em suspense: um estudo sobre o processo de elaboração através do cinema hitchcockiano*, Rio de Janeiro, dissertação de mestrado defendida no Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1995.

“Assim: letra a letra” - transferência e saber na análise com crianças

*Elisa Oliveira**

No texto “Novas Conferências sobre a Psicanálise” de 1934, Freud marca que na análise com crianças, onde os êxitos são radicais e duradouros, em seus termos: “... é preciso modificar em grande medida a técnica de tratamento elaborada para adultos. Psicologicamente a criança é um objeto diferente do adulto”.¹

Seguindo a conferência XXXIV, Freud aponta que a transferência na análise com crianças desempenha um papel diferente na medida em que os pais reais estão em evidência. Ao longo do tratamento, quando os pais se constituem em “portadores da resistência”², se presentificam inúmeras dificuldades que põem em risco a análise da criança. Se faz necessário portanto, diz Freud, associar ou mais precisamente, harmonizar em relação à análise com a criança, uma dose de influência analítica junto aos pais, para que a análise tenha condições de ocorrer.

Por outra parte, as inevitáveis variantes da análise com crianças, diferentes da análise com adultos, são minimizadas como assinala Freud, pela circunstância de que muitos dos pacientes adultos conservaram tantos “traços infantis de caráter”³, que o analista, enquanto estratégia, chega a utilizar em alguns destes casos, determinadas técnicas da análise com crianças.

Com Lacan, estas passagens recortadas do texto de Freud articulam-se em termos de que na psicanálise e neste ponto não diferentemente na psicanálise com crianças, o sujeito em análise é o sujeito do inconsciente. Nesta direção, na análise com uma criança o analista em sua posição ética, escuta um sujeito como efeito da articulação significativa que surge na fala, mas também nos desenhos, brincadeiras e jogos.

Para Freud, a única regra técnica da psicanálise é a “associação livre decorrente da sobredeterminação do inconsciente”⁴. Portanto, trata-se de tomar as formas pelas quais a criança articula suas questões na transferência como suportes de uma “gramática pulsional”⁵ cabendo ao analista estar avisado de que está em questão, não a criação de novas técnicas, mas a escuta de uma “cadeia associativa à distância”⁶ na trilha do desejo inconsciente.

Na via de que a psicanálise com crianças é psicanálise, formulamos algumas questões, relativas ao saber e a transferência, a partir de fragmentos da análise de uma paciente, com sete anos, quando da primeira sessão. Estas pontuações envolvem logicamente o que é da ordem da transferência que se articula com os pais, e suas

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

consequências, tanto em termos de dificuldades, quanto de possibilidades para o tratamento da criança.

No momento em que foi levada até o consultório do analista, L. já era atendida por fonoaudióloga, pelo fato de apresentar troca de letras na fala e na escrita. Contudo, a decisão pela busca do tratamento analítico se fez em função dos pais constatarem um agravamento do estado da filha.

Segundo a mãe, quando ela ou o pai saíam de casa, L. se mostrava angustiada, chegando em alguns momentos a criar situações difíceis em que chorava muito, pedindo para ir junto, ou para que ficassem em casa. À noite, queria dormir na cama dos pais, tendo apresentado alguns episódios de enurese noturna. Demonstrava medo, segundo os pais, exagerados, e mais especificamente medo de pequenos insetos. Toda esta situação teve consequências, no sentido de que L. não mais seguia os estudos como antes, o que prejudicou seu desempenho escolar, a ponto de uma provável repetição.

Em sua preocupação, o pai dizia não mais saber o que fazer para tranquilizar a filha, nem para que ela retomasse o curso de sua vida.

Na ocasião da primeira entrevista, em que L. compareceu juntamente com seus pais, estes já haviam procedido a uma certa interpretação da problemática da filha, ao suporem que seu estado atual era devido ao fato de que eles — os pais — iriam se separar. Frente a este dito da mãe, L. que até então havia permanecido calada, enuncia: “Eles não vão se separar, porque eu não quero”.

Nas entrevistas seguintes, L. invariavelmente fazia com que a mãe entrasse na sala. Em alguns momentos, ao sentar lado a lado com a mãe, ficavam tão próximas, que nenhum espaço restava entre as duas. Se a mãe fizesse alguma menção de sair, L. mostrava-se angustiada, como uma atualização na sessão do que vinha ocorrendo até então:

Em determinado momento, a mãe fala sobre o fato da filha mais velha ter nascido com problemas neurológicos, que acarretaram a paralisia irreversível das pernas, e sobre a preocupação que acompanhou a gravidez de L., em termos de que esta, que seria sua segunda filha, viesse a nascer com o mesmo problema. A mãe marca que foi uma “compensação”, o fato de L. ter nascido bem e sempre ter se desenvolvido acima da média, e o quanto agora os problemas que a filha vinha apresentando a desconcertavam.

Neste ponto, em que algo se enuncia do lugar que L. ocupava no desejo do Outro, surge para o analista uma pergunta em termos do que faz a paciente com isso. A que é chamada a responder, enquanto filha, que com sua “normalidade”, iria aplacar a dor da ferida provocada na família pela problemática da irmã? De que lugar L. responderia, para que, na iminência da separação dos pais, se colocasse como quem fosse impedir a separação? Com seu sintoma, portador de uma verdade ainda que velada, L. denuncia que no lugar em que é esperada, algo aí não anda, e abre uma questão, que a leva à análise.

Ao ser marcada, uma sessão seguinte, L. diz: “É minha mãe quem sabe”. Esta fala, que havia se repetido em outras situações, é então pontuada pela analista: Será que após este tempo de entrevistas, L. já não gostaria de dizer algo, por si própria, sobre sua vinda às sessões?

Quando os pais chegam a endereçar ao analista, um pedido, em função do sofrimento causado no filho, por uma determinada problemática, são eles que,

inicialmente, com seu ato, apontam à criança a existência de um Outro saber atribuído ao analista, suposto suprimir os sintomas, desfazer as inibições e aplacar as angústias que se apresentam. Ou ainda, um Outro suposto resolver os problemas que eles próprios não deram conta. De início, este endereçamento feito pelos pais ao analista, a partir de uma falha no saber do Outro que encarnavam é fundamental, e deve, em algum nível, ocorrer, para a promoção de uma abertura ao curso das entrevistas para o tratamento da criança.

Em um tempo posterior, L. diz que vem as sessões falar com a analista, nomeando-a, para “curar sua língua”. Esta frase, surge a princípio como uma interpretação do que lhe vinha sendo dito pelos pais e professores, a respeito de seu sintoma, mas neste momento, já se apresentava também, o esboço de uma questão dirigida a um Outro suposto curar.

Seguindo o curso das entrevistas, a paciente dirige a analista a pergunta: “Você sabe porque quando eu tinha 3 anos fiquei 3 dias sem falar?”, e ainda: “O que você quer saber?”. A partir daí, encena nas sessões, fica sem falar, estabelecendo um jogo em que pede a analista para decifrar o que significam seus gestos, marcando que uma das pistas poderia ser falsa e a analista se enganar. Frente ao silêncio da analista, e algumas intervenções em que dizia algo e outras em que apontava à paciente que falasse sobre sua pergunta, a paciente formula que virá na sessão falar disto, a cada dia uma letra, e conclui: “Assim: letra a letra”. Esta formulação constitui-se em um ponto de virada do que vinha ocorrendo até então, em função do significante letra, relacionado a seu sintoma — troca de letras — ter sido posto em jogo de outra forma, ou seja, falará ao analista, deste e de outros sintomas, “letra a letra”. Esta articulação tem como efeito que na sessão seguinte L. compareça sem a mãe. A posição a partir da qual a paciente enuncia esta frase, vem a indicar uma primeira separação, afirmando inclusive, sua decisão de ser escutada em análise.

Ao término desta sessão, a mãe que havia ficado na sala de espera, dirige-se a analista mencionando o fato da filha ter-lhe dito para esperar do lado de fora. A mãe o faz, autorizando o ato de L., ao supor que, devido às sessões, a filha está mais tranquila.

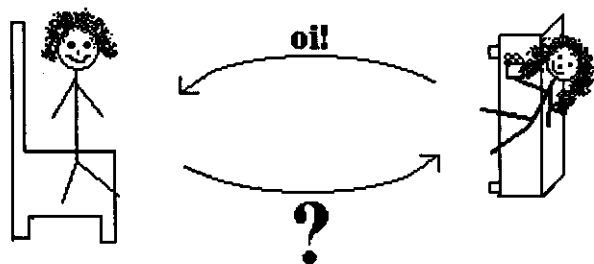
Sendo os pais, portanto, que com uma certa expectativa, trazem o filho ao consultório do analista, é necessário para o início da análise com a criança, que como efeito de um primeiro tempo de entrevistas, no qual um Outro discurso veiculado na fala dos pais se faz presente, venha a surgir uma questão particular da criança, enquanto sujeito, endereçada ao analista.

A demanda de análise se articula, a partir de uma mudança na posição subjetiva do sujeito em relação a seu sintoma, o que ocorre em função da intervenção do analista. O paciente passa não só a falar de seu sintoma, mas vem a falar dele para um Outro, no lugar de suposto saber responder a sua questão.

No seminário sobre *Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise* de 1964, Lacan formula que o analista vem a encarnar o sujeito suposto saber no que ele é objeto da transferência. Na medida em que, o desejo do analista, é “o ponto pivô em torno do qual o movimento gira”⁷, o analista enquanto é suposto saber, “ele é suposto saber também partir ao encontro do desejo inconsciente”.⁸

No caso citado, a partir de uma suposição de saber, que começava a ser atribuída pela paciente a analista, inicialmente como um Outro suposto curar, e ainda um Outro suposto saber decifrar cada letra de sua questão, a transferência que vinha portanto

se delineando se articula em um tempo fundamental das entrevistas e é este o momento em que a paciente faz o desenho:



L. diz que está no sofá, com um saco de pipocas que trouxe para a sessão, e a analista, com os cabelos curtos, está na cadeira. Enquanto fala do desenho passa a escrever, e então se surpreende por ter escrito o nome da analista com a letra R. no lugar da letra L. e diz: "Nem sei porque troquei a letra".

Em um tempo posterior, pois o que ocorre ao longo das entrevistas não segue uma sequência linear, foi possível reconhecer este momento como crucial para a análise da paciente. A partir dos efeitos da articulação significativa que se apresenta no desenho, o sintoma se constitui no dispositivo analítico, podendo então, vir a "tornar-se uma questão enigmática para o sujeito, relativa a um saber no campo do Outro como inconsciente".⁹

Em torno das questões que vinha formulando, a paciente fala que, aos 3 anos de idade, quando já estava na escola maternal, aconteceu da professora, que lhe dava a mamadeira, ir embora. Marca que isto ocorreu, sem que falassem com ela, sem ela saber e articula que deve ter ficado "muda", por causa desta separação, tomada como um "choque". E pergunta, porque a professora a teria deixado?

Ao surgir uma questão, com os pais, referente ao pagamento das sessões L. diz que embora o tratamento seja seu, são os pais que pagam. Contudo, frente a uma pontuação do analista, marcando que, sendo a paciente, ela também devia pagar, retorna para L. uma questão: com que pagaria? A partir de então, traz sua carteira, esquece-a na sala e diz em determinado momento: "Hoje acordei muito cedo para vir aqui, podia ter ficado dormindo mais...". Apontando, de certa forma, a uma dimensão da análise, que implica um pagamento referente a um trabalho que faz valer uma perda.

É então que uma virada, na posição de L. enquanto sujeito, se enuncia. Frequentemente, trazia um saco de pipocas, do qual tirava algumas para si, oferecia outras a analista, ou deixava o resto guardado no armário. Em determinada sessão, sem dizer qualquer palavra, senta-se no sofá, e olhando fixamente a analista, come as pipocas uma a uma, o que leva um tempo considerável. Frente à intervenção da analista, levanta-se para ir embora.

Este é um tempo no qual a paciente diz que a analista não respondia a suas perguntas, não porque não quisesse, mas talvez porque não soubesse as respostas.

Vem a se presentificar um momento de resistência, em que o saber do Outro, passa a ser questionado.

Ao ser confrontado com a falta, que aponta o enigma do desejo do Outro, o sujeito diz: “Ele me diz isso, mas o que é que ele quer?”¹⁰ Frente a esta pergunta, sobre o lugar que ocupa no desejo do Outro abre-se na análise uma questão para o sujeito, movendo-o na via da “separação do objeto que virá ocupar o lugar de causa”¹¹ de seu desejo. Portanto, é fundamental, como assinala Eduardo Vidal, em seu texto “Sobre o Fantasma”, que a criança possa articular na transferência a frase “Eu te demando que tu me recuses aquilo que te ofereço”, e que ela possa vir a dizer “não” ao jogo imaginário fálico, abrindo um acesso possível a seu próprio desejo.

Ao não responder a demanda formulada pelo sujeito, o analista é “de certa forma deslocado do lugar do ‘sujeito suposto saber’, e sua função será a de causar o trabalho em análise”¹², o que ocorre pela via da associação livre. A partir de então, o Sujeito Suposto Saber fadado, contudo, a cair no final de análise será o sujeito desse saber suposto a elaborar, que aborde a pergunta do sujeito.

A seguir, L. diz que a mãe tinha que escolher se a irmã iria nascer doente da perna ou da cabeça. E a mãe fez a escolha de que a irmã nascesse doente da perna. Formula assim uma pergunta sobre o que a mãe teria escolhido para ela.

Da falta do objeto, frente a qual fez um sintoma, a paciente passa à questão do roubo que procederá a vários desdobramentos. Este é um momento, em que, pela via dos brinquedos, ao fazer cadeias com os lápis de cor, ladrões que eram presos e soltos por policiais, L. vem a falar do assalto sofrido pela avó, e as consequências disto para seu pai, que ficou pobre, fazendo com que ela, por sua vez, também não tivesse dinheiro.

É neste momento, que L. pede a analista para chamar seu pai. Na entrevista, em que a paciente quer estar presente, o que surge na fala do pai é a tentativa de sustentar seu trabalho muito prejudicado devido a problemas com a bebida. Ao falar a analista, mas assegurando-se de que a filha o escutava, o pai diz que, apesar de já estar separado da mãe de L., tentará não mais ficar tão ausente, em relação as questões que envolvem L. e sua irmã, o que tem efeitos para a paciente.

Nas sessões que se seguem, L. pergunta a analista sobre o dia de Cosme e Damião. Diz que “estamos” em setembro e que Cosme e Damião eram dois irmãos que andavam sempre juntos, mas não sabe muito bem porque, viraram santos.

Em determinada sessão, vem dizer a analista: “Tirei nota máxima no trabalho da independência”.

Neste momento, em que algo se enuncia para a paciente em termos de uma separação, a mãe faz uma queixa endereçada a analista: a filha estava “impossível”, L. “não queria mais levar o copo de água para a irmã”. Em sua reclamação, a mãe posiciona-se no sentido da interrupção da análise da filha, justificando que os sintomas que motivaram a busca do tratamento não existiam mais. Desta forma, na iminência da filha não mais responder no lugar em que é esperada, isto para a mãe, se presentifica como angústia. Sem um palavra que possa dizer do seu desagrado, vem então a fazer obstáculo ao tratamento da filha. Ao ser perguntada a paciente, que estava presente na entrevista, diz que está “quase boa”, indicando um tempo ainda a seguir.

Diz Freud que é preciso uma certa dose de influência analítica junto aos pais, em pontos cruciais do tratamento da criança. Neste momento é pela via de algo que se

articula enquanto desejo da paciente em sustentar sua análise, que a intervenção do analista tem efeitos para a mãe que, de certa forma surpreendida muda de posição, vindo não só a autorizar, mas também a aceitar que a análise prossiga.

Em uma sessão seguinte, L. diz que a mãe passou a reclamar sua presença em casa, quando antes, era ela própria que não deixava os pais saírem. Mas diz que, agora, quer mais tempo para brincar. E fala de uma profissão no futuro, que poderia ser a de modelo fotográfico. Contudo, neste momento hesita e diz que talvez seja melhor trabalhar como desenhista de moda. Mas diz: "Ainda vou pensar". O que abre uma interrogação sobre o lugar para o qual a paciente aponta enquanto sujeito, na estrutura.

"O sujeito está sujeitado à demanda do Outro, e é pela via de seu desejo que pode sair dessa sujeição"¹³. Na transferência, a demanda, que é sempre demanda de amor, faz surgir a dimensão de tapeação que o amor presentifica em sua "vertente de engodo narcisista escamoteando o desejo". Contudo, o analista, em sua função, ao não responder a esta demanda, faz valer ao longo da análise, a promoção de uma mudança na posição do paciente, de objeto a ser amado a amante, ou seja, de um sujeito "mais livre para cuidar de seu desejo".¹⁴

Ocorre então, uma interrupção no curso das sessões devido a um acidente sofrido pela mãe. Ao carregar a filha mais velha nos braços, a mãe de L. cai e quebra a perna, tendo que ficar imobilizada na cama por algumas semanas. Esta situação retorna para a mãe que vem falar a analista, em uma entrevista na qual L. decide desta vez, que é ela quem vai esperar na sala ao lado. A partir da queda, a mãe de L., diz ter se dado conta que não podia mais suportar todo o problema da filha mais velha como vinha tentando fazer. Após a separação do marido, que ocorreu em um momento em que L. não mais se opunha a que isto ocorresse, a mãe diz que sua vida mudou, no sentido em que passou a trabalhar e iniciou um novo namoro. Contudo, neste momento em que L. seguia sua vida sem maiores problemas, surgia uma preocupação com relação a primeira filha que, recentemente, passara a apresentar problemas escolares e medo de assaltos. É então que a mãe de L. vem pedir a indicação de um analista que atendesse sua filha mais velha, apontando que frente a tantas questões ela própria pensava, mais a frente, em iniciar uma análise.

Nas duas cartas à Jenny Aubry, Lacan assinala que a criança realiza a presença do objeto a no fantasma da mãe. Com isso, a falta materna se mantém suturada, sendo vedado o acesso da mãe à sua própria verdade.

Na transferência, trata-se de realizar um percurso em função do qual a criança virá a se separar do lugar de objeto ao qual foi chamada pelo Outro a ocupar a custo de seu sintoma; Torna assim possível seguir a via do que causa o seu desejo, localizando-se em relação à falta do Outro na estrutura.

É somente então que tem início "uma longa travessia governada pelo objeto que realiza a construção do fantasma fundamental"¹⁵ que, na análise com uma criança, envolve o atravessamento do lugar de objeto que ela encarnava no fantasma do Outro. Indicação para o momento de concluir da análise.

Em função desta articulação, os efeitos de uma análise atingirão como retorno, o campo do Outro. Assim, na medida em que se apresenta, como no caso citado, uma via para a criança deixar de ser o objeto que, como véu, encobria a falta materna, os efeitos desta mudança se fazem sentir também na mãe, no ponto em que, frente a uma falta, é o seu próprio desejo que vem a ser posto em questão. Momento este

em que o analista é chamado a funcionar como um suporte, para o encaminhamento das questões que surgiram, principalmente para a mãe, com a promoção de uma certa "re-situação do desejo do Outro".¹⁶

Em "O pequeno Hans", Freud marca que, em sua essência, a psicanálise visa simplesmente alterar alguma coisa, o que não é simples pois esta modificação é o próprio percurso de uma análise.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, S., "Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras" in: *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, p.137.
2. Ibid.
3. Ibid.
4. VIDAL, M. C., "Questões sobre o brincar" in *Revista Letra Freudiana, Direção da Cura*, Rio de Janeiro, ano X, n.9, p.44.
5. VIDAL, E. "Sobre o fantasma" in: *Revista Letra Freudiana, Direção da Cura*, op.cit., p.106.
6. Ibid.
7. LACAN, J., *Seminário II, Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985, p.222.
8. Ibid.
9. VIDAL, E., "Na trilha do sujeito suposto saber" in: *Revista Letra Freudiana, 1,2,3,4, Número, Transferência, fantasma, direção da cura*. Rio de Janeiro, n.14, p.92.
10. VIDAL, E., "Na trilha do sujeito suposto saber", op.cit.
11. FERNÁNDEZ, M.R. "A estrutura da transferência na psicanálise com crianças" in: *Revista Letra Freudiana, Direção da Cura*, op.cit., p.19.
12. LACAN, J., *Seminário 11, Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*, op.cit., p.203.
13. VIDAL, E., "Sobre o Fantasma", op.cit., p.105.
14. FERNÁNDEZ, M. R. "A estrutura da transferência na psicanálise com crianças", op.cit., p.24.
15. Ibid.
16. VIDAL, E., "Sobre o fantasma", op.cit., p.104.
17. Ibid.

BIBLIOGRAFIA

- FREUD, S., "Análise de uma fobia de um menino de cinco anos" in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Ed., vol. VI, 1976.
- LACAN, J., *O Seminário, livro 8, A Transferência*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1992.
- LACAN, J., "Proposição de 9 de outubro de 1967" in: *Revista Letra Freudiana, Documentos para uma Escola*, Rio de Janeiro, ano I, n.0.
- LACAN, J., "Dos notas sobre el niño" in: *Intervenciones y textos 2*, Buenos Aires, Manantial Editora, 1993.

Uma abertura ao saber

Marcia Jezler Francisco*

A formação do psicanalista exige que ele saiba, no processo em que conduz seu paciente, em torno do quê o movimento gira. Esse ponto-pivô, é o que designo pelo nome de desejo do psicanalista.¹

A clínica opera, como diz Lacan em *L'Étourdit*, sobre a estrutura. A estrutura é isto que concerne ao sujeito falante, a partir do momento em que se encontra submetido à ordem simbólica. A estrutura suporta a maneira pela qual se articulam o sujeito, o Outro e o objeto, é o que nos permite uma orientação na clínica. Ela se organiza em torno do buraco, de uma falha. O Outro da linguagem como completo não existe, e portanto, não é garantia dele mesmo. É como consequência lógica que *o sujeito vem responder a essa estrutura fundada sobre o buraco*.

Abordaremos, pela via de um recorte clínico, uma abertura ao saber inconsciente a partir do momento em que se instaura o sujeito suposto saber em análise. Nesse momento, a transferência encontra seus fundamentos estruturais e pode, segundo Lacan, ser o único modo de introduzir a universalidade da aplicação desse conceito.

“A presença do analista é ela própria uma manifestação do inconsciente”². Com esta afirmação, Lacan aponta a função do analista, ou seja, a de promover um trabalho que inclua o sujeito que pensa, na medida em que depende do campo do Outro. A presença do analista e os efeitos de sua fala no sujeito operam de tal modo que, aquilo que era fechamento pode se apresentar como abertura ao saber que está em jogo. A transferência nessa situação é fundamental para fazer operar a estrutura. *O que se decanta dessa operação, onde há passagem ao sujeito suposto saber em análise, é o objeto a, como causa da própria transferência na sua perspectiva de real.*

Trata-se de uma paciente de quatorze anos que chega à análise pelas mãos do pai. Ela havia deixado de estudar há dois anos, relacionando essa não ida à escola às mentiras constantes que dizia aos seus amigos do prédio em que mora, desde que se mudou para o Rio de Janeiro. Mentia para se sentir mais notada do que todos, mas chegou a um ponto onde começaram a descobrir que tudo o que ela dizia era uma farsa, levando-a a um afastamento não só deste grupo, como também de suas atividades. Nesta ocasião namorava um menino do grupo e uma outra menina, também de onze anos, já portadora de um corpo de mulher, disputa esse rapaz com ela, desmascarando-a para esse amigos. Foi nesse momento que ela se isolou por

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

quase dois anos de todos. Não saía de casa e não atendia o telefone. Chegou a um ponto onde tudo lhe era tão insuportável que pediu ajuda ao pai.

É necessário dizer que esta paciente sempre encontrou dificuldades na sua inserção social. Só com a idade de sete anos começou a frequentar a escola. Um ano depois, sua família se mudou para o Rio de Janeiro, retirando-a do convívio com esses primeiros colegas. Neste prédio em que mora no Rio de Janeiro, ela se apresentava aos amigos usando roupas excêntricas e maquiagem pesada com apenas onze anos. Esta forma de se apresentar ao outro, pode-se dizer uma montagem de uma cena, visava fazê-la aceita e também admirada. Lembramos o que Lacan nos indica sobre aquele que se apresenta travestido: é por intermédio dessa máscara que o masculino e o feminino se encontram de maneira mais ardente. Durante este tempo, ela não pensava no que estava fazendo. Esse "ou eu não penso", "ou eu não sou", caracteriza-se como o lugar da alienação originária. Essa cena que ela monta para os amigos, onde se apresenta travestida, pensamos-la como um *acting-out*. Lacan, no seminário sobre a angústia, trata o *acting-out* como a isca da transferência, e diz que o *acting-out* sem análise é a transferência. Quando então, dá início ao seu tratamento falando sobre toda essa "mentira", que era sua verdade, a partir do momento que a enunciava, insiste em dizer que não saberia o que teria sido dela se não tivesse se isolado. Até que, após falar sobre aquilo que não podia realizar durante todo um ano, chega a um ponto onde produz um sonho de angústia.

Esse sonho é composto de quatro cenas: na primeira ela salva o pai de um afogamento. Aí aparece um morto na praia. Na segunda, é relatada uma situação de luto. Na terceira cena, ela atravessa um túnel com o pai e depois dirige o carro dele sozinha, chegando à última cena, a de um engarrafamento. Neste momento do sonho ela escuta uma voz que lhe diz: "Você não pode ficar aí parada, passe pela calçada". Ao que ela responde: "Como? Passando por cima das pessoas? Eu não posso matar todas as pessoas. Prefiro ficar parada no engarrafamento". Acorda subitamente.

Esse momento do sonho está sendo considerado como aquele que faz a angústia emergir. A voz que a faz decidir por um ato de parada, em contrapartida a uma passagem ao ato, se impõe como significante mestre comandando a estrutura e abrindo caminho ao saber inconsciente. Diante do mandato de gozo do Outro, ela decide parar, produzindo perda de gozo. Lembremos "O Moisés de Michelângelo", onde Freud aponta a inibição como ponto de parada, freio à ação de Moisés, aplacamento de sua cólera em prol de uma missão, onde o que estava em jogo era a expressão do mais alto rendimento psíquico. Houve ato de desejo que implicou numa renúncia pulsional. Freud, em sua análise da obra, dá ênfase a esse movimento de parada.

Nesse sonho, se a voz é o que permite pensarmos a angústia se ligando ao desejo, é justamente pelo ato de parada estruturante da falta, onde o objeto *a* é produzido na perda que está em jogo na articulação significativa S1–S2. O "não" aparece como articulador de um discurso. O vazio da alienação se impõe a uma temporalidade onde o ato comparece na estruturação da falta. A voz está na constituição do sujeito como vinda do campo do Outro. Ela é a forma do objeto *a* que articula o desejo do sujeito ao desejo do Outro, e também é aquela que não se especulariza. Está bem próxima, por essa razão, à experiência do inconsciente.

O que se apresentou do discurso da paciente, após este sonho, foram perguntas dirigidas à analista como: "O que devo fazer?" "Me ajuda, eu não sei...". Durante o primeiro ano de tratamento, ela nunca dirigiu nenhuma dúvida, nenhuma pergunta, nada que pudesse se apresentar como uma posição de sujeito dividido, ou seja, aquele que diante da sua divisão nada sabe sobre o seu desejo. Talvez antes ela soubesse, mas mesmo assim... a angústia ainda não havia comparcido como função estruturante do vazio.

Portanto, este sonho de angústia instaura o sujeito suposto saber, e a transferência se verifica na atualização da realidade do inconsciente que é sexual. A primeira vez que sai de casa sem ser para ir à análise, sem a companhia da mãe, é para ir ao ginecologista com a irmã, apontando para o real do sexo como abertura ao saber inconsciente.

Se o inconsciente é efeito de palavra, é estrutura de linguagem, exige do analista fundá-lo numa topologia. O inconsciente se manifesta no corte pela presença do analista, onde a palavra se afirma como verdade, no momento em que o significante pode ser utilizado para mentir.

Sabemos que o corpo é o que permite ao significante se encarnar e fazer sua entrada no real, separando saber e gozo. Lacan, no seminário sobre a angústia, diz que a dimensão do sujeito suposto saber começa a partir da entrada em jogo de um objeto específico, a imagem do corpo próprio. Essa imagem especular dá o modelo para o objeto do conhecimento, mas este se mostrará insuficiente no decorrer de uma análise. Haverá para o sujeito, uma necessidade de reconquistar o não-sabido original a partir do significante que o revelou. Neste recorte clínico, o corpo da paciente lhe surge como causa de insatisfação a partir do momento em que começa a se olhar, funcionando o olhar ao nível da falta. Uma vez que é do exterior que se situa o *a*, o que a levou, num momento anterior, a se afastar do grupo de amigos foi a outra menina com corpo de mulher que fez furo na sua imagem. E é ao falar na análise que esta imagem se negativiza, abrindo para o sujeito a possibilidade desejan-te. O falo é aquele que veicula uma falta no corpo.

Na primeira lição do seminário sobre a angústia, Lacan diz que o lugar da angústia é o mesmo do fantasma. Este é montado para dar conta do que se apresenta como buraco do Outro. O ϕ lugar da angústia, operacionaliza o vazio instituído pela queda do objeto *a*. Esse *a* começa a aparecer na forma da demanda quando a paciente diz que quer se alimentar melhor, mas a sua fome só aparece em relação a alguns alimentos, ou seja, é específica. Pede a sua mãe que se preocupe com sua alimentação. Ela quer que se lhe demande que coma. Vemos aí, o objeto no nível oral, como resto que a pulsão contorna, apresentando-se como demanda.

O matema do sujeito suposto saber, na estrutura da transferência, possibilita a emergência de lugares determinados nos discursos que escrevem o real da experiência analítica a partir dos quartos de volta. Se a estrutura é o que permite a orientação na clínica, esta análise nos revela alguns pontos da construção dessa estrutura. Dissemos também que ela se organiza em torno do buraco, lugar de *a*. É função do analista sustentar esse ponto de falha no Outro, sustentando com isso sua dependência à demanda para que o desejo subsista enquanto enigma. É deste lugar de *a* que o analista deve operar pela via do *semblant* para produzir as rotações discursivas.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, J. *O seminário livro XI, Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
2. Idem.

BIBLIOGRAFIA

- LACAN, J. *O Seminário livro VIII, A Transferência*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- _____ *O Seminário X, A Angústia*, seminário inédito, 1956-1957.
- _____ *O Seminário livro XVII, O Averso da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- _____ *O Seminário livro XX, Mais Ainda*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- _____ *O Seminário XV, O Ato Psicanalítico*, seminário inédito, 1967-1968.
- _____ "L'étourdit", in: *Scilicet*, Paris, Seuil, nº4, 1973.
- SKRIABINE, P. *Clinique et Topologie, Le défaut dans L' Univers*. Logique Lacanienne.
- FREUD, S. "El Moisés de Miguel Angel", in *Obras Completas*, tomo II, Quarta edição, 1981, Madrid, Biblioteca Nueva.

“Eu já disse que não, não e não...” Da recusa ao saber à constituição do sujeito

*Celia Nudelman**

O caso clínico que pretendo trabalhar me foi perturbador na medida em que a paciente se fixa no dito “não, não e não...”, recusando-se a entrar no jogo discursivo da análise, e insiste em ataques sem tréguas à analista.

Sabemos que é somente através da transferência que é possível uma construção em análise, na medida em que esta favorece o retorno dos afetos, assim como as repetições em ato da paciente. Quando o paciente nos diz “não” ou “sim” diante de uma interpretação ou construção sabemos que ainda temos muito a investigar. O “sim” ou “não” do paciente só ganhará algum valor dependendo das associações livres, sonhos e atos falhos, que vão surgir *a posteriori*, dando-nos a direção da cura. Como sabemos não há nenhum “não” no inconsciente; a negação, quando surge no discurso, exprime-se ao nível da instância do eu. Este escrito visa trabalhar o “não” dito pelo paciente, principalmente levando em conta a vertente da agressividade, fundamental na constituição do sujeito.

Quando M. tinha 6 anos, sua mãe procurou a analista dizendo que sua filha precisava de um tratamento pois “estava muito mal da cabeça”. M. tinha dificuldades de se expressar, de se organizar, não respeitava os limites que lhe eram colocados e tinha dificuldades na escola. M. tem um nome estranho e estrangeiro sem qualquer conexão com a história familiar. Até os oito anos estudou em uma escola estrangeira o que lhe foi bastante prejudicial pois não conseguia entender nada e não sabia comunicar este fato a família. Só se alfabetizou aos oito anos quando mudou para uma escola brasileira.

Seguem-se alguns recortes importantes do caso de M.

Quando iniciou a análise, M. era extremamente agitada. Desenhava, pintava, e nesse tempo não discriminava os objetos a sua volta. Desconhecia os limites corporal, espacial e com o Outro. Parecia somente se relacionar com o mundo externo. Recusava-se a contar e a falar em análise. Qualquer pergunta da analista era respondida de forma enigmática. Às vezes, respondia a alguma pergunta, por exemplo: “O que você quer? Soletrando: “B-R-I-N-C-A-R”. Por várias vezes jogava os livros da analista no chão, cospia na analista e esbarrava em objetos que acabavam por se quebrar.

Depois de alfabetizada, M. deixou de lado os desenhos, pinturas e colagens e passou a brincar com a família de bonecos, contando repetidamente a seguinte história: “Uma mãe mora numa casa muito grande, é muito rica, e tem muitos filhos.

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

O pai, que é separado da mãe, é muito pobre, só tem um filho e vive como um mendigo pelas ruas. Sempre quer voltar para a casa da ex-mulher, mas essa mãe não permite. A mãe sempre ameaçava o pai de chamar a polícia para prendê-lo e outras vezes o ameaçava de morte”.

A paciente sempre fazia o papel da mãe que era rica, autoritária e poderosa e a analista fazia o papel do pai pobre, mendigo, que foi abandonado por essa mãe.

Já há dois anos M. não brincava mais com os bonecos. Recentemente, entretanto, chegou a uma das sessões e disse que, apesar de já ter doze anos, na sua casa ainda brincava de “Barbie”, e que queria brincar novamente com os bonecos. Isto perdurou somente por duas sessões. Disse: “Eu vou ser a mãe, e você o pai, mas, sabe de uma coisa, o pai já não é tão pobre. Agora ele tem casa, uma namorada e mais filhos”. Penso que em um *a posteriori* M. pode comunicar à analista alguma construção possível com relação à função paterna. A partir deste momento, M. entrou em um outro tempo de análise caracterizado pela construção de um conhecimento. Isto se deu através de jogos de competição, com os quais a paciente demonstrava um conhecimento adquirido na escola e desafiava a analista: “Eu sei quem é Leonardo da Vinci. Você não sabe”.

M., como vimos, fez uma fixação no dito “não”. Foi a maneira que encontrou para se diferenciar do Outro, e se constituir como sujeito.

No caso citado, temos o “não” principalmente na dimensão da agressividade. Sabemos que a origem da agressividade está na relação especular. M., ao mesmo tempo que reconhece a analista, tenta destruí-la. Faz das sessões de análise um campo de batalha. Diz “não” à demanda do Outro e vai contra a analista permanentemente. Nesse tempo de análise coloca-se como aquela que sabe tudo, fazendo um fechamento do seu inconsciente.

Em um segundo tempo, com o discurso simbólico um pouco mais presente, faz com que a analista comece então o trabalho de desestabilização desse saber absoluto e do fechamento do inconsciente. Ao acatar o “não”, a analista coloca a paciente frente ao seu não-saber. A paciente permite-se, então, dirigir a palavra à analista ainda que de maneira econômica. A agressividade é mais sutil. A transferência amorosa começa a aparecer timidamente. Em uma das últimas sessões, trouxe um jogo chamado “Conhecimento sobre a Cultura”.

Para Freud, a *Verneinung* é uma das formas de constituição do sujeito e do objeto em psicanálise. Freud nos diz neste texto que:

...expresso na língua das mais antigas moções pulsionais orais: (Eu) quero comer isto ou quero cuspi-lo, e numa mais ampla transferência: (Eu) quero introduzir isto em mim e quero expulsar isto de mim. Assim: isto deve estar em mim ou fora de mim.

Neste contexto, Freud está nos falando das pulsões ditas primárias incluídas no campo da linguagem, ou seja, a pulsão responde à interpelação significante do Outro.

Como nos ensina a psicanálise, é pelos mecanismos de introjeção e projeção que a paciente, que até então não sabia dos limites do seu corpo, do seu espaço e do Outro, começa a poder desenhar algum contorno. Aí se coloca a partição dentro/fora. No caso de M. esta questão se coloca nitidamente. Durante anos a análise transcorreu desta forma, ou seja, a transferência se estabeleceu assim: tudo

que é bom é meu, tudo que é mau fica do lado da analista. Eu sei, eu tenho, é meu, você não sabe, você não tem, do lado da analista. Em "Construções em análise", Freud estabelece que a interpretação se dá a partir do lugar da falha do Outro; dessa forma as intervenções vão sendo feitas, barrando a consistência imaginária, para que o sujeito tenha a possibilidade de se haver com o simbólico e com o real.

Diante das suas dificuldades M. encontrou uma maneira na análise de poder dizer que é um sujeito da falta: através do dito "não" e apontando assim que o Outro é barrado e, portanto, falho. Ainda em "Construções em Análise", Freud nos diz que o não do paciente não nega o que foi dito, mas assinala a incompletude da construção: "não" foi dito tudo; até porque isso é da ordem do impossível.

Uma outra questão diz respeito ao seguinte: Qual a conexão entre imaginário, imagem e formação do eu? Podemos nos referir ao estádio do espelho como uma identificação no sentido pleno que a psicanálise dá a este termo; ou seja, a transformação que ocorre com o sujeito quando assume uma imagem.

O estádio do espelho não é simplesmente um momento de desenvolvimento. Ele tem valor histórico porque marca um ponto decisivo no desenvolvimento mental da criança, revelando certas relações do sujeito com a sua imagem, enquanto *Urbild* (imagem primordial) do "eu". Como nos diz Freud em "*Die Verneinung*", quando fala do julgamento da existência — "ou bem é, ou bem não é". É aí que a imagem do corpo dá ao sujeito a primeira forma que lhe permite situar o que é e o que não é do eu. No texto "O estádio do espelho" Lacan nos diz que: "a instância do eu é situada, ainda antes de sua determinação social, em uma linha de ficção, irreduzível para sempre pelo indivíduo só". A alegria da criança se deve ao seu triunfo imaginário por antecipar um grau de coordenação motora que ainda não alcançou realmente. O que ocorre é que a criança tem, por um lado, a *Gestalt* da visão da imagem do corpo total e por outro a imagem do corpo despedaçado. A criança tem uma vivência entre a insuficiência corporal e a completude de sua imagem. No estádio do espelho, Lacan nos diz que, na constituição do eu, a primeira identificação do sujeito é com a própria imagem. É a partir da imagem especular que se constitui para o sujeito o eu e os objetos. Diríamos que M. vivencia o horror diante de qualquer identificação com a analista, tornando o *setting* analítico um verdadeiro campo de batalha. Aí surge uma outra questão: por que a agressividade se origina no estádio do espelho?

Lacan nos diz, no seminário 3, que:

É exatamente para isso que serve o estádio do espelho. Ele põe em evidência a natureza dessa relação agressiva e o que ela significa. Se a relação agressiva intervém nesta formação chamada o eu, é que ela a constitui, é que o eu é, desde já e por si mesmo, um outro que ele se instaura numa dualidade interna ao sujeito... Se em toda relação mesmo erótica, com o outro, há algum eco dessa relação de exclusão, é ele ou eu, é que no plano imaginário, o sujeito humano é assim constituído de forma que o outro está sempre prestes a retomar seu lugar de domínio em relação a ele, que nele há um eu que sempre é em parte estranho a ele.

Como vemos, a agressividade é constituinte. Nós analistas nos perguntamos onde e como aparece a agressividade na medida em que ela não é explícita. Podemos lê-la no sentido simbólico dos sintomas. Em nossas clínicas, ouvimos a agressividade

quando os pacientes nos falam de seus fantasmas privilegiados e de seus sonhos. Pode aparecer também em seus lapsos, nos atrasos de sessões, nas ausências calculadas, nas reprovações, em momentos de ira, e outros mais. Mas violências propriamente ditas são raras. No caso de M. a agressividade era explícita e atualmente começa a ganhar sutilezas.

Lacan nos fala no texto "A agressividade na Psicanálise" que "a agressividade na experiência, nos é dada como intenção de agressão" que são representados pelas imagens de castração, de mutilação, de devoração e de despedaçamento do corpo. São as imagos que parecem ser estruturantes de imagos do corpo fragmentado. Ao escutarmos histórias e ao jogarmos com as crianças, quando elas arrancam as cabeças ou abrem o ventre dos bonecos, percebemos esta intenção de agressão. Na análise, quando qualquer pretexto é suficiente para provocar no paciente a intenção agressiva, percebemos como a agressividade opera na transferência permitindo a reatualização de imagos mais ou menos arcaicas e promovendo alguma amarração.

Lacan nos diz no texto "A agressividade na psicanálise", "que devemos contudo por em jogo a agressividade do sujeito conosco, posto que essas intenções, já se sabe, formam a transferência negativa que é o nó inaugural do drama analítico".

A intenção agressiva é inconsciente. Sendo assim, o analista deve trabalhar para que o paciente tenha a possibilidade de dizê-la de alguma forma. Insisto nisso pois os pacientes tendem a camuflar sua agressividade, tentando uma identificação com o analista. Quando a intenção agressiva surge, o analista deve ter toda a atenção e sair da posição de especular.

Assim, o analisando ao se diferenciar do Outro, poderá quem sabe se constituir como sujeito desejante.

BIBLIOGRAFIA

FREUD, S., "A Negativa" in *Revista Letra Freudiana, Die Verneinung*, n.5, ano VIII, Tradução de Eduardo Vidal.

_____ "Construções em Análise" in *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Editora, vol. XXIII, 1937.

LACAN, J., *Seminário I, Os Escritos Técnicos de Freud*, Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1986.

_____ *Seminário III, As Psicoses*, Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1985.

_____ "El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica" in *Escritos I*, Mexico, Siglo Veinteuno editores, 1989.

_____ "La agresividad en psicoanálisis" in *Escritos I*, op.cit.

O impossível saber sobre a morte

José Eduardo Marques de Barros*

A morte odeia as curvas, a morte é reta como uma boca fechada.

Mario Quintana

A filosofia heideggeriana nos traz um importante conceito para pensarmos a morte: o ser-para-a-morte. Heidegger nos fala do ser-para-a-morte com sua cotidianidade que se refere ao ser "entre" o nascimento e a morte.

O ser-para-a-morte cotidiano age permanentemente fugindo dele mesmo. Nesta ação, ele não só escapa de si como também da morte. Ele se mostra como escape encobridor da morte.

Costumamos dizer que a morte é certa, principalmente tendo a experiência do "morrer" dos outros. No entanto, não se "está" propriamente certo dela. Daí a indeterminação do seu quando.

A partir desta certeza da morte e da indeterminação de saber quando se vai morrer, é que o ente que cada um de nós somos, isto é, ente entendido como tudo de que falamos, tudo que entendemos e como nos comportamos, se vê diante da possibilidade de seu fim.

Enquanto fim do ente que cada um de nós somos, a morte é e está em seu ser-para-o-fim. Heidegger chamou este ente de ser-aí, que entre outras possibilidades, possui a de questionar.

Para Heidegger, o escape cotidiano da morte é um ser-para-a-morte impróprio. Improriedade que tem por fundamento uma possível propriedade. Improriedade caracteriza, diz Heidegger, um modo de ser, no qual o ser-aí pode se extraviar e, na maior parte das vezes, sempre já se extraviou, mas que não deve se extraviar contínua ou necessariamente.

Daí a preocupação de Heidegger em elaborar um ser-para-a-morte em sentido próprio onde a interpretação do ser-para-o-fim tem que ser dada de forma completa ou então ficará pendente algo da ordem de uma falta essencial (ficando esta falta perpetuada).

Assim, o projeto deste ser-para-a-morte em sentido próprio se basearia no elaborar um ser que não pode escapar desta possibilidade última e que seria preciso que o projeto deste ser implicasse a compreensão da morte, no sentido de um ser para esta possibilidade, que nem foge e nem encobre.

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

Então, podemos caracterizar o ser-para-a-morte como ser para uma possibilidade. Mas se formos nos ocupar da realização desta possibilidade, isto é, da morte, significaria o deixar de viver. Esta possibilidade nos levaria a compreender que o ser-para-a-morte aponta para a possibilidade da impossibilidade da existência.

Na medida que o ser-para-a-morte nos anuncia a mortalidade, o máximo de proximidade que nos encontramos dele, no confronto com o real, é a proximidade tão distante quanto possível. A partir daí, para Heidegger, só conseguimos nos aproximar da morte no momento que podemos pensar na antecipação dessa possibilidade. No entanto, nesta antecipação da morte, surge no ser-aí uma ameaça absoluta que se caracterizará com a morte e que ficará à tona graças a angústia. Pensar o ser-para-a-morte é pensar o ser falante diante da sua impossibilidade e que se inscreve a partir da noção de falta real, conceito com o qual Lacan vai operar para falar do vivo sexuado.

"A falta real é o que o vivo perde, de sua parte de vivo, ao se reproduzir pela via sexuada,"¹ nos diz Lacan.

Ora, esta falta real se articula com o ser para a morte na medida que ela se refere "a algo de real que é o que o vivo, por ser sujeito ao sexo, caiu sob o golpe da morte individual."² Assim, o vivo sexuado está submetido a pulsão de morte, que "representa em si mesma a parte da morte no vivo sexuado."³

Falar do ser-para-a-morte é falar do vivo sexuado e da sua dependência ao significante sabendo que o significante, *a priori*, está no campo do Outro. E será a partir do campo do Outro que poderemos falar da falta referida ao defeito central que possibilita o advento do sujeito. "Esta falta vem retomar a outra, que é a falta real,"⁴ nos diz Lacan.

O mito de Aristófanes, descrito por Platão, nos mostra de forma enganadora que a saída que o sujeito encontra para se defrontar com esta falta é a busca do complemento sexual.

A partir da experiência analítica, esta busca mítica da metade sexual que o vivo sexuado procura no amor é substituída por uma outra busca empreendida a partir deste momento onde o vivo, marcado pelo golpe da morte individual, irá buscar a parte para sempre perdida dele mesmo.

A referência que Lacan nos faz, acerca da importância da falta na constituição do sujeito, nos conduz para uma questão crucial no pensamento filosófico de Heidegger: a questão do surgimento.

Heidegger, em seu artigo sobre Heráclito, cita o fragmento 123 que nos diz: "Surgimento tende ao encobrimento".

Este fragmento de Hército nos incita a pensar na possibilidade de que no próprio surgimento já está incluído o encobrimento. Para nos aprofundarmos neste tema precisaremos introduzir a questão do desvelamento que nos possibilitará uma maior apreensão deste fragmento. Estes dois conceitos se acham numa vizinhança surpreendente. Eles caminham juntos.

No desvelamento, já se acha guardado o velamento. E no velamento, também encontramos guardados as condições essenciais do desvelar-se. Isto significa que o desvelar-se não apenas não elimina o velar-se, mas dele necessita para ser assim como é, ser desvelamento.

Lacan se aproxima da concepção de Heidegger acerca do desvelamento quando diz que nem tudo pode ser revelado, afirmando que uma parte não se revelará jamais. Ficará oculta.

É preciso ter em mente também que para Heidegger a questão do sujeito está submetida ao conceito de *ser-aí*. O projeto de Heidegger acerca do *ser-aí* parte da sua indagação sobre o ser e da possibilidade de uma investigação a partir do sentido do ser, articulando-o com o homem enquanto ser vivente. O *ser-aí* vem para substituir o termo, metafísico, sujeito.

Ele "é a superação do sujeito, é o sujeito que não é mais sujeito, é o sujeito entre aspas", nos diz Paulo Cesar Duque Estrada em seu artigo "Heidegger, Hegel e a questão do sujeito".⁵

Além disso, para Heidegger, o destino do homem é feito por ele mesmo. Mas não é no campo do Outro que este destino se revela. É o ser que efetuará esta destinação. E o homem em seu ser é referido à inquietação e não ao desejo.

Ora, em Lacan, a questão que norteia seu pensamento não é a destinação do ser mas, a constituição do sujeito que é estabelecida a partir do campo do Outro.

Lacan, ao escrever sujeito barrado do desejo nos indica a impossível identificação do sujeito a si próprio. O sujeito está desde sempre marcado por uma falta e inscreve em seu próprio ser a sua mortalidade. O sujeito já porta a morte em si.

A ausência do representante da morte no inconsciente nos coloca em completo silêncio sobre a morte. Não podemos falar nada da morte em si mesma e o silêncio se faz quando nos defrontamos com a impossibilidade do saber sobre a morte.

Fabio é uma criança de 11 anos. Pede a mãe que o leve a um psicanalista porque está pensando na morte, em morrer e em desvendar como será depois da morte.

Este pensamento o deixa triste e diante do eterno enigma, Fabio se curva, impotente, e se utiliza de um ritual de proteção ao azar: bater na madeira. A cada vez que ele pensa na morte, bate na madeira buscando, quem sabe, apoio naquilo que é palpável e ressoa no ar.

Na impossibilidade de falar de sua própria morte, esta criança traz às sessões de análise seu silêncio. Quando Fabio rompe com o silêncio, palavras renascem. A morte "como uma boca fechada" dá lugar a possibilidade dele construir sua história.

A palavra falada condiciona no sujeito, enquanto real, algo da ordem de uma falta fundamental. No nível simbólico, vamos encontrar este sujeito vinculado à castração. Neste vínculo ele está "simbolicamente submetido à castração no nível de sua posição como sujeito falante e não no nível de seu ser."⁶

Fabio começa a trazer novos significantes se afastando da articulação aprisionante onde se encontrava. Agora, o enigma com que ele irá se defrontar será o da castração.

Suas primeiras associações após o longo período inicial de silêncio foram referidas à separação dos pais que tinha acontecido de forma brusca e violenta. Na sua casa, não havia mais a presença do pai. Sentia a sua falta, e a maior proximidade com a mãe o assustava muito.

Numa determinada sessão, conta a história de um filme que viu recentemente e que tinha como personagem principal um menino que sofria muito porque seus pais não se entendiam e iam se separar. Este menino fez um pedido secreto para que seus pais se unissem novamente. E, por mágica, seus pais estavam de novo felizes.

A partir desta história, Fabio conta que muitas vezes quis que acontecesse uma mágica igual a do filme mas agora sabia que seus pais não mais ficariam juntos.

Na confrontação forçada com a separação dos pais, uma nova situação se estabelece. Fabio se vê diante de uma mãe com um amor avassalador, que pede um preenchimento fálico para suportar a dor de uma perda. Da indagação sobre a morte, agora ele se vê diante do amor. *L'(a)mour* como nos diz Lacan para mostrar uma estreita ligação entre o amor (*l'amour*) e o muro (*le mur*) — o muro como lugar da castração. Lembremos os versos do poeta:

Entre o homem e o amor,
Há a mulher.
Entre o homem e a mulher,
Há um mundo.
Entre o homem e o mundo,
Há um muro.⁷

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, J. *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, Livro XI (1964-1965)*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988, p. 195.
2. *Ibid*, p. 195.
3. *Ibid*, p. 195.
4. *Ibid*, p. 195.
5. ESTRADA, D. C. P. "Heidegger, Hegel e a questão do sujeito", in: *Cadernos do Departamento de Filosofia da Puc, O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, 1996.
6. LACAN, J. *Hamlet por Lacan*, Campinas, Escuta Editora/ Liubliú Livraria Editora, 1986, p. 84.
7. LACAN, J. "Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicálise.", in: *Escritos*, São Paulo, Perspectiva, 1978, p.153. (Citação feita por Lacan de um poema de Antoine Tudal).

BIBLIOGRAFIA

- BAAS, B., ZALOSZYC, A., *Descartes e os Fundamentos da Psicanálise*, Rio de Janeiro, Livraria e Editora Revinter, 1996.
- Cadernos do Departamento de Filosofia da Puc, O que nos faz pensar, Rio de Janeiro, 1996.
- HEIDEGGER, M., *Ser e Tempo, Parte II*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1986.
- JURANVILLE, A., *Lacan e a Filosofia*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1987.
- LACAN, J., *A Ética da Psicanálise*, Livro VII, Jorge Zahar Editor, 1991.
- MANNONI, O., *Um Espanto Tão Intenso: A Vergonha, o Riso, a Morte*, Rio de Janeiro, Editora Campus, 1992.
- Os Pensadores, Volume I: Pré-Socráticos, Rio de Janeiro, Editora Globo, 1973.
- Revista Letra Freudiana, Documentos para uma escola, Número 0.

O saber na histérica

Maria Cristina Brandia
Tradução: Paloma Vidal

A neurose é testemunha de como o sujeito se arranja para inventar um saber onde não há. Mas por que falar do saber da histérica, quando este colóquio trata do saber da criança? Podemos dizer que a criança assinala a pergunta, buscando naturalmente, através dela ou de um ato, o saber do não sabido, procura saber se algo está faltando ou está sobrando, interroga, abre gavetas, procura a partir do enigma, e da dúvida. A criança pergunta e o adulto tenta dar uma resposta ao que é impossível de responder.

O sujeito é constituído de palavras, é afetado por elas, a linguagem afeta o corpo, cujo gozo está fragmentado por ter incorporado o saber que a língua veicula. Constatamos insistentemente que o ser humano não consegue se separar de seu gozo, mesmo que fique doente pela ilusão do reencontro. O buraco no real, o impossível da relação sexual produz um efeito traumático, efeito que se suaviza por um saber consciente, que é uma invenção. Uma invenção necessária para sustentar o fantasma que obtura a falta.

O saber extrai-se do próprio sujeito, escuta-se nos lapsos, nos atos falhos, nos restos de saber que constituem o inconsciente. Não se trata de um saber acabado, mas de um saber aberto, cuja estrutura de linguagem é a conexão mesma dos significantes. O saber em si não representa um gozo para o ser que fala, o saber é somente o que se articula. O inconsciente é testemunha de um saber que escapa, em boa parte, do ser que fala. Ou seja, ele não sabe deste saber de que fala; uma parte desse saber sempre existirá como um enigma.

Qual é o saber da histérica? A histérica acredita no saber totalizador sobre a verdade do objeto *a*, acredita ser possível resolver o enigma produzido na nostalgia do que se perdeu. A estrutura do discurso revela um *déficit* do simbólico para cobrir o real; a função do simbólico é ordenar o impossível da relação sexual e a impotência de cada um frente ao gozo que resulta disso. A histérica fala perguntando ao Outro, ao mestre; ele é o responsável por produzir a resposta. Ela não trabalha, o mestre é quem tem que lhe dar a resposta que ela não deixará de invalidar.

No discurso histórico, o objeto *a* se localiza do lado da verdade sob o sujeito dividido, o que significa que assume sua divisão, chegando a fazer dela sua bandeira. A histérica exige a verdade, exige que o mestre lhe dê uma resposta acerca do gozo e produz uma revelação, na medida em que faz aparecer uma verdade: *a castração do saber no Outro*. A verdade aparecerá em sua queixa, em sua insatisfação, sempre dirigida a um Outro. Do que ela se queixa? Queixa-se de que o objeto *a* é nada, é vazio, é puro semblante que mantém o desejo.

A verdade que se escuta em sua queixa é que não há complementariedade. No entanto, ela sonha em encontrá-la e não se contenta em camuflar a falta em ser o falo, único significante que produz um espelhismo de unidade. Seu desconcerto é frente à impossibilidade do mestre de restabelecer a relação sexual, pois o mestre também se contenta com o semblante.

O fantasma da histérica desenha esse lugar do mestre no qual ela se sustenta, se oferece como objeto *a*, mas ao mesmo tempo produz um vazio no Outro, duvida de seu saber, coloca o mestre no lugar do saber para depois dizer que "nem tudo o que ele diz é verdade". Sente um abandono que se traduz em "não saber o que fazer", sem mestre que responda, não se sustenta, quer ser amada por aquilo que é, não pelo que não é, não se satisfaz com o gozo que o falo produz.

Lacan dirá que o mestre não quer saber nada, o mestre somente quer que as coisas funcionem, mas não lhe interessa por que elas funcionam, ao contrário da histérica que sempre quer saber por que funcionam, mesmo quando o fazem de maneira satisfatória.

Esta é a estrutura de Sócrates com os mestres da cidade. Se Sócrates é um histérico é porque pede aos mestres que respondam a seu saber. Se pensamos desse modo, Sócrates buscava, assim como a histérica, que o mestre produzisse um saber.

Na estrutura histérica reina a pergunta, presente também na criança, já que, sendo seu gozo impossível, fica um saber possível sobre o gozo, o gozo do Outro. A criança inscreve-se em uma ordem significante em que o significante é o mestre e dá sentido a seus enigmas, sentido que, quando funciona como certeza pela insistência, o submete a uma condenação que o impedirá de ir em direção ao não saber que o constitui. A criança, assim como a histérica, não se conforma apenas com que as coisas funcionem, não basta saber como estão, ela busca saber por que estão assim.

Ilustrarei esta posição com um fragmento clínico, que não pretende ser a análise de um caso, mas que nos permite observar a estratégia do discurso histérico.

Diego é uma criança de oito anos, seus pais acabaram de se separar, depois de um período de grande tensão, ao que se acrescenta a mudança de seu pai para outro estado e o afastamento da mãe pela proibição legal de tomar conta de seus filhos até o esclarecimento do processo. Diego e seu irmãozinho ficam sob os cuidados de seu avô. A partir desse momento, Diego deixa de aprender, não quer mais ir à escola, opõe resistência ao saber escolar.

Em uma sessão diz: "Fui a uma festa de aniversário onde tinha um caracol sem sua casinha... olhávamos com uma lanterna e eu pensava... quando chove ou acontece alguma coisa, onde ele se enfia?" Está preocupado pelo destino do caracol. Sua pergunta parte de um saber científico em que está suposta uma lei natural que permite prever a complementariedade caracol-casinha. A partir de um saber científico, é possível dar sentido àquilo que se vê como fenômeno.

No entanto, neste caso, quando o menino olha o caracol sem sua casa, poderíamos dizer que ele se encontra diante de alguma coisa da ordem do inesperado. O caracol sem sua casa seria a presentificação dessa hiância, desse vazio do inconsciente onde não há resposta. A violência da realidade da desintegração da família produz nele uma intolerância que se desloca na formação de um sintoma inesperado, que é sua dificuldade na escola.

Poderíamos dizer que a realidade é tão contundente que Diego não consegue deixar de dramatizá-la, de se envolver nela. A separação dos pais produziu movimen-

tos na família, deixou espaços abertos, vazios, buracos e é como se neles aparecesse esta cena do caracol de um lado e a casinha do outro, que de alguma forma presentificam seu próprio desamparo.

Em outro momento, apresenta um discurso que, de algum modo, assinala o que ele faz, a partir de sua posição subjetiva, para enfrentar o que não tolera. Diz: "Quero ser uma manga para desaparecer e aparecer no Paraná, onde meu pai mora". São aqueles momentos em que ele pensa estar com seu pai novamente e aparece a ilusão de ter o que está ausente ou unir o que está separado com a rapidez de um movimento mágico. Ele pode reencontrar sua família, mas nunca da mesma maneira como era antes, quando acreditava que podia existir uma coincidência com o outro.

Ele faz o sintoma em relação à aprendizagem. O saber escolar não lhe interessa, quer saber além, quer o não sabido, está procurando um impossível, aquela situação em que acreditava se encontrar e supunha ser plena. O saber que ele procura não é um saber que possa ser encontrado na informação, ainda que o sintoma seja o que falha no uso dessa informação. A aprendizagem escolar está travada por causa da busca de um saber que não se pode encontrar na escola. Este saber é também um saber que se aprende, mas não se incorpora como um saber escolar e implica um risco.

Este episódio de Diego nos mostra que ele estava desligado da realidade e nos diz que por momentos ele aposta, arrisca na busca de uma resposta, mas quando descobre que essa resposta não existe, não tolera e recorre à magia, a uma resposta especular em que há o total e o encontro.

No entanto, o valioso é que, com a intolerância, é possível mostrar a valentia que há em buscar uma resposta. Na medida em que consegue renunciar a encontrar a coincidência com o outro, a partir do momento em que consegue se arriscar a perder, adquirirá ao mesmo tempo a possibilidade de ganhar. O que Diego deve arriscar? A ilusão de acreditar que em algum momento ou em algum lugar ele encontrará sua família como acreditava tê-la. Não se trata de resignação, mas de tentar superar a decepção meramente narcísica.

BIBLIOGRAFIA

- LACAN, J., "Intervenciones sobre transferencia", in *Escritos*, Buenos Aires, Sigloveintiuno Ed., 1988, vol.I.
- _____ *El saber del psicoanalista*, Charlas de Saint Anne, 1971-1972.
- _____ "La significación del falo", in *Escritos*, op.cit., vol.I.
- _____ Seminario XII, Problemas cruciales en psicoanálisis, inédito.
- _____ Seminario IV, El objeto en psicoanálisis. Inédito.
- _____ *El Seminario, libro 17, El reverso del psicoanálisis* Inédito. Buenos Aires, Ed.Paidós.
- _____ "Subversión del sujeto", in *Escritos*, op.cit., vol.II.
- _____ *El Seminario, libro XX, Aún*, Buenos Aires, Ed. Paidós.

Regra de três

Ana Augusta W. R. de Miranda
Luiz Romero de Oliveira*

Estabelecer uma conjunção entre os significantes *criança* e *saber* remete, quase necessariamente, a inibições, claudicações, maus encontros, mas, ao mesmo tempo, a criações surpreendentes, através das quais a criança lida com seu ingresso na utilização da linguagem e no percurso que leva à construção do saber.

A experiência analítica atesta, desde Freud, que o saber de que se trata é um saber do qual o sujeito não sabe. Terá que apreendê-lo do campo do Outro, sendo deste movimento que resultará o sujeito. O saber já está lá no Outro, e lá está para ser tomado. Mas, segundo Lacan, "O chato é que o Outro, o lugar, não saiba nada"¹. Apesar disso, e por isso mesmo, é deste lugar que o sujeito deve adquirir o saber e, ainda com Lacan, vemos que o gozo do exercício do saber reenvia o sujeito, a cada vez, ao gozo de sua aquisição. Gozar tem um preço, e daí a dificuldade deste exercício, que se revela nos tropeços da criança.

O analisando será convocado à tarefa da construção de um determinado saber, através do qual o analista interrogará o que é da verdade deste sujeito. É porque o saber é trabalhável que se torna veículo de acesso ao gozo, isto é, só através do trabalho do saber em análise, o sujeito poderá inscrever algo do gozo. Claro está que o saber aqui referido não é da ordem do conhecimento consciente, mas em psicanálise com crianças, freqüentemente são as dificuldades quanto a este último que revelam algo do acontecimento da estrutura.

Do que é que o sujeito não pode saber? Freud indica que as crianças, em suas pesquisas sexuais, não reconhecem a diferença entre os sexos, pois atribuem a todos, inclusive às mulheres, a posse de um pênis. Mesmo diante da percepção da vagina, a criança já está tomada por um preconceito que é capaz de falsear a sua percepção. Uma percepção falseada é, ainda assim, uma percepção. É inevitável que o sujeito neurótico se depare com a castração do Outro embora, disso, ele nada queira saber. É para servir de anteparo a esta constatação que as teorias são construídas. A teoria da universalidade do pênis, elaborada por crianças de ambos os sexos, é citada por Freud como uma das teorias sexuais infantis típicas, apontando com isso uma necessidade estrutural de que elas sejam elaboradas.

As teorias são, então, uma tentativa de resposta possível ao encontro com o real, com a falta no Outro. O que é do sexo não se inscreve psiquicamente, na medida em que, no Outro, um significante falta. E é só através dos significantes que o sujeito poderá ter acesso à sua sexualidade. O significante falo (*phi* maiúsculo) faz suplência

* Psicanalistas, Casa Freudiana, Vitória.

a este ponto de falta de signicante no Outro. O falo é signo desta ausência. É assim, ao mesmo tempo, significante e signo, pois além de ser aquilo que representa algo para alguém, faz signo de alguém. Faz com que o alguém para quem o signo designa alguma coisa, seja assimilado pelo signo, tornando este alguém, significante também. O falo é ainda presença do desejo, presença real que faz com que, ao formular a questão sobre o desejo, o sujeito ultrapasse o nível do *que sou?*, o nível do falo imaginário e seja remetido ao Outro, atingindo o *Che Vuoi?*. Ao tentar se aproximar da verdade do seu desejo, o sujeito se depara com a falta de significante no Outro à qual o falo se relaciona.

O jovem sujeito ao qual nos referiremos aqui como R., traz como questão principal a dificuldade de lidar com um significante que, a partir do Outro, o golpeia: "Você tem jeito de bicha". Inicialmente aponta como agentes desta fala, os colegas de escola, para mais tarde recordar-se de que isso foi enunciado primeiro por sua mãe. Revolta-se contra essa fala, dizendo que não é bicha. Em determinados momentos, porém, reconhece em si alguns traços que o empurram para a mais angustiante dúvida: "Será que sou isso?". Vê-se aí o sujeito imerso na dúvida quanto ao que o Outro deseja. Se ele fosse *bicha*, isso serviria à mãe de alguma forma? Deve sê-lo ou não? Para onde apontaria esta fala do Outro materno? Talvez pudéssemos aproximar essa mãe à do pequeno Hans, que menospreza, segundo Lacan, o aparecimento do desejo em torno do falo, recusando o desejo viril do filho e posicionando-o num lugar onde ele, este desejo, não lhe serviria para nada.

Lacan, ao comentar que a psicanálise se sustenta "no conflito fundamental que, por intermédio da rivalidade com o pai, liga o sujeito a um valor simbólico essencial"², acrescenta que isso não ocorre sem que haja uma degradação efetiva do pai. O pai de R. era alcoólatra e, ao chegar em casa, quebrava os utensílios domésticos, fazia escândalos aos quais R. acrescentava o que ouvia da mãe — o pai gastara toda a sua herança (da mãe) e deixara a família em má situação. Um pai que se apresentava, à primeira vista, como um tirano que usufruía das coisas da mãe e da família, é por isso mesmo fragilizado no discurso materno. A mãe traz para si a força, mostrando-se como aquela que suportou as agruras e sofrimentos deste relacionamento e que, em sua vida, nunca precisou de ninguém para nada e não seria seu marido quem iria fazer mudar as coisas. O pai, por essa flexão, passa de tirano a "banana", que é como R. se refere a ele. R., em sua confusão sobre quem deveria portar o falo, diz a respeito do pai: "Bonzinho... bonzinho demais... ele deveria ser como a mamãe".

A mãe que, por excelência, deseja o falo imaginário, encontra na criança suporte para esse desejo. Ela aparece, então, como obstáculo "para todo investimento de um objeto como causa de desejo"³, pois a criança, para satisfazer esse desejo, que por sua natureza é insaciável, oferece-se como objeto. Objeto enganador pois, como nos diz Lacan, a criança se oferece como um "prolongamento imaginário"⁴ para a satisfação de um desejo que "supõe no outro"⁵. A criança, aí, engana e se engana.

Lacan ressalta, no seminário XVII, que o papel da mãe é o desejo da mãe. Um desejo que nos apresenta como a boca aberta de um jacaré sempre prestes a fechar, e a criança ao se oferecer para supri-lo, corre o risco de ser devorada. E a fala da mãe de R., questionando a sua masculinidade, pode corresponder a uma bela mordida. Se, como nos mostra Lacan, "... é na medida em que mostra à sua mãe aquilo que não é, que se constrói todo o percurso em torno do qual o eu assume a sua estabilidade"⁶, a surpresa, o *non-sense* de um ato sem perspectiva de um desenvol-

vimento futuro, que é a "mordida" da mãe, pode desestabilizar esse eu que se constitui. A mãe tem o falo. O filho não. O marido não. Diante dessa "resposta" que desconhece a presença da falta, o sujeito não consegue compreender o que se passa.

Na escola, uma inibição se apresenta a cada vez que R. tem que solucionar problemas que envolvam a regra de três. Esta operação envolve três elementos para chegar a um quarto elemento oculto, desconhecido. Este elemento x é causa e resposta para o problema.

Na regra de três edipiana também está em jogo um quarto elemento — o falo. Ter ou não ter o falo, eis a questão que sucede o "ser" o falo. Suas colegas mulheres sabem, segundo R., como usar a regra. Sabem exatamente o lugar que cabe ao x, assim como aos outros elementos do problema, e este saber é lido por R. no sentido de que sabem porque possuem este x, o falo. Em um de seus sonhos, aparece uma situação de perigo em que assaltantes estão roubando o material escolar dos estudantes. Uma colega, sua prima, protege-se do perigo fazendo com que o seu caderno encolha a ponto de poder ser escondido na palma da mão, podendo, assim, prosseguir seu caminho sem problemas.

No seminário III, Lacan afirma que o vivenciamento da castração é condição sine qua non para a conquista do simbólico, que " dá uma forma na qual se insere o sujeito no nível do seu ser. É a partir do significante que o sujeito se reconhece como sendo isso ou aquilo".⁷

R. disse, demonstrando sua dificuldade diante do problema: "eu costumo inverter a regra (de três)". E é a mulher que R. supõe portar o falo. Como diz Lacan no seminário IV, não é uma questão, no momento da castração, de ser macho ou fêmea, mas a suposição de que "existe aquele que é provido do atributo fálico e aquele que é desprovido (...) ser desprovido dele é equivalente a ser castrado"⁸.

Desde que não reconhece a mulher como não-toda, atribuindo a ela a posse e o *savoir-faire* do falo, o sujeito inscreve precariamente a castração, o que não permite, como aponta Lacan em "A Significação do Falo", que se instale nele uma posição inconsciente que o faria identificar-se ao tipo ideal do seu sexo. A questão do complexo de castração não se resume à angústia da perda do falo. Mais neurotizante que isso, segundo Lacan, é não querer que o Outro seja castrado, pois desta forma não haverá barra para o desejo devorador da mãe e o sujeito ficará a sua mercê. O paciente traz à tona esse medo através do mito do surgimento da Via Láctea, que relatou da seguinte forma: Zeus, em um dos seus inúmeros casos, teve um filho e, aproveitando-se do sono de sua esposa, levou-o para ela amamentá-lo. A esposa acorda e arremessa a criança longe e o leite que escorria de sua boca formou a Via Láctea. R. protege-se avaliando o mito como absurdo. Não pode ser essa a explicação para o surgimento da Via Láctea. É uma grande mentira.

A mãe não pode ser toda-potência. Deve haver resposta em outro lugar. Um outro sonho se apresenta. R. e seu pai vão viajar juntos, mas R., para viajar, exige que o pai compre passagens em uma companhia aérea tradicional. O pai escolhe uma companhia recente e R. se recusa a viajar. Ao pai cabe honrar a tradição. E o filho aposta nisso, apesar de tudo. É ao pai que ele dirige o pedido de ser levado à análise. É um segredo entre os dois que a mãe não pode saber. O analista interveém apontando que o pai atendeu a esse seu apelo.

Cabe ao analista interrogar-se constantemente sobre a direção da cura e sobre quais devem ser os efeitos de suas intervenções. Numa análise que segue a proposta

lacaniana, não se trata de pensar as intervenções como um meio para reforçar a imagem paterna e facilitar o acesso do paciente ao ideal do seu sexo. Não se trata apenas de imagem, mas da articulação também com o simbólico e o real.

Lacan diz que "o próprio pai se constitui por avaliação simbólica"⁹ e que a noção de "homem, o macho, o viril, tal como o conhecemos, é uma criação do discurso"¹⁰. No discurso de R. transparece sua dúvida sobre o "como funciona?", que implica em um passo adiante na questão edipiana, indo além da identificação imaginária do sujeito com o seu sexo. Não basta que o sujeito, aponta Lacan, "alcance a heterossexualidade, é preciso que o sujeito, moça ou rapaz, chegue a ela de forma tal que se situe corretamente com referência à função do pai"¹¹. O pai, segundo Lacan, "é algo que já se encontra ali no jogo"¹², marcando a sua anterioridade que permitirá à criança o caminho da inscrição da lei. R. indica que algo vai mal com a sua inscrição, e ao analista caberá, por suas intervenções a-visadas, favorecer a construção da verdade deste sujeito.

Lacan, no seminário XVII, pergunta se o analista seria um correlato do pai real. O pai real, impossível, efeito de linguagem, agente da castração que, recordemos, é essencialmente simbólica. Eduardo Vidal, no artigo "Sobre o Fantasma", indica que "a incidência de um analista no inconsciente tem uma função de reordenação, opera como lei"¹³ e que "é necessário um *père sévère*, um semblante de, mesmo que o analista seja mulher"¹⁴. O ato, assim visto, pode bem ser um correlato, um outro tempo da castração, pois é dialetizante e implica em uma nova perspectiva para o sujeito. Operar como lei não é instaurar a lei. Segundo Lacan, "não poderia haver ato fora de um campo tão completamente articulado que aí a lei não tivesse o seu lugar"¹⁵.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, J. *Mais, ainda, Seminário 20*, RJ, Jorge Zahar, 1985, p.132.
2. _____ *O mito individual do neurótico*, Lisboa, Assírio e Alvim, 1987, p. 48.
3. _____ *O avesso da psicanálise, Seminário 17*, RJ, Jorge Zahar, 1992, p. 94.
4. _____ *As psicoses, Seminário 3*, RJ, Jorge Zahar, 1985, p.358.
5. _____ *As relações de objeto, Seminário 4*, RJ, Jorge Zahar, 1995, p. 198.
6. *Ibid.*, p.198
7. LACAN, J. *As psicoses, Seminário 3*, op.cit., p. 205.
8. _____ *As relações de Objeto, Seminário 4*, op.cit.
9. _____ *O avesso da psicanálise, Seminário 17*, op.cit., p. 89.
10. *Ibid.*, p. 52.
11. LACAN, J. *As relações de objeto, Seminário 4*, op.cit., p. 206.
12. *Ibid.*, p.214.
13. VIDAL, E., "Sobre o fantasma", in: *Revista Letra Freudiana*, nº9, *Direção da Cura*, RJ.
14. *Ibid.*,
15. LACAN, J., *O Averso da Psicanálise, Seminário 17*, op.cit., p.118.

BIBLIOGRAFIA

- FREUD, S. "Sobre as teorias sexuais das crianças", in: *Obras Completas*, RJ, Imago, 1981, v. IX.
- LACAN, J. "A significação do falo", in: *Escritos*, SP, Perspectiva, 1978.
- Revista Letra Freudiana*, PULSÃO E GOZO, Parte III, nº 10/11/12.

Abertura ao saber: assinatura de uma promissória

*Maria Augusta Friche Passos de Rezende**

Um corte, uma fenda. Uma possibilidade diante deste corte. A possibilidade é apenas de dar-lhe contorno. O real se apresenta. Não há como recuar ou ignorá-lo. Há que se trabalhar para que, deste corte, desta abertura, se produza um saber.

É apostando nessa abertura trazida pelo sujeito desde sua constituição, que o analista se põe a trabalhar.

O sujeito, inicialmente imerso na linguagem, escuta, ouve sons, vozes, significatiza o que ouve e aí mesmo se constitui. Põe-se a falar, recolhendo do Outro as palavras. Bebe nesta fonte, requerendo todas as significações deste Outro. Mas, desta fonte, não há como beber tudo, não há toda significação. Há uma passagem da linguagem ao rabisco, à escrita. Essa fala não dá conta de tudo. Há que se recorrer a algum registro diferente. Essa passagem é perceptível na criança e, mais que perceptível, necessária à própria estrutura.

Numa análise, diante da fala que demanda um trabalho, algo se escreve, toma estatuto de escritura, faz registro. A linguagem, não-toda, pede a escrita. O analista reassegura ao sujeito que, daquilo que ele traz, algo vai se registrar e abrir possibilidade a um saber que dê contorno à falação, ao incessante pedido: "Me escute".

Freud nos fala, em "Três Ensaios Sobre a Sexualidade"¹, a respeito da curiosidade infantil em relação ao sexual. A criança, provocada por um não-saber, constrói teorias realizadas na solidão e, no fazer analítico, tem-se a oportunidade de escutá-las e trazer para o sujeito a abertura ao inconsciente. Abertura para se fazer saber a respeito de seu desejo.

A questão que trago é a de um menino de 5 anos, a quem darei o nome de "Ignácio". Os pais falam de um sofrimento e de uma revolta, pois o filho tem se mostrado agressivo na escola, é um "batedor", preocupa-se intensamente com a morte de pessoas mais velhas. Com a irmã de 3 anos, oscila da agressividade à superproteção e manifesta um medo de que ela morra. Os pais não entendem o que acontece, pois eles são "carinhosos, afetuosos, conversam com o filho" e, mais, esse menino "foi muito desejado".

Ignácio chega à primeira entrevista, fala um pouco e quer desenhar. Ao terminar o desenho, escreve seu nome. Escreve I G N A'S. Depara-se com a troca de letras e diz:

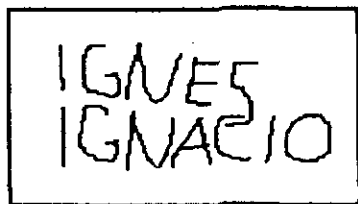
— "Oh! Errei".

O que ele diz ter errado é, na verdade, algo da errância que a letra faz emergir e que será confirmado no *a posteriori*.

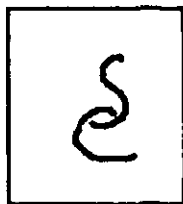
* Psicanalista, Aleph - Psicanálise - Transmissão, Belo Horizonte.

Desmancha o S e escreve seu nome corretamente: IGNÁCIO. Pergunta se pode escrever o nome da irmã e o faz um pouco de seu nome. Escreve IGNEZ. O S de Ignez cola-se, faz gancho no C de seu nome. A analista pergunta o que aconteceu e ele dá uma resposta rápida:

— “A cobrinha do nome dela veio parar no meu nome”.



IGNEZ
IGNACIO



O acoplamento das letras vem confirmar o ato falho ocorrido. Aponta para a questão da diferenciação sexual e da tentativa de apagá-la como um erro. Mas, como errante, esse apagamento da letra não pode se dar neste momento. E a letra insiste em indicar que ali há que se abrir a algo do saber. Há que se abrir a um corte, uma intervenção. Intervenção que, numa primeira entrevista, onde não há estabelecimento da transferência, não passa de um “o que aconteceu aqui ?”

Esse acoplamento se dá de um modo minimal — 2 letras, que no seu encontro, não fazem nenhum sentido. São apenas índices. Parecem mesmo querer fazer um ícone, um símbolo, um signo. Porém, desde o ato falho, apresenta-se a impossibilidade de que essas duas letras possam se juntar.

O que se vai confirmar, nas sessões subsequentes e no trabalho de análise, é a questão da perversão polimorfa infantil e o que esse menino tenta é recusar a visão da irmã castrada.

Essas letras pedem uma operação, uma separação. “A letra lê-se como uma carta.”² — é essa a indicação dada por Lacan, no *Seminário 20*. O que pensar de uma carta: uma mensagem que tem um endereço. O endereço possível, a se constituir na transferência, é ao analista, para que, em sua função, intervenha, e a mensagem é de que a letra deve ser lida na sua literalidade: S, C. Impossível aí fazer-se a junção. O ato falho confirma que não há relação.

Outra passagem em Lacan, no mesmo *Seminário 20*, *Mais, Ainda*, se apresenta aqui: “... o significante pode ser chamado a fazer sinal, a constituir signo [...]. O significante é signo de um sujeito.”³. Ainda que, neste caso, o que aparece sejam letras — letra não é significante —, o que a analista aposta é que ali se manifesta algo do sujeito. Aposta na possibilidade da cadeia significante, no advir de um saber.

Desta primeira entrevista, resta-nos mais um indicador. Na despedida, ele diz: — “Tchau, mamãe!” Ri e pergunta à mãe se ela escutara o que ele dissera. É a mãe a quem o sujeito endereça o “tchau”. Nela é colocado o saber e, na analista, a possibilidade da transferência. Constata-se aí a importância do ato falho anterior.

A letra da irmã, intrometendo-se em seu nome, é a aparição de que algo falta. Presença de uma ausência. O que se apresenta em relação à irmã é um deslocamento

da questão apontada em relação à mãe: aquela que sabe e, ao mesmo tempo, porta uma falta neste saber.

Trata-se aqui — constatar-se-á posteriormente — da construção da barra no Outro, saber desta barra.

Esse sujeito apela, nesse primeiro encontro faltoso, para a escrita, contornando com a letra aquilo de que não há como falar: o inominável da castração. Fazendo escritura, ele poderá aceder a um outro saber. Um saber no lugar da verdade evitada. Um saber diante da falta, ainda que, nesse momento, não encarada.

Nas primeiras entrevistas, diz que a irmã sabe de alguns segredos. Ele não pode falar deles. Mas, ao colocar o saber no Outro, esse sujeito se depara com o engodo. O segredo que a irmã tinha era que a mãe era provida de pênis. Ele traz essas questões para a análise. Ao se deparar com a questão do Outro sexo, o sujeito tenta dar conta, construindo uma fantasia e se posicionando de acordo com esta diante do Outro. O sujeito precisa apropriar-se de um saber acerca da verdade que o obstaculiza.

"A antítese aqui é entre possuir um *órgão genital masculino* e ser castrado"⁴, como nos indica Freud, e esta castração remete à morte. Esse sujeito agride para não morrer. Na análise há uma torção ao se apropriar deste saber. O sujeito se depara com a castração do Outro e trabalha na construção da barra de A. O que lhe retorna é a questão da própria castração.

Esse sujeito faz uma passagem. Pode colocar-se a dizer diante de um retrato que ele desenhara de sua mãe:

— "Desgrudei dela".

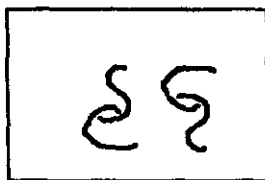
Responde a essa mãe que insistia que ele fizesse algo que ele não queria:

— "Você foi quem escolheu ser mãe. Eu quero outra coisa." Sai da posição de um "batedor" para fazer judô; vai fazer algo com esse "batedor".

Lacan se e nos interroga: "A criança olhada, ela tem o a. Será que tê-lo é sê-lo?"⁴ Este debate se dá nesta análise e o sujeito pode dizer: — "Eu quero outra coisa."

A análise chega a um termo. Da primeira entrevista que já apontava a questão, o sujeito fala, instaura o significante da transferência, desliza com ele até fazê-lo cair. A analista, nomeada de "Maria Pintuda", desloca-se para "Maria Pintuça", quando, nesse tempo da análise, ele exclama: — "Atirei no seu pinto!"

Outra possível escuta: "Ah, tirei o seu pinto". Pinto-sai, çai com Ç. Ç: inversão espacial das letras do ato falho da primeira sessão.⁵



O matema da transferência nos diz do "significante S da transferência, ou seja, de um sujeito, com sua implicação de um significante que chamaremos 'qualquer'... O Sç da primeira linha nada tem a ver com os S em cadeia da segunda, e só pode estar aí por acaso (par rencontre)."⁶

Digamos, uma Maria qualquer.

$$\frac{\text{Pintuda} \longrightarrow \text{Maria}^8}{s(\text{pinto, pingolinha, piruzeiro...})}$$

Proponho para a leitura deste caso o seguinte:

$$\frac{S \longrightarrow S^{q7}}{s(S^1, S^2, \dots, S^n)}$$

No momento em que aparece "Maria Pintuda", as fantasias que emergem são da mãe castrada, da castração do Outro e, em retorno, a sua própria castração.

Da construção de um novo saber arregimentado pela fantasia, passa-se a um tempo que não há mais o que falar na análise. Instaurado o recalque, é tempo de esquecer. Ele diz que não quer fazer mais nada ali na análise, já descobriu o que queria saber.

Sem sombra de dúvidas que a transferência se desata e, neste lugar, este sujeito não traz mais questões. Cabe ao analista suportar, saber-se dejetado neste final, apenas resto.

Deste resto, uma questão: a dessuposição aqui, nesta análise, é uma constatação ou o que o sujeito traz indica uma trans-posição, no sentido de passagem para um outro lugar, lugar de saber?

— "Eu preciso estudar inglês, judô", assim ele se manifesta. O que ele estaria afirmando é a busca de um conhecimento ou é o saber suposto em outro lugar?

Assim como nesta análise, várias outras mostram um ponto de basta, onde é preciso parar ou esperar um tempo.

Diferentemente do final de análise onde a destituição do analista implica na constatação da inexistência do Outro, do vazio, este caso mostra que há um desdobramento ainda a ser feito, ou seja, o sujeito não está mais no lugar do falo como obturador da castração materna, embora isto não queira dizer que ele tenha acesso ao S (A).

No abrir-se para o saber inconsciente, no caso apresentado, o sujeito, "... ele não tem mais nada a não ser uma promissória para o futuro. Ele instituiu o ato no campo do projeto."⁹ O ato aqui feito foi o de assinar a promissória.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, S., "Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade"(1905), in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1972, v.VII, p.202-203.
2. LACAN, J., *O Seminário, Livro 20, Mais, Ainda*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985 - pg. 39.
3. *Ibid.*, p.195.

4. FREUD, S., "A Organização Genital: Uma Interpolação na Teoria da Sexualidade"(1923), in *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976, v. XIX, pg. 184.
5. Esta leitura da inversão das letras, feita num *a posteriori*, é uma proposta para se pensar a questão do que resta do analista num final de análise. Um dejetivo, tal como proposto por Lacan, pôde, neste caso clínico, ser lido como uma letra, sem sentido.
6. LACAN, J., "Proposição de 9 de Outubro de 1967", in: *Revista da Letra Freudiana, Documentos para uma Escola*, Rio de Janeiro, Ano I, n.0, p.33-34.
7. *Ibid.*, p. 33.
8. Neste matema, estão incluídos, na linha sobre a barra, a nomeação dada à analista pelo sujeito e, na linha sob a barra, o desfiladeiro de significantes com o qual este sujeito se fez representar durante um período da análise.
9. LACAN, J., *O Seminário, Livro 8, A transferência*, 1960-1961, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985, p. 218.

BIBLIOGRAFIA

- FREUD, S., "Algumas Conseqüências Psíquicas da Distinção Anatômica entre os Sexos", (1925), in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976, v. XIX. FREUD, S., "A Dissolução do Complexo de Édipo", (1924), in *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976, v. XIX.
- LACAN, J., "Subversión del Sujeto y Dialéctica del Deseo", in: *Escritos 2*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1984.
- LACAN, J., Seminário 15, O Ato Psicanalítico, 1967-1968, inédito.

O fantasma da escola: luto em uma criança

Maria E. Elmiger*

Tradução: Paloma Vidal

Tommy é uma criança de nove anos, cuja mãe se suicidou há quase um ano, depois de uma dolorosa convivência com o marido, que resultou na separação.

Dou o nome de Tommy a essa criança por causa do nome de um personagem da TV, um "Power Ranger" humano que vence um chefe de "outra dimensão", o que permite que ele e seus amigos se transformem em animais-robôs gigantes como "Dragozords", com tanto poder que podem se tornar invisíveis dentro de suas armaduras e capacetes indestrutíveis. A partir de suas fantasias, ele constrói uma couraça de herói a partir da qual sustentará, com um recurso fálico, seu luto durante o tratamento.

Seus pais se separaram há dois anos e depois disso a mãe e os filhos, que até então moravam em outra cidade, mudaram-se para Tucumán, lugar de origem da família materna. Um ano mais tarde, após uma crise profunda de melancolia, a mãe de Tommy se suicidou. A criança tinha 9 anos.

Com a morte da mãe, o pai não procura mais as crianças (de doze, nove e sete anos) e, depois do velório e do enterro, volta para casa sem eles. Desde então, moram com a família materna.

Estes familiares são os que me consultam. Acreditam que Tommy sabe a verdade sobre o suicídio de sua mãe, apesar de que lhe disseram que foi um acidente. Coisa que efetivamente a criança confirma: "A minha amiga me disse que minha mãe se matou, que se jogou de um prédio, mas isso não é verdade, não pode ser, porque ela era muito feliz, estava apaixonada..."

Os avós estão preocupados pelas "explosões" de Tommy. Dizem: fica "como um louco", "como um cego". Fica com raiva, briga com seus irmãos. Sobe no telhado da escola, arriscando-se a cair. Mais tarde, ele mealaria de sua vertigem e de sua angústia.

Vou mostrar quatro tempos neste caso:

Primeiro tempo:

Momento da angústia. A criança, com vertigem, com risco de passagens ao ato como subir em telhados, quedas, socos, brigas e gritos.

* Psicanalista, Fundación Psicoanalítica Sigmund Freud de Tucumán, Tucumán, Arg.

Durante as primeiras entrevistas, Tommy prefere falar. Fala como um adulto, sobre coisas de adulto. Do seu pai diz: "Odeio ele, odeio ele, odeio ele...", "eu acabaria com ele", "vou me vingar dele pela minha mãe..."

Acusa-o pelos maus tratos com sua mãe, pelo abandono. De alguma forma não explícita, acusa-o também pela morte da mãe, revelando sua suspeita acerca da responsabilidade do mesmo na tristeza e posterior suicídio dela.

Lacan, no Seminário VI, situa a morte de um parente na ordem da privação. A perda daquele de quem fomos a falta produz um buraco no Real. Quebra a cadeia significativa, a cobertura, o disfarce com o qual causou o desejo do Outro. A cena fantasmática "se rompe". E o "eu era sua falta", ou "eu era sua causa", cai. Com que se depara um menino de nove anos quando a esta suposição ou a esta pergunta, respondem-lhe: "você é totalmente prescindível", "não me importo com você", "sua causa é uma causa perdida"? Não é como "matar com a indiferença?". O amor ou o ódio são preferíveis à indiferença¹. A mãe de Tommy mostrou, brutalmente, que ele não fazia para ela diferença alguma. É in-diferente. Nem ele, nem ninguém podiam evitar seu ato de morrer por conta própria. Aqui, o trauma, como encontro com o Real, apaga a alteridade fantasmática. Tommy não encontra quase nada em que se apoiar. Isto o leva a "ficar como louco", "ficar como cego". Sua mãe morta transformou-se em um "poder total" e instiga Tommy a cair dos telhados da escola, nos quais sobe nas suas freqüentes atuações arriscadas.

A criança está encurralada, à mercê da angústia. Diz Marta Gerez Ambertín:

O que acarreta este perigo da perda do objeto (de amor)? É o objeto *a*, como perdido, que se perde, isto é, o objeto libidinal, investido libidinalmente e, portanto, objeto que outorga um envoltório ao *das Ding* e substitui os investimentos através do caminho de facilitação².

Na carta 52, Freud afirma: "O ataque de vertigem, o espasmo do pranto, tudo isso conta com o outro, mas na maioria das vezes com aquele outro pré-histórico inesquecível, a quem ninguém poderá se igualar agora"³.

A tramitação do luto consistirá em reconstruir algum invólucro, algum disfarce, alguma alteridade entre o sujeito e o objeto do fantasma, que situe novamente a falta, que circunscreva o objeto *a* e tranqüilize a criança.

Segundo tempo:

Momento do desdobramento de relatos fantásticos e paranóicos nas sessões, permitindo o aparecimento da angústia. Eles falam da desconfiança do Outro, mas possibilitam a instauração da transferência.

Deixo, durante as entrevistas, que Tommy desenvolva seus relatos, recebendo-os "como se" fossem verdadeiros. Faço uma promessa: "não se zangue, eles serão mantidos em absoluto segredo". Com a montagem dessas cenas, em um mundo que desmorona pela corrupção, a violência, as ameaças, ele, Tommy, tenta "dar corpo", "ganhar corpo" a nível imaginário. Reconstrução do eu que lhe outorga uma barreira de angústia.

Nestas entrevistas, escuto atentamente: desenha mapas de lugares que foram "invadidos e danificados pelos inimigos"; "cavaram um canal na quadra de futebol

e, quando a bola cai, as crianças não querem correr riscos, é difícil tirá-la, podemos escorregar e cair, ainda que talvez a bola tenha ficado entre as grades do canal e não esteja perdida". Texto no qual vai desdobrando seu temor de "escorregar e cair", mas no qual também existem as grades que podem "reter a bola", o que dá conta de alguma "grade" transferencial que começa a se instalar.

Seus relatos deslizam para as injúrias que relaciona com a escola, o futebol, a polícia e os "políticos corruptos que ficam com o dinheiro dos aposentados" e com suas fantasias, nas quais é capaz de "pegar qualquer coisa e quebrar sua cabeça" ou "invadir com seus amigos (todos vestidos com armaduras de titânio) a casa presidencial e dar dinheiro aos aposentados" ou "detectar bandos de policiais corruptos que traficam drogas" ou "os inimigos negociam, se vingam"... E sempre é o "herói" que levará a cabo uma façanha para se defender.

Apesar de que, como disse J. Allouch "o paranóico triunfa onde o melancólico fracassa"⁴, estas idéias separam a criança da gravidade das atuações, bordeiam a angústia, cercam-na e, com a ameaça de perseguição, respondem à descrença no Outro.

Poderia dizer que, dado o desamparo em que Tommy é deixado logo após o suicídio de sua mãe e o abandono pelo pai, a angústia e a ruptura da base fantasmática que, unida à Lei, sustentaria alguma ficção, poderia aparecer em Tommy este episódio paranóico, localizável na retaliação. Freud, em "Totem e Tabu", refere-se ao "delfírio de perseguição":

Aqui amplia-se de maneira extraordinária a importância de uma determinada pessoa, exagerando-se até os limites do inverossímil a perfeição de seu poder, com o objetivo de lhe imputar tanta responsabilidade quanto aborrecimento o doente sofrer (...). Quando o paranóico assinala uma pessoa de seu meio como seu perseguidor, eleva-a à série paterna, colocando-a em condições de se fazer responsável por toda sua desgraça...⁵

Recebo estas estórias de Tommy como verdadeiros "tesouros secretos". Garanto-lhe uma escuta respeitosa (me diferencio neste momento de sua família que as desvaloriza), possibilitando-lhe o desdobramento de um saber que opera "sombreando" ou "disfarçando", no "como se", a angústia. Digo então que, assim como existem governantes e policiais corruptos, também existem juizes que, como seus avós, não são assim e que é bom poder confiar neles.

Terceiro tempo: Intervenção do Órgão Judicial

Apóio os avós na idéia de pleitear a "guarda legal" das crianças. Isto resolveria questões formais como o seguro médico, o pagamento da pensão, etc., mas principalmente, daria uma base simbólica que os tranquilizaria.

A partir desta tramitação, a família consegue uma ordem do juiz para recuperar os pertences das crianças que ainda estavam na outra cidade. Assim, Tommy recupera seus brinquedos, seus livros, sua bicicleta, e principalmente, a confiança no Outro simbólico.

As "grades" do Outro social sustentam e ordenam agora a vida da criança, desde esta intervenção concreta do órgão judicial. De agora em diante, Tommy vai se deitar

mais confiante no leito do inconsciente, o que abre outras portas, outras vias, outros saberes...

Quarto tempo: Pacificação e construção de uma fobia, que possibilita continuar seu luto (mais tranquilamente)

A partir deste momento, Tommy pode trazer recordações de sua primeira infância; seus relatos fantásticos diminuem, quer brincar, como uma criança, com brinquedos ou jogos com regras que determinamos previamente. Aqui os "Power" desdobram-se no jogo. Estão longe dos relatos de suas proezas e ainda mais longe dos *acting-out* do primeiro tempo.

E assim, relata-me sua fobia: "o fantasma de Antonio Machado, na escola, assusta as crianças (freqüenta uma escola que tem o nome desse escritor). Ou as empurra e elas caem dos telhados."

Tudo isso começa quando vai com seus companheiros a uma igreja, onde supõe que estão os restos de Antonio Machado. Ele se assusta, se esconde atrás de uma coluna, sente alguma coisa acontecendo — "um vento", "algo misterioso" — e suspeita que seja o fantasma de Antonio Machado.

Acredita que a alma do poeta cerca a escola, principalmente os telhados. Diz: "Antes as crianças se comportavam melhor e o fantasma era bonzinho. Agora se comportam mal, existem coisas misteriosas, uma criança caiu do primeiro andar, sentiu que alguma coisa a empurrava e não viu nada. O ano que vem eu vou estar no andar de cima". E acrescenta, como uma jaculatória: "Que descanse em paz e faça com que as crianças sejam boas, e que as assuste de uma vez por todas, para que elas se comportem bem". Fobia que fala de sua culpa e vai construindo a possibilidade de dar um texto, alguma resposta, a essa culpa.

Sua mãe se chamava Adriana e o sobrenome começava com M (fobia ao fantasma de Antonio Machado). Valor significante claro do objeto fobígeno: o fantasma de Antonio Machado (Adriana M.), metáfora falha, significante "coringa", que se localiza, assim como a carta, no lugar necessário, dando cobertura fálica e, como uma dobradiça, possibilitando "a grade", "o mistério", ainda que, também, podendo empurrar as crianças que se comportam mal.

Tommy também fala de seu "medo da vertigem": "Meu amigo me convidou para subir nas montanhas, e não fui; por causa do medo de altura; não vou".

Em suas últimas sessões, me diz; "Já encontrei a fórmula para não ter medo do fantasma da "outra dimensão". Você não tem que olhar para trás. Você nunca tem que olhar para trás, porque ele pode transformar você e você pode morrer". Construção de uma fobia que circunscreve a angústia por causa do desamparo de ter perdido sua mãe, seu pai, e sua cidade natal...

Freud diz em "Totem e tabu" que as fobias das crianças sustentam-se nas proibições e na tentação de ultrapassar a proibição. Como uma dobradiça, a fobia sustenta a passagem da angústia ao desejo amarrado à lei, possibilitando as substituições.

No começo do tratamento, Tommy não encontrava uma resposta para sua pergunta "Você pode me perder?", dirigida a seus pais, (porque a resposta era da ordem da certeza: SIM! Posso te abandonar brutalmente). No final, mediada pela colaboração da justiça e de seus avós, reinstala-se uma crença, suporte da transferên-

cia. Isto abre as portas para a reescritura familiar e a construção de uma fobia, já como metáfora do sujeito. Ao finalizar sua análise, e a modo de despedida, me diz: "Antes eu sentia uma coisa estranha... Era como minha mãe. Vomitava quando ia ao cemitério. Agora não. Não sou mais igualzinho a minha mãe".

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. RABIOVICH, D., *La angustia y el deseo del Otro*. Buenos Aires, Ed. Manantial.
2. AMBÉRTIN, M.G., "Final (descenlace) del análisis en el psicoanálisis con niños". *Actualidad psicológica* n° 215, novembro/1994.
3. FREUD, S., "Carta 52" in *O.C.*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., vol.1, p.280. (Todas as citações da A.E. foram traduzidas do castelhano pela tradutora).
4. HASSOUN, J., *La crueldad melancólica*. Homo Sapiens Ed.
5. FREUD, S., "Totem y tabú". in *O.C.*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

BIBLIOGRAFIA

- FREUD, S., "Duelo y melancolía". in: *O.C.*, Buenos Aires, Amorrortu Ed, vol.XIV.
- _____, "Psicopatología de la vida cotidiana". in: *O.C.*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., vol.VI.
- _____, "Inibición, Síntoma y Angústia". in: *O.C.*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., vol.XX.
- LACAN, J., Seminário X, La Angústia. Inédito.
- ALLOUCH, J., "Erótica del duelo en los tiempos de la muerte seca". Ed. Edelp.

O desejo de saber: sobre as vicissitudes da pulsão epistemofílica na infância

Maria Luisa Siquier*

Tradução: Paloma Vidal

Tibério Cláudio, imperador de Roma, que viveu do ano 10 a.C. ao ano 54 d.C., chamado Cláudio o idiota, Cláudio o gago, Clau-Clau Cláudio, o pobre tio Cláudio, considerado débil mental durante toda sua infância e adolescência, que não foi ao colégio por causa da fraqueza de suas pernas mas que na verdade não foi para que sua família fosse poupada da vergonha de expor em público suas deficiências, que, no entanto, nas mãos de espertos que quiseram usá-lo em benefício próprio, atingiu o posto mais alto de Roma, escreveu no ano 49 a.C. sua autobiografia em que nos relata o drama de não contar com um Outro que esperasse algo bom dele. Cláudio conta: “Minha mãe Antônia fez tudo o que se esperava em matéria de dever, mas nada além disso. Não me amava, isso não. Sentia uma grande aversão por mim, não somente porque eu era doente, mas também porque ela tivera uma gravidez difícil e um parto doloroso, que a deixara meio inválida durante vários anos.”

Cláudio nasceu prematuramente e seu pai morreu quando ele ainda era jovem. Foi colocado sob a tutela de Augusto, por quem sempre esperou ser reconhecido. Segundo suas palavras: “Somente uma vez, Augusto tentou dominar a repugnância que sentia por mim, mas foi uma situação tão forçada que fiquei mais nervoso do que de costume, gaguejei e tremi como um louco... E, na verdade, devo ter sido um palhaço, uma desonra para um pai tão rigoroso e magnífico e para uma mãe tão majestosa”¹.

Ao se tornar imperador, Cláudio teve forças para nos revelar o ódio, a marginalização e o desprezo de que foi vítima durante toda sua vida e para mostrar que as falsas estimas e adulações não o enganavam. Falou dos sonhos com seu pai que, se não tivesse morrido, o teria salvado, assim como de Atenodoro, filósofo que o tirou da loucura. Com esses retalhos de confiança, ele foi se reconstruindo. Reconstruiu sua genealogia — na qual dedica ao pai, uma figura obscura para os romanos, vários volumes — a história de sua família, seu mito familiar — em que procura situar seu próprio lugar — e finalmente sua própria história. Cláudio consegue se inscrever numa filiação, ajudado por aqueles que lhe ofereceram afeto, reconhecimento e palavras.

Este exemplo tem rigorosa atualidade. Ele mostra que alguma coisa acontece fora da cena de transmissão imaginada pelo educador.

* Psicanalista, Escola de Clínica Psicoanalítica amb's Nens e Adolescents de Barcelona, Espanha.

A psicanálise revelou o papel insubstituível do Outro social na constituição do objeto. Todo saber fica subordinado a um efeito de transferência. Aprender supõe um trabalho psíquico, uma rendição na qual se entrecruzam os desejos e seus avatares, o eu e seus ideais. Isso nos leva a pensar inevitavelmente no auto-erotismo, nos desejos incestuosos e no amor. Poderíamos dizer que a possibilidade de saber está dada pelo campo das representações secundárias, a partir do investimento a mais das primárias, ampliação motorizada pelo desejo e possibilitada pelas transformações do eu em relação às exigências do Ideal do eu.

Desde a pulsão de saber, Freud mostrou em vários trabalhos a necessidade de investigação que surge com a sexualidade, mais especificamente quando a vida sexual da criança intensifica-se, entre os três e os cinco anos. Sua atividade corresponde a uma apreensão sublimada e funciona com a energia do prazer de contemplação (pulsão escópica).

Este desejo de saber é atraído, e talvez despertado, em idade surpreendentemente precoce pelos problemas sexuais e é acionado pelos interesses práticos da criança: ameaça as suas condições de existência, redução ou desaparecimento dos cuidados da mãe (significantes do desejo da mãe) e pelo nascimento de outra criança. Isso a faz meditar sobre o enigma do nascimento; não é o problema da diferença dos sexos, mas o da produção dos bebês.

Surgem, nesta época, as diversas teorias sexuais infantis, conjunto imaginário a partir das próprias possibilidades sexuais da criança que, apesar de seus erros notáveis, mostra mais inteligência no que diz respeito aos processos sexuais do que o conto da cegonha, com o qual se tenta amenizar sua curiosidade.

Como a criança desconhece o papel fecundante do sêmen e a existência da vagina, as tentativas de investigação acabam em uma renúncia. Este abandono pode seguir vários caminhos:

1. Uma parte da energia orienta-se para fins diretamente sexuais;
2. Outra parte pode ser sublimada, passando de uma ânsia de saber sexual acerca de um objeto sexual para um desejo de saber mais geral e dessexualizado em seu fim — como Freud o demonstra no seu texto sobre Leonardo da Vinci, a respeito das investigações do pintor sobre o corpo humano;
3. Sublimado em uma atividade artística;
4. Mas também as saídas podem ser sintomáticas e produz-se, então, um abandono do desejo de aprender a causa do recalque que se pode manifestar por uma grande erotização do saber ou pela intromissão de fantasias eróticas que impedem a concentração.

A curiosidade sexual, que adquire sua energia da pulsão escópica (desejo de ver o corpo nu da mãe) transformada em desejo de saber, é um exemplo claro de sublimação da pulsão, que não exclui outras saídas. Assim, enquanto sublimação, ela tem uma importância especial no período de latência, momento fundamental no processo educativo, que se segue à dissolução do complexo de Édipo e que impede a separação da sexualidade perverso-polimorfa da adulta, mesmo que a latência dure muitos anos. Uma vez que o desejo de saber se apóia na pulsão escópica, que é sexual, não é estranho que a concentração em um trabalho produza uma excitação sexual. Aqui o saber é tomado em sentido literal, como no sentido metafórico de compreender, sem esquecer o sentido bíblico da palavra conhecer.

Lacan quando se refere ao eu (*moi*) como função de desconhecimento (levando em consideração a polêmica com os psicólogos do ego) diz que o sujeito não quer saber; ele coloca a paixão da ignorância ao lado das paixões de amor e de ódio. O desejo de saber da criança em Freud manifesta-se numa atividade voluntária. A partir do prazer de ver e de ser visto, a criança percorre os caminhos mentais para investigar a origem dos bebês. Esta é sua primeira atividade solitária e independente dos pais. Não se trata da diferença dos sexos, ou seja, da castração. Mas isso é o que aparece no caminho da busca. A paixão da ignorância refere-se à castração. O desejo de saber retrocede e a resposta ao desejo do Outro é o fantasma.

O jogo entre a busca do saber e sua negação representa a dúvida e o retrocesso do sujeito: prefere ignorar e não reconhecer que no Outro não se encontra a garantia da verdade. Aquilo que se ignora é o que se quer saber. As perguntas em torno da origem e das diferenças insistem sem que nada possa satisfazê-las totalmente. As fantasias e as teorias sexuais infantis tentarão dar respostas e costurar a ferida narcisista.

Freud enfatiza a importância da pulsão de domínio. Ela permite que nos apropriemos do problema, que o amenizemos, até sentir que nos apoderamos dele. Se destruir é proibido, se não é permitido se mexer, se a mão pode tocar somente o próprio corpo, como acontece com Dora, e o prazer é auto-erótico, torna-se difícil saber utilizar um lápis ou desenhar traços em um papel.

Assim como as dificuldades com a pulsão de domínio podem se refletir em transtornos motores, quando o olhar é sancionado pelo objeto amado, costumam aparecer transtornos no investimento, como os transtornos de atenção.

Na relação entre saber e intersubjetividade, o momento da identificação primária implica em uma relação dual que, estruturada sobre uma ilusão de igualamento com o ideal, engloba tanto a criança como a mãe. Trata-se de uma união totalizadora, sob o amparo da perfeição e da segurança dada por aquilo a que supostamente nada falta. Sem questionamento, não há lugar para conflito. Possui as características de uma afirmação absoluta que irá expulsar como alheia tudo aquilo que não coincide com ela.

O eu do prazer não é certamente um eu solipsista. O narcisismo apóia-se numa estrutura dual, em que alguém acredita ser o ideal enquanto amado por um Outro, situado como objeto do desejo pelo olhar de uma mãe onipotente, que ao mesmo tempo enuncia e garante verdades inquestionáveis. Qualquer outra significação será situada como alheia, sob o signo daquilo que é odiado.

Pensar é sair desse mundo fascinante, mas também mortífero. A ruptura com esse mundo será complexa e difícil, pois não se trata de algo que diz respeito ao pensar como uma função autônoma, mas sim como algo enraizado no plano do desejo mesmo.

Enquanto a criança acredita ser o objeto do desejo da mãe, ela poderá se manter num estado de satisfação imóvel, que não dá lugar a nenhuma interrogação. Mas quando o desejo da mãe passa a ser um enigma cuja resposta não está nele mesmo, surgirá a possibilidade de perguntar, a curiosidade, o desejo de saber.

A decepção narcisista, ligada à crise edípica, implicará numa ruptura com o ideal, surgindo um lugar, no plano do pensamento, para duvidar, questionar, aceitar pensamentos diferentes. Aceitar o singular, o diferente, é dar lugar ao incompleto e à imperfeição, que evoca a dimensão da castração. Ele acreditava saber o que na

verdade não sabia. A dor da perda de garantias encontra o horizonte ameaçador do desamparo inicial, de inevitável conflito.

Na clínica psicanalítica com crianças, deparamo-nos freqüentemente com diferentes patologias em relação ao saber. São verdadeiras detenções e/ou armadilhas no processo de subjetivação de um sujeito, pois algo da possibilidade de pensar, saber, criar encontra-se detido. Muitos casos são detectados na escola; a observação dos professores faz alusão às incapacidades da criança: "Esta criança não consegue se integrar, não sabe estudar, não presta atenção, está no mundo da lua". Ou, ao contrário: "Esta criança é perfeita demais, sabe tudo". A superestimação da criança, marca inequívoca do narcisismo, permite aos pais e aos professores atribuir-lhe todo tipo de perfeições, encobrendo e esquecendo seus defeitos.

O sistema narcisista parental sustenta-se em grande parte pelo ser imortal. O que acontece quando os pais consultam um analista de crianças? Por que esse fantasma do sonho maravilhoso se desfaz e se estabelece uma ferida fundante do ressentimento parental? Recebemos uma criança marcada pelas expectativas e frustrações que foram se constituindo no mito familiar antes dela nascer. A criança nasce para a linguagem antes do que para a vida. Escutamos essa criança nas palavras dos pais. Depois recolhemos na criança sua visão do mito familiar, sua coincidência ou discrepância, a marca no desejo que a constitui e o artifício do sintoma, através do qual ela grita seu desejo de se soltar, de se separar, de se desamararrar do lugar em que foi colocada e de buscar uma saída que lhe permita se assumir como sujeito desejante. As entrevistas nos permitirão comparar qual é a criança que aparece no fantasma dos pais e quais são os pais que aparecem no fantasma da criança, com suas semelhanças e divergências.

O primeiro material que apresentamos é o de uma menina de quatro anos, Nora, atendida pelo Dr. Joe Knobel, a quem agradecemos a possibilidade de expô-lo aqui. Nora foi tratada conjuntamente com sua mãe, o que permitiu a separação das duas e a entrada do pai e da linguagem.

Nora: a menina que queria se soltar e pular, mas não conseguia falar.

Nora tinha três anos e dez meses quando seus pais decidiram marcar uma consulta. Eles haviam sido enviados pela psicóloga da creche que Nora freqüentava das oito da manhã às seis da tarde. Estavam muito angustiados, pois Nora, a filha mais velha (tinha uma irmã 17 meses mais nova), masturbava-se compulsivamente, tanto na creche como em casa. Qualquer outro dado que pudesse interessar parecia-lhes irrelevante, pois a preocupação estava especificamente ligada à masturbação. Nora, por outro lado, era carinhosa e educada. Na primeira entrevista, falaram somente dos "pulos", forma como a família denominava esses movimentos masturbatórios que Nora realizava apoiada sobre qualquer borda saliente, especialmente a da bicicleta. Tentaram suprimi-los com diversos métodos, sem obter resultado nenhum (concessões, ameaças, persuasões). A mãe comentou: "Mesmo que eu saiba que ela gosta disso, pode prejudicar sua vagina". Nesta entrevista, assim como nas seguintes, a mãe dominou a conversa, deixando o marido falar somente de vez em quando e sempre introduzido por ela. O pai, sete anos mais jovem, concordava com a cabeça com tudo o que sua mulher dizia. Quando lhe perguntava algo, respondia: "Minha mulher vai explicar melhor".

Nora entrou no consultório no colo de sua mãe (que logo comentou nunca ter imaginado que sua filha pudesse ficar sozinha com o analista), observou minuciosa-

mente todos os objetos da caixa e, sempre de costas para o analista, começou a entregá-los para sua mãe, falando em uma linguagem totalmente incompreensível. A mãe, angustiada, tentava traduzir o que sua filha dizia. Nora emitia sons curtos que sua mãe traduzia com longas frases do tipo “ela está dizendo que isso é um carro vermelho”. Quando o analista tentava falar com a criança, ela corria para os braços da mãe, substituindo a palavra pelo corpo. Esfregava suas pernas nas de sua mãe insistentemente e isso significava: “Ponha-me no colo!”.

Para a mãe, essa linguagem era totalmente prescindível. Isto nos permite pensar sobre o conceito de violência primária trabalhada por Piera Aulagnier, quando o descreve como “a ação mediante a qual se impõe à psiquê de outro uma eleição, um pensamento ou uma ação motivada no desejo daquele que os impõe, mas apoiados em um desejo que corresponde para o outro à categoria do necessário. Ao ligar o registro do desejo de um à necessidade do outro, o propósito da violência garante sua vitória”. Dessa forma, Nora, presa e submetida ao desejo da mãe, não podia gerar nenhum espaço próprio, a não ser o estímulo de seu órgão genital.

Como exercer a função de castração quando o desejo materno não investe além da célula narcísica, da função de fusão entre mãe e filha? Aqui, a mãe é quem proíbe e ela proíbe a separação através da linguagem.

Quando comentei o tema da linguagem de Nora, o pai pôde expressar algo de sua própria angústia: Nora falava uma língua que somente a mãe compreendia e ela tentava convencer o marido e o analista de que esta situação era normal para uma criança de sua idade. Insistia em que o que deveria ser tratado era a masturbação. Tal como dizia Freud, em “sexualidade feminina” a masturbação é uma tentativa de separação da mãe, apoiada duplamente pelo fantasma materno e pela zona erógena.

A mãe de Nora, a mais velha de sete irmãos, sempre cumpriu o papel de mãe e considerava sua própria mãe como uma grande amiga, com mais semelhanças do que diferenças. Gabava-se por pertencer a uma família de classe social mais alta do que a de seu marido. De sua própria infância, só conseguia lembrar que foram os anos mais felizes de sua vida.

A gravidez de Nora foi desejada durante quatro anos. Aos 39 anos, junto com a gravidez desejada, fomentou-se a fantasia de parir um “filho idiota”.

Diante da possibilidade de abordagens terapêuticas diferentes, escolheu-se tratá-las conjuntamente, já que a estrutura fusional que as sustentava tornava mais difícil ou impedia a função e a entrada de um terceiro. Quando fosse possível, a menina continuaria sozinha.

Ao longo de muitas sessões, de costas para o analista, Nora brincou somente com a mãe. Podia fazer o que quisesse com ela, até grudar massinha no seu rosto. Quanto mais o analista mostrava a Nora que ela não conseguia diferenciar seu rosto do de sua mãe, seu corpo do de sua mãe, mais ela insistia no fantasma da fusão, colando-se a ela. Ao mostrar as situações que denotavam o vínculo estabelecido entre ela e sua mãe, era esta última que recebia as interpretações como se fossem direcionadas a ela, tentando desculpabilizar a menina pelo que estava acontecendo. Quando a mãe angustiada, temerosa, deixou de traduzir as brincadeiras e os sons de sua filha, Nora começou a olhar para o analista. Certa vez, ao chegar na sessão, tocou seu joelho para cumprimentá-lo. Fez isto várias vezes, até que ele assinalou que podia fazê-lo com palavras. Nesse momento, ela correu angustiada para os braços da mãe.

Diante de cada brincadeira que Nora começava, a mãe sugeria que ela continuasse ou pegava outra caixa de brinquedos. Nora estabeleceu uma forma própria de contatar o analista, batendo na caixa e pedindo que ele fizesse o mesmo. Criou-se um diálogo, do qual a mãe ficou excluída. Isso continuou até o final das sessões, mesmo quando foram se incorporando palavras.

Primeira sessão depois das férias de verão (quarto mês de tratamento): Nora senta-se no chão ao lado da caixa, a mãe em uma cadeira perto dela. Nora tira todos os objetos da caixa, enquanto sua mãe relata como foi o verão. "Realmente melhorou muito, dorme melhor, come melhor, fala um pouco melhor, mas o xixi ainda escapole".

A mãe a pega no colo e pergunta: "É verdade o que o psicólogo está dizendo?", como resposta à interpretação que o psicanalista faz a Nora ("Parece que você quer verificar se ainda está tudo aí, se não escapuliu nada, assim como o xixi?") O analista dirige-se à mãe: "Por que você pôs em dúvida o que eu disse a Nora? É como se não pudesse tolerar a presença de ninguém entre você e sua filha". Nora pede a sua mãe que a pegue no colo. O analista dirige-se a Nora: "você também se assusta ao pensar que sua mãe pode escapular."

Ela desce do colo da mãe e pega os lápis, arruma-os ao lado do papel, parece estar se preparando para desenhar. A mãe começa a apontar os lápis. Olha para o analista e pergunta: "Ela pode apontar os lápis?" O analista responde: "Antes de que Nora queira alguma coisa, você faz". A mãe responde contrariada: "Só estou apontando os lápis". O analista assinala que ela assume que Nora não sabe ou não pode fazê-lo e não espera que ela lhe peça ou peça ao analista.

Nessa momento, Nora fica de costas e começa a brincar como se apontasse os lápis. A mãe diz: "Você não ia desenhar?". Nora muda de brincadeira: pega a massinha, faz pequenas bolas e amassa no seu rosto e depois no nariz de sua mãe, que a deixa brincar (esta brincadeira acontecia muito antes das férias). o analista dirige-se a Nora: "Não há diferença entre seu nariz e o nariz de sua mãe?" Nora muda de brincadeira, arruma os lápis sobre a mesa, faz um movimento brusco e eles caem. Vai levantá-los rapidamente e a mãe a ajuda. O analista diz: "Agora não sabemos quem deixou cair os lápis, se foi Nora ou sua mãe".

Nora diz alguma coisa incompreensível que a mãe traduz como "Quer brincar de fazer um estacionamento com os cubos de madeira". A mãe diz que sua outra filha fala somente quatro palavras, mas é possível compreendê-la, enquanto Nora fala muito, mas ninguém entende nada. Acrescenta outros comentários sobre as diferenças entre os irmãos e o analista pergunta: "Você acha que é mãe de jeitos diferentes?" Ela não diz nada, parece ficar angustiada e começa a chorar. Esta pergunta fez com que viesse à tona muito material sobre sua infância em sessões posteriores.

Nora pega um lápis e um apontador, dá para o analista e fala: "Quero ponta". Ele aponta o lápis e Nora o guarda com os outros. Acaba a sessão e na porta a mãe diz: "É a primeira vez que ela diz duas palavras juntas tão claramente".

Utilizamos a transcrição desta sessão para assinalar como o desejo de Nora, expressado na masturbação, é o que faz obstáculo ao mundo materno, onde esse desejo não tem saída. A posição do analista com sua palavra quebra essa unidade imaginária, onde brincadeira e linguagem expressam a dependência de Nora em relação ao Outro castrado.

Quando aceita a palavra do analista, estabelece-se uma diferença com o código materno, que fica assim relativizado e questionado como absoluto. Ao mesmo tempo, ao incidir sobre o medo de ambas de se separarem, permite a verbalização das diferenças entre a mãe de Nora e a irmã.

O que ocorre nesta sessão possibilita pensar como não somente o significante do Nome do Pai passa para cada filho de maneira peculiar e diferente — ao contrário do patronímico que todos os filhos recebem da mesma forma — mas também a função materna. Assim, quebra-se o mito narcisista de tratar todos os filhos igualmente, mito que anula diferenças e impede pensar como operam os fantasmas dos pais com cada filho.

Este primeiro corte entre mãe e filha interrompe o depósito fantasmático que a mãe fez sobre Nora e a mãe pede ajuda terapêutica. De um analista para dois sujeitos, que parecem um só, passa-se para dois analistas para dois sujeitos. A mãe reconhece também que a masturbação não é o único sintoma de Nora e aceita que a menina não tem uma linguagem.

Por que a mãe é diferente com Nora? Ela nos dá a pista. Lembra um momento de sua história em que ela associou Nora com uma irmã sua, quatorze anos menor, que correu perigo de vida. E lembra da entrada de Nora na creche, marcada por uma hospitalização por causa de diarreia.

Algumas sessões depois dessa, Nora pediu para sua mãe que saísse do consultório. Ela reagiu tão mal que a menina levou até a sala de espera uma boneca para que a mãe tomasse conta enquanto ela ficava com o analista. A saída da mãe era o que faltava para que Nora levantasse vôo. A primeira sessão sozinha com o analista foi muito importante. Nora pegou outra boneca e disse que estava “dodói” e a entregou ao analista para que ele curasse o “dodói” que causava a separação de sua mãe. Depois decidiu construir uma garagem, mas ao tentar colocar três carros percebeu que só cabiam dois. Isso a deixou irritada e ela destruiu a garagem.

Então disse que desenharia um homem. Fez uns rabiscos no papel e entregou ao analista. Nora estava fazendo um reconhecimento. No final da sessão, bateu muito forte na caixa, mas ao se despedir cumprimentou o analista pela primeira vez e disse seu nome.

Na hora em que Nora se solta da mãe, assume uma subjetividade diferente, separada dela, e as duas perdem alguma coisa. A menina substitui o seu lugar ao lado da mãe por um objeto imaginário: a boneca que coloca em seu lugar. Por outro lado, simboliza e expressa, com a escritura do desenho e com o brinquedo, que cada sujeito tem um lugar e um nome que marca a diferença. Em outra sessão, tentou bater no analista e quando ele não lhe permitiu, ficou angustiada e começou a chorar, chamando sua mãe. O analista deixou-a partir; instalara-se uma proibição em sua terapia. Nas sessões seguintes, dedicou-se a fazer famílias de caracóis de massinha nas quais o pai era o maior. Perguntava também onde estavam as outras crianças do analista. Nas entrevistas com os pais, o pai participava mais, sentia que Nora estava mais próxima e conseguia compreendê-la.

Ao completar um ano de tratamento, Nora desenhou uma vagina na boneca e disse: “Eu tenho vagina, minha mãe e minha irmã têm vagina e papai tem pênis e vagina”. Ao se perguntar pela vagina de seu pai, apontou para a sua e disse: “Boneca está aqui!” Quando o analista disse que o pai desejava a vagina da mãe e a mãe desejava o pênis do pai, ficou muito zangada e disse: “Cale a boca!”

No entanto, dessa sessão em diante, quando guardava a família de caracóis, o pai e a mãe iam dormir juntos e os filhos do outro lado. Iam dormir aos pulos, simbolizando o que acontecia.

Podia ficar sozinha e separada e principalmente, podia colocar palavras em sua brincadeira. Poucos meses depois, finalizou o tratamento.

O novo posicionamento de Nora e sua mãe permitiu uma mudança na família. Não somente a menina conseguiu falar, mas também a palavra do pai pôde ser ouvida. O reconhecimento do lugar do pai quebrou a especularidade Nora-mãe introduzindo uma falta que Nora expressou através da diferença de sexos.

Apresentaremos agora o caso de Albert, o menino que sabia demais, atendido também pelo Dr. Joe Knobel.

Albert não tem problemas no colégio; ele simplesmente fica entediado. O mesmo acontece em casa. O professor sugeriu que os pais consultassem um psicoterapeuta. Os pais, por sua vez, acham que é o professor quem não sabe o que fazer com o menino e por isso manda-o para um psicanalista. Mas o professor insiste: o menino, de dez anos, é bonzinho demais, nunca se comporta mal, não brinca no recreio, é perfeito demais e sabe demais.

Os pais de Albert não compreendem porque o professor insiste, eles o educaram assim, não saberiam fazê-lo de outra maneira: "Desde pequeno ele tem uma inteligência acima da média. Com um ano e meio, quando ainda não sabia andar muito bem, aprendeu a ler e escrever". Os pais, orientados por um especialista em "gênios", ensinaram tudo a ele. Passavam horas e hora ao lado do filho, com papéis, lápis, quebra-cabeças e outros "brinquedos didáticos". "Nunca aceitou os brinquedos adequados para sua idade, sempre foi adiantado", contam.

Albert parece ter chegado adiantado também na vida de seus pais: jovens estudantes, sem ter acabado a faculdade, amigos desde o primário e namorados desde o segundo grau, a gravidez os pegou de surpresa. Diante do fato consumado, preferiram vê-lo como uma mensagem da natureza, apoiando sua relação. Mas o mesmo não aconteceu com seus pais, que jamais compreenderam: "Desde então brigamos com a família, eles diziam que era uma loucura, sempre falaram mal de nossa relação. Desde a gravidez tivemos que trabalhar muito para nos sustentar, decidimos trabalhar em turnos diferentes para não ter que deixar a criança com estranhos". Albert, desde que nasceu, jamais esteve sozinho; de dia, com o pai e, de noite, com a mãe. Ambos cuidavam da criança. Para este casal, estar com o menino significava ensinar-lhe coisas. Lembram que os primeiros meses de seu filho foram muito chatos, só dormia e comia. A partir do momento em que Albert aprendeu a ler e escrever, começaram a trabalhar com ele.

Albert é uma criança superdotada, ao menos isso foi o que seus pais e o especialista conseguiram. Aos dez anos, lê livros do último ano da faculdade de física e logo começará a estudar biologia. Vai ao colégio porque é obrigatório, mas é lógico que ele se chateia; não demora mais do que cinco minutos para fazer os deveres (o professor já não sabe que deveres passar para ele). Está cheio de atividades fora da escola: inglês, francês, alemão, eletrônica, informática, solfejo e vários instrumentos musicais. Todas essas atividades o mantêm ocupado inclusive no fim de semana. Quando não tem nada para fazer, Albert, como muitos outros meninos de sua idade, joga video game, brinquedo (*consola*)¹ que ajuda crianças e adolescentes na latência da sexualidade a mater o tempo. Assim, o desgosto de estar sozinho é aliviado por

meio de um brinquedo que opera como os pais, dizendo o que é preciso fazer para vencer um adversário imaginário.

Nas primeiras entrevistas, os pais admitem que estão preocupados por "outras coisas" de Albert, coisas que os fizeram consultar vários médicos e experimentar vários tratamentos, por isso aceitaram uma consulta com um analista: o menino tem dores no corpo todo, às vezes tem problemas intestinais, outras vezes tem cefaléias e quando acabam as cefaléias, começam as dores nos ossos. Além disso, sempre faz xixi na cama e, de vez em quando, faz cocô também.

Com todos estes dados prévios, o analista teve seu primeiro encontro com Albert. Ele parecia aceitar (como um dever obrigatório) que deveria fazer alguma coisa com os brinquedos que dispunha; mexeu em cada um e depois, com certo tédio, começou a montar uma torre de cubos de madeira. Entusiasmou-se ao relatar a proporção exata que a torre deveria ter para não cair, tentou calcular o peso das madeirinhas coloridas e acabou ficando zangado quando a torre caiu: "Isso aqui é para criancinhas, é chato". O analista decidiu simplesmente observá-lo, não lhe pediu que fizesse nada, talvez porque tivesse certeza de que nada do que pudesse pedir ou contar-lhe ensinaria algo de novo ou talvez porque considerou necessário que surgisse um pouco de angústia. De acordo com Winnicott, a situação analítica representa a superposição de duas zonas de jogo, a do paciente e a do analista, se o analista não consegue jogar com a angústia, a angústia nunca será jogável na criança.

Albert tentou acalmar a angústia propondo ações que sabia que o analista podia esperar ou desejar: "Bom, desenharei algo para você, assim você poderá interpretar o que está acontecendo comigo". Seus desenhos pareciam feitos por um aluno de uma escola de desenho. Pensados e estereotipados, eles não diziam nada além de sua *meticulosidade e cuidado*.

Nos encontros seguintes, Albert manteve uma posição parecida. De acordo com R. Rodulfo, sua posição efetuava uma função de superfície; as funções de superfície são as funções do analista que tendem a promover a possibilidade de que uma criança brinque.

A hipótese de base era a de que Albert sempre havia sido "estimulado" a fazer coisas por um pedido excessivo dos outros. Portanto, não havia experimentado o "estar sozinho estando acompanhado" e quando estava acompanhado só se sentia seguro submetendo-se ao desejo de um adulto, fazendo coisas de gente grande.

Esta criança não sabia não fazer nada e por isso a situação o inquietava bastante. Ele tentava seduzir o analista com toda sua sabedoria. Perguntava, por exemplo: "Você sabe como se faz um motor de explosão em um laboratório?" ou coisas parecidas. O analista desenhou então um rabisco em uma folha e perguntou: "Você consegue tirar alguma coisa daqui?". Interessava-lhe a idéia de que pudesse tirar-arancar algo de uma situação tão sem forma como um rabisco seu. Imediatamente Albert respondeu "Isso não é nada". O analista disse que aquilo era um rabisco, algo mais do que um simples nada, e que talvez houvesse coisas para ver ou desenhar ali dentro. Pela primeira vez, ele riu, pegou um lápis vermelho e preencheu alguns buracos: "Sangue, muito sangue, isso pode ser um atentado".

Estas primeiras entrevistas com Albert permitiram avaliar se ele podia "tirar algo" de um tratamento: conseguir estar e pensar por si só, sem submeter-se ao narcisismo de seus pais e professores. Desde então, começou uma análise, um espaço onde

pôde trabalhar — através dos jogos, dos desenhos e dos relatos — a sua relação com o saber e com seus pais. Em sua análise, Albert conseguiu falar sobre o que não era tolerado pelos pais: as imperfeições de seu corpo, as dores, as consultas com os médicos, a enurese.

Neste caso, como em muitos outros na clínica com crianças, era imprescindível trabalhar com os pais também, para que esta criança que preenchia todo seu narcisismo pudesse começar a se separar deles. Dois anos mais tarde, Albert teve que deixar a maioria de suas atividades, pois os deveres ocupavam tempo demais. Para sua surpresa e a do analista, tinha esquecido a matemática. Nas sessões, abandonou as torres calculadas e os desenhos precisos e passou a construir casas com papéis que ele mesmo pintava, um processo de construção que falava muito do que ele deveria construir de si mesmo e permitia falar dos medos que isso lhe produzia. De fato, as casas de papel caem, não são superdotadas, mas admitem formas nunca vistas. Além disso, com os restos de uma casa podem ser construídas outras casas e outras coisas.

O caso que relataremos a seguir foi conduzido pelo Dr. Carlos Blinder, a quem também agradecemos ter permitido nosso comentário.

Quando seus pais consultaram o psicanalista, Josua tinha 13 anos. Estava cursando o último ano do ensino básico. Sentia-se inferiorizado, estava apático no colégio e chupava o dedo. Os pais acrescentaram que antes ele era inquieto, ativo e inteligente. Fazia muitas perguntas e chegou até a construir um circuito elétrico quando tinha quatro anos.

A entrada na escola havia sido difícil, a enurese primária aumentara e acrescentara-se a encoprese. “Não o educamos para o mundo real”, disse a mãe. “Antes ele era feliz e ativo”. O colégio havia sido um choque; fugia para as turmas mais adiantadas, dizendo que estava entediado. Tinha uma relação ruim com seus colegas, que batiam nele e o excluíam. Seu sintoma continuava na sala de aula e o chamavam de fedorento.

Mudaram de colégio, mas os problemas continuaram. Aos doze anos, entraram em contato com uma associação de superdotados, que prometiam prepará-los para engolir o mundo. Um psicólogo o atendeu durante um ano e desapareceu sem se despedir dele. Josua descobriu então que não podia engolir o mundo, que o enganaram e decidiu não fazer mais nada no colégio, para deixar de ser um superdotado. Em casa, sentia-se mais relaxado, mas colaborava pouco com as atividades domésticas. Tornou-se desarrumado e passou a ter problemas sérios de comportamento. Começou a gostar muito do computador.

Não participa de atividades fora da escola, tem poucos amigos, talvez dois, que são iguais a ele, espécies de duplos eletrônicos. Não consegue praticar nenhum esporte. Passa o tempo de ócio entediado ou com o computador. Tem dificuldades para escrever à mão, desenha mais do que escreve e planeja projetos em sua cabeça que ficam imperfeitos quando os realiza... nunca os realiza.

É o filho mais velho de um casal de ex-músicos, casados há quinze anos. O nascimento do filho muda suas profissões e seus projetos. “Víamos essa profissão como provisória, não era para a velhice”. A mãe conta que não tinha certeza se queria ter um filho. Diz: “Tive uma relação muito estreita com Josua antes de seu nascimento, mesmo preferindo uma menina.” Foi uma gravidez longa, de quase dez meses, e um parto difícil.

O nome foi escolhido por ambos em homenagem a Jeová, pai da humanidade. Dois anos depois, nasceu uma irmã. Josua mamou durante seis meses. Era muito voraz (engolia o mundo). A enurese solucionou-se aos dez anos, mas aos sete começou a encoprese.

Quando interrogados sobre o porquê de terem considerado Josua superdotado, o pai responde que ele tem muita lógica, não se comporta como as crianças de sua idade, é especial com os conceitos globais: "A sociedade lhe faz mal... Nós nunca lhe negamos nada". A mãe responde: "Cada vez acredito menos nessa história de superdotado. Josua sentiu muitas perdas ultimamente, o psicólogo que o atendia na associação de superdotados... Sentiu-se traído. Nós não o preparamos bem, não fomos firmes o suficiente... às vezes, eu tinha que agüentar o castigo sozinha. Caímos em contradições, tivemos temporadas ruins. Meu marido tinha que trabalhar fora e lembro que nós nos abraçávamos chorando quando ele ia embora".

Os pais de Josua são órfãos: a mãe dele morreu no parto da irmã, quatro anos menor, e ela ficou órfã de pai quando tinha dez anos. Ele conta que sentiu muita falta de sua mãe e que precocemente, aos dezesseis anos, saiu de casa para trabalhar, depois de uma briga com o pai, com quem nunca se reconciliou. "Eu era um horror no colégio". A mãe diz que, aos oito ou nove anos, já era uma mulher e aos 18 saiu de casa por causa da relação ruim com sua irmã mais velha, nascida quando sua mãe tinha quinze anos, também precocemente.

Aproveitando a suposição de que Josua era superdotado e tendo brigado com a associação a que pertenciam, os pais criam outra e ocupam os postos diretivos. O filho, "o pai da humanidade" permite aos pais criar uma associação de pais de filhos superdotados, assim como em algumas situações os artistas passam a ser filhos de suas criações. Quebram-se as filiações num casal de adultos precoces, cuja adolescência parece interrompida pelo nascimento de Josua, que os faz colocar a cabeça no lugar. E, na cabeça de Josua, deposita-se o fetiche do saber.

Ele desenha um computador e relata o seguinte: "O computador acordou no meio de uma fábrica. Testou seu monitor, seu teclado, eram uns homens que estavam empacotando o computador e depois acorda em casa. Dentro dele há uma colméia cheia de bichos que transportavam informação. Vão utilizá-lo para brincar e para transmitir informação".

Josua acreditou na mentira de que ia engolir o mundo... comeu vorazmente e engasgou com um saber inútil, com um saber que ocupou tanto lugar que não deixou espaço para sua digestão e metabolização. Ele quer trabalhar com informática, mas não consegue processar os passos prévios (o segundo grau). Torna-se então um computador cheio de bichos, com grandes inibições em suas relações pessoais.

Por trás da desculpa de que não é possível impor limites a Josua (hora de estudar, de usar o computador), esconde-se o desejo de seus pais de que prematuramente os transgrida, de que *his majesty the Baby*, o gênio, esteja para além da norma.

Deram-lhe um computador mais potente, acessaram a Internet, são coniventes com seus atrasos ou ausências das sessões. É como atender três adolescentes.

A história do sujeito é construção e reconstrução de um devir que se funda na oposição de elementos contraditórios. Há uma contradição que aparece como tema central na adolescência: a oposição entre vida e morte, quer estes significantes nos remetam às pulsões freudianas (grande modelo pulsional), à progressão-regressão, à integração-desintegração, à síntese-destruição, ao aparecer no mundo-desaparecer

nele, ao crescimento-paralisia. O redespertar da sexualidade, a constituição da genitalidade opõe-se a e, ao mesmo tempo, coincide com a irrupção da idéia da morte como irreversível e definitiva, enquanto que, para a criança, a morte aparece como algo vagamente reversível. Isto supõe uma disjunção na suposta unidade da infância (ferida narcisista).

Tanto os pais de Albert como os de Josua enfrentaram cedo demais a irrupção da morte no real, enquanto que a morte para a mãe de Nora aconteceu no imaginário. Este saber/não saber sobre a morte marcou seus filhos, que com seus saberes onipotentes, fora do tempo (Albert queria freqüentar a universidade com dez anos), renegam tudo o que, em última instância, um adulto pode saber, isto é, que não sabe nada sobre a morte. Talvez ao falar da irrupção da morte como algo inexorável, fazemos alusão ao reconhecimento da mesma como destino e como grande incógnita de morte viva. Há muitas formas de renegação deste saber e uma delas, talvez a que hoje nos preocupe, é aquela que se faz através do saber mesmo, que envolve a todos nós.

O adulto nega o saber da criança acerca da morte, do mesmo modo que nega seu saber sobre a sexualidade. Mas, se não assumimos a existência como algo que somente se dá dentro destes limites, pagaremos isso com inibições e sintomas alienantes; e se a recusamos completamente, nos deparamos com a loucura. O adulto esqueceu da criança que um dia foi? É tentador imaginar a criança como outro eu, que vive e deseja sem limites, que não está submetido ao sexo nem à morte, que é feliz. A angústia da morte não está vinculada ao desaparecimento, à redução ao nada, mas sim através da posição narcisista colocada em questão. Morrer é angustiante porque nos vemos assistindo como sujeitos ao nosso próprio desaparecimento. Mas não há sujeito da morte, enquanto que, sim, existe um sujeito da dor, da agonia, da passagem.

Somente podemos viver matando a imagem primordial na qual se inscreveu nosso nascimento. Esta morte é tão necessária como impossível, uma vez que não podemos viver, desejar, criar, saber, se não matamos a criança maravilhosa, no dizer de Leclair, que constantemente volta a renascer. A clínica psicanalítica dá, em boa parte, conta disso, revelando a operação constante de uma força de morte, que consiste precisamente em matar a criança maravilhosa ou terrífica que dá testemunho, de geração em geração, dos sonhos e desejos dos pais.

Assim, ficamos presos a um paradoxo: renunciar a essa imagem primordial é perder as razões para viver, mas aferrar-se a ela supõe condenar-se a não viver.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Em castelhano, o nome dado a este artefato é *consola*. A autora explica que segundo o dicionário "consolar" vem de *solari*, "sozinho", e significa ajudar alguém a sentir menos tristeza e desgosto (N.T.)

BIBLIOGRAFIA

FREUD, S., "Tres ensayos de una teoría sexual", in: *O.C.*, Buenos Aires, Amorrortu, 1980, vol.VII.

_____ "Análisis de la fobia en un niño de cinco años", *A.E.*, vol.X.

_____ "Introducción al narcisismo", *A.E.*, vol. XIV.

- _____ "Psicología de las masas y análisis del yo", *A.E.*, vol. XVIII.
- _____ "Pulsiones y destinos de pulsión", *A.E.*, vol. XIV.
- _____ "Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci", *A.E.*, vol. XI.
- _____ *El psicoanálisis de niños*, Buenos Aires, Horme, 1974.
- _____ "Análisis infantil" in: *O.C.*, vol. II.
- GRAVES, R., *Yo, Claudio*, Madrid, Alianza, 1919.
- KLEIN, M., "Contribuciones al psicoanálisis", in *O.C.*, Buenos Aires, Paidós, 1983, vol. II.
- LACAN, J., *El seminario, libro II, El yo en la teoría de Freud y en la teoría psicoanalítica*, Buenos Aires, Paidós, 1983.
- _____ Seminario IV, La relación de objeto, inédito.
- _____ Seminario IX, La identificación, inédito.
- LECLAIRE, S., *Matan a un niño*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., 1977.
- MANNONI, M., *El niño retrasado y su madre*, Buenos Aires, Paidós, 1978.
- _____ *La educación imposible*, México, Ed. Siglo XXI, 1979.
- NASIO, J., *El magnífico niño del psicoanálisis*, Barcelona, Ed. Gedesa, 1982.
- RODULFO, R., *El niño y el significante*, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- WINNICOTT, D., *El juego del cordel, técnica del garabato*, Buenos Aires, Paidós, 1975.
- _____ *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Barcelona, 1983.
- _____ *Clínica psicoanalítica infantil*, Buenos Aires, Horme, 1980.
- _____ *Realidad y juego*, Barcelona, Gediva, 1987.

A Criança e o saber

Isabel Goldemberg

Tradução: Teresa da Costa

É essencial para o progresso de nossa clínica retomar a posição do sujeito ao nível da estrutura, sem deixar de levar em conta o que isso implica de Real. Mas como abordaremos um sujeito, prematuro no tempo da constituição, sem nos tornarmos somente o "bom entendedor" gozoso de um processo de cura espontânea?

Trata-se de tempos lógicos na constituição, que vão da infância ao infantil como neurose constituída. Freud, em "A Questão da Análise Leiga", sublinhava a importância das análises precoces, em que nos deparamos com os fatores que moldam a neurose, neurose infantil que é a regra no caminho da disposição infantil. Pensamos a neurose de infância como molde, como precipitação que determina uma predisposição, na linha da fixação. Em 1932, Freud insiste, validando nossa prática: "a criança é um objeto favorável à análise. Os efeitos são radicais e duradouros"¹ E, ainda que assinale a particularidade deste objeto, no sentido da dificuldade de associar e pela presença real dos pais, não deixa de confrontar-nos com o desafio de outorgar legalidade a nosso campo de ação. O que faria, então, a diferença entre uma criança que atravessou uma análise e outra que não passou por esta experiência discursiva?

Muitas neuroses, sabemos, começam por uma pergunta, ali onde o saber modifica o sujeito em sua interrogação, confrontando-o com a falta. Se situamos desde o começo a articulação do saber com a neurose, não podemos deixar de recordar a colocação freudiana sobre a constituição da neurose infantil, ali onde assinala, precisamente, o núcleo da cisão psíquica, núcleo da neurose, nesta confrontação entre o saber suportado no pulsional infantil e esse saber que vem do Outro. Complexo nuclear, núcleo do inconsciente sustentado neste saber sobre a sexualidade. Sexualidade traumática, mortificante, na medida que implica a pulsão. Saber não-sabido que promove uma elucubração de saber sobre o gozo, uma via ou uma forma de cingir o traumático. Saber então, que é da ordem do gozo que, por outro lado, no ser falante não é sem a implicação do corpo.

O complexo nuclear - também poderíamos chamá-lo drama da estrutura do sujeito - por um lado, fala da confrontação com o desejo do Outro, com a falta, pela pergunta *o que sou?* Ou, melhor dizendo, *o que o Outro quer de mim?* Por outro lado, o drama jogado na fronteira do gozo sexual que, embora não assegure a complementariedade, o encontro possível com o objeto, é decisivo para determinar a posição do sujeito em relação ao saber e ao gozo.

Na medida que há gozo excluído, há emergência de saber. Que o Outro roube-lhe a verdade, dizia Freud, assegura a produção de um sujeito investigador. Mas, quem

é aquele que sabe? Lacan responde: o Outro. O Outro enquanto lugar do saber, lugar do inconsciente, como saber não-sabido que se articula como uma linguagem. Tudo transita, então, nesta relação entre o sujeito e o Outro.

Pensar o inconsciente desta maneira produziu uma subversão na estrutura do saber que traz consigo um novo discurso, um novo instrumento de laço social que, como estrutura, diz do real. Mas o inconsciente, como saber, não é conhecimento. Este lhe é estranho, já que é da ordem da ilusão ou do mito. Falta de garantia em um saber absoluto que se põe em jogo em nossa posição como analistas e da qual devemos dar nossas razões.

Uma mãe diz de seu filho: "Nunca soube o que fazer com ele, nem com seu pai". Separada do marido meses após o nascimento do menino, consulta-me, depois de tentar que ele comece uma análise, angustiada por não poder lidar com seu filho. Sobre ele diz, "Mente, não cumpre com suas obrigações, engana e se engana. Não sabe o que quer, faz com que a vida seja impossível para mim". Encontro-me com um menino reticente, resistente. Diz ele: "É com minha mãe que as coisas se passam, ela que se analise". Marca seu não-lugar na casa. Prefere viver com o pai, mas não pode escolher. Tanto ele como seu pai não creem nos analistas. Diante das dificuldades nas entrevistas, peço para ver os dois, mãe e filho.

Na entrevista, a mãe enumera os problemas, sustentando porque pensa na necessidade de análise para o filho. O clima da reunião vai se tornando mais complexo. Diante de um não como resposta do menino, a mãe insiste que ele deve vir. "Eu quero que seja assim porque é o melhor. Você se sente mal, não tem com quem falar. É como quando alguém tem uma perfuração no ouvido e tem que ir ao médico." Responde o menino: "Não é a mesma coisa". Vai se encolhendo até desaparecer na cadeira. Angustia-se e começa a chorar. Neste ponto, não sei muito bem o que fazer. Se insisto, fico presa a um discurso mestre dos mais autoritários. Se o deixo manifestamente liberado, posso cair na armadilha do engano e pecar por perfuração de ouvido. Decido mediar, não fechar pelo lado da impotência e esperar. Proponho uma entrevista com a mãe. E depois veremos, digo-lhe. Ofereço um horário: "Eu posso segunda-feira, às 15:30". O inesperado então atravessa o campo da espera. O menino rapidamente sai de sua posição desfalecente e aparece dizendo: "Eu não posso a esta hora". Sem dar significação a seu modo de inclusão, respondo rapidamente: Diga-me a que horas você pode vir. "Não sei se você pode", retruca ele. "Diga e eu vejo", insisto. "Quarta-feira, às 15:30", diz o menino. Combinado.

Momento de angústia como prévio à emergência de um sujeito. Momento pontual de abertura para retornar rapidamente à sua posição trapaceira e desafiante como resposta à demanda do Outro. Pergunta por seu lugar no desejo do Outro que não pode abrir-se sem cair na angústia. "Até quando tenho que vir, até o fim do ano?" Em nenhum momento falo de tempos. Tentativa de afastamento, como a outra face de sua rejeição? Permanente colocação à prova do que é para o Outro, diante de um pai que tenta sustentá-lo de modo falho e uma mãe que se perde em suas vacilações.

No curso destes primeiros encontros, acontece um acidente no elevador. Num descuido, amarrando os sapatos, o menino põe o pé para fora, se machuca e fratura um dedo. Do acidente, nem palavra. Foi um descuido. Apenas a angústia aparece. Nesse jogo de abertura, a resposta é forte. Há algo a perder. O que falha está vivenciado como acidente em seu corpo, com um compromisso de gozo que o saber

não pode delimitar. Só resta recuperar alguma marca identificatória que, pela diferença entre um significante e outro, possa fazer falar o sujeito no ponto da repetição e enquanto repetição produza perda e recuperação. Mas para isso é necessário o trabalho do saber, saber não-sabido do inconsciente que, apesar dele, irrompe dizendo do desejo de não ficar fora do Outro.

Sabemos que a operação analítica aponta para a produção de um resto como efeito de discurso do que se tornará um sujeito barrado. Mas um sujeito muito fugaz que, como em um jogo de marionetes, desliza na relação analítica. Sua mobilidade desafia a habilidade do analista para marcar o tempo de detenção, da espera. Trata-se de uma operação que comporta suas dificuldades e, onde, na maioria das vezes, partimos de uma história. História que, como assinala Lacan no Seminário XVI, remete-nos a uma cena de relações como uma biografia original, de vínculos interpessoais, de relações infantis, onde os personagens em jogo (mãe, pai, irmãos) atuam em função de três articuladores: saber, gozo e objeto. Isto é, o modo ou as circunstâncias em que um sujeito se colocou em relação ao desejo do Outro e como cada um destes termos, saber, gozo e objeto lhe foram oferecidos. Aqui Lacan situa precisamente a eleição da neurose. Poderíamos dizer, maldita "eleição", na medida que está determinada por esta oferta ao sujeito. Neste sentido, a história pode operar a serviço de mascarar o que é verdadeiramente determinante desta biografia infantil, posta em jogo nesta oferta particular. Lacan acrescenta:

Ao tomar as coisas no nível da biografia, o que vemos oferecer-se no momento da explosão da neurose, é a eleição, acrescento, eleição de gozo, gozo que fala da impossibilidade da estrutura lançada em um gozo que se exclui e nunca se alcança. Exclusão sustentada no significante do gozo, significante fálico que faz impossível a conjunção sexual.

Recortemos eleição de gozo ou o que Freud chamava *plasmação* da neurose, *precipitação* como marca primeira da estrutura.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar a correlação deste tempo prematuro do sujeito na infância, com o que a impossibilidade mascara ou desvia, de poder exercitar-se em termos de insuficiência, de não estar à altura. Mas, insiste Lacan, o sujeito não seria sempre imaturo à luz da impossibilidade? A restrição tomada da impossibilidade na insuficiência é, por outro lado, a via que pode tomar a direção da psicanálise e que, a final, não é algo onde não podemos nos sentir os ministros de um auxílio que sobre tal ou qual situação possa ser a ocasião de um benefício. Lacan nos adverte que não é daí que o analista sustenta sua função, já que o que o neurótico testemunha com seu sintoma é como goza. É ali que interroga esta fronteira, que nada pode suturar, aquela que se abre entre o saber e o gozo.

Mas como instaurar esta posição na clínica com crianças quando sabemos que contamos não só com o monólogo de um ator, mas que diversos personagens, gozos e transferências sobem ao palco e onde o mesmo dispositivo funciona muitas vezes como marco simbólico, como lei que organiza o campo de relações? Alertar-nos do auxílio não invalida nossa operação sobre o gozo em jogo nesta trama de relações que, muitas vezes, serve para propiciar a colocação em cena da angústia frente à insuficiência, que não é mais do que uma maneira de confrontar-se com a castração. É em relação a como atravessar ou sancionar esta encruzilhada em relação ao

encontro, com um gozo traumático, que se marcaram os destinos da estrutura. Operação do falo que, como terceiro, ordena e põe o gozo em um impasse. Este é um nome da castração.

Nesta linha da insuficiência, não podemos deixar de pensar em Hans e sua fobia. Neste caso *princeps* da psicanálise com crianças, que através do pai — além do desdobramento de teorias de Hans, na linha da elucubração de saber — transferência de saber. Daí podemos deduzir, que o que se espera de um analista é que faça funcionar o saber. Supõe-se-lhe o saber. Supõe-se-lhe causar a transferência. Neste sentido, o saber fala sozinho e isto é o inconsciente. Se no Seminário XVII, Lacan nos conduz a esta passagem do mito para a estrutura, e trabalha com os discursos como abordagem da realidade, é porque esta lógica permite pensar a passagem da relação de um pai ou uma mãe aos efeitos discursivos, onde a partir dos meios de acesso ao gozo, quer dizer, do saber, esse Um, como marca primeira, dá conta da perda, da castração.

A princípio todos os significantes são equivalentes. A questão é fazer diferença. A psicanálise aponta para o desvelamento, isolamento ou precipitação da escritura do significante que marca o sujeito.

Como diferenciar se uma criança atravessou ou não este processo? Creio que apenas no tempo do *après coup*, poderemos dar testemunho da mudança de discurso, já que uma criança não faz o passe e a remissão de um sintoma não é suficiente para dar uma resposta.

Uma menina que tinha feito algumas entrevistas, interrompidas devido à remissão de seus sintomas corporais, volta a consultar-me. Pergunto: "Por que você vem agora?" Diz ela: "Lembra? Antes eu tinha medos. Agora tenho mais medo". Situa o medo em um primeiro exterior, cuja percepção desencadeia a angústia. O tema é o do Corcunda de Notre Dame. Também tem medo do escuro, medo de tudo e de nada. Acrescenta que também caíram seus dentes. Proponho-lhe desenhar o que lhe dá medo, mas ela diz não saber fazer a corcunda, já que "não sei o tamanho". Não há medida que regule a diferença. Resiste, mas finalmente começa por um personagem um pouco mais distante — Frolo — personagem ambíguo, vestido com roupas de mulher e calças de homem por baixo. "Façamos o Corcunda", insisto. "Não consigo! Estou tão cansada!" Finalmente o desenha. "Agora vou fazer-lhe o escuro, como tenho medo, todo negro". O dispositivo da transferência propicia o deslocamento. "Não queria vir, mas queria que me ajudasse."

Supõe que o Outro saiba sobre o seu medo. Minha direção vai no sentido de causá-la e produzir algum resto na diferença significativa, que neste caso, diferentemente do anterior, precipita-se como produção de saber. Põe seu nome nos desenhos. Proponho que dê nomes aos personagens que desenhou. Primeiro escreve Frolo e depois, Corcunda. Aqui troca o "a" pelo "e" que leio em separado "Corcun - de?" com um ponto de interrogação. Escreve outra vez abaixo, "Corcunda". Diz: "A corcunda não desenhei porque não se vê, porque desenhei-o de frente". "Bom, basta de perguntas, vamos brincar."

Já não é o objeto que produz medo. Não é o Corcunda, mas a escansão marcada na operação analítica que produz diferença e faz cair a corcunda, recortando o corpo por outras bordas. Corcunda que agora é entrevista, ao poder velar-se. Recorte que vai mais além das significações, das histórias, para operar na via do simbólico sobre o gozo em jogo, modificando o imaginário da menina. Operação que recorda o

sonho das girafas de Hans, onde Frolo remeteria à mãe falicizada, e a escritura do Corcunda, desenho no papel, que como tigre de papel, pode apagar-se, rasgar-se ou ser jogado fora.

Em outra sessão, comenta de passagem: "Sabe, não tenho mais medo, durmo com a luz apagada". Saber que se produz como efeito de significante, em que o saber está do lado do analisando que, com sua produção do inconsciente, esse efeito de sentido, recorta um analista.

Quando escutamos ou lemos, supõe-se que entendamos. O significante não faz obstáculo. Entretanto, em "O Saber do Analista", Lacan nos adverte quanto a não passarmos por cima de um significante. Ali onde se produz a contradição e o equívoco, compreendemos já que estamos incluídos nos efeitos de discurso que ordenam os efeitos de saber. Mas todo saber ingênuo implica um velamento de gozo.

Como psicanalistas apontamos então ao que escapa, ao obstáculo. Mas, o que mais podemos dizer com respeito ao obstáculo? Lacan assinala: "Talvez haja algo que faz obstáculo. A cadeia inconsciente se detém na relação dos pais? Esta relação da criança com seus pais é ou não fundada? Trata-se de reproduzir a neurose una. Esta neurose que se atribui, não sem razão, à ação dos pais, só é alcançável na medida que esta ação se articula à posição do analista, posição que converge para um significante que emerge. Daí que a neurose vá ordenar-se segundo o discurso, cujos efeitos produziram o sujeito. Fazer um modelo da neurose é a operação do discurso analítico. Toda reduplicação mata, opera sobre o gozo"².

Então, voltando à pergunta: o que faz a diferença entre aquele que não atravessou o discurso analítico e aquele que o atravessou, incluí dois recortes que tentam dar o testemunho da operação do analista em duas situações discursivas diferentes. No primeiro, poderíamos dizer que nos encontramos com a recusa e a resposta a partir de uma posição de objeto. Não há analista para o menino, não há transferência instalada que legitime a intervenção do lado da interpretação. *A transferência opera para a mãe, permitindo-lhe autorizar-se na relação com seu filho.* Por ora, trata-se de operações que precipitam marcas identificatórias criando algum afastamento possível, ao estilo de um companheiro de brincadeiras privilegiado. Apostar na possibilidade de constituição de um sujeito, efetuando um cálculo que não está livre do risco do equívoco. Perguntava-me até onde sustentar esta cena da mãe, que supõe possível obturar com a análise a fronteira entre saber e gozo. É necessário pensar em um limite que — ao estilo do corte, da recusa desta posição de gozo, enquanto que subtração — possa propiciar a constituição de uma demanda em um tempo possível do sujeito, ali onde deixe de sustentar a demanda da mãe no après coup de uma interrupção calculada.

No outro relato, uma segunda volta faz da primeira uma marca e propicia a aparição de um sujeito em posição histórica, interrogando o saber do analista no campo da transferência. Neurose de transferência aqui, sim, que produz deslizamento significante sustentado na operação fálica. Alteração de discurso lida no après coup de uma reanálise, que situa o primeiro como rechaço de gozo e constituição de marca neste campo de relações interpessoais em que o analista intervém, modificando a partir da sua função, a forma em que o saber, o gozo e o objeto se ofertaram ao sujeito.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, S., "Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis" in *O.C.*, Buenos Aires, A.E., vol. XXII, p.137.
2. LACAN, J., O saber do psicanalista, aula de 4/5/72, inédito.

BIBLIOGRAFIA

FREUD, S., "Pueden los leigos ejercer el análisis", Buenos Aires, Amorrortu Ed., 1978-85, vol.XX.

FREUD, S., "Conferencia 34". Buenos Aires, A.E., vol. XXII.

LACAN, J., Seminario XVI, aula 21/5/69, inédito.

_____, Seminario XVI, inédito.

_____, Seminario XXIV, inédito.

_____, Seminario XXIV, aula 14/12/76, inédito.

“Não sei... pergunta para minha mãe”

Rosa Aronowicz*

Tradução: Paloma Vidal

“Lembre dos dias da eternidade observe/compreenda os anos de cada geração pergunte a seu pai que ele lhe revelará (a história) pergunte aos mais velhos que eles lhe dirão...” Deuteronômio, 32;7

“Não sei” — ou suas variantes “não sei, não me disseram, pergunta para minha mãe” — é um dado clínico que se reitera ao longo de diversos tratamentos psicanalíticos com hipacúsicos ou surdos, em geral filhos de pais ouvintes e oralizados. “Não sei...”, resposta que se repete freqüentemente. Pergunto: não conhecem ou não sabem? Trata-se de um esquecimento, produto do recalque, ou de algo que não se escreveu nunca? A que se refere este não saber? Que estatuto dar a ele?

Vinhetas clínicas:

1. Ana relata uma briga que teve com sua mãe. Está zangada, grita, gesticula mais do que o normal e está quase chorando. Pergunto-lhe se nessas brigas, muito freqüentes, ela sofre muito e então ela revela: “sofre? o que é isso? não conheço essa palavra”. Logo depois de escrever as palavras *sofro*, *sofrer*, *sofrimento* e de fazer a senha correspondente, buscamos no dicionário: padecer, suportar, afligir-se, angustiar-se, etc. Também não as entende. Algumas semanas mais tarde, dirá: “meu irmão esta doente, foi levado ao hospital, não *sofro*”. Enorme foi o meu espanto, quando um tempo depois, a mãe comenta: “essa palavra minha filha não tem, não sabe, para ela tudo é estar mal...”

2. Roby conta que foi ao cemitério para visitar o túmulo de seu pai, falecido há muito tempo. Quando?, pergunto e ele responde “não sei, não me lembro, vou perguntar para minha mãe e depois eu te digo, ela sabe...”. Pergunto o que ele está sentindo, o que ele tem, se sente saudades do pai... e ele responde “Sente saudades?, não conheço essa palavra, nunca me disseram, o que significa?”. *Sinto saudades*, *sentir saudades*, palavras que buscamos no dicionário, após escrevê-las e fazer a senha respectiva. A partir da palavra *saudades* consegue dizer “eu vou escrever para meu tio Carlos para saber se posso ir vê-lo um domingo desses, porque sinto saudades...como não escuto o telefone vou lhe escrever para ver se ele me responde”.

* Psicanalista, Buenos Aires, Argentina.

Escreve a carta para o tio, que não via desde a morte de seu pai, e recupera uma relação até então esquecida. Sua mãe, assim como a outra, afirma: "sentir saudades, essa palavra meu filho não tem, não sabe". Como uma mãe pode contabilizar as palavras do filho?

3. Laura chega ao consultório muito angustiada por causa da mãe, que está preocupada porque sua filha "não sabe o que quer", vive triste e briga muito. Nas entrevistas, ela pergunta "por que as pessoas na rua me olham quando eu ando? Por que eu me mexo muito?" (sacode-se ao andar, como se fosse cair a qualquer momento). Ao interrogá-la sobre isso, especifica "nunca me disseram nada...o médico nunca me explicou o que eu tenho...minha mãe e meu pai não me dizem nada...".

Será que eles "não sabem" ou têm pouco para dizer porque pouco lhes foi dito? A perda duplica-se. Além da dificuldade na aquisição da linguagem, acrescenta-se uma suposição negativa do saber: não falam porque supõem que não vão entendê-los. Se concordamos que "(...) para o sujeito (...) sua palavra é uma mensagem porque se produz no lugar do Outro."¹, se é a partir da linguagem que se estrutura o sujeito, quando a sua volta ninguém se dirige a ele, a pergunta que se impõe é: como consegue apreender do Outro os significantes que articulam um saber? Como tomar a palavra? Além de surdos, muitas vezes também são mudos.

"...Há saberes e saberes...há mais de um tipo de ignorância."² Considero que, assim como as respostas do lado do paciente aparecem a partir um "não sei, não me disseram, ...pergunta para minha mãe...sou surdo", supondo que o Outro sabe, do lado dos pais, o que surge é uma convicção, como relato detalhado em terminologia científica, daquilo que aflige e causa o padecer desse filho, além da certeza de "tudo" o que o filho aprendeu. Os pais não querem saber nada, negam o sofrimento e a dor que provoca essa carência. Disso não se fala. Vidas com poucas palavras e menos histórias, só com sua realidade.

Impossível deixar de mencionar Mimi, com seus 3 anos de idade e uma hipacusia bilateral profunda, como conseqüência de uma rubéola pré-natal. É enviada à análise pela fonoaudióloga porque não fala. Depois de deixar as fraldas, a chupeta e a mamadeira, ela consegue falar quando está no jardim de infância comum e na sessão, ainda que às vezes não se entenda muito bem o que ela diz, mas não na escola especializada. A mãe pede na escola que a mudem de turma, mas, mesmo que ela já saiba falar, a escola se nega a fazê-lo pelo simples fato de que ela ainda não tem palavras suficientes!!! O único critério, delimitado, válido, em uma instituição especializada para agrupar as crianças, é o número de palavras que elas repetem. E assim crianças de dois, cinco e até oito anos repetem até cansar PA-TO, CA-SA e cada palavra com seu desenho para que não haja nenhum erro, nenhuma confusão. Significante e significado bem amarrados em um signo, inseparáveis (?). Pensam que tudo se esgota com a nomeação da coisa? Preocupam-se tanto com a aquisição de um vocabulário, que tentam clonar o dicionário, reproduzir o idêntico, em vez de pensar em uma transmissão, introduzindo as diferenças.

Retomamos o conceito de *fort-da* que Freud introduz em "Além do princípio do prazer"³ para lembrar que é através do jogo infantil que a realidade se constrói e que, como inscrição significante, a palavra é a presença de uma ausência. *Fort-da*, desaparecer e voltar, alternância fonêmica que possibilita à criança inscrever algo que, até então, foi vivido traumáticamente.

A função do resíduo que sustenta (e ao mesmo tempo mantém) a família conjugal na evolução das sociedades ressalta o irredutível de uma transmissão — pertencentes a uma ordem diferente da vida, adequada à satisfação das necessidades — que é a de uma constituição subjetiva, que implica a relação com um desejo que não seja anônimo⁴.

A transmissão é irredutível na subjetivação constitutiva, pois envolve as marcas da mãe nos seus filhos, a partir de suas próprias carências e de sua falta, e do pai “na medida em que seu nome é o vetor de uma encarnação da Lei do desejo”⁵

Laura não sabe nada da síndrome que a aflige — assim como ao irmão — e também não sabe sobre seus antepassados e sua filiação. Só conhece o nome de cada um de seus avós, mas não sabe nada sobre sua história. Suprimem a filiação e a genealogia, mas “é concebível produzir uma espécie humana desvinculada dos restos genealógicos?”⁶.

Crianças e/ou adultos ‘mudos’, carentes de palavras para construir suas próprias histórias, ficam fora muitas vezes do “movimento dual de recepção e transmissão”⁷ da filiação e da genealogia, como os anéis que se rompem e soltos não fazem cadeia. Aquelas marcas, que permitiriam a transmissão de uma filiação e em torno das quais o sujeito se constitui, ficam cortadas, silenciadas. Despojados do passado, vivem em um presente contínuo, com pouca participação familiar, social e tão carentes de véus que, ao pensar no futuro, desvelam-se.

Palavras ilhadas, anéis soltos.

“Órfãos de uma palavra sofrem em sua própria carne um luto impossível de efetuar e uma dificuldade de construir um romance familiar que lhes permita projetar um futuro”⁸. Como negar o padecimento de alguém “...vazio, reduzido ao sofrimento e à necessidade, destituído de dignidade e de juízo...”⁹

Ao interrogar o passado, Willi afirma invariavelmente: “Já passou, não importa... pergunta para minha mãe, ela sabe...”.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, J., “Dirección de la cura”, in: *Escritos*, Buenos Aires, Ed. Sigloveintiuno, vol.II.
2. FREUD, S., “La fijación al trauma”, “Lo inconsciente”, Conferencia XVIII. in: *O. C.*, Buenos Aires, Amorrortu Ed. (Todas as citações da Amorrortu Ed. foram traduzidas do castelhamo pela tradutora).
3. _____ “Más allá del principio del placer”, in: *O.C.*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., vol.XVIII.
4. LACAN, J., “Dos notas sobre un niño”.
5. _____ *Intervenciones y textos 2*.
6. LEGENDRE, P., “El inestimable objeto de la transmisión”.
7. YERUSHALMI, Y., “Reflexiones sobre el olvido”.
8. HASSOUN, J., “Los contrabandistas de la memoria”.
9. LEVI, P., “Si esto es un hombre”.

PARTE III - INTERSEÇÕES
A - PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO
B - PSICANÁLISE E LITERATURA

A - PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

O saber escolar e o saber da criança: encontros e desencontros

*Patrícia Lins e Silva**

O ser humano e sua experiência no mundo

Que saber é esse de que se fala? É a aquisição do acervo cultural acumulado pela humanidade ou a possibilidade que o homem tem de inventar saber, saberes, conhecimento?

No contato com o mundo, o homem tenta organizá-lo, compreendê-lo, explicar os fatos e fenômenos com que se depara, desde os mais simples, ou melhor, mais óbvios aos olhos, como a queda das folhas de uma árvore, até os mais misteriosos, como quem somos, para onde vamos, quem são os outros.

É na relação com o ambiente, compreendido como o mundo e os outros, que o ser humano cria conhecimento, usando a característica que o diferencia das outras espécies: a inteligência. É a única espécie capaz de se deslocar no espaço e no tempo, podendo pensar para além de sua realidade mais imediata.

A capacidade de pensar sobre o mundo traz a capacidade de modificar os conhecimentos, de reinventar o conhecido, de mudar paradigmas, de criar saberes.

Se o conhecimento é passível de interpretação, de reinvenção, não é de se espantar que a escola de hoje nem sempre — e talvez raramente — seja um lugar que esteja em sintonia com o pensamento do aprendiz. Evidentemente, o aprendiz criança ou jovem, como qualquer ser humano, é incapaz de não pensar. A criança não espera que algum dono do saber lhe venha doar conhecimentos para começar a refletir sobre o mundo. Ela cria explicações possíveis para o que acontece à sua volta no contato com a realidade, mesmo que suas explicações sejam “estranhas” ao modo de pensar adulto, ao modo de pensar instituído.

A escola tem, então, que enfrentar o desafio de lidar com as duas vertentes do que estamos chamando de saber: a aquisição do acervo cultural da humanidade e a reflexão sobre conceitos que leva à possibilidade de construção/reinvenção/criação de conhecimento. A memorização dos conhecimentos instituídos, valorizando-se a erudição, na tradição do conhecimento enciclopédico, ainda é a dominante. O senso comum acredita que uma criança que repita muitos conteúdos é muito “inteligente” e espera que a escola reforce a capacidade de memorizar mais conteúdos. Segundo Piaget, não há um limite inferior para a inteligência, isto é, não há um momento

* Orientadora Pedagógica da Escola Parque, Rio de Janeiro.

definido na vida de um ser humano, um "momento zero", um dia, um mês, um ano indicado para o aparecimento da inteligência da criança. Contrariamente às crenças behavioristas, não cabe se atribuir maior ou menor grau de inteligência às pessoas, já que o ser humano nasce inteligente, é por natureza inteligente; a inteligência é uma característica do animal, que a desenvolveu para adaptar-se ao ambiente. A inteligência é, portanto, dinâmica, plástica, construída e não um dom determinado no encontro dos gametas. Inteligência se aprende. O meio, as circunstâncias é que auxiliam no sentido de estimular o uso da capacidade mental.

Ainda é difícil pensar numa escola sem os moldes da doação de conhecimentos prontos e devolução de conhecimentos repetidos.

Raciocinar, estabelecer relações entre os conhecimentos, criar, discordar, arriscar-se ao erro que exige pensar mais, são práticas rejeitadas pela instituição escolar.

Reconhecer o aprendiz como pensante, capaz de construir conhecimento por caminhos próprios de raciocínio, reconhecer o erro como um momento da construção de conhecimento na direção do saber instituído não é, em geral, o que acontece.

A escola e sua atribuição

A sociedade atribui à escola a tarefa de passar os valores culturais, os conhecimentos instituídos acumulados por esta mesma sociedade para as novas gerações. Segundo Brookover, sociólogo americano, a escola tem uma função renovadora e outra conservadora. Esta última assegura a permanência de valores e de cultura tradicionais da sociedade e a função renovadora garante o desenvolvimento dos saberes e portanto, a sobrevivência do grupo social. A função renovadora não implica em mudanças revolucionárias, mas necessidade de discussão e desenvolvimento do conhecimento.

Numa época de transformações rápidas como a que estamos vivendo, não parece que a instituição esteja cumprindo a contento seu papel. Não deve estar servindo à sociedade, pois vem sendo alvo da mais profunda insatisfação no mundo inteiro, gerando um movimento saudosista de reforço a crenças antigas de que a aquisição de conhecimento passa por quantidade de conteúdos memorizados; em contrapartida, surgem experiências que repensam toda a instituição, desde suas instalações físicas até o rompimento com a seriação e o currículo. É a sociedade, ainda em ritmo vagaroso, buscando a escola que lhe sirva.

Historicamente, nem sempre se reconheceu a infância ou juventude como etapas da vida com características próprias. Conta Ariès que, por séculos, pensou-se que as crianças vinham ao mundo como adultos em miniatura. Na Idade Média, são retratadas com proporções e características faciais de adultos apenas o tamanho as distinguindo. Socialmente, integravam a sociedade dos adultos assim que andavam e falavam, jogando os mesmos jogos, trabalhando nas mesmas tarefas, vestindo o mesmo tipo de roupas.

Enquanto na ciência o pré-formacionismo só termina na segunda metade do século XVIII, com a invenção do microscópio, no pensamento social, por volta do século XVI, os líderes religiosos e moralistas começam a enfatizar as qualidades particulares das crianças com a preocupação causada pelas discussões em torno do pecado original. Caso as crianças nascessem sem pecado, a sociedade as corrompia,

sendo preciso educá-las antes de se corrompessem. Caso nascessem em pecado, quanto antes fossem educadas mais se assegurava sua salvação.

Locke, na segunda metade do século XVII, é o primeiro que sistematiza uma proposta de educação infantil sem preocupação com características inatas de perversão ou inocência. Propõe que a criança não nasce nada, é uma página em branco ("vaso vazio"). É necessário que nela se escreva para torná-la um bom *gentleman*.

Apesar de ter significado um avanço em seu tempo — Locke era contra a prática, comumente aceita na época, de castigos físicos — essa teoria inaugura uma crença que se traduz hoje na corrente comportamentalista, que acredita em estímulo/resposta como aprendizagem, que é a prática mais difundida nas escolas, a da doação, sublinhando o sujeito que aprende como passivo, com inteligência inatamente determinada. Locke é precursor das correntes behaviorista e reflexologista, como as teorias contemporâneas de Skinner e Pavlov.

Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII, pensador de leitura obrigatória, escreveu o famoso *Emílio ou Da Educação*, em que reconhece as características particulares de um período da vida, a infância. Descreve os cuidados necessários para que a criança desenvolva suas potencialidades próprias, reconhecendo que é ativa, que participa na aprendizagem, que pensa e, portanto, não é um vaso vazio a ser preenchido. Rousseau dá início às crenças desenvolvimentistas e às atuais correntes chamadas construtivistas.

De algum modo, simplificando, ainda existe a divisão entre os dois modos da escola lidar com o saber e o aluno: considerando o jovem aprendiz como um repositório passivo de conhecimentos doados ou como sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento. A instituição é permeada por este desafio, o que talvez explique seu descrédito diante da sociedade. Ainda prevalecendo as crenças conservadoras de acumulação de conhecimento num momento de mudanças aceleradas da sociedade, não parece ser a função conservadora que vai responder à necessidade de criação de novos saberes e instrumentos para o enfrentamento das questões fundamentais que assombram a humanidade do final do século XX.

O ser humano pensa, portanto sabe

A epistemologia genética de Jean Piaget não tem a ver diretamente com a escola ou com métodos pedagógicos, mas contribui fundamentalmente para se pensar a ação pedagógica na escola já que descreve o processo de aquisição de conhecimentos desde o nascimento. Piaget não fez um método de educação, mas uma teoria do conhecimento, em que descreve o desenvolvimento da inteligência, entendida como aquisição de conhecimento pelo ser humano.

A teoria piagetiana vê a criança como sujeito que está construindo conhecimento, um organismo em processo de adaptação ao meio. A construção de inteligência se inscreve na continuidade dos mecanismos de adaptação dos organismos vivos. As estruturas da inteligência estão em permanente processo de transformação, sempre tendendo ao equilíbrio. Os processos responsáveis pela permanente transformação são a assimilação, a acomodação e a equilibração.

A estrutura tende a se reproduzir, portanto ela se aplica a novos objetos. O processo de assimilação trata os objetos como semelhantes ao que já conhece, o que às vezes dá certo e outras, não. O processo de acomodação faz a modificação na

estrutura aplicada a um objeto não compatível. O processo de equilíbrio é o mecanismo de controle e regulação da acomodação e da assimilação.

Não há um critério absoluto, estático, para se definir inteligência. A inteligência é dinâmica e só se define como um processo de organização das funções cognitivas. Esse processo tende ao equilíbrio. Só se pode definir a inteligência pela sua direção.

O desenvolvimento da inteligência compreende quatro estágios:

- um estágio sensório-motor, antes do aparecimento da linguagem;
- um estágio do pensamento representativo, anterior às operações, entre dois e sete anos, mais ou menos;
- um estágio das operações concretas, entre sete e doze anos mais ou menos;
- e finalmente um estágio das operações formais em que se constitui a lógica propriamente dita e que marca a adolescência e a idade adulta.

Essa fundamentação teórica permite pensar uma ação educativa que reconhece um saber da criança diferente de um saber adulto, diferente do saber escolar estereotipado; que reconhece a inteligência do ser humano, mesmo antes da interferência de um professor. Acredita-se que o sujeito da aprendizagem constrói seu conhecimento de forma ativa, isto é, não só estando em atividade e interagindo com o objeto de conhecimento, mas interferindo com seu próprio saber no seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Quando chega à escola, a criança sabe muito, tem conhecimentos e pensa com liberdade. Vem com explicações sobre o que acontece no mundo, é uma criatura ávida para trocar e discutir hipóteses. Depara-se com “estranhas” demandas, como “sentar na rodinha”, “arme e efetue”, “dê o que se pede”, “silêncio que o professor está falando”, “você está falando de uma matéria que só vamos dar no ano que vem” etc.. Além destas frases tipicamente escolares, seus erros são vistos como defeitos graves e não como possíveis caminhos de raciocínio para levar à compreensão do saber instituído. Nesse desencontro, o aprendiz não perde necessariamente a natural curiosidade do ser humano, mas, sabiamente, deixa de trazê-la para a escola e, nela, passa a esperar o saber pronto do professor, o único reconhecido naquele espaço. Aprende que há um saber escolar diferente das questões que espontaneamente lhe surgem sobre o ambiente à sua volta, sobre a vida. Começa, então, a conhecida queixa de “Por que preciso aprender isto? Para que serve?”, que vai reforçar uma crença no conhecimento utilitário, que também não é o que se pretende. O desejo de aprender vem do prazer de pensar sobre questões interessantes que surgem a cada instante na relação com o mundo.

O saber da escola encontra o saber da criança

Antes da preocupação com o ensinar vem a preocupação com o aprender. O aluno aprenderá melhor se a partida for o que ele próprio está pensando sobre o assunto que se quer ensinar. A epistemologia é uma saída para a reconstrução da escola, para que ela volte a se encontrar com o aprendiz, reafirmando o papel de provedora de conhecimentos. Não como doadora, mas como propiciadora de ambiente estimulante para o desenvolvimento do pensamento. O professor é um orientador das discussões e reflexões do grupo, mediando as informações na direção do saber adaptado. A resposta para uma pergunta, muitas vezes é uma só, mas os caminhos para se chegar a ela são muitos. E aí é que está o interesse da escola: a

discussão das hipóteses dos alunos com os seus pares e não com o professor ou, ainda, a hipótese do professor.

O erro é importante como índice dos caminhos de raciocínio dos alunos; indica como estão pensando e interpretando o assunto de que se está tratando. Piaget fala de erros construtivos, aqueles necessários para se chegar ao conhecimento instituído. Há os que não são erros construtivos e deles há que tratar de outro modo.

O senso comum aceita que a aquisição de conhecimento se dá numa lógica linear e cumulativa. Os estudos de inteligência artificial vêm enfatizando a corrente que discorda dessa afirmação, propondo que se adquire conhecimento de forma não linear, mas randômica.

Pode-se lembrar os jovens de hoje, expostos a vários estímulos simultâneos, como nas várias imagens diferentes numa mesma tela em que se passa um clip de televisão. Em princípio, pode parecer que nada está sendo internalizado, mas há que se reconhecer que as novas gerações lidam bem com a simultaneidade das informações visuais, interpretam e compreendem o que vêem. De que maneira essa geração constrói conhecimento? Seguramente de maneira diferente de meu pai, que nasceu em 1912, que é um intelectual mas que manifesta dificuldade para compreender a linguagem de histórias em quadrinhos e para perceber o tempo na imagem cinematográfica, que dirá para "ler" imagens simultâneas numa tela.

A escola tem muito sobre que refletir se for reconhecer um saber "prévio" do aluno, que significa reconhecer basicamente que ele é capaz de pensar. Não só tem que refletir, mas que mudar. Caminhar juntos no sentido de construir conhecimentos não é tarefa fácil para o aluno ou para o professor, mas a necessidade está aí. Até porque não há como se acumular na memória todo o conhecimento humano e cada vez será mais difícil. O que se precisa saber é selecionar os conhecimentos acumulados na memória do computador, o que fazer com esses conhecimentos, estabelecer relações entre eles e discutir valores. O grande desafio para a escola neste final de século é fazer seu aluno aprender a pensar para lidar com a enorme quantidade de informação sobre conhecimentos relevantes a que pode ter acesso e prepará-lo para lidar com a transformações dos valores morais provocadas pelas aparentemente infinitas possibilidades de desenvolvimento científico que a tecnologia vem permitindo ao homem.

Todos os conhecimentos envolvem valores e, seguramente, a humanidade, na era da tecnologia dos computadores, já está se deparando com questões básicas para sua sobrevivência, como a engenharia genética, a clonagem, a destruição da camada de ozônio, a conquista do espaço, citando apenas os que estão nas mais recentes manchetes de jornais.

No momento, ainda parece haver mais desencontros do que encontros entre o saber que a escola reconhece e o saber da criança. A educação inteligente, entendida como a que assessora o aluno na construção de conhecimentos sem doação, que orienta o desenvolvimento de seu pensamento na discussão com os outros, ainda não é hegemônica e ainda é bastante pouco reconhecida.

Mas o mal-estar que a escola vem causando, com os jovens cada vez mais desinteressados e descrentes da importância da instituição, necessariamente traz discussões saudáveis para pensar novas práticas escolares. Discute-se a necessidade de um salto qualitativo para atender às necessidades da sociedade futura, o que exige um abandono de crenças profundas, uma mudança radical na relação do saber e da

aprendizagem, que vai permitir uma escola que propõe conhecimento significativo, recuperando o desejo e a paixão de conhecer próprios da espécie humana.

BIBLIOGRAFIA

- BROOKOVER, Willbur B. "A educação como processo de controle social" in: *Educação e Sociedade*, Luiz Pereira e Marialice Foracchi, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1972.
- CRAIN, William C. *Theories of Development*. New Jersey, Prentice Hall, 1980.
- NEMETH, Mária & CSAPÓ, Benő "Learning for School or learning for life?" trabalho apresentado no Congresso The Growing Mind, Genebra, 1996.
- PIAGET, Jean. *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977.
- ROSA, Sanny S. *Construtivismo e Mudança*. São Paulo, Cortez Editora, 1994.

Saber/saberes — a dúvida como método

*Regina Leite Garcia**

Seu Francisco, “adivinho” conhecido e procurado por todos os camponeses no sertão nordestino em busca de informações sobre as condições meteorológicas, ao ser entrevistado pelo Jornal Nacional da Rede Globo no dia 19 de julho de 1997 sobre a sua rara e conhecida capacidade de adivinhar se vai se prolongar a seca, quando irá ou não chover e quanto tempo durará a seca ou a chuva, orgulhoso do reconhecimento de sua capacidade de “adivinhação” explicou:

— Eu olho pra natureza, pros bicho, pras planta, pro céu... e digo...

O repórter então lhe perguntou o que ele achava do Serviço de Meteorologia e se ele concordava com a previsão da Nasa de que haveria uma seca prolongada durante este ano.

— Moço, olha aqui. Eles fala que vai tê seca... eu falo que num vai tê. Eles olha pro computadô e eu olho pra natureza.

Seu Chico sabe que há diferentes formas de adquirir conhecimentos. Uma é o conhecimento que ele tem — um conhecimento encarnado, adquirido numa forte relação com a natureza, da qual o sujeito se sente parte — a outra é o conhecimento adquirido nos livros, no computador, que exige um instrumental de aprendizagem aprendido na escola. Entre uma e outra forma de adquirir conhecimentos, seu Chico aposta na sua forma natural de saber.

Seu Chico, segundo os moradores do local, “nunca erra”, enquanto da Nasa não podemos dizer o mesmo.

E eu me pergunto, perguntando a vocês — Afinal, quem sabe, seu Chico ou a Nasa, ou, o que defendo, ambos?

E continuo a me perguntar, perguntando a vocês — Afinal, o que é saber? E como se produz conhecimentos? E quem tem o poder de definir o que é saber? E mais, por que existe uma hierarquia de saberes na sociedade?

Seu Chico sabe que há mais de uma forma de produzir conhecimentos — uma é aprendida na escola e outra é aprendida na vida. O que ele não sabe é que a forma de produzir conhecimentos que ele sabe usar é desacreditada socialmente, aparecendo apenas como “curiosidade”, quando falta um escândalo para garantir os índices de audiência dos jornais televisivos que, por sua vez, possam garantir as verbas de propaganda, que é o que, de fato, interessa aos poderosos donos das redes de televisão.

* Professora Titular em Alfabetização na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

Se me faço e lhes faço estas perguntas é porque elas estão ligadas ao fracasso escolar, questão que parece nos afligir a todos e todas nesta sala. Apesar de muitos e muitas acreditarem ser o fracasso escolar uma questão que possa ser resolvida pela "ação competente" de uma professora (no meu caso) ou de uma psicóloga ou psicanalista (no caso de vocês), o que eu gostaria de deixar claro é que o fracasso escolar começa muito antes da criança entrar na escola, acontece fora da escola, como resultado das relações que se dão na sociedade entre os que detêm o poder e os que são dominados pelos que detêm o poder, e só então entra a ação pedagógica, confirmando o fracasso anunciado ou subvertendo o que a sociedade prepara para se manter tal como está.

Do meu ponto de vista, só depois de compreendido o mais amplo, ou o nível macro, é que se pode pensar o que fazer no caso específico do Joãozinho ou da Mariazinha. A escola é o fim da linha de um processo que faz crer que os donos do poder o são, por serem mais competentes, mais aptos, mais capazes do que os demais e que precisa fazer crer que o povo é ignorante e, por sê-lo, seria incapaz para governar. É por isso que os nossos governantes sempre foram originários da classe dominante, ou seus prepostos. É por isso também que nas últimas eleições, quando um metalúrgico teve a ousadia de se apresentar como postulante à governança do país, em nossa pesquisa, nós ouvimos de trabalhadores:

– Não voto em trabalhador igual a mim porque trabalhador não tem capacidade para governar.

Ou:

– Trabalhador não tem conhecimento para governar.

Ou:

– Pobre, se vai pro governo, vai roubar, porque nunca teve. Eu voto em quem já tem situação, porque não precisa roubar.

Ao contrário de seu Chico, estas pessoas só acreditam numa forma de conhecimento – o dos livros. Foram "competentemente" ensinadas que é preciso ser "doutor", ou "parecer doutor" para poder governar, para ser respeitado, para ser reconhecido socialmente.

É por isso que um intelectual militante como Gramsci afirmou em seus escritos sobre democracia, tantas vezes repetidos por mim, dada a sua importância:

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante", e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo...

Eu teria dezenas de depoimento de pobres e ricos, que coincidem na avaliação que têm dos pobres. O interessante, para não dizer trágico, é que os mesmos que fazem esta avaliação do pobres no Brasil, enchem a boca quando se referem à "democracia americana", que teve como um dos seus heróis fundadores, Lincoln, um simples lenhador. Mas aí já é uma outra história, pois aqueles que menosprezam a capacidade dos trabalhadores brasileiros, além de considerarem os trabalhadores brasileiros inferiores, consideram a sociedade brasileira global (à exceção deles, naturalmente) inferior e, se deixam colonizar pelas sociedades hegemônicas – com prazer – fenômeno já tão estudado desde Hegel.

Nosso grupo vem trabalhando numa perspectiva de denúncia da situação que está posta no país e na escola e de anúncio de possibilidades de surgimento do novo, alternativa aos quinhentos anos de submissão que historicamente se apresentou como destinada a dirigir os nossos destinos de povo. O "Brasil país do futuro" é parte desta ideologia, que sempre postergou para um futuro que nunca chega as nossas aspirações a nos tornarmos uma sociedade livre, democrática, plural e justa.

A denúncia é resultado da análise crítica do que acontece em nossa sociedade, como acontece e por que acontece. Contraditoriamente, o anúncio do novo só é possível a partir desta mesma análise crítica, que freqüentemente nos revela indícios de práticas alternativas à política dominante.

Em nossa pesquisa temos acompanhado crianças que vivem, ou pelo menos, "se viram" nas ruas da cidade do Rio de Janeiro e de cidades do Grande Rio. (É preciso que lhes diga que coordeno um grupo de quinze pesquisadoras que tentam entender por que as crianças das classes populares fracassam na escola e, com o resultado de nossa investigação, procuramos ajudar as professoras a atuar pedagogicamente, no sentido de que as crianças aprendam). Denunciamos a sociedade que produz a miséria, o desemprego, a doença e a ignorância e anunciamos alternativas sociais, políticas, econômicas e pedagógicas, numa perspectiva emancipatória.

Uma das crianças que acompanhei por um tempo foi um menino de quatro anos de idade que diariamente ficava num dos sinais mais importantes da cidade de Niterói, um cruzamento de três vias que se encontram, onde há sempre um grande congestionamento de carros e de transeuntes.

A primeira vez que o vi, eu parara o carro no sinal que fechara e ele se aproximou de mim oferecendo balas. À sua abordagem, eu respondi:

— Não obrigada. Eu não como bala porque faz mal aos dentes. (Era a minha boca torta pelo vício do cachimbo — professora tem que ensinar sempre).

Ao invés de desistir frente à minha resposta moralista, o menino mudou a sua expressão facial e, agora suplicante, me disse:

— Compra pra me ajudar... tá?

Aí começou o nosso diálogo diário. A cada dia lhe fazia perguntas sobre a sua vida e me fascinava com os conhecimentos que ele me revelava ter.

O menino fazia contas com a maior rapidez, sabia andar pelas ruas e se livrar dos carros que passavam correndo quando o sinal estava aberto, manipulava os/as possíveis compradores/as despertando-lhes o inevitável sentimento de culpa face à situação de uma crianças de quatro anos já obrigada a trabalhar e contribuir para o orçamento familiar, sabia que a compra à vista é mais vantajosa pois evita o pagamento de juros, dominava a língua portuguesa expressando-se com desenvoltura, conseguia encontrar formas criativas de sobreviver na miséria.

Ele me obrigava a pensar nos meninos e meninas, tão pobres quanto ele e possivelmente tão inteligentes e criativos quanto ele, mas que na escola perdem o brilho do olhar, a capacidade de dar respostas prontas e inteligentes, a coragem de mostrar o conhecimento que têm, a expressividade corporal e gesticular, silenciados que são (pois na escola só fala a professora) e disciplinados em seus corpos e mentes (na escola qualquer corpo que se mexa é considerado bagunça).

Possivelmente o pequeno herói de minha história, caso consiga vaga na escola, também fracassará, como tantos meninos e meninas pobres neste país. Será silenciado "por falar errado", imobilizado "por ter distúrbios de comportamento",

diagnosticado como doente "por ter dificuldades de aprendizagem" e, se não desistir, terá entrado no estreito canal da produção do fracasso escolar.

É sobre isto que gostaria de conversar com vocês — sobre o fracasso escolar das crianças das classes populares. Estas crianças, em sua maioria, já entram na escola, sob o estigma do fracasso, já que nossa sociedade lava as mãos, imputando-lhes a culpa por seu próprio fracasso, antecipando assim o futuro fracasso social que, sem dúvida, irá contribuir para a manutenção do *status quo* — o Brasil é a sociedade que apresenta a pior distribuição de renda do mundo — 59% da população brasileira estão à margem de qualquer meio de ascensão social. E para manter os históricos privilégios de uma minoria é preciso que a maioria não se sinta com direitos, aceitando passivamente que os dirigentes do país sejam sempre representantes dos interesses dominantes, conforme já me referi.

O que faz com que crianças que já têm conhecimentos sobre a sociedade em que vivem e sobre o seu lugar nesta sociedade, na escola não revelem o conhecimento que já têm, ou não sejam reconhecidas como portadores de conhecimentos e, portanto, capazes de contruir conhecimentos?

E o que tem a ver com isto a história de seu Chico, que sabe "ler" o tempo, tão bem ou melhor do que o computador da Nasa?

Para melhor compreender esta situação que aflige a todos e todas comprometidos com a reversão do fracasso escolar, fomos buscar fora da literatura pedagógica (onde se inclui uma certa psicologia explicativa, ou melhor, justificadora do fracasso das crianças pobres, negras ou mestiças) subsídios que foram nos mostrando outras possibilidades explicativas e aplicativas, que gostaria de compartilhar com vocês.

Fomos encontrar em José de Souza Martins e Victor Valla, por exemplo, "a crise da compreensão é nossa". Afirmam os dois pesquisadores que a grande dificuldade dos pesquisadores e técnicos, quando se propõem a trabalhar com as classes subalternas, é de já trazerem um *a priori* carregados de preconceitos quando se aproximam daqueles que pretendem ajudar, o que lhes impede de construir um diálogo fértil com a população. Vêm munidos de tantas certezas que lhes fica difícil, senão impossível, se abrirem para novas explicações que a realidade os desafia a construir. Suas interpretações são freqüentemente um obstáculo intransponível ao desejado diálogo e à produção de novas explicações.

O novo só será possível se as certezas paralizantes fossem substituídas pela dúvida intigadora e desestabilizadora.

Nem sempre o que o pesquisador ou técnico interpreta como conformismo, apatia ou submissão, o são efetivamente. Muitas vezes são parte da estratégia de sobrevivência de populações desatendidas em suas necessidades mais fundamentais. Quantas vezes a aparente *adesão* é uma forma *esperta* de lidar com a realidade adversa que se lhes apresenta. É o que Valla nos mostra quando, investigando a população de uma favela, encontra um militante de partido de oposição com uma camiseta de um candidato da situação que, com um ar maroto afirma:

— Eu ponho a camisa desse e voto no outro.

Valla e Martins nos ajudaram a duvidar dos rótulos que tantas vezes são impugnanados às crianças pobres e afro-brasileiras quando mostram um estranhamento ao que a escola quer lhes "ensinar".

Isto, que poderíamos denominar de estratégia de sobrevivência, também pode ser identificado nas escolas, seja da parte de crianças afro-americanas de classes

populares, seja das próprias professoras que vêm sendo aviltadas por salários indecentes e pelo desrespeito da sociedade.

É o que muitas vezes podemos observar em crianças que aprendem as *regras do jogo* e passam a jogar o jogo da escola, sem que isto signifique que tenham aprendido o que a escola acredita estar ensinando, ou, como espera a escola, que tenham mudado. Foram apenas suficientemente espertas para saber o que a escola espera que elas façam, e fazem, embora, longe do controle da professora, continuem a fazer o que sempre fizeram ou como sempre fizeram. Observamos em nossa pesquisa, crianças que, à obsessão da professora pela gramática estrutural, respondem “aprendendo”... embora apenas na hora de fazerem os deveres, pois em seu cotidiano continuam a falar como sempre falaram. Quando a língua é linguagem, ou seja, a língua em uso, falam como aprenderam a falar em situações de comunicação lingüística; quando a língua é a língua portuguesa, escrevem conforme a professora ensinou e cobra a aprendizagem. A criança sabe o que ela tem de escrever e dizer, mas como aquilo não tem qualquer sentido para ela, limita-se a usar o que a professora pensa ser aprendizagem como simples estratégia de sobrevivência, num espaço em que o controle é rígido e as punições nem sempre suportáveis.

Há situações observadas por nós, que são denunciadoras do poder que a escola exerce sobre as crianças. Uma das mais interessantes e que muito nos ensinou, aconteceu quando ainda nos valíamos das pesquisas de Emília Ferreiro como referência. Pretendendo identificar em que fase do desenvolvimento se encontrava, apresentávamos para a criança os cartões usados por Ferreiro e lhe perguntávamos o que via. E fomos identificando e rotulando as crianças de pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas, alfabéticas e que tais. Certa vez, uma das crianças investigadas, ao se deparar com o cartão e perguntada sobre o que via, nos olhou e perguntou:

— O que você quer que eu diga?

Momento de perplexidade, seguido de desalento e, felizmente, de coragem. A criança, com sua pergunta “ingênua”, nos mostrava que o rei estava nu. Ela denunciava com sua pergunta, a influência que o pesquisador ou pesquisadora exerce sobre a resposta do/da pesquisado/da. Estava ali a evidência empírica da impossibilidade da neutralidade. Este foi um dos inúmeros momentos de crise vividos por nosso grupo — a certeza era posta em questão e inevitavelmente substituída pela dúvida. Mais uma vez a dúvida se constituía em caminho fértil para a descoberta de novos caminhos.

O mesmo temos observado em relação às professoras. É comum o diagnóstico apressado de que professores e professoras são *atrasados* quando não aderem às “novidades pedagógicas” que a cada mudança de governo ou investida da universidade na escola são apresentadas como a salvação da educação. Muitas vezes o diagnosticado *atraso*, não é outra coisa que uma sutil denúncia ao desrespeito ao conhecimento docente construído no cotidiano da escola. O problema parece ser que quem apresenta a “novidade”, com as melhores intenções para ajudar, quase sempre traz com o “desejo de ajudar”, a desqualificação do saber do outro. O dito popular que “o inferno está cheio de bem intencionados” cai como luva nesta situação. E, ao invés de ajudar a mudar, pode contribuir para cristalizar formas tradicionais de atuação pedagógica. A professora, intimidada e humilhada pelo discurso de quem se apresenta com “o saber”, além de amedrontada com a

possibilidade de ficar “marcada” e com isso ser prejudicada, encontra uma forma astuta (conforme Ginzburg) de lidar com o poder, mantendo a sua dignidade docente. Incorpora o discurso moderno, fecha a porta de sua sala de aula e continua a trabalhar como sempre trabalhou, dizendo a boca pequena para suas colegas:

— Sempre fiz assim e sempre deu certo. Queria ver essa gente na sala de aula com quarenta crianças. Falar é fácil, fazer é que são elas.

E volto à minha pergunta inicial — quem sabe, seu Chico ou os técnicos da Nasa? E acrescento à pergunta inicial, outra pergunta a partir de meu relato — quem sabe, a professora ou a pesquisadora?

Na verdade, tanto uma quanto a outra pergunta se referem a mesma questão — O que vale mais, a teoria ou a prática?

Temos trabalhado numa perspectiva de diálogo entre a teoria e a prática, melhor dizendo, acompanhando Boaventura de Souza Santos, acreditamos importante que se avance para uma dupla ruptura epistemológica, em que ciência e senso comum possam, recuperando um diálogo interrompido, produzir novos conhecimentos, que incorporariam o sentido inovador e emancipatório do senso comum, sem abandonar as contribuições da ciência.

É preciso que nos lembremos de que a primeira ruptura epistemológica se deu quando a ciência se apresentou em oposição ao senso comum, desqualificando-o ao considerá-lo apenas opinião, credice ou conhecimento vulgar. A racionalidade se tornava hegemônica, passando a denominar irracionalidade a tudo o que lhe parecesse oposição.

O que interessa especialmente aqui são as conseqüências para a escola desta primeira ruptura epistemológica — a supervalorização da ciência, como único conhecimento válido, com a decorrente desqualificação do senso comum e o estigma de toda e qualquer racionalidade diferente da racionalidade ocidental, que passa a ser considerada irracionalidade.

As crianças das classes populares vêm de grupos sócio-culturais semelhantes ao de seu Chico, o adivinho do tempo, ao qual me referi no início de minha fala.

Infância, memória e saber - considerações à luz da obra de Walter Benjamin

Sonia Kramer*

Este texto-síntese tem por objetivo analisar aspectos de natureza teórica que têm sido fundamentais na minha investigação sobre crianças, professores e práticas pedagógicas, e que se relacionam à temática do saber. Inicialmente procuro situar, de maneira breve, o filósofo Walter Benjamin, fundamento epistemológico desta análise; em seguida, desenvolvo algumas reflexões críticas sobre história, memória e infância. No debate, gostaria de discutir as apropriações teórico-metodológicas que tenho feito destes conceitos no meu trabalho de pesquisa.

Vale explicitar aqui o lugar de onde faço a exposição: como professora que sou, pesquisadora, alguém que foi em 1988, buscar um referencial, para a tese de doutorado, que fosse crítico da cultura e da modernidade, anti-dogmático e não ortodoxo e acabou, graças a Leandro Konder, começando uma experiência de vida, de leitura e releitura da obra de Walter Benjamin, estudo que continua até hoje, mesmo cinco anos depois de concluído o doutorado. Falo, pois, não como especialista, mas como alguém que considera a memória e a história, a de cada qual e a de todos nós, aquilo que nos torna humanos, que nos constitui. Alguém que encontrou em Walter Benjamin questões e análises sobre a modernidade que me fazem compreender aspectos tão diversos quanto a relação política e estética (presentes hoje em filmes como "Leni Riefenstall – A deusa imperfeita ou arquitetura da destruição"), as ambigüidades do avanço tecnológico, a criança, a linguagem, a leitura/escrita, a infância.

I. Situando Walter Benjamin

Teórico crítico da cultura e da modernidade; crítica à ilusão de progresso, de quem se comenta que não seria possível convidar para uma mesa de jantar seus principais amigos e interlocutores, intelectuais tão diversos quanto Adorno (marxista, frankfurtiano, que cunhou com Horkheimer a expressão indústria cultural), Gershom Scholem (teólogo judeu, estudioso da cabala e da mística judaica), Brecht (com quem Benjamin morou por três vezes na Dinamarca), os surrealistas (último instantâneo segundo ele da inteligência européia), Chagall, Asja Lacis (sua grande paixão – ver epígrafe de *Rua de Mão Única* – militante do partido comunista, que Benjamin visitou na sua viagem a Moscou e que criticava seu estranho interesse por dramas

* Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio.

barrocos, peças alemãs jamais encenadas e por escritores considerados burgueses por ela, tão díspares como Frank Kafka, Henri Bergson, Proust e Baudelaire). Muito mais do que pluralidade trata-se aqui de anti-dogmatismo, de anti-ortodoxia, de um pensador marxista que traz uma profunda marca humanista e que considera a reflexão teológica fundamental (pequena e feia e que não ousa mostrar-se).

Algumas marcas se apresentam fortes para quem estuda a sua trajetória — vida, prisão e morte em Port Bou — e a sua obra. Colecionador de miniaturas, de livros e brinquedos infantis, amante do cinema e da fotografia, estudioso da estética (e defensor de uma politização da estética capaz de fazer frente à estetização da política então engendrada pelo nazismo), pensador crítico da cultura do seu tempo, filósofo marxista que preferia estudar Kant e Hegel), Benjamin até o fim negou-se a sair da França por não querer interromper seu trabalho de *Passagens* — uma pesquisa sobre história e modernidade.

O caminho teórico-metodológico que delineou — contra a visão desarmada e contra a visão filosófica — faz com que procure escrever seus textos em fragmentos que seriam como ruínas — numa obra, num objeto, num indivíduo, num fragmento, numa insignificância encontrar o todo. Recuperar o universal, compreender a totalização manifesta no singular, este era o seu projeto. A totalidade se revela assim para ele no miúdo, no cotidiano (para mim, a história ao vivo). Seu propósito: escovar a história a contrapelo — contra a continuidade e o evolucionismo da história oficial, por considerar que o cronista é o narrador da história. (Benjamin, 1987 a). Esse método vai implicar uma busca da forma: Benjamin defende que a filosofia seja um comentar a realidade, advoga para a filosofia a forma poética, artística capaz de — segundo ele — assegurar que o todo seja visto, compreendido, capturado na ínfima parte. Seu estilo de escrever, por causa disso, se torna inquietante e instigante, nos fragmentos e nos ensaios.

Os temas da memória, da infância e do saber — que nos reúnem aqui — se encontram dispersos em inúmeros fragmentos e ensaios. A fim de alimentar o debate, irei tecendo comentários, ao longo da minha fala, sobre alguns deles, baseando-me entre outros em Rua de Mão Única, onde ele aponta como “a liberdade do diálogo está se perdendo...”¹. Analisaremos também a infância, em especial “criança desordeira” que trata da inquietude da criação, alegoricamente identificada nas gavetas das crianças, para quem arrumar significa aniquilar². Aqui abordarei o conceito de infância — categoria central no conceito benjaminiano de história — e sua centralidade no próprio conceito de memória.

Assim, em *Infância em Berlim* (texto de 1933), ele escreve:

Nada superava o prazer de mergulhar a mão em seu interior tão profundamente quanto possível. E não apenas pelo calor de lá. Era ‘tradição’ enrolada naquele interior que eu sentia na minha mão e que, desse modo, me atraía para aquela profundidade... Tudo o que era guardado a chave, permanecia novo por mais tempo... Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho.³

Também em *Imagens do Pensamento*, quando ele fala sobre memória, lemos:

... Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer

voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos”, nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho.⁴

II. Memória, História, Infância

Mas qual o significado da memória para a teoria crítica da cultura e da modernidade de Walter Benjamin? Algumas análises, feitas ainda que de forma breve, podem nos ajudar a compreendê-lo. De um lado, podemos mergulhar no conceito de experiência e na relação entre experiência e narrativa: “definimento da arte de narrar”, característica do mundo moderno. Sobre isso, ele dirá:

... O narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas se “dar conselhos” parece algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter esta sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria — o lado épico da verdade — está em extinção.⁵

Quanto ao papel da linguagem em tornar a história presente, ressignificando-a, Benjamin irá destacar a importância da rememoração, da reminiscência e do papel do historiador. A história é compreendida não como linearidade mecânica mas no entrecruzamento de presente-passado-futuro; a história é entendida como narrativa. No centro da análise benjaminiana, portanto, não está o sujeito mas a linguagem, linguagem que é produção humana acontecida na história. Compreende-se a partir da leitura de sua obra, que o homem se faz fazendo o mundo, e se faz como homem se fazendo na linguagem, processo que só é possível graças à coletividade, ao nós; é no outro que a linguagem se enraíza; compreender a narrativa do outro requer experiência comum compartilhada, pois — como escreve em *O Narrador* (ensaio de 1936) — “a narrativa... mergulha a coisa na vida do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.⁶

Neste mesmo ensaio ele analisa que o “cronista é o narrador da história”, tecendo interessantes considerações — como também em outros textos sobre memória e história. Sobre o conceito de história, ele dirá:

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.⁸

Benjamin está preocupado, portanto, com uma “apreensão do tempo histórico em termos de intensidade e não de cronologia” devendo ela servir “de base a uma historiografia regida por uma outra temporalidade que a de uma causalidade linear, exterior ao evento”⁹. Assim, à representação abstrata e vazia do tempo histórico como uma sucessão infinita de pontos interligados por sua ordenação cronológica, Benjamin opõe o reconhecimento de que “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo vazio e homogêneo, mas um tempo saturado de ‘agoras’”¹⁰. Assim, a história não obedeceria ao desenvolvimento progressivo e contínuo do tempo, mas se daria a partir da emergência das origens, concebidas por Benjamin como saltos e recortes que quebram o movimento linear e rotineiro, evolucionista, progressivo, da história oficial.

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na Terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialista histórico sabe disso.¹¹

A rememoração do passado em Benjamin serve assim à desmistificação do historicismo que vê a história como um *continuum*, sendo o progresso algo que se relaciona com a capacidade de aperfeiçoamento inerente à humanidade. Romper com essa perspectiva supõe apresentar o passado na ótica dos vencidos.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de perigo... Em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela... O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que **também os mortos não** estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse **inimigo não** tem cessado de vencer.¹²

Dessa forma, para Benjamin a volta ao passado não é feita para conhecê-lo, mas para, servindo-se dele, “colocar o presente numa situação crítica”¹³. É possível/preciso mudar o passado, ressignificando-o na linguagem que o presentifica; portanto, mudar o futuro... Neste contexto desta reflexão, a infância é analisada como categoria central no conceito benjaminiano de história. Mas vimos que o conceito de memória não é simples nem imediato na teoria de Benjamin. E o próprio conceito de infância é tecido no entrecruzamento de perspectivas diversas: (Kramer e Leite, 1996, p.37/38): histórica; filosófica; psicológica; política; cultural; antropológica; artística; ética. E como esse entrecruzamento de perspectivas se dá? Na linguagem, condição

de humanidade do homem, pois só o ser humano pode ser *in-fans* (etimologicamente em latim, aquele que não fala). Então, ao contrário dos animais, o homem — como tem uma infância, ou seja, não foi sempre falante — aparece como aquele que precisa, para falar, se constituir como sujeito da linguagem e deve dizer “eu”. Nessa descontinuidade é que se funda a historicidade do ser humano. Se há uma história, se o homem é um ser histórico é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem. Se assim não fosse, o homem seria natureza e não história. E aqui reside a possibilidade de saber, quer dizer, de vivendo a história e de recontando essa história construir um saber coletivo que extrapola a mera justaposição de informações.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas II, Rua de Mão Única*. São Paulo, Brasiliense, 1987a, p.23.
2. *Ibid.*, p.39.
3. _____ “Armários” in: *Obras Escolhidas II, Rua de Mão Única*, op.cit., p.124.
4. _____ “Escavando e recordando” in: *Obras Escolhidas II, Rua de Mão Única*, op.cit., p.239.
5. _____ “O narrador” in: *Obras Escolhidas I, magia e técnica, arte e política*, São Paulo, Brasiliense, 1987a, p.200-201.
6. *Ibid.*, p.205.
7. *Ibid.*, p.209.
8. BENJAMIN, W. “Sobre o conceito de história” in: *Obras Escolhidas I, magia e técnica, arte e política*, op.cit., p.223.
9. GAGNEBIN, Jean-Marie. *História e narrativa em Walter Benjamin*, São Paulo, Perspectiva: FAPESP: Campinas, Editora da UNICAMP, 1994, p.11.
10. BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I, magia e técnica, arte e política*, op.cit., p.229.
11. *Ibid.*, Tese 2, p.223.
12. *Ibid.*, Tese 6, p. 224-225.
13. KONDER, L. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. São Paulo, Campus, 1988, p.22.

BIBLIOGRAFIA

- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo, Ática, 1993.
- _____. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro, Ed. Escola de Professores, 1995.
- KRAMER, Sonia et alli. *Cultura, modernidade e linguagem: leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação*. PUC-Rio. Relatório Parcial I da Pesquisa, 1996, mimeo.
- KRAMER, Sonia & JOBIM e SOUZA, Solange (org). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo, Ática, 1996.
- KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, Papirus, 1996.
- KRAMER, Sonia. *Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação*. Cadernos PUC, n.29, maio 1997.

Saber, conhecimento, deficiência

Paula Schurmann*

Tradução: Teresa da Costa

A psicopedagogia, uma prática que tentarei definir e conceituar, busca responder às questões: como uma criança conhece e que obstáculos encontra em seu acesso ao conhecimento?

Tomando como referente teórico importante a psicologia genética, consideramos que a ação é um fator determinante. Piaget dirá que esta ação se interioriza progressivamente e converte-se em operação. O conhecimento é, então, produto da atividade do sujeito. Conhecer é atuar sobre a realidade.

A criança se encaminha, através do conhecimento, para um processo de aceder ao saber. Mas, de que saber falamos? De saberes sociais constituídos: saberes científicos, culturais e práticos. Os conhecimentos não são redutíveis aos saberes, mas são necessários aos mesmos. Nesta construção haverá conhecimento que não se constitui em saber.

A psicopedagogia terá como objetivo o acesso ao saber, aquele saber que se instala na sociedade e sobre o qual existe um projeto social. Mas seu olhar permanecerá centrado no processo de acesso ao conhecimento. E isto se fará sem desconhecer a relação que se dá entre um sujeito e seu saber inconsciente. Para entender isto, será preciso definir o conceito de sujeito que sustentamos.

A princípio postulou-se um sujeito epistêmico; depois passou-se ao sujeito psicológico, para daí poder definir o sujeito da aprendizagem. O sujeito da aprendizagem é um ativo construtor de seu conhecimento; aquele que interatua com os objetos e com os outros e se desenvolve a partir da ação. É um sujeito que conhece a partir de suas possibilidades estruturais, fazendo, porém, uso de suas estratégias. Conhece na medida em que o conhecimento está mediatizado pelo outro, por outros significativos. A construção do conhecimento supõe colocar em jogo estratégias e procedimentos singulares, assim como um processo com uma legalidade própria.

Cada criança se aproxima do conhecimento de um modo que lhe é próprio, singular; este acesso dará conta de sua posição subjetiva, de sua posição desejante. Em consequência disso, quando escutamos a lógica cognitiva de um sujeito, perguntamo-nos: qual o significado do aprender para este sujeito e para sua família? O que significa o ignorar? A dificuldade de aprendizagem é um problema de aprendizagem ou tem relação com seus avatares psíquicos?

Quando concluo que se trata de um problema de aprendizagem, procuro analisar o que sucede quanto à adequação entre suas hipóteses e os distintos objetos de

* Psicopedagoga, Centro Lidia Coriat, Buenos Aires, Argentina.

conhecimento, entre seu desdobramento estratégico e a produção do conhecimento, entre o pensar e o fazer.

Surgem duas lógicas distintas. Uma delas tem a ver com o inconsciente e a outra com o conhecimento no qual há temporalidade, cronologia, etapas evolutivas. O trabalho psicopedagógico pode ser amplamente favorecido pela psicanálise. Entender que um sujeito que aprende tem que ter seu desejo à disposição — quer dizer, que é um sujeito desejante — permitiu à psicopedagogia abrir e tornar mais complexo seu campo de ação. A inibição e o sintoma ligados à aprendizagem puderam ser diferenciados de problemáticas de aprendizagem ligadas a dificuldades de apropriação dos diferentes objetos de conhecimento. Isto teve efeitos decisivos na construção da especificidade do trabalho psicopedagógico.

Portanto, frente a uma criança que não aprende, perguntar-nos-emos, analistas e psicopedagogos, pelo diagnóstico destas dificuldades. Tentaremos descobrir se estas se originam na insuficiência ou inadequação de suas hipóteses ou na captura de seu saber inconsciente. Talvez nenhuma das formulações diagnósticas seja única, ou ambas se enriquecerão mutuamente. A questão a *posteriori* terá relação com a pertinência ou o privilégio de algumas das intervenções possíveis.

Outra questão se fará sobre o valor da cronologia na infância. Como conjugar, então, os tempos lógicos com os tempos cronológicos? Como compatibilizar o trabalho sobre as estratégias instrumentais, contemplando a relação com os tempos da criança, sem deixar de lado a constituição do sujeito? Tal abordagem requer uma equipe de trabalho interdisciplinar, fazendo uma leitura de emergências clínicas. As fronteiras entre estas disciplinas aparecem, ainda que ambas trabalhem com crianças. Os olhares clínicos e as intervenções de cada uma supõem a concepção de um sujeito e um objeto diferente.

O tema das fronteiras também não é estranho à problemática com transtornos de desenvolvimento. Como conceituar, então, as dificuldades de aprendizagem em uma criança que, por causas genéticas, neurológicas, disfuncionais ou lesionais traz uma marca em seu desenvolvimento que afeta seu acesso ao conhecimento.

O transtorno do desenvolvimento tem diferentes matizes. Às vezes refere-se a uma lentificação generalizada do processo de maturação. Em outras ocasiões, toca pontualmente alguma área do desenvolvimento. Fazer um recorte de seu *déficit* não nos permitirá compreender esse sujeito. Fazer uma leitura das funções disponíveis, tampouco nos permitirá saber sobre esse sujeito. Perguntamo-nos: as funções podem desenvolver-se independentes do sujeito? O sujeito pode se desenvolver sem suas funções à disposição?

Uma criança com transtornos de desenvolvimento precisará, justamente para poder sustentar este desenvolvimento, de distintas intervenções que lhe possibilitem constituir-se sujeito.

Em relação à psicopedagogia, diremos que o limite do outro também põe em jogo nossos próprios limites. Como intervir nos processos cognitivos de uma criança que apresenta uma lesão em uma parte de seu cérebro? Como chegará à alfabetização uma criança com graves transtornos psicomotores? Como operará numericamente uma criança que tem o acesso à operacionalidade vedado devido a seu *déficit orgânico*? A direção do trabalho psicopedagógico separa-se claramente da noção de cura em termos clássicos.

Apontamos para a possibilidade de alcançar um intercâmbio entre o sujeito e os objetos de conhecimento, considerando a presença de conflitos cognitivos, enfrentando o aparecimento de obstáculos e sustentando a possibilidade de frustrar-se. Proponho uma clínica que possa conceituar sobre as marcas que o comprometimento orgânico deixou no desenvolvimento deste sujeito, sem negar o *déficit*, entendendo que o mesmo não é razão única e suficiente.

A organicidade não se constitui *a priori* no diagnóstico das dificuldades de uma criança. Um diagnóstico interdisciplinar nos permitirá entender como se articulam estas dificuldades de um modo singular. Uma síndrome genética não constitui *a priori* o diagnóstico da situação de aprendizagem de uma criança, nem de seu futuro.

O trabalho psicopedagógico não tentará favorecer uma substituição. Ao contrário, buscam-se mecanismos alternativos. Serão procuradas outras estratégias ainda que isto implique afastar-se largamente do ideal de excelência pedagógica. O trabalho é absolutamente artesanal. Se há falha nas funções, teremos que transformá-las, recriá-las ou bem inventar novas funções.

Recordo-me de um menino com sérias dificuldades no manejo numérico. Ele havia montado uma estratégia para comprar guloseimas no bar. Quando devia somar rapidamente um número de dois dígitos com outro de um dígito, por exemplo, $15+4$, colocava a mão na testa e dizia que era para que o número não lhe escapasse: "Ponho o 15 na cabeça, depois a mão para que o número não se vá. Depois, o 4 nos dedos." Depois de toda esta operação, ele tinha o resultado.

Escutar as crianças, enquanto descobrem métodos alternativos para lidar com o cotidiano da vida também é parte deste trabalho. O convencional deverá ser deixado de lado para dar passagem à criatividade. Isto supõe um trabalho que nem sempre é simples, nem prazeroso.

Recordo-me de um paciente com disfunção cerebral mínima que apresentava dificuldades importantes na compreensão e no raciocínio lógico. Propõe-se-lhe um jogo chamado Nexo, que representa um dominó com alguns cartões que contém duas opções estratégicas simultaneamente. Diante da dificuldade conceitual que o jogo implicava, o menino comprava cartões indiscriminadamente, ignorando um aspecto da lógica do jogo segundo o qual ganhava o primeiro jogador que ficasse sem cartões. Quando perguntei porque pegava tantos cartões, o menino respondeu: "Faço isto para sobreviver."

Propomos uma clínica que suporte trabalhar com o não previsível, aquilo que não se pode diagnosticar *a priori*. O que se mostra difícil em algumas circunstâncias, já que o saber que se construiu sobre certo tema pode, por exemplo, supor tudo e para todas as crianças.

Em uma ocasião, uma paciente de quinze anos com síndrome de Down que vive no interior do meu país, e que havia passado por avaliações psicopedagógicas ao longo de vários anos, consultou-me próximo ao término do primeiro grau de educação em uma escola rural. Ela queria fazer o segundo grau. Segundo minha experiência clínica, esta não parecia a opção mais conveniente. Por isso inventei mil alternativas que iam, por exemplo, desde a aprendizagem de ofícios até participar como observadora das matérias que lhe interessavam em um secundário de um bairro periférico. Manuela, a paciente, escutava em silêncio. Antes de ir embora, diz: "Paula, deixe-me experimentar."

Na metade do ano, comparece para uma avaliação. Segundo sua mãe, estava ansiosa para mostrar seu boletim. Suas médias estavam em torno de oito pontos, sendo dez a nota máxima, exceto em matemática e língua em que tinha nota quatro. Atualmente encontra-se no último ano do segundo grau e, antecipo, teremos de continuar refletindo juntas para construir seu futuro.

Este recorte clínico me parece interessante por aludir ao tema do saber e do desconhecimento — como a crença no saber sobre estes temas pode funcionar obturando a escuta psicopedagógica. É importante não encarnar o saber quando se ocupa a posição psicopedagógica, já que deste modo a construção do conhecimento não será possível. Também é uma tarefa árdua não fazer valer nosso ideal, convertendo o saber em poder. Como diz Savater, nosso próprio saber pode funcionar não levando em conta a inter-relação subjetiva.

Rever nossa posição terapêutica, visando em nossa prática a superação de obstáculos que aparecem na construção do conhecimento e compreender o fato de que trabalhamos com crianças em processo de estruturação psíquica — esta é a via pela qual poderemos acompanhá-los na construção cognitiva. A tarefa é árdua, mas implica um desafio apaixonante.

Traremos a seguir o relato de um caso clínico, cujo atendimento se faz segundo a proposta de trabalho aqui indicada. Os pais de Jerry apresentam-no, dizendo: "Parece que não escuta quando alguém se dirige a ele. Fala das mesmas coisas o tempo todo e assiste sempre o mesmo vídeo." No momento da consulta, Jerry era um menino de seis anos. Veio por indicação de seu neurologista e de seu pediatra. Cursava a duras penas a classe de alfabetização.

Recebo um menino diferente, com interesses bem definidos e dificuldade de sustentar um diálogo com o outro. Em algumas ocasiões, com seu olhar perdido parecia não escutar o que lhe perguntava. Em outras situações, encontra-se sumamente conectado a uma única temática, sobre a qual posso intervir: os aviões, as aeromoças com seus uniformes, os horários e dias de voo de todas as companhias aéreas que voam para a Argentina. Surpreendo-me com o nível de detalhe e informação que ele maneja.

Em algumas sessões aparece como puro corpo, jogado sobre uma cadeira, como se o corpo não o sustentasse. Esteve por um ano e meio em um tratamento psicanalítico do qual os pais terminaram fugindo, e ao qual, supostamente, Jerry também não conseguiu enlaçar-se transferencialmente. O diagnóstico psicopedagógico que começa comigo é o terceiro em um ano.

Os pais de Jerry se conheceram na Inglaterra e depois do casamento passaram a viver na Argentina. O pai não fala bem o castelhano e comunica-se com o filho em inglês. O tema da imigração é importante para a família e para Jerry. As perguntas iniciais dos pais nas primeiras entrevistas giram em torno do tema do distúrbio de atenção. Por prescrição do neurologista, Jerry fazia uso de ritalina, pois recebera um diagnóstico de ADD.¹ Depois descobriríamos que esta atitude com o corpo era um efeito paradoxal da medicação. A mãe se apresenta como uma expert bibliográfica em ADD, o que não é suficiente para fazê-la entender as dificuldades de seu filho.

Jerry havia ingressado à força em uma escola bilíngüe nova devido a sua condição de bilingüismo familiar. Entretanto, não participava em inglês, nem em castelhano. Quando fui à escola para ter uma entrevista com o corpo docente, vi-o jogado em um canto do pátio, absolutamente ausente e absolutamente só. A escola

comenta que equivocou-se em admiti-lo e que não pretende renovar sua matrícula. Os pais não se encontravam em condições de escolher uma nova escola.

As produções de Jerry eram muito estereotipadas, apresentando grafismo extremamente pobre, traço tenso e complicações para sustentar formas e tamanhos. Quanto à leitura e à escrita, Jerry se encontrava em um nível silábico inicial, com presença de respostas muito primitivas, ligadas a seus avatares psíquicos. Letras cursiva e de imprensa apareciam misturadas em sua escrita, como que dando conta de algo da ordem da acomodação à escola. A relação tão lábil com os objetos havia afetado a exploração necessária para facilitar a construção lógico-matemática.

Chamava a atenção que houvesse níveis conceituais muito conservados junto com outros bastante desajustados. A cronologia, a noção de seqüencialidade, o ordenamento espaço-temporal eram absolutamente arbitrários, respondendo a uma lógica própria. Quando Jerry tentava desenhar, nenhuma produção o satisfazia. Por isso, desmanchava tudo e dizia que ele era mau. O vínculo com a tarefa estava comprometido.

Pergunto-me pela pertinência de minha intervenção por concluir que as dificuldades subjetivas desta criança atravessavam toda a sua produção cognitiva. Por outro lado, considero que a problemática escolar deve ser abordada desde a especificidade que a mesma implica.

Como levar em conta a cronologia na vida de Jerry sem descuidar da constituição de sua subjetividade? Atender à construção cognitiva supõe por em perigo sua constituição psíquica? São necessárias ou possíveis ambas as abordagens? Como gerar novamente uma demanda de tratamento psicanalítico?

Junto com estas perguntas, é óbvio que uma das alternativas que avalio é uma mudança de escola, já que a instituição escolar não estava em condições de acompanhar este processo. Pergunto-me se Jerry está em condições de passar à primeira série, se não adquiriu os conhecimentos da classe de alfabetização e, por outro lado, se ele tem possibilidades de intercâmbio com seus pares em uma escola comum ou se necessitará de uma escola para crianças especiais.

Estas questões são trabalhadas ao longo de uma série de entrevistas, durante as quais procuro deixar claro que a intervenção psicopedagógica não esgota a problemática do menino. Os pais não se encontram em condições de incluir em seu universo de possibilidades uma escola para crianças especiais. A mãe de Jerry sustenta permanentemente as potencialidades do filho e coloca-se como um grande esteio de sua constituição. Indico uma escola com um ensino diferente em relação aos tempos de aquisição dos conteúdos e que possa, além disso, trabalhar em equipe comigo.

Após uma entrevista, Jerry é admitido. A mudança de escola é um movimento doloroso para o menino e demanda grande energia dos pais. Estes devem renunciar a certos ideais quanto ao projeto escolar pensado para este filho. Durante este tempo, abre-se espaço para novas interrogações.

Ao suspender a medicação e, à medida que Jerry retoma sua modalidade habitual, o tema da ADD vai perdendo força. A partir da intervenção psicopedagógica, aparecem sinais de alfabetização. Nas sessões, a emissão de passagens para distintas companhias aéreas, me permite começar a desequilibrá-lo cognitivamente. Por exemplo, se são necessários três aviões para chegar a um destino, quantos serão necessários para dois destinos? Estas situações nos permitem ingressar no mundo lógico matemático.

Não obstante, a solidão de Jerry na escola e a dificuldade de integrar-se a qualquer outro grupo de crianças em outros ambientes criam uma situação muito angustiante para seus pais, levando-os a se perguntarem por outros aspectos, além dos problemas escolares. Tendo meu trabalho sido sustentado através de várias supervisões com psicanalistas, pode-se então abrir um espaço para que os pais demandem novamente uma abordagem analítica. A mãe sente-se desconfiada e pede que eu faça a indicação. A possibilidade de montar uma equipe para trabalhar as múltiplas dificuldades deste menino sem perder a especificidade foi fundamental.

Para terminar, gostaria de acrescentar que hoje o trabalho com Jerry é absolutamente distinto, na medida em que houve uma virada muito importante. Este ano, após concluir a terceira série, ele passou para outra escola, um colégio judaico com o qual os pais sentem-se identificados em ideais e valores.

Hoje Jerry tem outra relação com sua aprendizagem. Quando chega à sessão, diz:

"Paula, hoje quero que me ensine os algarismos romanos ou quero ver a divisão por dois algarismos."

QUERO.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADD – *Attention Deficit Disorder* (Distúrbio por Déficit de Atenção).

Por uma psicanálise possível à surdez

Fátima Geovanini*

...a expressão fala deve ser entendida não apenas como a expressão do pensamento por palavras, mas incluindo a linguagem dos gestos e todos os outros métodos, como por exemplo a escrita, através dos quais a atividade mental pode ser expressa.¹

Este trabalho visa relatar uma experiência, ou talvez seria melhor falar em in experiência, em uma instituição escolar para surdos e o que, a partir daí procuro abrir de questões à psicanálise.

Trata-se de uma associação fundada por um pai, a partir de um fracasso. Algumas crianças são expulsas de uma instituição especial para surdos, por não terem adquirido a linguagem oral. Surge, então, a necessidade de uma escola onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) fosse utilizada dentro de um contexto pedagógico.

Neste contexto, após três anos de trabalho, surge, na instituição, a demanda de uma psicóloga. Demanda receosa, em função do papel desempenhado até então pela psicologia na surdez e, ainda embaraçada pela pedagogia, sustentada pelo querer saber da analista. Sobre esse saber, que vem sendo construído, há ainda muitas questões.

Enquadrar o surdo no mesmo rol das demais chamadas deficiências é muito pouco para as suas especificidades. É no mínimo não querer ouvir sobre o seu sintoma. A surdez, embora pouco visível, em comparação as outras ditas deficiências, traz consigo uma marca. Uma marca na linguagem e no saber.

Há freqüentemente no sujeito surdo, uma séria dificuldade no cumprimento das regras sociais. Há dificuldade, segundo os pais de se transmitir o que pode e o que não pode. Essa dificuldade é atribuída à comunicação, pais que falam português, filhos que utilizam libras. Dificuldade também atribuída à ausência do pai, fato comum nas histórias familiares quando diante da surdez de um filho.

Escutando-se o surdo, vê-se que esta questão é atribuída ao não saber, à ignorância — “não sabia, ninguém me falou que não podia”. Do que o surdo e seus pais não querem saber? Há aqui a grande marca da surdez - o não sabido, a inibição, o fracasso escolar, a dificuldade na escrita do português. Muitos surdos encontram sua maior dificuldade na alfabetização, o que se estenderá nos anos seguintes, onde a dificuldade na escrita freqüentemente traz angústia. Inibição, angústia. Onde estará

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

o sintoma? O que dessa marca da surdez, no real do corpo, tem a ver na constituição do sintoma no sujeito surdo?

A dificuldade frente à surdez, é muitas vezes encarada com um não saber sobre isso. Não sabem como isso aconteceu. Não saber esse reiterado pela medicina que muitas vezes não dá conta de esclarecer os porquês. O surdo sobre isso também não sabe muito. A verdade é meio-dita. Monta assim sua própria teoria. Nada se fala na tentativa de que nada seja dito.

R., aluno da instituição, hoje com 17 anos, foi adotado aos 4 meses de idade. Em entrevista com a mãe, pergunto se ela havia falado, em algum momento, sobre a adoção. Diz que não. Havia planejado contar-lhe, ainda criança, para que não ouvisse de primos e parentes. Como é surdo, não vê motivos para que isso seja falado.

A sexualidade infantil é encarada da mesma forma. A família não sabe explicar, e diz: "Como ele vai entender?" Atribui a dificuldade à língua. Opta, muitas vezes, pelo silêncio. Silêncio quebrado pelo surdo com seus comportamentos exagerados. Quer ver, quer tocar, faz sinais "chocantes" aos olhos dos ouvintes.

Alguns significantes me saltam aos ouvidos: "faça de conta que esta é uma escola de estrangeiros, estão todos falando uma outra língua". Estrangeiro — de que se trata esse estrangeiro? Que sujeito é esse que se constitui como estrangeiro em sua família e na sociedade? Aqui já se faz uma questão: se o surdo pode se constituir, como o ouvinte, numa neurose, psicose ou perversão, o que na constituição do sujeito neurótico acarreta esta falha no simbólico? Se, por um lado, pensamos que também no ouvinte neurótico podemos encontrar essa dificuldade na constituição da lei, há no surdo uma especificidade quanto a essa questão. O que dessa especificidade pode ser atribuída à surdez? De que surdez se trata? Quem é surdo nesta questão?

A audição é colocada por psicólogos e especialistas como o sentido que mais faz falta ao sujeito. O ouvinte não cessa de receber do outro alguma informação. Ouve-se várias coisas ao mesmo tempo. Ao surdo, aqui, algo escapa. Mas, será que podemos atribuir essa falha no simbólico à audição e ao que ela implica na própria dificuldade da língua?

Retomo Freud e Lacan para pensar no momento fundante do sujeito neurótico. Lacan nos fala, no Seminário X, do objeto a como voz, uma voz que se inscreve como escritura, o nome-do-pai real, um dizer "não" que perpetuará sem ser pronunciado, a barra no desejo da mãe sobre o filho, e que é fundante do sujeito neurótico, seja surdo ou ouvinte.

O registro simbólico engloba o universo da linguagem, precedendo o surgimento do sujeito. Porém, sua entrada nessa ordem se dará por intermédio do Édipo e, conseqüentemente da metáfora paterna.

Se podemos falar da ausência do pai imaginário na surdez, o mesmo não ocorre com o pai simbólico. Esse pai, presente ou não no discurso da mãe, garantirá ao sujeito sua entrada no discurso. O pai é chamado pela mãe para ocupar uma função, instaurando a lei. A mãe, num primeiro momento, tem sua própria lei — lei da língua materna. O sujeito aqui só terá a garantia da arbitrariedade.

Somente a partir da operação da metáfora paterna a lei estará garantida — lei paterna — possibilitando assim seu atravessamento pelo simbólico, inaugurando a cadeia **significante** e deixando de herança o supereu.

No simbólico da mãe estará então a possibilidade de um acesso ao significante e à lei. Mas para essa apreensão do simbólico há que se estar atento ao discurso da mãe. Na sua fala estará o lugar do seu desejo. O significante é o que está e não está no seu lugar.

Como pensar então essa operação no surdo? A surdez nos aponta que isso se dará por qualquer meio possível de comunicação. A palavra, enquanto significante, se expõe de várias formas. Aqui não se trata da voz enquanto sonorização, mas sim da palavra.

Ainda no Seminário X encontramos: "Tudo o que o sujeito recebe do Outro por meio da linguagem, a experiência ordinária é que recebe sob forma vocal. Mas há outras vias além das vocais para receber a linguagem: a linguagem não é vocalização". Quer dizer, o surdo vai poder ser atravessado pelo simbólico, ainda que tenha uma língua estrangeira à do discurso da mãe. É comum que a mãe e seu filho surdo estabeleçam uma linguagem própria que permite a possibilidade de alguma comunicação.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) entra aqui como uma possibilidade de articulação desse simbólico que o atravessa. Essa língua, que tem sua estrutura gramatical própria apresenta uma característica curiosa. A estrutura da frase se inicia pela localização, pelo lugar. O sujeito raramente aparece, sendo mesmo na maioria das vezes desnecessário. Entre o lugar e o sujeito, o primeiro se sobrepõe. O que pensar então sobre o lugar que o surdo ocupa no desejo do Outro?

Com freqüência chegam à instituição adolescentes que apresentam dificuldade na realização de tarefas básicas: alimentação, higiene. Comem como uma criança, vão ao banheiro de portas abertas. A mãe sempre diz que sobre isso tenta ensinar, mas que ele não consegue aprender.

K., um aluno da escola, apresenta muitas dificuldades na aprendizagem. Filho de pais bem sucedidos, K. não aprende. A mãe diz não se conformar com essa dificuldade, mas apesar de seus 16 anos, K. não podia ir à escola sozinho. Para ir à escola era preparado tal qual uma criança em idade pré-escolar — lancheira pendurada no pescoço, meião e bermuda infantilizada.

Como herdeiro do complexo de Édipo, o que pensar desse Supereu? Sua voz tem que ser ouvida. É uma voz que aponta para o gozo. O que da surdez vem aqui reiterar desse gozo? O sujeito surdo mantém-se no lugar de objeto da mãe, totalmente alienado ao seu desejo. A surdez é oferecida a esse Outro, para que ele disso goze.

Nesse lugar espera sempre do outro alguma informação. Do que o surdo não quer saber? Não quer saber da lei, da sua divisão, da castração. Não quer saber sobre o seu desejo. Ouve a voz do supereu, mas não ouve a voz do desejo.

K. se apresenta como um acontecimento na vida do outro. Ao fazer uma linha da vida, conforme solicitado pela professora, K. coloca números e anos que dizem respeito à vida da irmã. No ano de seu nascimento ele escreve: "Ela ganhou um irmão". K. se coloca no lugar do presente oferecido à irmã, à família. Sua surdez como uma impossibilidade parece contribuir a esse lugar. O surdo torna-se alvo fácil para essa cristalização no fantasma do Outro. Se há cristalização, trata-se de pensar o lugar que ele se fixa na família. Seu fracasso escolar e a dificuldade na escrita, tão comum na surdez, nos aponta para algo dessa ordem.

Como vai poder o surdo se separar desse lugar de objeto e advir como sujeito? Há o que perder. Algo desse gozo tem que ser esvaziado.

O surdo já se apresenta com uma perda, castração que se instaura no real do corpo. Mas sobre isso os pais não querem saber. A mãe normalmente diz: "Tá bom, o meu filho é surdo, mas o que eu posso então fazer?" Ouço essa pergunta como uma tentativa de desmentir um fato. A castração do filho remeterá a sua própria castração. Muitas tentativas são feitas com esse intuito, algumas com algum sucesso, outras nem tanto. Mas há um momento específico em que o confronto com a surdez se dá. Trata-se do momento da escrita. Através da escrita, tanto o surdo quanto sua família se deparam com a impossibilidade de acesso à língua do ouvinte.

A pedagogia faz dessa dificuldade da escrita seu objeto de estudo. Vem tentando dar conta através do bilinguismo, quando as duas línguas são estudadas – a libras e o português – onde o português entra como uma segunda língua.

E a psicanálise? Como no sujeito ouvinte, faz-se necessário um trabalho que atinja a escrita, mas a escrita do real, permitindo que esse se escoe e possibilitando ao sujeito sair desse lugar.

O espaço que a analista abre, nesta instituição, é de escuta. Oferece uma escuta a pais, alunos, professores surdos e ouvintes. A tentativa de particularizar o discurso é feita. Ao singular de cada um vai se tentando dar um lugar. Lugar esse até então ocupado pelo coletivo, pela falação de mãos e olhares que gozam. A escuta vai se dando diante de uma certa impossibilidade. Não só porque se trava ali o uso de línguas diferentes, mas pela impossibilidade de completude em qualquer comunicação, com seus equívocos e dificuldades. No entanto, há também um certo entrave na língua. O surdo quer falar ao outro, através de sua própria língua, fato que se tornou um impasse, um ponto mesmo de resistência à psicanálise.

No momento em que a analista inicia seu estudo em Libras e começa a utilizá-la, ainda que com dificuldades, algo começa a operar. Opera-se uma certa transferência e a confiança de um saber, que demanda respostas.

Os professores surdos da escola solicitam à analista um estudo sobre psicologia, querem saber sobre isso, querem conhecer Freud. Forma-se, então, um grupo de estudo, onde se começa a discutir sobre o que é da ordem da psicologia e o que é da psicanálise. Até então não havia sinal "psicanálise" em libras. Cria-se este sinal, momento fundante, sendo a psicanálise inscrita na surdez.

Feita essa inscrição, resta agora abrir um espaço entre os psicanalistas para o paciente surdo. Para a instauração da transferência não é imprescindível uma língua comum, pois o que sustentará a transferência é a suposição de um saber atribuído ao analista. Porém, o surdo e seus pais comumente não outorgam ao analista o lugar de Outro, caso este não domine a mesma língua do surdo. Raros analistas, principalmente com leitura lacaniana, se mostraram, até agora dispostos a mais esse aprendizado. Fica aqui o meu convite.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, S. "O interesse científico da psicanálise", in: *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Imago, 1974, v. XIII, pág. 211.

BIBLIOGRAFIA

- FERNÁNDEZ, Miriam R. "Supereu: do imperativo de gozo à ética do desejo" in *Revista Letra Freudiana, Do pai O limite em psicanálise*, ano XVI - número 21, Rio de Janeiro, Revinter Editora, 1997.
- LACAN, J., Seminário X, A angústia - inédito.
- _____ *O seminário, livro 20 - Mais, ainda*, RJ, Jorge Zahar editor, 1972.
- MARISCAL, Diana Lúcia e BECKER, Paulo - "Versões do Pai" in *Revista Letra Freudiana, Do pai O limite em psicanálise*, op.cit.
- SARMENTO, Edna - "O surdo na estrutura da linguagem" in *Revista Letra Freudiana, Do pai O limite em psicanálise*, op.cit.
- SOUZA, Ana Lúcia de, "A linguagem e o real da clínica" - 1996 - inédito.

Saber e conhecimento: hiância e articulações

Iara Maria Machado Barros*

Este trabalho tem como propósito retomar algumas interrogações surgidas em decorrência do atendimento a um adolescente, numa instituição pública, a partir de um projeto experimental denominado Apoio à Alfabetização e Linguagem (AL). Entre os encaminhados ao AL, M., como vou chamá-lo, suscitou-nos uma direção onde a psicanálise se impôs como primordial.

Como questões, temos: o que leva um sujeito a querer conhecer algo? O que dificulta a aquisição do conhecimento? O que levaria algumas crianças a apresentarem dificuldades que extrapolam os recursos pedagógicos?

Estas perguntas nos indicam que as questões relativas ao conhecimento e ao saber não são específicas de uma determinada área e nos conduziriam a diversos campos do saber, dependendo do ângulo que fosse privilegiado. Lacan, no Seminário XX, critica o que ele chama de "sonho fundador de toda idéia de conhecimento", pois este cairia na suposição de uma realidade pré-discursiva e aponta que cada realidade se funda e se define por um discurso.

No campo da educação, o que vamos encontrar são tentativas de respostas para as questões ligadas à aprendizagem a partir de diferentes abordagens, teóricas, indicando, portanto, a complexidade desta tarefa. Seu ponto central é o processo de ensino-aprendizagem através do qual se espera que o sujeito possa aceder ao conhecimento sistematizado.

Freud coloca a educação como uma das profissões impossíveis e isso remete à dificuldade de se delimitar afinal de contas o que seria da ordem do conhecimento, pois este referir-se-ia tanto ao aspecto da aquisição — no sentido de que cada um possa vir a se apropriar do que já foi sistematizado —, quanto ao aspecto da produção, que implicaria a invenção, ou seja, novas articulações.

O que se visa numa psicanálise é o saber inconsciente e não o conhecimento intelectual.

Freud nos diz que o sujeito não é a sua inteligência, não está no mesmo eixo, é excêntrico. O sujeito como tal, funcionando como sujeito, é algo diferente de um organismo que se adapta. É outra coisa, e para quem sabe ouvi-lo, (...) fala a partir de um outro lugar que não o deste eixo que podemos apreender quando o consideramos como uma função num indivíduo.¹

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

A psicanálise introduz uma nova perspectiva no estudo da subjetividade ao indicar que o sujeito não se confunde com o indivíduo. O ser falante não é pensado apenas como usuário do código, o sujeito é efeito do discurso falado antes mesmo de falar, pois está imerso no campo da linguagem de onde é chamado a dizer de si. Este campo da linguagem é designado também como campo do Outro, o Outro simbólico, tesouro dos significantes, e só a partir do lugar do Outro, dessa ordem simbólica inconsciente que se pode falar em sujeito e em subjetividade. Entretanto, Lacan adverte que seu “dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem não é do campo da lingüística.”² Propõe o conceito de *alíngua* marcando a dimensão do real, de um ponto fora da cadeia simbólica. Segundo Lacan, a presença da *alíngua* é constatada nos afetos que restam enigmáticos.

Esses afetos são o que resulta da presença da *alíngua* no que, de saber, ela articula coisas que vão muito mais longe do que aquilo que o ser falante suporta de saber enunciado.³

Dizer o inconsciente estruturado como uma linguagem é diferente de dizer inconsciente estruturado por uma linguagem, ou seja, “o inconsciente é estruturado como os ajuntamentos de que se trata na teoria dos conjuntos como sendo letras.”⁴ O advento de um significante para o *infans* funda a sua subjetividade enquanto dividida, determina a instância do inconsciente. A inclusão do significante do Nome do Pai no Outro marca a entrada do sujeito no simbólico — o que permite a inauguração da cadeia significante no inconsciente implicando as questões do sexo e da *ex-sistência*, questões fechadas ao sujeito.

Para a psicanálise, o saber é um enigma — e esse enigma nos é presentificado pelo inconsciente tal como se revela no discurso analítico.

Para o ser falante, o saber é o que se articula.(...) O inconsciente é o testemunho de um saber, no que em grande parte ele escapa ao ser falante.⁵

Este saber é produzido na experiência analítica.

O estatuto do saber implica (...) que já há saber e no Outro, (...) o sujeito resulta de que ele deve ser aprendido, esse saber...⁶

Porém, o saber na psicanálise remete o sujeito para um saber em falta, não sendo possível responder sobre aquilo que o *causa*.

M. cursava, aos treze anos, a primeira série do primeiro grau e foi encaminhado por sua professora por apresentar um grande atraso no processo de alfabetização, além de não interagir com os colegas e profissionais da escola.

Diante de um jogo com o alfabeto antes mesmo de tentar, diz: “Eu sou doente da cabeça, eu não aprendo.” Em outro momento após fazer um desenho, descreve as partes deste sem nomeá-lo como um todo, dizendo: “Isto é a orelha, o ouvido, os olhos, as pernas e os braços”. Pergunto o que ele tinha desenhado, responde: “Uma menina, menina é diferente. Criança, menina, moça estudam. Rapaz nem homem grande estudam — meu irmão é grandão. Eu sou criança.”

Numa sessão escreve várias letras e ao ser interrogado sobre o que ele estaria escrevendo, diz: "Boneco, eu vi um boneco grande, o *baby*, não é mamãe, um boneco mole, eu apertei ele."

Em outra sessão, M. apanha um dominó de números e um dominó com os estados do Brasil e diz: "São iguais, são diferentes." A analista pontua: "São parecidos, mas são diferentes." Ao mesmo tempo, organiza todas as peças de um dos dominós em cima da mesa até quase formar um retângulo, embora faltem duas peças. Dirigindo-se ao outro dominó, lhe pergunto: "O que vai fazer?", "Um jogo que a minha mãe me ensinou", responde e pega as duas peças para completá-lo. Digo-lhe que não pode completar e corto a sessão.

Num primeiro momento do tratamento, repetia frequentemente: "Eu sou doente da cabeça, eu não aprendo, eu sou burro, eu nasci de um susto." Posteriormente passa a se queixar por não saber ler. "Se pelo menos eu soubesse ler... Você sabe ler, não sabe? Por que eu não sei ler?" Alguns passos em direção à aquisição da leitura e da escrita são dados, mas não consegue ser aprovado para a série seguinte. Ocorrem alguns deslizamentos entre o "ter nascido de um susto" para "ter nascido de um medo", e, depois, "o doente da cabeça" é substituído pelo "nervoso". Numa sessão, M. diz: "Conheci uma garota, mas ela não vai querer me namorar quando souber que eu tenho esse problema do nervoso."

Frente a um desencontro entre ele e a mãe, tem uma crise de choro e se queixa: "Ela me enganou, ela me enganou, eu vou sumir, ela vai ver, eu vou enganá-la também." O engano é que possibilita o reconhecimento da hiância, se não há engano, o que há é a certeza.

A história primitiva que se reconstrói numa análise é mítica. Trata-se de uma verdade que tem estrutura de ficção. M. traz um sonho: "Eu sonhei com a velha bruxa que jogava praga para todo mundo. Essas velhas bruxas do desenho de televisão. A velha estava perto do caldeirão, acho que ela estava botando remédio no caldeirão para a praga pegar em todo mundo." Diz ter medo de falar do sonho porque "na televisão ela aparece e se ela aparecer já era, porque ela mata."

Em outra sessão, um mês depois, traz um outro sonho: "Eu sonhei que o boneco estava me atacando, que ele queria me pegar, aí eu dei uma paulada nele. Eu fiz uma armadilha pra ele, eu disse, 'hei, boneco aqui tem garotas, venha!' Aí o boneco veio e caiu num buraco bem fundo, aí ele morre."

Depois dessa sessão na qual trouxe o sonho acima, comparece apenas mais três vezes devido ao retorno de sua família para o Nordeste. Na última sessão traz um fio de barbante entrelaçado entre os dedos, dizendo: "eu aprendi com os meninos, antes não conseguia." Freud, ao falar sobre a sobredeterminação do sintoma, nos diz que: "a cadeia lógica corresponde não apenas a uma linha retorcida, em ziguezague, mas antes a um sistema de linhas em ramificação..."⁷ Quanto à problemática referente à aquisição da leitura e da escrita, poderíamos, a partir da psicanálise, pressupor que seria preciso outras voltas.

Estabelecer pontos de separação entre conhecimento e saber do ponto de vista teórico parece uma tarefa mais extensa, por isso é interessante que recorramos a *praxis*, a partir da dimensão da linguagem, onde esta distinção se presentifica, pois a educação se pauta na lógica do enunciado, enquanto que o fundamental para a psicanálise é da ordem da enunciação, ou seja, "a presença do inconsciente, por se situar no lugar do Outro, deve ser procurada, em todo discurso, na sua enunciação."⁸

Haveria alguma articulação possível entre conhecimento e saber? Poderíamos pensar que a hiância se faz presente no vetor conhecimento → saber na medida em que o conhecimento não produz saber inconsciente, enquanto do vetor saber → conhecimento poderia ou não implicar alguma articulação. Seria o saber como enigma, como não-saber, a mola que move o "conhecimento"? É possível pensar em alguma triangulação entre saber / sujeito / conhecimento?

Articulação, além de ter o sentido de "juntura e modo de conexão de duas ou mais peças (...) sejam ou não sejam móveis entre si", tem também a conotação de zona de conexão, distintamente demarcada, de dois órgãos ou de dois segmentos de um mesmo órgão, a qual facilita a separação das partes articuladas."⁹ Articular tanto designa juntar por cadeias, ligar, quanto pronunciar com distinção e clareza. "O que eu venho fazer aqui?", pergunta M. numa sessão. "Por que você me atende se eu não gosto de estudar? O que você quer de mim?"

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, J. *O Seminário, Livro II, O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1992. p.16.
2. LACAN, J. *O Seminário, Livro XX, Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1985. p.25.
3. *Ibid.*, p. 190.
4. *Ibid.*, p.66.
5. *Ibid.*, p.188 e 190.
6. *Ibid.*, p. 130.
7. FREUD, S. "Estudos sobre a Histeria", in: *Obras Completas*. vol.II, Rio de Janeiro: Editora Imago, 1987, p. 281.
8. LACAN, J. *Escritos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992, p. 31.
9. BUARQUE, A. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

Ética da psicanálise: uma contribuição possível para o campo da educação?

Mônica Vasconcellos Soares de Souza*

Tomando alguns discursos especialmente significativos da educação vemos que estes parecem comungar éticas muito próximas, fundamentadas em sua essência pelo campo filosófico tradicional. Um ponto marcante desses pensamentos é a tentativa constante de apreensão e domínio do *real* pela razão. Supõem a possibilidade de um ideal de harmonia que vemos presente tanto na *ética aristotélica* que visa o Bem Supremo, na *ética cristã* que se sustenta na caridade e no amor à perfeição divina, como também na *ética kantiana* que estabelece uma Lei universal de conduta.

Nessa perspectiva, o desejo de dominar o real pela razão parece não cessar. E, como consequência disso, estão aí os sistemas que sempre esperam da academia modelos completos, eficientes, verdadeiros e definitivos.

A questão que se coloca parece localizar-se em dois pontos opostos e incompatíveis — o primeiro, que se traduz por algo de uma incompletude que se repete nesse real inapreensível; e o segundo, esse desejo de dominar o real pela razão, desejo que também não cessa de reinscrever-se.

Assim, interrogar o campo da educação segundo os aportes teóricos da filosofia tradicional parece redundante. Numa tentativa inovadora, Sônia Kramer, por exemplo, faz sua interrogação por uma outra via: vai ao pensamento de Walter Benjamin para, a partir deste referencial, refletir criticamente sobre o campo da educação¹. Tido como um dos maiores críticos e ensaístas desse século, um marxista excêntrico muito ligado aos frankfurtianos, Benjamin escreveu e assumiu posições que sacudiram e deixaram perplexos todos aqueles de convicções sedimentadas.²

Nessa via de “sacudir convicções sedimentadas”, vislumbrei a possibilidade de interrogar o campo da educação a partir de um lugar de ex-sistência à ele, e a partir de um referencial teórico outro que, estando fora, possa pontuar algo de dentro, mas sem pretender transformar-se em instrumental pedagógico. Mas de que forma pode a psicanálise, a partir deste lugar de ex-sistência, oferecer algum tipo de inspiração ou contribuição ao pensamento da educação?

Antes de remeter-me a essa questão, desejo retomar brevemente algumas linhas mestras dos pensamentos que, além de terem deixado marcas na educação brasileira, parecem ter fornecido um panorama ético do que aí se instalou. Tomo, então, três eixos: a vertente jesuítica da educação apresentada pelo Padre Leonel Franca; o pensamento liberal-pragmatista de Anísio Teixeira; e a vertente marxista

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

da educação pensada por Dermeval Saviani. São três pensamentos que, apesar de expressarem perspectivas filosóficas diferentes, parecem não escapar às concepções éticas que a filosofia tradicional nos propõe.

A filosofia distingue duas concepções fundamentais para a ética.³ A primeira deduz, da natureza humana, os fins e os meios a que devem tender a conduta do homem; o bem a ser atingido é da ordem de uma "realidade perfeita ou perfeição real" extraída da natureza racional do homem; o bem é a felicidade que se obtém ao se atingir a "perfeição real" — e é esta a finalidade da conduta humana. A segunda concepção da ética procura determinar o móvel que dirige e disciplina a conduta humana; o bem, neste caso, é o objeto que, como móvel constante da conduta humana, direciona e determina racionalmente a ação. A filosofia faz, então, uma clara distinção entre as éticas do fim e as éticas do móvel. E o campo da educação parece nunca ter se separado dessas duas concepções — principalmente da primeira.

Vejamos, então, as três propostas:

A proposta dos jesuítas

Em primeiro lugar, é interessante situarmos a dimensão do legado jesuítico: o discurso desse grande Outro que aí se impôs e determinou um campo simbólico bem característico de nossa cultura. Podemos observar um sistema de convenções significantes bem característico que acabou compondo uma mítica inconsciente e prefigurou boa parte da cultura ocidental.

No caso do Brasil, em particular, a história da educação inicia-se no século XVI com a chegada dos jesuítas no país. Na Europa desse mesmo tempo, é fundada a Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, que elabora um sistema pedagógico que se difundirá por todo o ocidente e constituirá uma tradição de experiência multissecular. Da formação jesuítica sairá grande parte da intelectualidade clássica: Corneille, Molière, Descartes, Montesquieu, Rousseau, Diderot, Buffon, Richelieu, Cervantes, Vico, Antonio Vieira, e muitos outros.

O código de ensino da Companhia de Jesus chamava-se *Ratio Studiorum*. A *Ratio* pautou a organização e direção de todos os colégios da Companhia de Jesus no mundo inteiro. Esta atividade pedagógica irradiou-se e influenciou muitos outros sistemas educativos que se formaram e se desenvolveram ao seu lado.⁴

A base filosófica e teológica da educação jesuítica foi, num primeiro momento, o pensamento aristotélico e, depois, confirmada a *Summa Teológica* de São Tomás de Aquino — ambos os pensamentos dentro, portanto, da primeira concepção ética referida acima. A verdade a ser alcançada se constrói através de um saber da consciência, ou seja, através de uma natureza racional que possa realizar plenamente os ideais de perfectibilidade do homem e levá-lo a alcançar, assim, seu fim último: a felicidade obtida pela comunhão com a perfeição divina, a comunhão com Deus.

A ética jesuítica concebe, então, uma verdade a ser alcançada — a felicidade do encontro com Deus — através de um esforço contínuo de reflexão; de construção de um saber da consciência, elaborado por uma natureza racional perfeita capaz de realizar plenamente a natureza humana. Assim, a vertente ética dos jesuítas, que segue Aristóteles e S. Tomás de Aquino, propõe a natureza humana como natureza racional.

Aos ideais de plenitude e perfectibilidade humanas, supostos à natureza humana, interpolam-se condutas que se constituem como meios para se chegar à verdade divina: o ideal do sacrifício contínuo em direção ao auto-conhecimento, o governo das paixões, o ideal da fraternidade. Tais condutas, cada vez mais aprimoradas, devem conduzir à harmonia, à brandura, à paz e à caridade. Essas são, segundo o jesuíta Leonel Franca, algumas das etapas para a formação do homem perfeito e do educador de amanhã. A educação jesuítica nos traz, portanto, a noção de missão e vocação ao apostolado.

O trabalho educativo dos jesuítas, através dessas condutas ou ações, tem como alvo tornar o homem "mais homem". Para tal, fica instituída a linguagem como o instrumento mais adequado e eficiente. Só pela palavra, segundo Leonel Franca, o educador pode atingir o espírito do aluno; e, também, só pela palavra o aluno pode manifestar o próprio espírito. Por isso, para os jesuítas, "a linguagem é a expressão do espírito"⁵.

A formação do homem perfeito se traduz, portanto, pela "realização plena da natureza humana elevada à ordem sobrenatural de acordo com os desígnios divinos". E a escola é aquela que fornece os meios necessários a essa formação que dá "à própria natureza racional do homem todo o seu esplendor e perfeição"⁶.

O pragmatismo de Anísio Teixeira

Anísio Teixeira afirma haver "uma ciência da moral e da conduta humana" que não está desvinculada da natureza humana. A ação do homem deve ser pensada a partir da ciência na medida em que é ela que progride nos estudos sobre a natureza humana e, só ela, ciência, pode oferecer pressupostos passíveis de controle. O que da natureza humana não pode ser pensado a partir da ciência resta apenas como fenômeno. Por isso ele critica a religião que toma os fenômenos como mistério e elabora uma moral espiritual presa a "conceitos imutáveis e eternos". Para a religião, a felicidade ficaria apenas num nível ideal de alcance de um Bem maior. Ora, assim não existiria felicidade, conclui Anísio, já que é impossível alcançar-se o supremo Bem. Para ele, a felicidade pode ser construída a partir de bases científicas capazes de explicar a natureza humana. Quando ele se refere a "bases positivas e científicas", está querendo apontar os avanços de seu tempo nos estudos de psicologia e fisiologia. Só assim, a natureza humana pode ser "explicada" e "compreendida". E a ação humana seria então uma consequência desse entendimento. Um saber racional sobre a conduta traria um bom funcionamento dos "órgãos bio-sociais do homem". E o "mal" seria o advento de um funcionamento anormal de tais organismos. Entretanto, Anísio não desconsidera as perplexidades, incertezas e fracassos da vida, além de todos os fatores contingenciais, impossíveis de serem suprimidos. Por isso, há que se criar e recriar permanentemente os hábitos, levando em conta o acaso, o acidental.

Anísio não pensa que haja um fim supremo da vida humana. Os fins, para ele, são os próprios meios, isto é, a própria ação, a própria atividade humana, capaz de proporcionar prazer, virtude e felicidade. Perpetuar-se na moral convencional é intensificar o conflito "entre o que é e o que deveria ser". Se não há alegria e prazer na atividade, o destino, segundo ele, é o refúgio na religião ou na filosofia.

A moral deve fundar-se na experiência, assim como se funda qualquer ciência: a moral é a própria ciência humana, diz ele, e só pode progredir se aproveitar o que

ensina a antropologia, a psicologia, a fisiologia, a psiquiatria e a sociologia. E a educação, como experiência, não pode estar disjunta daquilo que se pensa sobre a natureza humana.

Trata-se, ainda, para ele, de pensar a educação não só do lado da ciência, mas também a partir de uma filosofia que toque no “processo em marcha”, que indague os conflitos que aparecem entre as verdades que a ciência estabelece e as atitudes, os valores e as interpretações que damos para essas verdades. Mas ele insiste num ideal: a filosofia a ser buscada é aquela que “nos dê um programa de ação e de conduta, isto é, uma interpretação harmoniosa da vida e das suas perplexidades”⁷.

Se num primeiro momento de suas especulações, Anísio indaga sobre a natureza humana e sobre o ser — se ela é boa ou má, se é ontologicamente pecadora ou inocente — num segundo momento ele nega a propriedade do ser e fundamenta seu princípio tático na crença e na confiança da relação, no relacionamento entre os sujeitos atores do processo educativo. O pragmatismo de Anísio passa a apresentar então uma posição existencial das relações entre os homens.

Essa crença na possibilidade da relação foi o legado que Anísio fez chegar até Paulo Freire — como nos relata Hugo Lovisolo, comentador da obra de Anísio:

Esta tradição que Anísio expandiu e defendeu chegaria em cheio até Paulo Freire. De fato, na *Pedagogia do Oprimido*, trata-se de conciliar a relação educador-educando convertendo-os em co-participes de um processo de pesquisa, onde, qual artesãos, elaboram hipóteses sobre o mundo que submetem às provas da lógica e da experiência.⁸

No que tange ao saber sobre os métodos que se colocam na educação ele os compara com o saber de um agricultor — trata-se de um saber que não se legisla *a priori*, não se domina com técnicas: constrói-se, sim, na particularidade dos processos e condições que, contingencialmente, vão se estabelecendo no cotidiano. Cada terra tem seu solo, seu clima e sua “história”, nos quais reside “um saber de difícil transmissão”.

Dermeval Saviani e a educação para a “transformação revolucionária da sociedade”

Saviani nos apresenta a educação como um dos instrumentos possibilitadores da “transformação revolucionária da sociedade”. Uma tal transformação parece ser definida aprioristicamente como sendo o produto de uma ação que parte do heterogêneo para se chegar ao homogêneo. Parte, então, da diferença para se chegar à igualdade, do fragmentário para o unitário, do incoerente para o coerente, do desarticulado para o articulado, do implícito para o explícito e assim por diante nesse desfiladeiro de pares antinômicos.⁹

Os ideais são constantemente estabelecidos *a priori*. A ação pedagógica, por exemplo, deve ser lúcida e coerente, e os caminhos tortuosos devem ser revistos por acompanhamentos críticos e reflexivos. Além disso, se a educação se destina à promoção do homem, o educador deve “ser um profundo conhecedor do homem”.

Ele define, então, *a priori*, algo que “deve ser”. E o valor está no próprio esforço do homem em transformar “o que é” naquilo que “deve ser”. Mas Saviani faz uma

colocação muito interessante quando aponta que a coincidência total entre "o que é" e o que "deve ser" pode ser um desastre para o homem — assim como também a discordância total entre essas duas condições. Ele parece perceber, então, que sempre resta alguma diferença.

Para Saviani, a educação objetiva uma libertação que está intimamente ligada à transformação revolucionária da sociedade. Entretanto, ele reconhece os limites da liberdade na medida em que vê o homem, em sua existência, preso a seu contexto: sua época, sua história, sua língua, suas instituições, costumes e crenças. Mesmo assim, segundo ele, o homem não chega a ser passivo, pois intervém, aceita, rejeita e transforma a cultura. Mas toda essa dinâmica é possibilitada e operada pelo que Saviani aponta da relação horizontal e objetiva, homem a homem, onde um é capaz de transcender seus valores pessoais e colocar-se no ponto de vista do outro para que seja possível a "comunicação e o entendimento entre os homens".

O sujeito-ator da educação é esse que pode se posicionar conscientemente no seu contexto. Para tal, ele deve conhecer a realidade, ou, então, promover este conhecimento. O conhecimento e a intervenção nessa realidade deve contar com os instrumentos da ciência e da filosofia. A educação não pode ser guiada pelo senso comum; deve ser sistematizada a partir de uma consciência filosófica, o que proporcionará uma ação coerente e eficaz.

Um lugar de interrogação...

Freud, em vários momentos de sua vida, alimentou a esperança de que a educação pudesse ter efeitos profiláticos e que, para tal, os métodos educativos deveriam ser reformulados a partir das descobertas da psicanálise, acrescentando-se ainda a possibilidade de uma pedagogia analítica, ou seja, a adoção de "uma posição analítica frente ao educando"¹⁰ Segundo Millot, Freud, depois de um determinado momento, já não mais partilhava tais ideais pois dominar o Inconsciente seria impossível. Também as tentativas nesse sentido — a via da pedagogia analítica — frustraram-se.

Millot nos diz que:

o saber sobre o Inconsciente adquirido na experiência analítica não pode ser aplicado pela pedagogia porque (...) tal esclarecimento não aumenta o domínio sobre esse processo.¹¹

Entretanto, em sua conclusão, ela diz que talvez possamos

deduzir uma ética da experiência analítica na qual a pedagogia poderia se inspirar: ética fundada sobre a desmistificação da função do ideal, fundamentalmente enganador e contrário a uma lúcida apreensão da realidade.¹²

Sua posição é a de que o educador, tendo tido a oportunidade de encontrar-se com a verdade do Inconsciente — seja em seu caminhar pela vida seja em sua análise pessoal — passe a saber sobre a falta que o estrutura, podendo então renunciar a toda fantasia de domínio.¹³

Estaria essa fantasia de domínio ligada aos ideais de harmonia e completude tão repetidos pelos pensadores da educação? A partir da experiência psicanalítica, numa

vertente lacaniana, reiteramos que o real não é algo ao qual o sujeito possa adaptar-se. Não há harmonia possível. O sujeito, constituído e estruturado na linguagem, não diz tudo, e o que diz é a partir de um texto que falha. E, nessa falha, apresenta-se um real inapreensível. Talvez por isso Freud aponte as três tarefas impossíveis: educar, governar e psicanalisar — pois não há nelas a possibilidade de apreensão e domínio do real pela razão ou pela consciência.

Dessa posição parte a ética da psicanálise: ela busca não confundir-se com as concepções propostas pela filosofia; procura não trabalhar nem a partir da moral nem a partir de valores ideais de harmonia ou de felicidade. Trata-se, ao contrário, de uma ética que nos fala de rupturas, descontinuidades e inconsistências.

A tradição filosófica privilegiou o que havia de natural no homem. A psicanálise vem romper com essa posição na medida em que subverte a concepção de “homem” e de “natural”. Ao conceituar o sujeito, a psicanálise nos aponta exatamente o que há de anti-natural nele: sua constituição a partir da linguagem. O sujeito só pode “ser no significante”¹⁴, ele situa-se num campo de inconsistência na medida em que a falta que o funda o faz falante e permite sua entrada no discurso.

Assim, o confronto permanente que vive o sujeito com o campo da ética só se dá porque ele é falante. Não é à toa que os três teóricos da educação apresentados acima apontam explicitamente a palavra como instrumento primordial da “ação humana”. E efetivamente o é: a psicanálise não considera a ação do sujeito disjunta da palavra; a linguagem é o seu principal pressuposto. E isso faz o sujeito anti-natural.

Na busca de um pensamento ético para o campo da educação, tanto a vertente jesuítica, quanto as apresentadas por Anísio Teixeira e Saviani, tentam refletir primeiro sobre a “natureza humana”, ou melhor, a “natureza racional do homem”. Para os jesuítas, trata-se do homem que busca a perfeição. Para Anísio, o homem da relação harmônica e integrada. E, para Saviani, o homem que se coloca nessa relação horizontal, homem-a-homem, para se comunicar, aprimorar seu saber e sua consciência sobre a realidade e, assim, transformá-la.

Mas, finalmente, que homem é esse? Para a psicanálise, não é de homem que se trata — até no sentido de que ela não trata homens mas sujeitos. Encarnar o sujeito no homem, nos diz Lacan, é um erro.¹⁵ Pois, se assim o fazemos, como pensar a criança? Um homem ainda não desenvolvido? Ou “subdesenvolvido”? Se não há “homem” para a psicanálise não podemos falar nem do primitivo nem do desenvolvido. Não há primitivo, há algo que é primário, originário, fundante no sujeito — a *Urverdrängung*, marcas do que se recalcou primariamente. Assim, criança é um sujeito falante que, se for visto como homem subdesenvolvido, “mascarará a verdade do que se passa de original na infância”¹⁶. Afinal, a sexualidade é infantil, assim como o fantasma: na criança e no adulto.

Sobre isso, Lacan chama a atenção para o que “Lévy-Strauss denunciou como a ilusão arcaica”. Não há, segundo este último, um maior ou menor grau de elaboração nos pensamentos das diversas culturas porque, nelas, não há homens mais ou menos desenvolvidos. E Lacan conclui dizendo:

Não há ciência do homem. (...) Não há ciência do homem porque o homem da ciência não existe, mas somente seu sujeito. (...) É bem conhecida minha repugnância de sempre por essa denominação

“ciências humanas” que me parece ser o próprio chamado da servidão.¹⁷

Essa afirmação de Lacan, num primeiro momento, pode parecer um tanto dura ou radical. Entretanto, uma tal radicalidade não se coloca sem fundamentação. Se formos a Koyré¹⁸, veremos que antes de Galileu vigorava uma concepção da diferença entre a Terra e o cosmos, e a física era baseada nos sentidos e no senso comum. O homem, aí, ainda é concebido como ser, ainda é aristotélico e pré-científico. Uma tal concepção de homem é impregnada de valores morais, de ideais de perfeição e de harmonia, além de todo um esforço em dar significações aos seus desígnios. Com o advento da ciência moderna, passa a não existir uma separação da Terra e do cosmos. Tudo é um espaço único e matemático, ou seja, um universo que não é o espaço real mas uma construção teórica regida pelas leis da matemática. Então, a partir dessa concepção, fica impossível estabelecer-se um conceito de homem pela via do ser, pois ele esvazia-se das formas, das texturas e das qualidades. Por isso, ao invés de falar-se de um “homem da ciência” passamos a falar em um “sujeito da ciência”. A ciência moderna esvazia as qualidades sensíveis do ser. O sujeito da ciência, assim como o sujeito da psicanálise, passa a ser esse sujeito desprovido de predicados. Milner nos diz que

a física matematizada elimina todas as qualidades dos existentes; uma teoria do sujeito que pretenda responder a tal física deverá, ela também, despojar o sujeito de toda qualidade”.¹⁹

Assim, se dizemos com Lacan e Milner que o sujeito da ciência moderna é o sujeito da psicanálise, este despojado de toda qualidade, já não podemos dizer o mesmo sobre seus objetos — pois o objeto da psicanálise é este objeto vazio, objeto a, causa de desejo. E talvez por isso se diga que a psicanálise não é ciência.

Entretanto, operar apenas com o sujeito da ciência, esvaziado de toda e qualquer qualidade, seria da ordem do impossível — tanto na experiência analítica quanto em qualquer outro campo da vida cotidiana. Operar com o sujeito da ciência traria efeitos de explosão no real, um puro delírio. Por isso precisamos também enodar o real às dimensões simbólica e imaginária. Nesse sentido, a família e o mito do Édipo constituem esse ponto de fuga necessário.²⁰ Mas, em determinados momentos, um esvaziamento do ser se faz necessário para que se possa operar — pois o encontro com o furo, com esse vazio, faz o sujeito inventar, construir suas próprias ficções. Isso é estar no caminho do desejo. Lembramos que o sujeito da psicanálise não é aquele que pensa mas aquele que deseja. O campo da educação evidentemente trabalhará com o sujeito que pensa mas, nem por isso, ele deixará de desejar.

O que se buscou e pensou na educação até hoje, seu campo ético, parece ter se delineado a partir da filosofia — esta que pensou o “ser” e a “natureza humana” — e daquilo que foi se configurando como “ciências humanas”. Anísio Teixeira, mesmo, vem afirmar que a moral é a própria ciência humana, e que a educação só pode progredir com a ajuda da antropologia, da psicologia, da fisiologia, da psiquiatria e da sociologia. Isso porque, segundo ele, a educação não pode estar disjunta de tudo que se pensa e se avança sobre a natureza humana. Não muito diferente é a posição de Saviani que concebe a educação como meio de intervenção na realidade

concreta mas que, para isso, deve também contar com instrumentos da filosofia e das ciências humanas.

Os vários campos que constituem as ciências humanas, trabalham com ênfase no conceito de homem e de seu desenvolvimento. O campo da educação, para fundamentar e definir sua prática, conta com instrumentos das ciências humanas. E, para tal, a razão, a racionalidade, é o grande possibilitador do entendimento da realidade do homem.

Desde os jesuítas, trata-se então de deduzir as ações e condutas dos “homens” a partir de uma natureza racional perfeita. Nessa perspectiva, quanto mais se reflete, quanto mais se usa a razão, mais se poderá efetuar “boas” ações e assim, mais perto da perfeição, da brandura e da harmonia se estará.

Para Anísio Teixeira, a perfeita compreensão e explicação sobre a natureza humana, um saber racional sobre ela, sobre as relações, propicia um bom funcionamento do que chama de “órgãos-bio-sociais do homem”. Mesmo colocando em jogo os fatores contingenciais, Anísio não deixa de buscar um ideal de harmonia nas relações — já que os conflitos, esses, podem ser indagados e reavaliados pelas ciências e pela filosofia para dar “uma interpretação harmoniosa da vida e de suas perplexidades”.

Saviani também não escapa de situar a razão como instrumento poderoso. Trata-se de se aprimorar o saber racional que conduz à consciência da realidade permitindo, assim, a transformação revolucionária da sociedade. Também seu pensamento parece fundar-se na primeira concepção ética apresentada pela filosofia segundo a qual a conduta do homem deve ser deduzida de sua natureza racional.

Além de pensar a natureza humana e aquilo que foi se configurando como ciências humanas, vislumbramos então um outro pilar do pensamento que funda o campo da educação: a razão — capaz de produzir não só um saber explicativo de uma dita “realidade”, mas também um saber sobre as próprias contingências do real. Campo que, portanto, funda-se primordialmente na consciência.

Não só a educação mas também as psicologias e a corrente psicanalítica chamada “psicologia do ego” não deixaram de estabelecer suas práticas a partir de intervenções da consciência e do juízo de realidade. Lacan, ao longo de toda sua transmissão, denuncia essa via desde a primeira lição de seu primeiro seminário, em 1954.²¹ A concepção criticada é a de que haveria uma relação analista-analisando cujo objetivo seria o de transformar a relação fantasiada numa relação equilibrada e calcada numa “realidade” dita “concreta”; nesse caso, restaria ao analista intervir a partir de uma instância egóica, funcionando como juiz da realidade. Mas colocar aí o ego em jogo, Lacan nos diz que é no mínimo deixar um rinoceronte entrar na cristaleira que é uma análise. E ele conclui dizendo que uma tal prática não podemos deixar de qualificá-la como nefasta.²²

Assim, se o sujeito está determinado por uma realidade composta de fantasias fundamentais, defesas, negações, resistências, inibições, etc., como pode ele interpretar com seu ego uma realidade que é outra? Lacan critica exatamente essa pretensa posição do analista — que ele chama de “comportamento inter-humano” — que pretende estabelecer, a partir de seu ego (sic), a “medida do real”. Pois, como medir o que é da ordem do contingente? Como dar consistência àquilo que é inapreensível? Esta parece ser uma pontuação importante também para se pensar o campo da educação e as intervenções dos sujeitos-atores dessa experiência. Apesar

da psicanálise e da educação constituírem experiências diferentes, questionamos também a posição do educador que abusa de seu "eu".

A psicanálise apontou esse campo de experiência da palavra como ato ligado ao inconsciente. Lacan trouxe o conceito do significante que se articula a outro significante e não a um significado. Assim, se não há o estabelecimento *a priori* de um significado ligado a um significante é porque existe algo que vai além. A palavra em sua polissemia passa a apontar para múltiplas significações particulares. Isso indica, portanto, que o sujeito fala a partir de uma outra cena, o sujeito nem sabe o que fala. Por isso, o "eu" do educador não poderá falar por ele. Na dança significante, cada sujeito produz a repetição de um determinado repertório de significantes: essa repetição involuntária ou em equívocos — o que marca o fato de se estar assujeitado ao inconsciente.

Por essa via, a psicanálise vem dizer à filosofia que a morada do sujeito não é a razão. É de uma outra dimensão (ou dita-mansão) que se trata. Pois, quanto à realidade, essa, situa-se na dimensão da "lei mais particular", diz Lacan, a lei do desejo tomado por realidade. Trata-se então de uma realidade que tem morada no inconsciente.²³

E, a verdade, seja ela qual for, só pode ser dita de forma ficcional, já que o inconsciente tem estrutura de linguagem. É exatamente a linguagem que coloca o sujeito no campo da anti-natureza; e nele, o impossível de se saber sobre o real ou sobre uma "verdade absoluta" que pudesse estar por trás da ficção. Por isso só podemos dizer o real em ficções.

A partir do início desse século XX, o campo da educação começou a questionar e romper com os velhos paradigmas advindos das concepções cristalizadas da ciência, para caminhar na direção de novos paradigmas, nitidamente influenciados pela antropologia, pelos estudos da linguagem e pela psicanálise.²⁴ Entretanto, não há esperanças de que esses campos possam se transformar em instrumentais pedagógicos. Mas, talvez, possam oferecer-se como lugares que ex-sistam ao campo da educação, como referenciais a partir dos quais possamos lançar novos olhares.

Assim, ao interrogarmos o campo da educação com o aporte teórico da psicanálise, nossa aposta é a de que furos possam ser produzidos em alguns de seus paradigmas, lançando-nos, assim, em outras direções diferentes das tradicionais. Pergunto-me se seria possível pensar-se o campo da educação a partir de um outro saber, aquele que Lacan chamou de "saber caduco"²⁵, os restos de saber ou migalhas que são o inconsciente; um saber que, sabendo-se furado, incompleto, precário, possa, assim mesmo, ser transmitido por uma dimensão ética que perpassasse outros caminhos que não os das "leis explicativas" do real.

No campo da educação, educador e aluno estão frente a um objetivo que é o acesso ao saber — saber do conhecimento. Um tal projeto é social e pertence ao campo de transmissão da cultura. Há entretanto um outro saber que é da ordem do inconsciente e que não pode ser desprezado quando se trata de colocar-se na direção do acesso ao conhecimento. Cada sujeito, professor ou aluno, aproxima-se do conhecimento colocando em jogo suas estratégias singulares em função de sua posição frente ao desejo. Aquele que ensina ou aquele que aprende sempre mostra seu lado de sujeito desejante.

O ideal de completude e perfectibilidade estabelece uma relação imaginária entre professor e aluno tal que o primeiro deve ensinar perfeitamente e o outro deve

apreendê-lo por completo. Uma tal ação não se coloca no campo do possível mas sim no campo do ideal, propiciando o desaparecimento das possibilidades do não-saber-tudo do professor e do saber-o-possível por parte do aluno. A pregnância do campo imaginário impede o advento de um campo de falta necessário aí para funcionar como mola de desejo. Não podemos esquecer que o que falta, em geral, faz enigma, gera curiosidade e leva o sujeito à busca, à ação. Mas não a uma ação que deva ser apontada ou educada *a priori* e sim uma ação que possa advir do desejo — desejo este que é efeito do que a falta introduzida pôde produzir.

A transmissão do conhecimento sistematizado é, sem dúvida, função do campo da educação. E, por isso, em sua prática, ele difere substancialmente da prática psicanalítica. Se por um lado a psicanálise procura operar relativizando o registro imaginário e incidindo principalmente nos registros simbólico e real — confrontando freqüentemente o sujeito com a falta e com seu desejo — o campo da educação não pode se esquivar tanto assim das dimensões simbólica e imaginária. É principalmente a partir destas últimas que se estabelece concretamente o conteúdo a ser ensinado e aprendido.

Para abrir brechas nas formas tradicionais de ensinar — impregnadas e cristalizadas pelos ideais de perfectibilidade e harmonia — é preciso desconfiar, nem que seja um pouco, da crença excessiva na relação e na comunicação — como gostariam Anísio e Saviani — e tentar quebrá-la numa certa medida. Mas qual a medida? Não se pode estabelecê-la *a priori*. Um "outro-saber", particular, por parte daquele que ensina, talvez possa dar alguma pista. Passar um conteúdo com brechas pulsantes, um conteúdo não-todo, pode fornecer uma possibilidade de transmissão desse outro-saber, desse vazio que vai-e-vem. Nesse pulsar, a falta produzida terá função de mola, possibilitando um descortinar da curiosidade e do desejo.

Reiteramos que a prática psicanalítica não pode ser modelo para se desenhar uma "pedagogia analítica", já tentada no passado e sem êxitos. Abrir brechas pulsantes no campo da educação, talvez seja uma tarefa muito sutil que deva contar com outros tipos de estratégias, particulares a cada contexto. Talvez os entrecruzamentos de conteúdos em diferentes disciplinas possibilitem algumas aberturas — a arte, o teatro, ou oficinas literárias funcionando na transversalidade com outras disciplinas. Entrecruzamentos produzem furos que, inapreensíveis, podem gerar efeitos de corte nos excessos imaginários e nas expectativas de um simbólico completo e harmônico.

Para a prática da educação, a experiência da psicanálise não pode oferecer diretamente alguma contribuição, principalmente no que tange à construção de métodos ou instrumentais pedagógicos. Entretanto, a interrogação que buscamos fazer, por vias teóricas, talvez possa produzir efeitos de corte na prática, no sentido de que algo possa ser ressignificado sempre num *a posteriori*. O lugar da psicanálise numa tal interrogação é o de uma "extraterritorialidade"²⁶ em relação ao campo da educação. O conceito de "extraterritorialidade" ao qual nos referimos é o oriundo do campo jurídico e não o do campo geográfico. Trata-se de um fora-dentro cujo melhor exemplo é a embaixada: num mesmo território, regido por um determinado conjunto de leis, existe um representante de outro território cujo sistema de leis difere daquele em que está sediado. Mas existem interseções. A idéia é a de que o discurso freudiano possa apenas ser o representante do furo, dessa falta marcada em qualquer campo de saber — inclusive, e principalmente, na própria psicanálise — um furo que pode e

talvez deva ser mantido em ex-sistência, ou extraterritorialidade, aos campos das "ciências humanas" que dão sustentação teórica à prática da educação. Por isso relembremos Sônia Kramer:

... muitos sistemas de ensino pedem a nós uma torta de amoras,... uma 'melhor' resposta, um 'melhor' método. (...) Torta de amoras não trouxe, repito.²⁷

Talvez essa seja uma resposta... entre outras.

Mas abrir brechas não é só tarefa da escola ou da universidade. Deveria ser também uma prática do campo político. Mas infelizmente não é. Regina Leite Garcia nos lembra que

quando o presidente da república afirma que o fracasso escolar se deve à incompetência das professoras que, segundo ele, não têm o domínio do conhecimento a ser ensinado e não sabem como ensinar os conteúdos pedagógicos que não dominam, e mais, que as professoras não conseguem lidar com as crianças que têm "dificuldades de aprender", está silenciando as professoras...²⁸

Um discurso como este, de um presidente da república, só faz atestar a pregnância de uma ética ainda crivada de ideais, capaz de inibir no outro qualquer possibilidade de invenção ou criação.

Mas uma interrogação do campo da educação, com o aporte psicanalítico, não servirá para nada se houver qualquer tentativa de universalizar o seu discurso. A teoria psicanalítica não serve apenas para repetir que "o desejo é uma falta". Isso é "falar demais e escutar de menos".²⁹ Sustentar a ética psicanalítica é sustentar o paradoxo que habita as ações do sujeito, assim como seus efeitos e consequências.³⁰ A teoria psicanalítica não pode ser colocada num lugar de estabelecimento de normas ou condutas. Sustentar o seu discurso é poder dizer com Goethe e Freud, em alemão, que "No início era o ato" sem descartar também que "no princípio era o verbo".³¹

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo, Ática, 1994.
2. KONDER, L. *Walter Benjamin. O marxismo da melancolia*. R.de Janeiro, Editora Campus, 1989. p.1.
3. ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo, Mestre Jou, 1962.
4. FRANCA SJ, L. *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro, Livraria AGIR Editora, 1952.
5. *Ibid.*, p.82
6. *Ibid.*, p.78
7. TEIXEIRA, A. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: A escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1968, p.147.
8. LOVISOLO, H. "Chaves para ler Anísio Teixeira" in *Borges de Almeida, Stela (org) e outros. Salvador*. EGBA / Universidade Federal da Bahia, 1990, p.34.
9. SAVIANI, D. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980, p.10.
10. MILLOT, C. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1987.

11. Ibid.
12. Ibid.
13. Ibid.
14. VIDAL, E.A. *O conceito de repetição*. Tese apresentada ao Departamento de Filosofia da PUC/RJ. 1983.
15. LACAN, J. "La science et la vérité", in: *Écrits*. Paris, Seuil, 1966, p.859.
16. Ibid.
17. Ibid.
18. KOYRÉ, A. *Estudos de História do Pensamento Científico*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1991.
19. MILNER, J.-C. *A obra clara. Lacan, a ciência e a filosofia*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 1996, p.33.
20. Cf. Eduardo Vidal ao comentar seu trabalho "Um outro saber", apresentado no Colóquio de Psicanálise "A criança e o Saber", Rio de Janeiro, 1997.
21. LACAN, J. *O Seminário. Livro 1. Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1986.
22. Ibid., p.27
23. Cf. VIDAL, E.A. *O conceito de repetição*. Tese apresentada ao Departamento de Filosofia da PUC/RJ. 1983.
24. KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo, Ática, 1994. p.25
25. LACAN, J. O saber do psicanalista. Inédito. 1971-72 (Lição de 3/2/72).
26. Cf. Eduardo Vidal, em recente debate no Colóquio "A Criança e o Saber", ao lembrar que o conceito jurídico de "extraterritorialidade" é retomado por Freud e Lacan.
27. KRAMER, 1994, p.186,187.
28. GARCIA, R.L. *Saber/saberes - a dúvida como método Trabalho apresentado no Colóquio de Psicanálise "A Criança e o Saber"*, Letra Freudiana, RJ, 1997.
29. BECKER, P. No campo da Ética. Trabalho escrito e apresentado no final de seu seminário anual na Letra Freudiana. Rio de Janeiro, Biblioteca Jacques Lacan, 1996.
30. Ibid.
31. BECKER, P. nos ensina que em alemão a frase fica inteligível pois que "não anula o verbo na tensão com o ato".

BIBLIOGRAFIA

- CARVALHO, R. Ética. Trabalho apresentado pelo autor nas Jornadas Inter-cartéis de 1994 na Letra Freudiana - Escola, Psicanálise e Transmissão. Texto inédito. Rio de Janeiro. Biblioteca Jacques Lacan, 1994.
- FREUD, S. "Análisis terminable e interminable", in: *Obras Completas*. Amorrortu editores, Buenos Aires, 1989.
- _____. "El malestar en la cultura", in: *Obras Completas*. Amorrortu editores, Buenos Aires, 1989.
- GADOTTI, M. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo. Ática, 1991.
- LACAN, J. *O Seminário. Livro 7. A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.
- _____. LACAN, J. *L'Acte psychanalytique*. Lição de 10 de janeiro de 1968. Inédito.
- LITTRÉ, É. *Dictionnaire de la Langue Française*. Paris. Hachette, 1882.

B - PSICANÁLISE E LITERATURA

Entre Édipo e Hamlet: o saber

Alicia Hartmann*

Tradução: Paloma Vidal

"A interpretação dos sonhos" foi produto da morte do pai de Freud, escrita "diante do acontecimento mais significativo e a perda mais triste na vida de um homem"¹. Lembremos que Jakob Freud morre em 1896. Sua morte causa um escrito.

Um sonho, agora o de um paciente, causa, por sua vez, o problema que tentaremos colocar hoje. Freud situa-o entre os sonhos absurdos, sonhos sustentados na possibilidade que a arte da gramática brinda à linguagem, e dos quais depreende-se a possibilidade de formulações lógicas contraditórias, aquelas que validam o princípio da não contradição no inconsciente.

Para Lacan, é motor para escrever seu grafo do desejo, articular as duas cadeias e definir precisamente enunciado e enunciação, uma primeira tentativa formal de dar conta da viagem que se inicia em uma análise.

"Ele não sabia que estava morto (segundo seu desejo)"². Este sonho nos remete ao fato de que a morte não existe, de que há algo que sobrevive ou de que estas duas formulações são opostas. Ou então, de que não há nada além da morte, o que, em todo caso, não se sabe. Poderíamos chegar a uma primeira conclusão: nenhuma pessoa viva sabe sobre a morte. A morte apresenta-se, por mais que busquemos mil e uma formas para sua representação, como algo da ordem do incognoscível.

O incognoscível — ou seja, o que não é suscetível de conhecimento — insiste, interrogando-nos, caso haja alguma margem para saber sobre a morte que não permaneça no inconsciente ligada à representação. Se há um saber, que de fato não seria o do conhecimento, que estatuto teria então o saber sobre algo não sabido ou impossível de conhecer?

Diante do que não se pode conhecer ou daquilo que não tem referente, nosso único recurso é a lógica, obviamente não mais a aristotélica. Frege abre para Lacan um caminho com seus conceitos de sentido e referência. Wittgenstein, a partir de outra ótica, afirma que sobre o que não pode ser dito claramente, sobre o que não se pode falar, é preciso calar, ou seja, calar sobre aquilo que no dito não é susceptível de ser escrito logicamente.

Se pudesse escrever que estou morto, isso implicaria em que não estou morto agora, mas que "todo homem é mortal". Todo homem nasce de um pai que também está morto, por não poder gozar do todo. Morte e impossibilidade de gozar do todo

* Psicanalista, Seminário Lacaniano, Buenos Aires, Argentina.

enodam-se e, portanto, o homem enquanto tal também não poderá gozar desse todo. Pai morto e interdição do gozo articulam-se um com o outro.

Freud deduz duas vias para situar este problema. A primeira é a do mito. Mito do qual a psicanálise se apodera e que se apóia na tragédia que, por sua vez, sustenta-se na história — em Heródoto e na lenda modificada — trocando as nomeações dos personagens e seus entrecruzamentos, mas mantendo homóloga a estrutura. A segunda é fornecida pela escritura de "Totem e tabu". A passagem do mito como matriz da análise das neuroses para o operador estrutural de "Totem e tabu" é uma espécie de *Aufhebung* ou é inelutável a passagem pelo primeiro? Inclinamo-nos por esta segunda afirmação, não considerando nenhuma superação de um sobre o outro. Mas, esta passagem concerne a ética da psicanálise. Aprofundaremos, então, a problemática do mito.

O mito: a tragédia do destino

Jean Pierre Vernant e Vidal Naquet³, questionando uma primeira versão de Lévy-Strauss, consideram que o valor do mito não reside na coincidência dos labdácidas com os ameríndios, mas em que ser manco ou gago (quando o homem manca da língua, montado nessa privação no real do corpo) faz com que um homem não arraste o pé, mas sim o discurso. É assim que não projeta a trama de suas palavras para o ouvinte e padece também de esquecimento, ou seja, quando um homem não pode retomar o fio de suas recordações. Estas três características convergem para serem aproveitadas pelo mito e unem-se sustentando a indiscrição e o mal-entendido em três eixos:

- a. na comunicação sexual ou transmissão da vida
- b. na transmissão ao longo de sucessivas gerações
- c. nos intercâmbios verbais ou comunicação consigo mesmo, como é o caso de Édipo (esquecimento, divisão, desdobramento).

O mito transita entre a lenda e a história; a tragédia que aparece em Atenas no século V, diferentemente do mito, apresenta a ordem de uma geometria euclidiana ou se constitui como disciplina intelectual. A tragédia retoma os temas da lenda heróica, não inventa personagens, considera o estilo da *doxa* — ou seja, o saber comum —, os temas da lenda heróica, mas estrutura-se com a legalidade da *episteme*. O homem que está no centro, no entanto, não é objeto de epopéia. Ele transformou-se em problema, quer dizer, gerou uma interrogação sobre a existência.

Vamos à tragédia. Édipo efetivamente não sabia que ele e seu pai estavam mortos, quer dizer que o destino previsto pelo oráculo era o de sua subjetividade antes de seu nascimento — no seio da tragédia, a temporalidade retroativa está no seu apogeu. Anterioridade que nos remete à estrutura mesma da psicanálise.

No "Esboço de psicanálise", Freud nos diz que "a condição de não sapiência de Édipo (*Unbewusstsein*) é a figuração legítima da condição de inconsciente em que toda vivência se submergiu para o adulto. A compulsão do oráculo, que libera o herói da culpa, é o reconhecimento do destino"⁴.

O não saber é a condição mesma da condição de inconsciente, o *unterdrück* é a compulsão do destino, o que não terá inscrição situa o Édipo em um lugar particular ante a culpabilidade estrutural que constitui o sujeito. A subjetivação da culpa é correlativa ao nascimento do sujeito e ocorre no desenvolvimento da tragédia. Édipo

passa, na obra de Sófocles, de tirano a suplicante. Seu nome contém uma ambigüidade na significação, já que era habitual usar jogos de linguagem: *Oidipous* provém de um verbo *oída* que quer dizer "eu sei". Édipo é o que sabe, do lado do conhecimento, decifrar o enigma da Esfinge.

Freud invoca a *moira* em "O Problema econômico do Masoquismo", o obscuro poder do destino parental que opera desde a razão e a necessidade que transforma o oráculo em inevitável imperativo de gozo, levando Édipo a duvidar de sua origem, a partir de Corinto, a brigar com Laio e a matá-lo, a decifrar o que a Esfinge propõe (lembramos o claudicar ao andar) e finalmente a buscar incessantemente a verdade ante a desgraça da peste.

Édipo não pode limitar seu desejo de saber, encarna-o como objeto ao ponto de não existir limite, não existir falta constituída, mesmo que seja só para preenchê-la. Édipo não sofre a castração, está destinado pelo oráculo a ser a castração mesma.

Édipo não tem pai, diz Lacan, só tem esse pai adotivo e buscará, sem ceder, seu encontro com o pai, ou seja, com a verdade.

A *hamartia*, o erro trágico, o mal-entendido que é inerente à estrutura, define sua ação. Mas Édipo não padece. O *pathos* remete à vontade dos deuses, a *hamartia* provoca no espectador um sentimento de piedade. A inocência, a não sapiência são índices da não subjetivação da culpa, a linguagem trágica não tolera a dúvida ou a vacilação na dimensão subjetiva. Eloqüente é o parágrafo em que ele diz: "Ail! Ail! Tudo está claro agora. Oh luz, que eu te veja por última vez, pois fui marido de quem não devia e vivi com quem não devia e matei aquele que não devia matar."⁵ Entra assim desesperado no palácio.

Está condenado a sair do palácio com os olhos perfurados. este é o momento em que se transita entre a máxima desumanização e o começo do humano. A verdade, o saber, outorgaram-lhe sua condição de humano. "Não sou nada quando me transformo em homem"⁶, destaca Lacan. É o encontro com o pai.

É a estrutura deste Outro que sabe, Tirésias, que o inscreve no desígnio dos deuses. Se o herói pudesse responder desafiando essa vontade, não seria mais uma tragédia.

Da tragédia do desejo à tragédia de vingança

Para Hamlet, pelo contrário, o problema tem outro estatuto. Hamlet encontra-se com o *ghost*, com o fantasma — um encontro com o fantasma de seu pai. O fantasma, que tem a função de Tirésias, proporciona-lhe um saber; o problema para Hamlet é o que fazer com esse saber. De saída, já não há mais conflito intersubjetivo.

Depois do encontro com o fantasma, Hamlet diz a Horácio e Marcelo: "Quanto ao desejo de saber o que aconteceu entre os dois, reprimam-no como puderem". Dirige-se a seus amigos, mas não podemos deixar de escutar aqui quase uma exortação a si mesmo, ali onde o recalque do saber certamente evidenciará sua falha.

Victor Hugo nos diz que para Hamlet a dúvida é seu fantasma. A dúvida é a luta permanente do neurótico com seus outros imaginários, contribuindo com essa tendência para a dilatação temporal.

A procrastinação para dar crédito à palavra do *ghost* é motor e obstáculo da peça. Por que Hamlet duvida em dar crédito à palavra de seu pai? Hamlet é tão

usurpador quanto Cláudio? A cena lasciva que Zeffirelli nos mostra em sua versão cinematográfica entre Gertrudes e Hamlet na alcova é excessivamente eloqüente. Kenneth Branagh pinta, desde outra perspectiva, uma Gertrudes leviana e impune.

A partir dessa posição, mantém sua identificação com Cláudio, desatendendo a Hamlet pai, que afirma que o que Gertrudes fez é a da ordem da traição absoluta. Para Hamlet, a palavra do pai é o veneno que também penetra em seu ouvido. O veneno que atormenta.

Lacan comenta que o desenlace trágico poderia ter sido evitado; quantos dramas poderiam permanecer nesse estatuto sem alcançar o limite da tragédia! Somente bastaria que os passaportes sejam usados, mas Hamlet fica na cena de seus pais. Não pode se mexer desse lugar de gozo na hora do Outro: "É na hora dos outros que suspende seu crime, é na hora de Rosencrantz e Guildenstern que embarca para a Inglaterra. E é também somente na hora de Ofélia, na hora de seu suicídio, que Hamlet perceberá que não é difícil matar alguém, mas não terá mais tempo de pronunciar a palavra"⁷.

Questiona-se, do ponto de vista do gênero, o caráter de tragédia da peça, pois o desenlace depende do acaso do florete envenenado. É verdade, mas não é a morte de Hamlet que define a tragédia, pois até o momento final quando Hamlet está ferido de morte, é impulsionado por Laertes a dar morte ao rei. Lacan diz, referindo-se a Cláudio: "É ele o culpado". Hamlet atua, mas delega a palavra a Horácio antes de morrer.

Hamlet sabe, mas esse saber é confirmado por outro, em momento algum parece sair da hora do Outro, nem no último minuto da sua vida. Ele diz a Horácio: "Sinto-me desfalecer: tu viverás e narrarás minha história para aqueles que duvidarem"⁸.

Não há lugar para a palavra própria; não há lugar para Ofélia. Salvador de Madariaga, no estudo que precede a edição do Hamlet bilingüe nos diz que ele não seria um crítico sério se dissesse que Hamlet alguma vez esteve apaixonado por Ofélia, porque, "para começar, a idéia de que Hamlet esteja apaixonado por quem quer que seja é incompatível com seu caráter"⁹.

Ofélia era o passaporte de saída (se ela também não estivesse apanhada pelas garras de seu pai e de seu irmão). Em um estudo sobre o valor moderno desta obra, René Girard nos diz que não podemos nos deixar enganar pelos cabelos loiros de Ofélia, pois eles estão a serviço, quase como Rosencrantz e Guildenstern, do *voyeurismo* e da espionagem universal.

A cilada está armada de todos os lados. Mas se houvesse lugar para o amor em Hamlet, quer dizer, lugar para o desejo, Ofélia cumpriria o papel de quem interroga Hamlet pelo seu desejo e seria falo, enquanto significante que dá vida e que ele recusa. Isto leva Freud a se perguntar: Hamlet seria um histérico, se consideramos a repugnância sexual que caracteriza seu colóquio com Ofélia?

Não, Hamlet é como Shakespeare, que escreve três versões de Hamlet depois da morte de seu pai, e da morte de um filho supostamente chamado Hamnet. Hamlet e Shakespeare não podem passar do mito à estrutura. Ficar na hora do Outro é supor que se continua sustentando uma garantia de saber, sustentando gozosamente que é o Outro que envenena e que esse mesmo veneno circulava entre as palavras: palavras, tão somente palavras. É a metáfora que Freud usa para falar do início de uma análise.

Quando Cláudio diz "Oh! Continuem me defendendo amigos, somente estou ferido!"¹⁰, não há quem responda. Cláudio cai de seu lugar suposto do Outro

absoluto, mas aí Hamlet já está mortalmente ferido, ferido pela morte da vingança, e põe na boca de Cláudio a taça envenenada. Classificou-se a tragédia como drama de situações ou como tragédia da vingança ou como tragédia do desejo. Ela pode ser trabalhada a partir de diferentes perspectivas, mas o problema da vingança tem sinuosidades que não respondem simplesmente à lei talionária.

Lacan assinala que a tragédia acaba com uma identificação total do herói. É porque Hamlet é Hamlet, porque leva o nome de seu pai que seu desejo está abolido, que consuma a vingança desse modo, que não encontra solução à existência. René Girard dirá que não há solução para a existência da humanidade em relação à ética da vingança. Não é a abúlia que o caracteriza e sim a forma como aperta o botão, que não deixa de ser viril, mas esse Hamlet que é ofertado ao Hamlet pai faz confluir, no momento final, a tragédia do destino com a tragédia do desejo, reduzindo-as à satisfação da vingança.

Em Hamlet, temos a rateeira do neurótico. Mesmo quando o estudo de Girard questiona o valor de uma abordagem psicanalítica da peça, faz uma apreciação interessante da súplica de Hamlet a sua mãe para que ela situe o Hamlet pai como causa de seu desejo. Mas isto é impossível para ela. Cláudio, apesar das antipatias que pode gerar em nós, possui outro lugar em relação ao desejo. A versão de Branagh termina com uma imagem da queda da estátua e, em especial, da cabeça do Hamlet pai. Seria desejável que este pai tivesse caído também para Hamlet, e não somente na fantasia do cineasta.

Sua não-queda leva Hamlet à passagem ao ato suicida como resposta direta à demanda de vingança de um além que está longe de ser um além do pai. Desenlace fatal com um ato que Hamlet paga com sua vida. Se Édipo é quem sustenta que seu desejo é saber a chave do desejo, Hamlet expõe com acréscimos a problemática do saber neurótico enquanto saber suposto que, longe de apontar para a inexistência do Outro, consegue com êxito nada além de um "ato trágico atrapalhado"¹¹, em que o sujeito, ainda barrado, continua sendo objeto da demanda do Outro.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, S., "La interpretación de los sueños", in: *O.C.*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., vol. IV, 1987. (Todas as citações da Amorrortu Ed. foram traduzidas do castelhano pela tradutora).
2. LACAN, J., *El Deseo y su interpretación*. Inédito.
3. VERNANT, J.P. e VIDAL NAQUET. *Mito y tragedia en la antigua Grecia*. Barcelona, Taurus, 1989.
4. FREUD, S., "Esquema del psicoanálisis", in: *O.C.*, Buenos Aires, Amorrortu Ed., vol. XXIII.
5. SOFOCLES. *Edipo Rey*. Buenos Aires, El Ateneo, 1949.
6. LACAN, J., *El Seminario, El yo en la teoría psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós, 1984.
7. _____ *El Deseo y su interpretación*. Inédito.
8. SHAKESPEARE. *La tragedia de Hamlet*. Barcelona, Aguilar Ed., 1980.
9. SALVADOR DE MADARIAGA. "Prologo a la edición bilingue de *La tragedia de Hamlet*". Buenos Aires, Sudamericana.
10. SHAKESPEARE. *La tragedia de Hamlet*. Op.Cit.
11. GIRARD, R. *Shakespeare: los juegos de la envidia*. Barcelona, Anagrama, 1995.

James Joyce: a Stepheresia

Bernardina da Silveira Pinheiro*

Eduardo Vidal**

Stephen Dedalus é o nome do qual Joyce se utiliza para revelar ao leitor a trajetória percorrida pelo jovem que descobrirá, na conclusão de *A Portrait of the Artist as a Young Man*, o artista que desde a tenra infância se manifestara nele. Na verdade, a partir das primeiras páginas do livro é possível observar a importância das palavras e da linguagem na vida daquele menininho que, ameaçado de ter seus olhos arrancados pelas águias se não pedir perdão, martela em sua cabeça um refrão poético que revela o seu temor do castigo da cegueira, tão terrível para ele.

Pull out his eyes
Apologize
Apologize
Pull out his eyes

Arrancar seus olhos
Perdir perdão
Pedir perdão
Arrancar seus olhos

Apologize
Pull out his eyes
Pull out his eyes
*Apologize*¹

Pedir perdão
Arrancar seus olhos
Arrancar seus olhos
Pedir perdão²

Aquela criança já se sabe diferente das outras. As palavras martelam em sua cabeça com frases proferidas pelo Outro e são por ela absorvidas com toda força de sua imposição. Talvez, através do seu refrão poético, Stephen manifeste o primeiro trauma por ele experimentado na sua forma mais radical — o trauma da linguagem.

Este trauma é confirmado por uma segunda experiência em que Stephen se defronta com a crueldade do Outro, revelada na face arbitrária e despótica de um

* Professora, Benemérita da UFRJ.

** Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

padre que, em sua concepção infantil e ingênua, imaginara fosse um ente perfeito. É o confronto de Stephen, então, com o rigor do signo na sua estrutura lingüística e social. Para ele o som, nos seus diferentes matizes, será experimentado pelo corpo com as diferenças sutis dos diversos sons:

*There were different kinds of pains for all the different kinds of sounds.*³

Havia diferentes tipos de dor para todos os diferentes tipos de sons.⁴

Convém observar que no primeiro refrão temos a materialidade mais pura do significativo nele desencadeado, enquanto que na segunda experiência já ocorre uma epifania, definida por Joyce como uma revelação que demanda do escritor uma elaboração cuidadosa a ser registrada como parte integrante do discurso.

Realmente agora o corpo é sutilmente afetado pelo som, cujas múltiplas tonalidades corresponderão a múltiplas manifestações: de isolamento, de dor, de suspense, de medo. Por exemplo, em certo momento os colegas, que estavam jogando críquete pareciam estar bem distantes, uma vez que ele estava privado de seus óculos, quebrados por um companheiro.

*And from here and from there came the sounds of the cricketbats through the soft grey air. They said: pick, pack, pock, puck: like drops of water in a fountain slowly falling in the brimming bowl.*⁵

E daqui e dali vinham os sons das pás de críquete através do ar suave e cinza. Eles diziam: pic, pac, poc, pac como gotas de água de uma fonte caindo lentamente numa bacia transbordante.⁶

Aqui a pontuação dá a perceber o quanto Stephen se sente distanciado dos outros meninos, o que não o torna feliz; bem que ele gostaria de estar entre eles. Um pouco mais adiante, no mesmo capítulo, um dos colegas tendo proposto uma rebelião, todos os demais, inclusive Stephen, ficam amedrontados, e temos, dando idéia de suspense:

*All the fellows were silent. The air was very silent and you could hear the cricketbats but more slowly than before: pick, pock.*⁷

Todos os colegas ficaram em silêncio. O ar estava muito silencioso e era possível ouvir as pás de críquete, porém mais lentamente do que antes: pic, poc.⁸

Apesar de rirem, ele percebe que eles estão com um pouco de medo:

*The fellows laughed; but he felt that they were a little afraid. In the silence of the soft grey air the cricketbats from here and from there: pock. That was a sound to hear but if you were hit then you would feel a pain.*⁹

Os colegas riram; mas ele sentiu que eles estavam com um pouco de medo. No silêncio do ar suave e cinza ele ouvia as pás de críquete daqui e dali: poc. Aquele era um som para se ouvir mas se a gente apanhasse então a gente sentiria dor.¹⁰

Finalmente, ao terminar o capítulo, depois de enfrentado o reitor, Stephen é ovacionado pelos colegas e a frase mencionada inicialmente é agora repetida, com uma conotação diferente:

*In the soft grey silence he could hear the bump of the balls; and from here and from there through the quiet air the sound of the cricket bats: pick, pack, pock, puck: like drops of water in a fountain falling softly in the brimming bowl.*¹¹

No silêncio suave e cinza ele podia ouvir a batida das bolas: e daqui e dali através do ar tranqüilo o som das pás de críquete: pic, pac, poc, pac: como gotas de água de uma fonte caindo suavemente na bacia transbordante.¹²

Apesar de isolado, ele não estava triste: “*He was alone. He was happy and free*” — “Ele estava só. Estava feliz e livre”. Na verdade ele começava a assumir sua solidão, aquela solidão que iria escolher para si no final do romance.

Ousamos dizer que nesta junção do corpo com a letra tem início o despontar do escritor.

A palavra-chave da imposição lingüística será, agora, *admit* — “admitir”, da maneira pela qual ela emerge na mente e no comportamento de Stephen, através da pressão que lhe é feita pelo colega Heron.

*So you may as well admit, Heron went on, that we've fairly found you out this time. You can't play the saint on me any more, that's one sure five.*¹³

Assim o melhor que você tem a fazer é admitir que desta vez nós positivamente o desmascaramos — prosseguiu Heron. — Você não pode mais bancar o santo pra cima de mim, tão certo como dois e dois são quatro.¹⁴

Stephen passa daí à outra cena do inconsciente em que lhe é revelado algo da ordem do ato falho pelo professor de língua, Mr Tate, ao acusar de herética a seguinte frase de seu ensaio literário:

*... without a possibility of ever approaching nearer.*¹⁵

*... sem uma possibilidade de jamais aproximar-se mais.*¹⁶

Stephen, submissamente, corrige para:

*I meant without a possibility of ever reaching.*¹⁷

Eu quis dizer sem uma possibilidade de jamais alcançar.¹⁸

Alí já estava instaurada a questão da heresia. O comentário do professor Tate não é de todo errôneo, muito pelo contrário, aponta para o que o próprio Joyce reconhecerá como uma posição de *disbelief* — “descrença”. Quando Cranly indaga de Stephen se ele acredita na eucaristia, Stephen vai mostrar ambivalência em sua resposta:

*Do you believe in the eucharist? Cranly asked.
I do not, Stephen said.
Do you disbelieve then?
I neither believe in it nor disbelieve in it, Stephen answered.*¹⁹

Você acredita na eucaristia? Perguntou Cranly.
Não, disse Stephen.
Você desacredita então?
Eu nem acredito nem desacredito nela, respondeu Stephen.²⁰

Nesta frase Stephen se revela um herege da melhor estirpe, pois, como Lacan afirma, ele é como aquele que sabe escolher o caminho para chegar à verdade, pois “tendo reconhecido a natureza do sinthoma, não se priva de usá-lo logicamente, isto é, até atingir seu real”. No caso de Stephen, Dublin e os dublinenses são seu próprio sinthoma, do qual Joyce se faz o intérprete.

Essa descrença de Stephen, como ele mesmo a aponta, é de ordem lógica, porque ela implica um afastamento, um distanciamento do campo do Outro para interrogar sua estrutura.

Não deve nos surpreender que este sinthoma apareça na fronteira de um império, em que a contradição, o paradoxo e o desmembramento clamam por reconhecimento.

Na língua, este sinthoma se revela como uma epifania, através da diversidade entre os termos *funnel*, usado pelo decano inglês e *tundish*, pelo jovem irlandês, com o sentido de funil. Isso leva Stephen a concluir:

*The language in which we are speaking is his before it is mine. How different are the words home, Christ, life, master, in his cannot and on mine! I write these words without unrest of spirit. His language, so familiar and so foreign, will always be for me an acquired speech. I have not made or accepted its words. My voice holds them at bay. My soul frets in the shadow of his language.*²¹

O idioma no qual estamos falando é dele antes de ser meu. Como são diferentes as palavras lar, Cristo, cerveja, mestre, nos lábios dele e nos meus! Não posso falar ou escrever estas palavras sem inquietação de espírito. Seu idioma, tão familiar e tão estranho, será sempre para mim uma linguagem adquirida. Eu não fiz nem aceitei suas palavras. Minha voz as mantém acuadas. Minha alma se corrói à sombra do seu idioma.²²

Na política, ao ser convocado pelo colega nacionalista, Davin, a se juntar a ele e aprender o irlandês — o gaélico — e lutar ao seu lado, Stephen se nega a fazê-lo, dizendo:

*My ancestors threw off their language and took another, Stephen said. They allowed a handful of foreigners to subject them. Do you fancy I am going to pay in my own life and person debts they made? What for?*²³

Meus ancestrais se livraram de sua língua e adotaram uma outra, disse Stephen. Permitiram que um punhado de estrangeiros os

subjugasse. Você imagina que eu vou pagar com a minha própria vida e pessoa as dívidas que eles contraíram? Por que razão?²⁴

Seria, na linguagem de Lacan, se submeter a *l'empire — ou un pire*.

Na religião, durante o retiro espiritual, o sofrimento físico e moral atingirá seu paroxismo por meio de descrições requintadas de toda sorte de tortura que se possa abater sobre o ser humano: escuridão total, confinamento insuportável, punição infundável. De fato, o campo do Outro é representado pela "eternidade do inferno", marcada pelo movimento incessante de um pêndulo que oscila entre ever e never — sem-pre e nun-ca.

*It seemed to him that he stood in the midst of a great hall, dark and silent save for the ticking of a great clock. The ticking went on unceasingly; and it seemed to this saint that the sound of the ticking was the ceaseless repetition of the words: ever, never, ever, never. Ever to be in hell, never to be in heaven; ever to be shut off from the presence of God, never to enjoy the beatific vision [...] ever to cry out of the abyss of fire to God for an instant, a single instant, of respite from such awful agony, never to receive, even for an instant, God's pardon; ever to suffer, never to enjoy; ever to be damned, never to be saved; ever, never, ever, never.*²⁵

Parecia-lhe que estivesse no meio de um grande salão, escuro e silencioso a não ser pelo tique-taque de um relógio grande. O tique-taque prosseguia incessantemente; e parecia a este santo que o som do tique-taque era a repetição incessante das palavras: sem-pre, nun-ca; sem-pre, nun-ca. Sem-pre estar no inferno, nun-ca estar no céu; sem-pre ser excluído da presença de Deus, nun-ca desfrutar da visão beatífica [...] sem-pre clamar a Deus do abismo de fogo por um instante, por um único instante, de trégua para tão tremenda agonia, nun-ca receber, por um instante sequer, o perdão de Deus; sem-pre sofrer, nun-ca se deleitar; sem-pre ser amaldiçoado, nun-ca ser salvo; sem-pre, nun-ca, sem-pre, nun-ca.²⁶

É tão grande o tormento provocado pela palavra que só existe uma saída para ele: a confissão. O imperativo *Confess!* recai sobre ele como um mandato tirânico, último recurso ante o Outro, a fim de que ele possa se libertar da ameaça de punição eterna, de um "fogo eterno" aterrorizante,

*the fire of hell gives forth no light [...] at the command of God, the fire of hell, white retaining the intensity of its heat, burns eternally in darkness.*²⁷

o fogo do inferno não produz nenhuma luz [...] por ordem de Deus, o fogo do inferno, embora retendo a intensidade de seu calor, queima eternamente na escuridão.²⁸

pois traz consigo a promessa de uma supressão da culpa que o sufoca. A confissão não constitui ainda uma escritura, visto que o sujeito é forçado a responder

à imposição do Outro. Além do mais Stephen preferiria ter que confessar qualquer outro crime terrível, até mesmo assassinato, a ter que "dizer aquilo em palavras":

*Little fiery flakes fell and touched him at all points, shameful thoughts, shameful words, shameful acts him shame covered like fine glowing ashes falling continually. To say it in words!*²⁹

Pequenas fagulhas ardentes caíam e o atingiam em todos os sentidos, pensamentos vergonhosos, palavras vergonhosas, atos vergonhosos. A vergonha o cobria todo como delicadas cinzas incandescentes caindo continuamente. Dizer aquilo em palavras!³⁰

O pecado sexual era o mais grave de todos para a igreja. E não é paradoxal que Stephen seja compelido a dizer precisamente aquilo que é impossível dizer, ou seja, a não relação entre o gozo e a palavra? No entanto, é do impossível que o artista extrai a matéria prima de sua obra. *Confess!* é, de fato, o próprio paradoxo que, ao mesmo tempo, encarna o mandato do Outro e abre o discurso, até então fechado no solipsismo do segredo, para uma necessidade imperiosa de dizer.

Mas agora uma nova voz se faz ouvir:

*This was the call of life to his soul not the dull gross voice of the world of duties and despair, not the inhuman voice that had called him to the pale service of the altar.*³¹

Este era o chamado da vida para a sua alma não a voz grossa e apática do mundo de deveres e desespero, não a voz inumana que o chamara para o pálido serviço do altar.³²

A voz apática do mundo dos deveres cede lugar à palavra poética:

*Glimmering and trembling; trembling and unfolding, a breaking light, an opening flower, it spread in endless succession to itself, breaking in full crimson and unfolding and fading to palest rose, leaf by leaf and wave of light by wave of light, flooding all the heavens with its soft flushes, every flush deeper than other.*³³

Vislumbrado e tremendo, tremendo e desabrochando, uma luz despontando, uma flor se abrindo, expandia-se em uma sucessão infundável, despontando em total carmesim e desabrochando e desbotando até o mais pálido tom de rosa, folha por folha e onda de luz por onda de luz, inundando todo o firmamento com seus jatos suaves, cada jato mais profundo do que o outro.³⁴

Os pássaros planando no espaço lhe revelam a profecia contida em seu nome:

*Now, as never before, his strange name seemed to him a prophecy.*³⁵

Agora, como nunca antes, seu estranho nome lhe parecia uma profecia.³⁶

A estranheza que lhe causara inicialmente o seu nome — “*What kind of a name is that?*” — “Que espécie de nome é esse?” — era agora substituída por uma transformação do sujeito no artifice da palavra. A língua do Outro, o grego, revelara a Stephen uma dimensão maior do seu nome:

*Stephen Dedalos! Bous Stephanoumenos! Bous Stephaneforos!*³⁷

o que significa “alma de touro de Stephen, touro portador de uma guirlanda para o sacrifício”.

*Now, at the name of the fabulous artificer, he seemed to hear the noise of dim waves and to see a winged form flying above the waves and slowly climbing the air. What did it mean? [...] a prophecy of the end he had been born to serve and had been following through the mists of childhood and boyhood, symbol of the artist forging anew in his workshop out of the sluggish matter of the earth a new soaring impalpable imperishable being?*³⁸

Agora, ao som do nome do fabuloso artifice, ele parecia ouvir o barulho de ondas escuras e ver uma forma alada voando por sobre as ondas e se elevando lentamente no espaço. O que queria dizer aquilo? [...] uma profecia do fim que ele nascera para servir e que viera perseguindo através das névoas da infância e da meninice, um símbolo do artista forjando de novo em sua oficina da matéria informe da terra um novo ser a planar nas alturas impalpável e impercível?³⁹

Um sintoma não se reduz ao reconhecimento da divisão, da falha; procura oferecer uma solução, produzir uma reparação. O herege busca atingir o real deste sintoma da divisão, da não relação e, no caso de Stephen, a lógica da descrença permite desvendar, de uma maneira ferinamente irônica, o véu que encobre o esfacelamento de uma nação. É o que se manifesta quando Stephen declara a Cranly:

*I fear more than the chemical action which would be set up in my soul by a false homage to a symbol behind which are massed twenty centuries of authority and veneration.*⁴⁰

Mais do que isso, eu temo a ação química que seria montada em minha alma por uma falsa homenagem a um símbolo atrás do qual estão concentrados vinte séculos de autoridade e veneração.⁴¹

Ou ainda quando, interrogado por Cranly se jamais lhe ocorrera tornar-se protestante:

*I said that I had lost the faith, Stephen answered, but not that I had lost selfrespect. What kind of liberation would that be to forsake an absurdity which is logical and coherent and to embrace one which is illogical and incoherent?*⁴²

Eu disse que tinha perdido a fé, respondeu Stephen, mas não que eu tivesse perdido o respeito por mim mesmo. Que espécie de

liberação seria essa de abandonar um absurdo que é lógico e coerente e abraçar um que é ilógico e incoerente?⁴³

O *sinthoma* de Stephen, enquanto obra literária, supre, conforme apontado por Lacan, a carência paterna, de um pai assim descrito por Stephen:

*A medical student, an oatsman, a tenor, an amateur actor, a shouting politician, a small landlord, a small investor, a drinker, a good fellow, a storyteller, somebody's secretary, something in a distillery, a taxgatherer, a bankrupt and at present a praiser of his own past.*⁴⁴

Um estudante de medicina, um remador, um tenor, um ator amador, um político gritador, um pequeno proprietário, um pequeno investidor, um bebedor, um bom homem, um contador de histórias, alguma coisa numa destilaria, um cobrador de impostos, um falido e atualmente um louvador de seu próprio passado.⁴⁵

Seu *sinthoma* vai se materializar não apenas como um desvelamento da falha, mas também como uma solução, uma reparação e, posteriormente, em *Ulysses*, este *sinthoma* vai insistir em se escrever na seguinte frase, em que Stephen se identifica com Shakespeare:

*Well: if the father who has not a son be not a father can the son who has not a father be a son? When Rutlandbaconsouthampton-shakespeare or another poet of the same name in the comedy of errors wrote Hamlet he was not the father of his own son merely but, being no more a son, he was and felt himself the father of all his race...*⁴⁶

Bem: se o pai que não tem um filho não for um pai pode o filho que não tem pai ser um filho? Quando Rutlandbaconsouthampton-shakespeare ou qualquer outro poeta do mesmo nome na comédia dos erros escreveu Hamlet ele não era o pai de seu próprio filho apenas mas, não sendo mais um filho, ele era e sentia ele próprio ser o pai de toda a sua raça...⁴⁷

O rigor lógico da heresia consiste em não deixar unicamente nas mãos de Deus a criação da ordem do universo. O artista, como um herói — por que não um Stephen Hero — se aproxima — *approaches* — do Criador, tendo a missão, como um artífice, de inventar uma língua, de criar uma obra, de “viver, errar, sucumbir, triunfar, recriar vida da vida” e até, como pai de sua raça, de “forjar a sua consciência”.

Notas e Referências Bibliográficas

1. JOYCE, James. *A Portrait of the Artist as a Young Man*. New York, The Viking Press, 1968, p.8.
2. _____ *Um retrato do artista quando jovem*. Trad. Bernardina da Silveira Pinheiro. São Paulo, Ed. Siciliano, 1992, p.18.
3. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man*.op.cit., p.45.
4. _____ *Um retrato do artista quando jovem*. Op.cit., p.51.
5. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man*.op.cit., p.41.

6. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p. 48.*
7. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.44.*
8. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.50.*
9. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.45.*
10. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.51.*
11. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.59.*
12. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.64.*
13. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.77.*
14. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.82-83.*
15. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.79.*
16. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.84.*
17. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.79.*
18. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.84.*
19. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.239.*
20. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.236.*
21. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.189.*
22. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.191.*
23. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.203.*
24. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.203.*
25. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.132-133.*
26. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.134.*
27. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.120.*
28. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.123.*
29. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.142.*
30. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.143.*
31. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.169.*
32. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.173.*
33. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.172.*
34. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.173.*
35. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.168.*
36. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.170.*
37. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.168.*
38. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.170.*
39. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.169.*
40. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.170.*
41. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p. 243.*
42. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.240.*
43. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p. 243-44.*
44. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p.240*
45. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p. 241.*
46. _____ *Um retrato do artista quando jovem. Op.cit., p. 238.*
47. _____ *A Portrait of the Artist as a Young Man.op.cit., p.264-65.*

Bibliografia

LACAN, J., *Le Séminaire le Sinthome*. Texte établi par Jacques Alain Miller - 1975-1976.
Paris: Ornicar?

(Con)vocação à escrita em André Gide

Paloma Vidal*

No início daquele ano (1884), uma aventura extraordinária aconteceu comigo. Na manhã do primeiro dia do ano, fui dar um abraço em Anna que, como eu já disse, morava na rua de Vaugirard. Eu estava voltando contente, contente comigo mesmo, com o céu e com os homens, atento a tudo, me divertindo à toa e imensamente confiante no futuro. Não sei por quê, nesse dia, escolhi para voltar, ao invés da rua Saint-Placide, que era meu trajeto habitual, uma pequena rua paralela, à esquerda; por diversão, pelo simples prazer de mudar. Era quase meio-dia; o ar estava claro e o sol quase quente cortava a rua estreita na sua extensão, de forma que uma calçada estava iluminada, a outra na sombra..

No meio do caminho, deixando o sol, eu quis experimentar a sombra. Estava tão feliz que cantava, andando e pulando, com os olhos nas nuvens. Foi então que vi descer na minha direção, como uma resposta a minha alegria, uma coisinha esvoaçante e dourada, como um pedaço de sol furando a sombra, que se aproximou de mim, batendo as asas, e veio pousar sobre meu boné, à maneira do Espírito Santo. Ergui a mão; um lindo canário nela se alojou; ele palpitava como meu coração, que me enchia o peito. Certamente o excesso de minha alegria era manifesto exteriormente; talvez não aos sentidos obtusos dos homens, mas para olhos um pouco delicados eu devia estar cintilante como um espelho e meu esplendor havia atraído essa criatura do céu.

Voltei correndo para minha mãe, encantado de trazer o canário; mas principalmente o que me enchia de orgulho, o que me deixava nas nuvens, era a certeza entusiasmante de ter sido celestialmente designado pelo pássaro. Eu já estava inclinado a acreditar que tinha uma vocação; quero dizer uma vocação de ordem mística; pareceu-me que uma espécie de pacto secreto me unia a partir de então, e quando eu ouvia minha mãe desejar que eu seguisse tal carreira, como a de funcionário do departamento de Águas e Florestas, por exemplo, que lhe parecia convir particularmente ao meu gosto, eu me prestava a seus projetos por conveniência, sem muito empenho, como alguém que se presta a um jogo, mas

* Literatura, Rio de Janeiro.

sabendo bem que o interesse vital estava em outro lugar. Por pouco eu teria dito a minha mãe: Como eu poderia dispor de mim? Você não sabe que eu não tenho esse direito? Você ainda não entendeu que eu fui eleito?¹

Um mistério parece rondar a vocação do escritor. Por que motivo um sujeito dedica sua vida a escrever? O que determina sua escolha? Escrever pode ser uma necessidade? Que função a escrita tem na vida do sujeito? O que significa para ele escrever? Uma particularidade que chama a atenção na obra de André Gide é a insistência com que ele se volta sobre estas questões, refletindo sobre a origem, a natureza e o valor de sua escrita. Seus romances, seus ensaios e seu diário discutem e põem à prova a relação do escritor com sua obra. Ao longo de sua vida, Gide nunca abandonou a pergunta central da vocação do escritor: por que escrever? A escrita foi tema de sua escrita. A literatura o transformou ao mesmo tempo que ele transformou a literatura. É isso que faz dele um escritor exemplar de nossa época. A literatura contemporânea distingue-se justamente por ser mais do que literatura ou, como diz Maurice Blanchot, por ser "uma experiência vital, um instrumento de descoberta, um meio para o homem de se pôr à prova, de se tentar, e nessa tentativa buscar ultrapassar os seus limites"².

Gide é um jovem de 21 anos quando publica *Les cahiers d'André Walter*, livro inaugural que reúne suas inquietações subjetivas e literárias. Os *Cahiers* materializam sua vocação. Depois de publicá-los, Gide se torna um escritor reconhecido pelo meio intelectual francês de sua época³ e inicia uma longa carreira. O instigante neste primeiro livro de Gide é que se, por um lado, ele já possui as marcas do escritor de *L'Immoraliste* (1902), por outro, é um livro muito diferente dos demais, uma vez que Gide mudou radicalmente depois de escrevê-lo. De qualquer modo, foi com este livro que Gide se lançou à escrita; o que nos interessa é precisamente o nascimento do escritor, ou ainda, a maneira como este sujeito respondeu a sua vocação.

Aos quatorze anos, André está certo de ter uma vocação. Mesmo que não saiba exatamente o que deve fazer, ele sente que foi convocado. O aparecimento inesperado do pássaro, interpretado como um sinal, confirma esse sentimento. Difícilmente um outro menino de sua idade teria pensado algo assim. André, no entanto, não é como os outros. Isso é o que ele tenta dizer para sua mãe desde criança. Segundo Gide, sua vocação é um resultado do isolamento, do mal-estar e da insegurança que sentiu durante toda sua infância: "foi minha infância solitária e mal-humorada que fez de mim o que eu sou"⁴, explica.

A saída que ele encontra para seu problema é, primeiramente, a religião. Submerso no puritanismo herdado de sua mãe, André procura a salvação através da fé:

Acordado desde o nascer do sol, eu mergulhava na banheira que, no dia anterior, havia enchido de água gelada; depois, antes de começar a estudar, eu lia alguns versos da Sagrada Escritura (...) Por maceração, dormia sobre uma tábua.⁵

Mas, apesar do fervor adolescente, não é por essa via que André encontra seu equilíbrio, e sim por meio da literatura. É para as letras que ele direciona sua vocação. O destino de Gide foi se tornar um escritor. Em 1947, ele recebeu o prêmio Nobel de literatura e não parou de escrever até sua morte, em 1951. Quando era criança,

enquanto sua mãe insistia nos ensinamentos religiosos, seu pai o introduzia no mundo das letras. A biblioteca do pai fascinava André e, junto com o gosto por Molière e Homero, crescia nele a propensão para se deixar levar por uma “segunda realidade”, que ele situava entre a realidade e o sonho. A vocação mística estava desde o início unida a uma vocação estética: “a arte e a religião em mim uniam-se devotamente, e eu experimentava o êxtase mais perfeito em seu acordo”⁶. Mais tarde a arte prevaleceria. O culto a Deus seria substituído pelo culto à escrita.

Gide sempre afirmou que escrevia por necessidade e que teria se suicidado se não tivesse podido escrever⁷. Sua escrita é, como ele costumava dizer, “intimamente motivada” e, nesse sentido, subjetiva. Gide transforma os momentos de profunda angústia, que o acompanhavam desde a infância, em literatura. “Eu compreendi logo que a embriaguez sem vinho não era nada além do que o estado lírico, e que o instante feliz em que esse delírio me sacudia era aquele em que Dioniso me visitava”⁸. Gide faz literatura de sua vida. É um “homo literarius completo”, comenta Lacan. Sua atividade de escritor começa precocemente com seu diário, que logo se torna parte fundamental de sua vida, seu “pretexto de viver”. Foi a partir dos fragmentos do diário que Gide compôs seu primeiro livro.

Aos 20 anos, sua vida está inteiramente voltada para a produção desse livro, que seria publicado em 1891. Gide e seu melhor amigo, o poeta Pierre Louis, sonham em alugar uma mansarda no Quartier Latin, onde possam ter tranquilidade e uma vista que os inspire. A grande felicidade, escreve Gide no outono de 1889, seria “trancar-se ali, com o sonho de sua obra, e só sair com ela terminada”⁹. Em vez disso, Gide vai para a Bretanha, levando um diário de viagem. Como esse tempo não é suficiente para terminar os *Cahiers*, ele decide partir novamente na primavera. Numa casa de campo, totalmente só, Gide termina seu primeiro livro.

Les cahiers d'André Walter representam para Gide a soma de suas experiências. “Eu não conseguia considerá-lo como o primeiro livro de minha carreira, mas como um livro único e não imaginava nada além”¹⁰. O livro se impunha como “o mais imperioso dos deveres” e ele sentia que devia publicá-lo imediatamente. Era como se tudo estivesse condensado nele, tudo o que o jovem escritor precisava dizer ao mundo. Publicá-lo era uma questão de vida ou morte: “Minha vida parecia ter que acabar, chegar a uma conclusão”¹¹. Afinal, Gide não estava apenas contando uma estória, ele estava colocando sua vida em jogo, pois o livro devia convencer sua prima a se casar com ele. André Walter era, portanto, mais do que o personagem central de seu livro:

Eu não saberia dizer qual de nós dois guiava o outro, pois se nada pertencia a ele que eu não presentisse antes e que eu não testasse antes em mim mesmo, freqüentemente também, empurrando esse duplo a minha frente, eu me aventurava atrás dele, e era em sua loucura que eu me dispunha a mergulhar.¹²

Ao terminar de escrever seu livro, Gide percebe, no entanto, que a obra agiu sobre ele de uma forma que ele não imaginava:

às vezes pulando fora do meu herói, e enquanto ele mergulhava na loucura, minha alma, tendo enfim se libertado dele, desse peso moribundo que carregava há tanto tempo, entrevia possibilidades vertiginosas¹³.

Escrever a estória de um jovem escritor religioso, atormentado e apaixonado, criar um duplo de si mesmo, acaba sendo um modo de se libertar do que Walter representa. Acontecimento fundamental em sua vida e em sua escrita, Gide modifica-se através de sua criação. Uma frase de Marguerite Duras, no livro *Escrever*, transmite esse efeito da escrita: "achar-se num buraco, no fundo de um buraco, numa solidão quase total, e descobrir que só a escrita pode nos salvar"¹⁴. Gide afirmava que sua infância lhe deixara marcas indeléveis. O que se torna evidente ao ler seus livros é a mudança que a escrita pôde ainda assim operar.

André Walter, um jovem de vinte anos, propõe-se a escrever um livro chamado *Allain*, narrando o drama de sua existência "para aqueles que sofrem as angústias que eu sofri e que como eu desesperam-se pensando que são os únicos a sofrer"¹⁵. A fim de levar a cabo seu projeto, Walter, assim como Gide, exila-se na Bretanha, mas fica louco e morre antes de terminar seu livro. Walter enlouquece e Gide vai adiante. Essa cisão entre o escritor e seu *alter-ego*, *Walter-ego*, essa assimetria entre os dois é o ponto de partida da criação literária. Dela nasce um escritor.

Gide cria um procedimento em que a obra age sobre aquele que escreve. Na sua opinião, uma obra é fracassada quando não opera nenhuma modificação no escritor. A técnica por meio da qual Gide atinge seu objetivo foi chamada de *mise en abyme*, ou também *contruction* ou *composition en abyme*. Gide descreve assim este procedimento: "gosto bastante que numa obra de arte, encontre-se assim transposto, na escala dos personagens, o tema mesmo da obra. Nada esclarece melhor e estabelece com mais segurança todas as proporções do todo"¹⁶. A descrição é de 1893 e refere-se a seu livro *La tentative amoureuse*, mas Gide já utilizara a *mise en abyme* nos *Cahiers*. Tal estrutura pode ser representada por um escudo, acolhendo em seu centro uma réplica em miniatura de si mesmo. Assim, nos *Cahiers* encontramos a obra dentro da obra, numa espécie de *emboîtement*, de encaixe: Walter, personagem-escritor, faz anotações em seu diário sobre o romance *Allain*, cujo tema são os sofrimentos amorosos de um jovem escritor chamado Allain. Walter enlouquece e sua loucura é precedida pela de Allain. Escrever redobrando sua própria história tem uma função de liberação para Gide. A *mise en abyme* é um instrumento de retorno da obra sobre si mesma e isso possibilita a Gide tornar-se seu próprio interlocutor. Para que a técnica seja efetiva, ele cria um personagem comprometido na mesma atividade que ele. A escrita passa, portanto, a ter um efeito de retroação; o livro influencia, durante a própria escritura, aquele que o escreve. Gide afirma: "ao sair de nós, ele nos altera, ele modifica o curso de nossa vida"¹⁷. A partir do livro, tudo o que veio antes é re-significado. Daí que o texto possa servir de elaboração, tal como teoriza Jean Delay: "a longa confissão que são os *Cahiers* permitiram a Gide uma tomada de consciência de seus conflitos e sua transferência para um duplo, mecanismos que lembram, numa certa medida, a catarse psicanalítica"¹⁸.

Quais são os conflitos que André transferiu para Walter? Gide os relatou mais de uma vez. O menino tímido, sem graça, submete-se à influência religiosa e austera de sua mãe e é afastado da convivência escolar por causa de distúrbios físicos e psicológicos constantes – dores de cabeça, insônia, desmaios. É tão solitário que sua mãe inventou para ele um amigo imaginário chamado Pierre. Na adolescência, apaixonou-se pela prima, dois anos mais velha do que ele, imagem de pureza e castidade. O amor dos dois segue um ideal de separação entre corpo e alma. Mas essa dissociação toma um caráter de batalha para o jovem André:

Será que é preciso lutar ainda?, Oh Senhor, eu acreditei que estava livre. Será que esta carne fraca jamais se calará? Não é suficiente que o espírito esteja pronto? É preciso lutar continuamente (...) A luta é bela mesmo sem a vitória. Os combates desesperados são os mais nobres e um sabor de vitória se experimenta na audácia de ter tentado (...) É isso: a carne humilhada sob a alma triunfante: a carne murmurará, mas ela será refreada pelo fervor do espírito¹⁹.

Ao contrário do esperado por Walter, o espírito não vence a batalha. O dilema permanece: como lutar contra o desejo que desde muito cedo estivera presente? Logo na primeira página de *Si le grain ne meurt* (1921), Gide relata o episódio em que, escondido debaixo da mesa de jantar, praticava o que mais tarde chamaria de "maus hábitos". "O inimigo está em nós, diz Walter, isso é o mais terrível. A fuga é impossível"²⁰. André quer viver um amor casto com sua prima e a impossibilidade de eliminar o desejo de sua vida é uma perspectiva ameaçadora. O jovem Walter passa noites em claro, ajoelhado diante da cama, pedindo a Deus que o afaste do mal que o atormenta e que o faça viver um amor em que somente as almas se encontrem. O desejo, representado pela masturbação, é visto sempre como uma tentação, um pecado. Gide diria mais tarde em suas memórias:

Minha educação puritana havia transformado as reivindicações da carne num monstro; como eu poderia entender, naquela época, que a minha natureza se furtava à solução geralmente mais aceita, tanto quanto o meu puritanismo a reprovava? No entanto, o estado de castidade — eu era forçado a me convencer disso — continuava insidioso e precário; como qualquer outra escapatória me era negada, eu caía de novo no vício da minha primeira infância e me desesperava cada vez que isso acontecia.²¹

A vida de Walter divide-se em dois pólos: o amor e o desejo. Sua luta consiste em tentar eliminar o segundo, vivendo com Emmanuèle um amor sem desejo, esquecido do corpo. Mas essa separação radical não resolve a questão: "Eu os separei tanto que agora não sou mais seu dono; cada um vai para um lado, o corpo e a alma; ela sonha com carícias cada vez mais castas; ele, abandona-se à deriva"²².

O objetivo de Gide nos *Cahiers* era reunir tudo o que era mais fundamental em sua vida: o amor por sua prima, a religião e a literatura. O livro é, por conseguinte, um conjunto de anotações, citações e relatos de acontecimentos marcantes de sua adolescência. "Nestas folhas, diz Walter, quero fixar, como guardam-se flores secas para lembrar do perfume que se esvaiu, quero fixar as lembranças de minha juventude fugaz para que mais tarde eu me lembre"²³. Efetivamente, os *Cahiers* são fundamentais para compreender a obra de André Gide; talvez mais pelo contraste que existe entre eles e seus outros livros do que pelo que eles têm em comum. Há, ainda assim, uma continuidade, que se torna evidente, por exemplo, nos personagens femininos. Emmanuèle nunca muda para Gide, ainda que se chame Alissa em *La Porte Étroite* ou Marceline em *L'Immoraliste*. A *mise en abyme*, marca registrada do autor, também já estava presente nos *Cahiers*. Do mesmo modo, há uma preocupação com a estruturação da obra ("a ordem de Spinoza para a ética, transportá-la ao romance; as linhas geométricas. Um romance é um teorema"²⁴, diz Walter) que irá se manter em sua escrita. Talvez por isso, ao redigir o prefácio para

os *Cahiers*, 40 anos depois de sua primeira edição, Gide diga que ele já se encontrava quase por inteiro em seu primeiro livro. A vocação reafirma-se *a posteriori*, quando o escritor maduro reconhece sua filiação ao primeiro livro. Gide nos mostra que a literatura transmite não somente o texto, mas também o desejo do escritor. E ele procurou circunscrever o momento em que nasce esse desejo. Trata-se de um escritor *engagé*, cujo compromisso foi com a escrita. É a esse desejo que Cortázar parece retornar, em uma espécie de *invocação* a Gide, quando diz em seu *Diário de Andrés Favas*:

O admirável na "carreira" de um escritor como Gide é o desenvolvimento progressivo, harmonioso das partes que um dia integrarão frondosamente a árvore entregue ao vento. As contradições, a busca, a rebelião e os encontros dos primeiros livros; as "etapas", as fixações, a organização de sistemas sensitivos, intelectuais e morais em torno de noções e vivências "*proved upon the pulses*", como dizia Keats (...) Gide escreve aos vinte anos o que deve ser escrito nessa idade e somente nessa idade; de seus quarenta nasce a fragrância do fruto; seus sessenta são profundos, estilizados, luxuosos; sua morte chega como a última página do livro, contendo tudo isso; previsível, necessária, quase confortável (...) A regra áurea, em Gide, consiste em que ela nasce de si mesma, como a forma da árvore; sua busca atormentada tem o valor pascaliano de ser desde sempre um encontro, de partir do que intimamente já se é, para merecer sê-lo²⁵.

Não podemos esquecer, entretanto, o *quase* que Gide escreve no prefácio de 1931 de que falamos ainda agora. Para Gide, *Les Cahiers d' André Walter* serão sempre um livro *à parte*. De todos seus livros, este é o único que ele não deixou que fosse publicado em edição regular: "sempre tomei cuidado para que ele fosse difícil de achar, que somente pudessem encontrá-lo aqueles que verdadeiramente desejam conhecê-lo, porque haviam chegado até ele através do conhecimento de meus outros livros, que me representam muito melhor"²⁶. O caráter da virada, tanto estilística quanto subjetiva, que os *Cahiers* representam faz com que exista uma distância irreduzível entre Walter e Gide. Pouco depois de ter escrito seu primeiro livro, Gide já o considera superado e não se reconhece mais nele. Ele não quer mais ser Walter. "Para descobrir realmente quem eu era, quem eu era sincera e profundamente, e quem, ao mesmo tempo, eu queria ser, eu praticamente tive que dar as costas para quem eu era na época de André Walter"²⁷.

Gide não perdoa Walter por querer eliminar a sensualidade e o desejo, insistindo em ser algo que não é. E também não suporta o estilo dos *Cahiers*. A imprecisão de certas palavras, como "incerto" ou "infinito", o exaspera. "Eu só compreendi muito mais tarde que o caráter próprio da língua francesa é tender para a precisão"²⁸, diz Gide em *Si le grain ne meurt*. A busca de sinceridade e de perfeição na forma, intimamente ligadas uma com a outra, será a maior inquietação de Gide a partir de então. Sinceridade significa para Gide — como ele dirá no *Traité du Narcisse*, seu segundo livro — que "tudo deve ser manifestado, mesmo as coisas mais funestas"²⁹. A sinceridade do escritor é viver o que ele escreve. Não há vida nem moral fora da escrita: "a questão moral para o artista, não é que a idéia que ele manifesta seja mais ou menos moral e útil para a maioria; a questão é que ele a manifeste bem"³⁰. A

forma perfeita — a frase em que nada pode ser mudado — é a sinceridade do **escritor**. Gide se propôs a escrever *tudo*, como se seu desejo, sua ambigüidade, **suas** contradições, tudo pudesse ser revelado pela escrita, desafiando o que **ato de** escrever tem de impossível, transformando sua vocação em um movimento **inces-**sante de *provocação*.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GIDE, A., *Si le grain ne meurt*. Paris, Gallimard, 1995, p.185-86 (citação traduzida pela autora como as demais).
2. BLANCHOT, M., *A parte do fogo*. Rio de Janeiro, 1997, p.207.
3. O jovem escritor dos *Cahiers* passou a fazer parte do grupo dos simbolistas, que se reunia todas as terças na casa de Mallarmé. O próprio Mallarmé lhe escreveu uma pequena carta parabenizando-o pelo livro e convidando-o para uma dessas reuniões. (DELAY, J. *La jeunesse d'André Gide*. Paris, Gallimard, 1992, vol.II, p.41).
4. DELAY, J., *La jeunesse d'André Gide*. op.cit., vol.I, p.15.
5. GIDE, A., *Si le grain ne meurt*, op.cit., p.215.
6. Ibid., p.214.
7. DELAY, J., *La jeunesse d'André Gide*. op.cit., vol.I, p.575.
8. GIDE, A., *Si le grain ne meurt*. op.cit., p.194.
9. _____ *Journal (1889-1930)*. Paris, Gallimard, 1992, p.13.
10. GIDE, A., *Si le grain ne meurt*, op.cit., p.223.
11. Ibid., p.246.
12. Ibid., p.223.
13. Ibid., p.246.
14. DURAS, M., *Escrever*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994, p.19.
15. GIDE, A., *Les cahiers d'André Walter*. Paris, Gallimard, 1986, p.33.
16. _____ *Journal*. op.cit., p.41.
17. Ibid., p.40.
18. DELAY, J., *La jeunesse d'André Gide*. op.cit., vol.I, p.589.
19. GIDE, A., *Les cahiers d' André Walter*. op.cit., p.114.
20. Ibid., p.122.
21. GIDE, A., *Si le grain ne meurt*. op.cit., p.246.
22. _____ *Les cahiers d'André Walter*. op.cit., p.56.
23. Ibid., idem., p.57.
24. Ibid., idem., p.92.
25. CORTÁZAR, J., *Diario de Andrés Fava*. Buenos Aires, Alfaguara, 1995, pp.86-88.
26. MARTY, E., *André Gide — qui êtes-vous?*, Lyon, Manufacture, 1987, p.144.
27. Ibid., p.144.
28. GIDE, A., *Si le grain ne meurt*, op.cit., p.246.
29. _____ *Le traité du Narcisse*, Paris. Gallimard, 1984, p.9.
30. Ibid., p.8.

BIBLIOGRAFIA

- DÄLLENBACH, L. *Le récit spéculaire*. Paris, Ed. du Seuil, 1977.
- GIDE, A. & VALÉRY, P. *Correspondance*. Paris, Gallimard, 1977.
- LACAN, J. "Jeunesse de Gide ou la lettre et le désir", in: *Écrits*, Paris, Ed. du Seuil, 1966.
- MARTIN, C. "Préface" a *Les Cahiers d'André Walter*. Paris, Gallimard, 1986.
- MILLOT, C. *Gide, Genet, Mishima - Intelligence de la perversion*. Paris, Gallimard, 1997.

A criança Gide e o saber

I - Da histeria infantil à perversão

Analucia Teixeira Ribeiro*

Esta reflexão é fruto de um trabalho desenvolvido no âmbito do seminário Psicanálise e Texto, que no ano de 1997 elegeu como tema central o texto de Lacan sobre André Gide, incluído nos *Ecrits*¹.

A leitura do volumoso livro de Jean Delay² — que motivou o escrito de Lacan — e dos artigos de alguns de seus comentadores, além das obras mais diretamente autobiográficas do próprio Gide, nos defrontou com uma questão que se insere na linha de nossa pesquisa sobre a função da letra e do desejo, aliás, subtítulo do artigo de Lacan. A questão é a seguinte: por onde passa esse caminho tortuoso do desejo, que vai de uma criança gravemente neurótica a um pederasta “assumido”, que chega a se tornar prêmio Nobel de literatura?

A ocasião que nos oferece este Colóquio nos incita a considerar mais atentamente o que foi essa criança Gide, sobre a qual Jean Delay nos adverte: “André Gide teve muito cuidado em se mostrar como uma criança perversa, mas ele foi sobretudo uma criança angustiada”.³

A hipótese de Delay é que, para não se deixar levar pelo modelo de Rousseau e evitar os protestos virtuosos que havia lido nas *Confissões*, Gide prefere tomar o rumo oposto. Haverá certamente outra explicação para tal escolha. É curioso porém notar que ambos tinham aproximadamente a mesma idade, 50 anos, ou pouco mais, no caso de Rousseau, quando decidiram escrever suas “confissões”.

Quanto a Gide, o que aqui nos interessa, particularmente, é esse olhar cinqüentenário, de um autor reconhecido e festejado nos meios literários, que já tinha assumido publicamente sua relação homossexual com o jovem Marc Allegret. Esse fato, como se sabe, levou sua mulher e prima Madeleine, com quem tinha um casamento branco, a queimar todas as numerosas cartas que ele lhe escrevera ao longo dos anos. Pois é esse olhar cinqüentenário, dizíamos, que se volta para o passado, onde garimpa as lembranças que darão forma a *Si le grain ne meurt*⁴, sua obra mais diretamente autobiográfica, além naturalmente do diário que ele manteve durante mais de 50 anos. Um olhar cinqüentenário que, convém lembrar, já era um olhar perverso. É o que dirão Jean-Marie Jadin⁵, Catherine Millot⁶, Jean Allouch⁷ e o próprio Lacan, em seu seminário sobre as Formações do Inconsciente⁸, embora não

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

o tenha escrito com todas as letras no referido artigo dos *Écrits*, talvez por delicadeza com o "monstro sagrado" e seus admiradores.

O livro de Delay, que ele chama de psicobiografia, e ao qual Lacan não poupa elogios, não se atém à obra propriamente literária, mas tem acesso aos papéis íntimos, às cartas, enfim a todos os escritos não publicados de Gide e de seus familiares, a ele confiados pelo próprio Gide. Assim, cruzando as informações e multiplicando os pontos de vista, Delay permite que o leitor, trabalhando com essa dupla temporalidade, os testemunhos do passado e as lembranças, certamente encobridoras do Gide maduro, entreveja algo do que foi aquela criança que se tornaria um dos grandes escritores de língua francesa neste século.

O primeiro traço dessa criança "angustiada" são os medos, pesadelos terríveis que o faziam acordar banhado em suor e que tinham por tema a representação da cuca, devoradora de crianças, e outros seres imaginários ameaçadores que povoavam a escuridão da noite, prestes a cortá-lo em pedaços. Isso já aponta, comenta Delay, dado a insistência com que esses temas apavorantes se repetiam, para o que se convencionou chamar de "terror noturno", e para a fantasia do "corpo despedaçado"⁹.

Uma confissão, mencionada logo nas primeiras páginas de *Si le grain ne meurt*, diz respeito à precocidade de seus hábitos masturbatórios, que Gide chama de "maus hábitos", aos quais se entregava, por exemplo, ao lado do filho da zeladora do prédio, debaixo da mesa da sala de jantar, coberta com uma toalha, o que não deixa de lembrar sua predileção futura pelos panos, com que gostava de se envolver. Ele confessa sem rodeios: "Quanto a mim, não posso dizer se alguém me ensinou ou como descobri o prazer; mas tão longe quanto minha memória possa chegar, ele estava presente"¹⁰.

O comentário de Delay sobre o destaque dado a essa revelação, é que além de achar que a precocidade desse "vício inveterado" tivera consequências duráveis sobre seus costumes, Gide já estava informado, nessa altura, das teorias psicanalíticas sobre a importância da sexualidade infantil.¹¹

Além da "precocidade de seus instintos sexuais", Delay assinala, no capítulo dedicado aos primeiros anos, a "precocidade dos instintos agressivos" do pequeno Gide, que não tinha nenhum amigo, pisoteava os montinhos de areia que as outras crianças faziam no Jardim du Luxembourg e, com a idade de cinco anos, ao invés de beijar a "bela" prima que lhe era apresentada, deu-lhe no ombro uma mordida que chegou a sangrar, fazendo-o cuspir enojado.¹²

Embora o próprio Gide tenha enfatizado a importância dos jogos infantis como primeira forma de evasão, pois comportam uma parte de atividade imaginária e prepararam, nesse sentido, as evasões da arte, Delay observa que os primeiros divertimentos de Gide não trazem tanto a marca do imaginário, como em muitos poetas. Na medida em que eram orientados pela "matéria viva", eles se assemelhavam mais aos de um futuro naturalista. E assinala que, ao lado da observação da realidade, o menino Gide tinha a confusa percepção de algo que ele mesmo chamou de "segunda realidade"¹³, que não era nem a realidade do estado de vigília, nem o sonho do estado de sono, mas algo ligado ao mistério, ao clandestino, ao estranho, que nos faz pensar no *Unheimlich* freudiano, associado ao temor da castração.

Vale também lembrar que os primeiros tempos de Gide na escola primária, a partir dos 8 anos foram bastante difíceis: uma inibição que ele chama de sua *bêtise*,

era motivo de chacota e chegou a ser um dos últimos da classe, levando zeros de comportamento e ordem, o que culminou com sua expulsão no dia em que foi surpreendido pelo professor, em plena aula, entregue aos "maus hábitos", que ele acabou tendo de confessar. O incidente motivou a visita ao Dr. Brouardel, professor de medicina legal da Faculdade de Paris, que não se privou de ameaçá-lo, literalmente, de castração, mostrando os ferros de lanças tuaregues, atrás de sua poltrona, com os quais "operava" os meninos no seu caso! Delay encontrou nos papéis inéditos de Gide um rascunho em que ele se mostrava surpreso com a gravidade atribuída pela mãe a um malfeito que não ofendia ninguém¹⁴. Essa rigidez materna lhe vinha do puritanismo calvinista, que via na infração sexual o pecado maior, e certamente fez com que o pequeno André se sentisse esmagado de culpa diante desse juiz terrível. É interessante lembrar que o menino Boris, personagem de *Les Faux Monnayeurs*¹⁵, retoma e desenvolve esse tema, acrescentado da culpa pela morte prematura do pai, atribuída a um castigo por tais pecados. Gide também perdeu o pai prematuramente e é significativo que a referência temporal que ele encontra mais tarde para situar um dos episódios que chamou de *Schaudern* tenha a ver com a morte de seu pai.

Essa palavra alemã, *Schaudern*, tirada de Schopenhauer, e que significa "sobressalto", "estremecimento", foi escolhida por Gide para designar momentos em que, diante do Real da morte ou da sexualidade, era tomado por uma crise incontrolável de choro. A primeira cena, por volta dos dez anos, ocorre à mesa do jantar, quando ouve os pais comentarem sobre a morte de um priminho, que ele não conhecia; a segunda, aos onze anos, pouco depois da morte do pai, quando, voltando da escola, caiu em prantos, dizendo apenas: "Eu não sou igual aos outros"; a terceira, envolvendo a questão da sexualidade, acontece por volta dos quinze anos, quando caiu no colo do amigo Bernard suplicando-lhe, num choro descontrolado, que não passasse por aquela rua do Havre, que a mãe lhe havia proibido como sendo "mal freqüentada"¹⁶.

Lacan assinala em seu escrito que o gozo primário de Gide está ligado a fantasias como a destruição de um brinquedo de que gostava muito, a cena da empregada deixando cair a pilha de pratos ao ser bolinada, a estranha metamorfose de Gribouille, personagem de George Sand, que se deixa levar pelo rio, transformado em galho de árvore¹⁷. Segundo Catherine Millot, é essa erotização da pulsão de morte que vai abrir caminho para a perversão propriamente dita, pois ela possibilita "a transmutação do horror que inspira a castração num gozo, que representa seu mais perfeito desmentido"¹⁸.

A morte precoce do pai, de uma tuberculose intestinal, marca um momento crucial na vida daquele menino de onze anos, que se sentiu subitamente envolvido, palavras suas, por aquele "amor de mãe que se fechava sobre ele". E ficar entregue à mãe, como bem assinala Millot, é ser "votado à morte, é ser condenado a permanecer prisioneiro dos invólucros fetais, separado do mundo dos outros, como aquilo que ainda não nasceu"¹⁹. Duas frases de Lacan nos introduzem à questão que gostaríamos de tratar agora:

O que foi para essa criança sua mãe, e essa voz através da qual o amor se confundia com os mandamentos do dever;²⁰

O menino Gide, entre a morte e o erotismo masturbatório só tem do amor a palavra que protege e a que interdita; a morte levou com seu

pai aquela que humaniza o desejo. É por isso que o desejo, para ele, está confinado ao clandestino²¹.

A hipótese que se formula é a de um déficit na relação imaginária com esse primeiro outro que é a mãe. Em seu texto dos *Écrits* sobre o tratamento possível da psicose, Lacan assinala que:

Todo o problema das perversões consiste em conceber como a criança, em sua relação à mãe, relação constituída na análise não por sua dependência vital, mas por sua dependência de seu amor, isto é, pelo desejo de seu desejo, se identifica ao objeto imaginário desse desejo, na medida em que a própria mãe o simboliza no falo.²²

Ora, ao que tudo indica, a mãe de Gide era uma mãe não desejante, uma mãe para quem o dever ocupara esse lugar vago do desejo e Lacan demonstra que a constituição do *moi* se funda numa certa relação ao desejo do Outro:

$$d \rightarrow \$ \diamond a \leftrightarrow i (a) \leftarrow m$$

Nesta fórmula, explicada detalhadamente no seminário sobre as Formações do Inconsciente²³, a constituição do *moi* (m), do lado direito, está necessariamente numa certa relação com a função do desejo (d), do lado esquerdo. Não se pode percorrer toda a linha partindo de uma das extremidades, é preciso partir das duas, porque a flecha no meio, em sentido contrário, o impede.

Deduz-se daí a impossibilidade para o menino Gide de vivenciar plenamente o estágio do espelho, momento decisivo que, no dizer de Laçan, faz com que todo o saber humano passe a ter a mediação do desejo do outro²⁴. O que a criança quer saber, a pergunta que se coloca é "quem é esse aí no espelho?". Algo como "é o queridinho da mamãe" deve em princípio lhe retornar como resposta, mas no caso do pequeno André, essa resposta é um vazio, um "Nada", que o exclui da relação imaginária ao semelhante. No segundo *Schauldern*, é evidente que algo do registro imaginário deve ter sido forcluído, para dar margem àquele: "Eu não sou igual aos outros!", que mencionamos acima. E o fantasma de Gribouille, transformado em galho de árvore e abandonado pela correnteza numa margem distante, estaria na linha dessa resposta que o sujeito dá, com seu próprio desaparecimento, ao nada que encontra no Outro.

O vazio, o "Nada" dessa resposta, vai ressoar em francês na série: *rien / Urien / vaurien*. *Rien*, como o nada de um desejo, que seria positivamente "de nada", como explica Jadin, "o desejo de um objeto nada, que fosse certamente imaginário e simbólico, mas também real"²⁵. *Urien*, de *Voyage d'Urien*, obra em que Gide conta uma viagem que termina no polo, com a descoberta de um cadáver preso no gelo, segurando na mão um papel branco, onde justamente nada está escrito. *Vaurien* (literalmente, "vale nada"), o termo francês para pivete, moleque de rua: o pequeno árabe Mohamed que encarna a possibilidade de gozo implicada nessa dissolução do *moi*. É o que permite a Gide, como lembra Allouch, "gozar de desejar", "gozar de seu desejo", fórmula de Lacan para a perversão²⁶, um gozo que, em última análise, é uma maneira de evitar o desejo.

Mais além, isso explica o recurso à máscara que não dissimula, não esconde, mas é o próprio rosto, como tão bem definiu Lévi-Strauss, citado por Lacan, quanto

às máscaras dos povos primitivos da Ásia e da América²⁷. Metonimicamente, o véu remete àquilo que, em princípio, ele deveria encobrir e passa a ter o mesmo valor do que ele recobre, numa estrutura topológica da ordem da banda de Moebius. Não se supõe um rosto "verdadeiro" por detrás e, como em certas máscaras que se abrem, para exhibir no fundo outra máscara²⁸, desmascarar não é tirar a máscara, mas exibí-la como tal, o que Gide faz todo o tempo.

E Jadin nos lembra que "tudo o que recobre e comporta uma íntima conexão pode ter a função de véu fetiche: em particular as palavras"²⁹. Isso remete ao fetiche da letra, para o qual Lacan aponta, já no final de seu texto, a começar pela frase chave: "...essa troca fatídica por onde a letra vem tomar o próprio lugar de onde o desejo se retirou" e, mais adjante, quando reconhece a natureza de fetiche das cartas queimadas por Madeleine³⁰. Essa troca, que confere à letra seu estatuto de fetiche, vai definir e orientar toda a obra literária de Gide, empreendimento que se revela assim como da ordem do necessário: a fetichização da letra não cessa de se escrever. Jean Allouch desenvolve essa questão, retomando o esquema L, como indica Lacan em seu texto: já que a posição de exclusão de sua relação ao semelhante não permite que Gide dê consistência à linha imaginária a-a', que não cessa de nunca fazer um *moi* (impossível), Allouch funda aí, nesse obstáculo ao que ele chama de "transliteração", o caráter necessário da obra de Gide, como tentativa de suplência dessa falha imaginária:

A letra como "redobramento dele mesmo", não cessa de se revelar como sempre incapaz de suturar esse buraco; seria preciso que Gide mantivesse no imaginário a idéia dessa sutura como um *semblant*. O ato de Madeleine anula esse *semblant* e, tornando patente a incapacidade da letra, desnuda a impossibilidade de que ela é a *Verleugnung*.³¹

E no seminário sobre as Formações do Inconsciente, abordando o caso Gide pelo lado da identificação, Lacan diz que é no mesmo lugar que se produz o que chamamos, num caso, de Ideal do Eu e, no outro caso, de perversão. Ele afirma que a perversão de Gide não vem tanto do fato de que ele só possa desejar garotinhos, como o que foi um dia, mas pelo fato de que ele só pode se fazer valer nesse lugar ocupado por sua prima, o que para ele está no cerne de sua obra. É essa projeção, diz Lacan, que constitui a raiz de sua existência de homem literário, inteiramente no significante. É por aí que essa mulher não desejada pode ser o objeto do supremo amor, pois ele lhe dá, a cada instante, tudo o que não tem, o que o faz exclamar: "Vocês não podem saber o que é o amor de um uranista! É algo como um amor embalsamado".³² Embalsamado, remetendo a "morto" e ao mesmo tempo a "imortal", uma imortalidade que a obra de Gide acabou conferindo a Madeleine. E aqui se entende melhor a frase que ele escreve em *Et nunc manet in te*, depois da morte da mulher: "Pois todo o esforço de meu amor não era tanto de me aproximar dela, mas de aproximá-la dessa figura ideal que eu inventava".³³

E a maneira de inventá-la, pela própria natureza da correspondência em que se achava com sua prima, também entrava naquela modalidade do necessário, numa tentativa de suprir o déficit imaginário de que falávamos acima, passando pela letra, pelas cartas que Madeleine destruiu um dia, deixando-o desesperado, "como se ela tivesse matado nosso filho"³⁴. Lacan vê nesse desespero o tênue limite entre a

tragédia e a comédia, aproximando-o do grito de Harpagon, o avarento de Molière, quando se dá conta do roubo da caixinha onde guardava seu precioso dinheiro, e marca, como dissemos acima, o valor de fetiche dessas cartas³⁵.

Concluindo, pode-se dizer que a letra, como fetiche, como um não querer saber da castração, construiu uma obra que não responde a um *Che vuoi?* mas a um "O que sou?". Com a letra, litoral entre saber e gozo, da qual se tornou escravo mas também um mestre, Gide não cessou de conjurar o fantasma do "Nada!", que lhe ecoava como resposta a essa pergunta, vinda do fundo dos tempos.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, J. "Jeunesse de Gide ou la lettre et le désir", in: *Ecrits*, Paris, Ed. du Seuil, 1966, p.739-764.
2. DELAY, J. *La jeunesse d'André Gide*, Paris, Gallimard, 1956, 2 vol.
3. DELAY, J. op. cit. I, p.138 (citação traduzida pela autora, como as demais).
4. GIDE, A. *Si le grain ne meurt*, Col. Folio nº 875, Paris, Gallimard, 1955.
5. JADIN, J.-M., *André Gide et sa Perversion*, Paris, Arcanes, 1995.
6. MILLOT, C. *Gide, Genet, Mishima - Intelligence de la Perversion*, Paris, Gallimard, 1996.
7. ALLOUCH, J. *Lettre pour Lettre*, Toulouse, Erès, 1984.
8. LACAN, J. Formações do Inconsciente, seminário inédito, aula de 05/03/1958.
9. DELAY, J. op.cit. I, p. 139.
10. GIDE, A. *Si le grain ne meurt*, op. cit., p. 10.
11. DELAY, J. op. cit. I, p. 140.
12. _____ op. cit. I, p. 140-145.
13. _____ op. cit. I, p. 146.
14. _____ op. cit. I, p. 152.
15. GIDE, A., *Les Faux Monnayeurs*, Col. Folio nº 879, Paris, Gallimard, 1925.
16. _____ *Si le grain ne meurt*, op. cit., p. 131-133 e 193.
17. LACAN, J. *Ecrits*, op. cit., p. 751.
18. MILLOT, C. op. cit. p. 12.
19. _____ op. cit., p. 25.
20. LACAN, J. *Ecrits*, op. cit, p. 749.
21. _____ *Ecrits*, op. cit, p. 752.
22. _____ *Ecrits*, op. cit., p. 554.
23. _____ *Formations de l'Inconscient*, seminário inédito, aula de 26/03/1958.
24. _____ *Ecrits*, op. cit., p. 98.
25. JADIN, J.-M. op. cit., p. 38.
26. LACAN, J. *Formations de l'Inconscient*, seminário inédito, aula de 26/03/1958.
27. LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia Estrutural*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1991, p. 295.
28. _____ op. cit., p. 299.
29. JADIN, J.-M. op. cit., p. 106.
30. LACAN, J. *Ecrits*, op. cit., p. 762-763.
31. ALLOUCH, J. op. cit, p. 122.
32. LACAN, J. *Formations de l'Inconscient*, Seminário inédito, aula de 05/03/1958.
33. GIDE, A., *Et nunc manet in te suivi de Journal Intime*, Neuchatel e Paris, Ides et Calendes, 1947, p. 10.
34. _____ *Ibid.*, p. 80.
35. LACAN, J. *Ecrits*, op. cit., p. 763.

A criança Gide e o saber

II - O verdadeiro polichinelo: impossibilidade de saber

Claudia de Moraes Rego*

Tentamos neste trabalho apontar no texto "Juventude de Gide ou a letra e o desejo" de Jacques Lacan¹ algumas indicações de uma transição entre um momento em que o significante fálico dominava a interpretação que Lacan fazia da letra para um segundo momento em que a dimensão real da escrita se afirma e o texto necessariamente se faz falta de saber.

Tomemos a última frase do texto de Lacan "Como saber dentre todos os mágicos, aquele que está com o verdadeiro Polichinelo?"² A pesquisa sobre o Polichinelo revelou coisas interessantes. Trata-se de um

antiquíssimo personagem cujas origens remontam ao teatro latino e que alcança maior desenvolvimento na *commedia dell'arte* italiana, caracterizado pelo nariz longo, pela corcunda, barriga grande, barrete e roupas multicoloridas e pela fala tremida e esganiçada. O feitiço moral do polichinelo varia de país para país: o francês é falsamente heróico e fanfarrão; o alemão, tolo; o inglês, astuto e sinuoso. No sentido figurado, diz-se de um homem apalhaçado e sem dignidade; palhaço³.

O polichinelo também é um fantoche. Destaco alguns traços: o bobo, o manipulado — o sujeito em sua submissão ao desejo do Outro: passividade original, masoquismo original. O que quer o Outro de mim? O falo. A identificação da criança com o significante fálico é fundante.

A referência ao Polichinelo é muito sutil, pois este condensa num mesmo personagem, o caráter agalma (epifania do objeto a) e, ao mesmo tempo, a tolice e a submissão do sujeito.

A frase de Lacan: "Como saber dentre todos os mágicos, aquele que está com o verdadeiro Polichinelo?" acentua que os mágicos tentariam nos convencer que detêm o verdadeiro Polichinelo. Bem, a resposta a esta pergunta seria: Nenhum deles. Eles tentam nos fazer crer nisso, nos enganam. Nenhum dos mágicos está com o verdadeiro Polichinelo. Os mágicos aqui estão metaforizando a perversão. Como diz Catherine Millot:

O talento perverso seria esta habilidade particular de usar um poder que não é humano para conseguir um milagre, o único que valeria:

* Psicanalista, Escola Letra Freudiana.

transformar o sofrimento em gozo e a falta em plenitude⁴. (tradução nossa)

Fazer milagres ou mágica é um talento perverso; no caso seria afirmar que o falo não está perdido, que alguém detém o verdadeiro Polichinelo.

Na nota de rodapé⁵, há uma referência de tirar o fôlego. Lacan pede ajuda a nós, leitores, para levantar a citação que Nietzsche faz do seguinte episódio: um monge, do alto de um palanque, em Nápoles, agitando um crucifixo nas mãos grita: "*Ecco, ecco, il vero Pulcinella!*"

Dizer que Cristo é o verdadeiro Polichinelo é um sacrilégio: é o mesmo que dizer que Cristo é um fantoche de Deus. O monge certamente estava louco. Mas em sua loucura denuncia algo muito importante e não é a toa que foi Nietzsche quem o escutou: o crucificado, o sacrificado é o verdadeiro Polichinelo; o sujeito, cada um de nós, mortificados pelo desejo do Outro. E também não é a toa que Lacan cita o episódio, convocando o leitor e encerrando o texto. Senão vejamos: a figura de Jesus Cristo é representada de duas maneiras: o Menino Jesus e o crucificado. Só estas duas pontas importam: a criança divina, sua majestade o bebê e o adulto crucificado. O cristianismo, como talvez nenhuma outra religião, realizou e trouxe à luz a identificação da criança com o falo. E, de fato, nossa civilização se erigiu sobre este pilar: um homem e uma mulher unem corpos e espíritos e forças para amar, fazer viver e crescer uma criança. A criança-falo não pode ser atingida. Tudo é feito para protegê-la. Mas tudo é inútil. Branca de Neve vai comer a maçã. Pinóquio vai ser atraído para a Ilha da Fantasia. O menino Jesus vai ser crucificado. A criança vai ser espancada. O falo vai ser perdido.

Por aqui chegamos a Gide. Gide era um pederasta. A pederastia é o exercício sexual mais execrado em nossa sociedade. A pederastia é um crime. Ninguém pode se declarar ou se assumir pederasta sem arrostar contra si conseqüências sociais e legais.

É uma forte representação do mal: o prazer em corromper. Nas prisões, os piores criminosos condenam aquele que recebe este nome terrível: "comedor de anjo". A psicanálise não fica longe desta condenação na medida em que, embora reconhecendo por um lado que ninguém escapa (ou deve escapar) da sedução parental, fundante do sujeito, por outro enfatiza o poder patógeno de uma sedução não mediada por um terceiro onde a criança é usada como objeto de um gozo sem barra.

Ao longo do texto, vê-se o melindre de Lacan, não tanto com a pederastia de Gide, mas com a maneira com que Gide trata Madeleine, sua mulher. Diz Lacan, sobre os diários de Gide onde este fala de sua relação com Madeleine: "... um testemunho que causou escândalo para alguns e que continua sendo um problema para todos".⁶ Mais adiante, recusando-se ao julgamento moral: "Nada do desejo, que é falta, pode ser pesado nem colocado na balança a não ser a da lógica".⁷

No entanto, Gide, o pederasta confesso, conseguiu na França ser amado e respeitado. Gide ganhou o Prêmio Nobel em 1947. Cito aqui o elogio fúnebre publicado no *Paris-Match*, revista que é, no dizer de C. Millot, o símbolo de todos os conformismos:

Gide teve dinheiro, saúde, amizades, honras. Estes privilégios são difíceis de exercitar. A maneira com que Gide os usou foi tão bela que hoje admiramos sua vida, sua morte. Estas parecem de uma tão

plena realização que alguém poderia até duvidar que exista uma justiça divina ocupada em tornar ignóbil o fim do pecador escandaloso.⁸

Trago aqui também uma afirmação de Gide:

Perverter a juventude?! Como se a iniciação à voluptuosidade fosse em si um ato de perversão! Em geral, é exatamente o contrário!... Eu me faço justiça: minha influência, sobre todos os jovens que vieram a mim, foi útil e salutar. Sim, não é um paradoxo, meu papel sempre foi moralizador!⁹

Colocamos aqui a seguinte questão: qual a mensagem de Gide e de que maneira conseguiu produzir um efeito que neutralizou a demanda punitiva que em geral se dirige aos pederastas?

Pensamos que o tema da obra de A. Gide é a criança. Será que podemos nela reconhecer dois momentos?

No primeiro momento, representado pelas cartas a Madeleine e, por exemplo, por *La porte étroite* e pelos *Cahiers de André Walter*, Gide quer "proteger do mal e da vida"¹⁰ a criança des-graçada, não falicizada, que ele próprio foi em sua identificação com a figura angelical de Madeleine, abandonada, não amada pela mãe, Gide se coloca como uma mãe envelopante, como a sua, que educa e não conspurca o anjo com seu desejo.

Num segundo momento, é também a criança o tema. Só que não mais a criança-Gide mas a criança graciosa, desejada. O desejo de Gide se dirige aos meninos de rua, pivetes, *vauriens*, arrancando-os assim de seu "rien"; transformando-os. Deseja-os somente enquanto promessa fálica, até o ponto em que meninos e meninas não são muito diferentes: até surgirem os primeiros pelos pubianos. Sua pederastia — masturbação recíproca e ejaculação precoce — é uma tentativa de dar à criança o falicismo que lhe foi negado. Para Gide, todo o menino é desejado, é antecipadamente provido de graça. A criança deve ser *his majesty the baby* (citado em inglês por Freud)¹¹, deve ser o rei. É um libelo que Gide, através de sua pederastia, lança aos pais, exigindo através de sua obra o reconhecimento de seu desejo. Deste período, seriam *O imoralista*, *Corydon*, *Les Nourritures Terrestres*.

Em que consiste essa mensagem? Segundo Jean-Marie Jadin, é uma provocação aos pais: "Tudo indica que é aos pais que ele dirige os meninos que perverte com seu gozo quase maternal"¹² (tradução nossa). Gide conclamaria assim os pais a intervirem, salvando a criança do abraço envelopante mortífero da mãe.

A meu ver, não se trata disso. Gide não é um sádico. Gide não goza do corpo do outro como o libertino sadeano, exercendo a apatia. Gide se importa com o outro: deseja ser desejado. Não é uma tampouco uma provocação. Gide não se sente como um malfeitor em busca de alguém que o impeça. Ao contrário, a propósito de sua viagem a Londres, com Marc Allegret (filho do pastor protestante Ellie Allegret) — que foi seu primeiro e único amante que ultrapassou a fase pré-púbere — Gide escreveu: "sou apenas um menino que brinca — doublé de um pastor protestante que implica com ele".¹³ Ou seja, é um menino com um pai que dá limites.

Sua mensagem é uma convocação aos pais (pai e mãe) dirigida ao momento em que pai e mãe ainda são indistintos e instalam o narcisismo primário tratando a criança como sua majestade, o bebê. Esta é a razão pela qual Gide é amado: sua mensagem

de amor e vida às crianças, sua denúncia das infâncias - Gide cala fundo em seus leitores.

"O artista sustenta sua convocação (à arte) no seu ponto de real", diz Marie-Claire Boons. É daí, de seu ponto de real, de sua falha na metáfora paterna que Gide sustenta sua escrita. Transforma o defeito do Nome do Pai em convocação aos pais. É daí que é convocado a escrever.

Propomos, portanto, circunscrever apenas ao primeiro momento da obra de Gide a hipótese de Lacan de que a letra, para Gide, é fetiche. Certamente as cartas a Madeleine (e a sua mãe) eram um fetiche — nada, nem uma linha podia se perder, pois esta é a principal característica do fetiche: nunca faltar. A operação fetichista é destinada a assegurar que nada falte.

O segundo momento seria sustentado a partir de seu ponto de real, de seu defeito no Nome do Pai e sua suplência.

Interessantemente, no livro de Jean Delay¹⁴, que Lacan elogia, a tese não é a da letra como fetiche. Segundo Delay, Gide constrói sua identidade a partir de um eu que é nada, que não é nada, que goza com o nada, que não é "como os outros"¹⁵ e que vira planta. Daí vai passando por André Walter — que ama o anjo — até se transformar em A. Gide através do escrito e da leitura (no caso, leitura de Goethe onde lê uma palavra que humaniza seu desejo, que lhe diz que ele pode ser quem ele é)¹⁶. Esta é a tese de Jean Delay.

Reconhecemos aí a posterior tese de Lacan sobre Joyce: assim como Gide, Joyce teria construído um eu e corrigido, sem análise, um defeito da metáfora paterna constituindo um *sinthome* que faria suplência a este defeito. No entanto, neste texto, o único apontamento desta dimensão real da escrita é também no final, nos últimos parágrafos antes da referência ao Polichinelo. Vamos a ele.

Lacan comentava o riso provocado pelo desmonte de uma cena — quando alguma mágica se frustra ou quanto "o feitiço vira contra o feitiço". No caso, a cena desmontada foi a destruição das cartas de Madeleine. Esta põe fogo às cartas após "saber" da viagem de Gide a Londres com Marc Allegret. A reação de Gide a esta perda beirou o ridículo e desencadeou o riso entre seus amigos e conhecidos: "E uma vez revelada, sua natureza de fetiche provoca o riso desencadeado pela subjetividade apanhada de surpresa."¹⁷

Diz Lacan: "Tudo acaba em comédia mas quem fará parar o riso"?¹⁸ O fetiche, ou milagre ou a mágica — quando desmascarados fazem rir, riso nervoso, mas quem fará parar o riso?

Nos dois parágrafos seguintes, encontramos um texto poético, bastante alusivo. Lacan se referira a uma fórmula encantatória da infância de Gide relatada em seu último livro e segue:

E a mão que transcreve este encantamento, será ainda a dele quando lhe acontece poder acreditar que já está morto? Imóvel, será a mão do adolescente presa no gelo do polo da Viagem de Urien que estende um papel onde se lê as palavras: '*Hic desperatus*'? Móvel, imitaria ela o tamborilar da agonia que fez com que Gide atribuísse à morte de sua mãe, a música de um esforço inútil em prol da beleza? '*Haec desperata*'? O movimento desta mão não está nela mesma mas nestas linhas, que aqui continuam as que Gide traçou,

nas suas, Jean Delay, que serão as destes Nietzsche que você anuncia.¹⁹

Chamo a atenção primeiramente para a mão que escreve alguma coisa ou que segura um papel ou que tamborila. Colocando a mão em primeiro plano, Lacan ressalta a vertente propriamente corporal da escritura como gozo do corpo. Por outro lado, a mão não se move por si só. O puro gozo do corpo é mordido pelo simbólico: o movimento da mão está "nestas linhas". As linhas não são anônimas mas são de muitos: são as de Lacan, de Gide, de Delay, de Nietzsche, não importa: há um grande texto sendo incessantemente escrito, sem começo e sem fim.

No início, dissemos que a resposta à pergunta de Lacan: "Como saber quem está com o verdadeiro Polichinelo?" seria "Ninguém". Contudo, agora revela-se outra leitura possível. O movimento da mão que escreve só se detém diante desta pergunta que é uma pergunta irrespondível: não há como saber quem está com o verdadeiro Polichinelo. Impossibilidade de saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LACAN, J. "Jeunesse de Gide ou la lettre et le désir" in *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966.
2. *Ibid.*, pag. 764.
3. BUARQUE de HOLANDA, A. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, Rio, Nova Fronteira, 1986.
4. MILLOT, C. *Gide, Mishima et Genet : Intelligence de la Perversion*, Paris, Gallimard, 1996.
5. LACAN, J. "Jeunesse de Gide ou la lettre et le désir", op. cit., pag. 764.
6. *Ibid.*, pag. 758.
7. *Ibid.*, pag. 759.
8. MILLOT, C. *Gide, Mishima et Genet : Intelligence de la Perversion*, op. cit., pag. 20.
9. DU GARD, Roger Martin, "Notes sur André Gide" in: *Oeuvres Complètes*, vol. II, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1955, pag. 1420.
10. GIDE, A. *La porte étroite*, Paris, Mercure de France, 1959.
11. FREUD, S. "Sobre o Narcisismo: uma introdução" in: *Obras Completas*, vol. XIV, Rio, Imago, 1974, pag. 108.
12. JADIN, J.-M. *André Gide et sa Perversion*, Paris, Arcanes, 1995.
13. GIDE, A. *Journal, 1889-1939, Souvenirs*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1951, pag. 21.
14. DELAY, J. *La Jeunesse de André Gide*, Paris Gallimard, 1957.
15. *Ibid.*, vol. I, pags. 171, 176.
16. *Ibid.*, vol. I, pag. 491.
17. LACAN, J. "Jeunesse de Gide ou la lettre et le désir", op. cit., pag. 763.
18. *Ibid.*, pag. 763.
19. *Ibid.*, pag. 764.

Assim eram seus rostos

Silvina Ocampo*

Apresentação e tradução: Paloma Vidal

Assim eram seus rostos; e suas asas se estendiam por cima, duas de cada um, as quais se juntavam.
Ezequiel I, 11

Apresentação

Silvina Ocampo nasceu em Buenos Aires em 1909. Durante sua juventude, dedicou-se principalmente ao desenho e estudou com Giorgio de Chirico em Paris. Em 1937, publicou seu primeiro livro, uma coletânea de contos intitulada *Viaje olvidado*. Sua irmã, a escritora Victoria Ocampo, lembra ter pedido a Silvina que ilustrasse um de seus livros; “descobri depois, conta Victoria, que Silvina tinha algo melhor para fazer do que ilustrar minhas lembranças. Tinha que contar as suas, a seu modo”. Em 1940, casou-se com Adolfo Bioy Casares. Juntos escreveram *Los que aman, odian*. Poeta além de contista, Silvina Ocampo ganhou duas vezes o Prêmio Nacional de Poesia - por *Los Nombres* em 1953 e *Lo amargo por dulce* em 1962. Escreveu também literatura infantil (*El cofre volante*, *El tobogán*, *La naranja maravillosa*, entre outros). Seus livros foram traduzidos para o inglês, francês e italiano e contaram com introduções de Ítalo Calvino e Jorge Luis Borges. Silvina morreu em 1994. Além das obras já citadas, ela escreveu diversos livros de contos (*Autobiografía de Irene*, *Informe del cielo y del infierno*, *La furia*, *Las invitadas*, *Los días de la noche*, *Y así sucesivamente*) e de poesia (*Enumeración de la patria*, *Espacios métricos*, *Los sonetos del jardín*, *Poemas de amor desesperado*, *Amarillo celeste*, *Arboles de Buenos Aires*, *Breve Santoral*). O conto traduzido a seguir, “Assim eram seus rostos”, faz parte do livro *Las invitadas* (1961).

“Assim eram seus rostos” foi escolhido pela própria autora para compor a coletânea *Mi mejor cuento*, em que foram reunidos contos dos principais escritores argentinos, como Borges, Bioy Casares, Mujica Lainez, Beatriz Guido, entre outros. Ao ser interrogada sobre sua preferência, Silvina Ocampo assinala a distância peculiar que existe entre preferir algo e escolhê-lo. Lembra-se então de uma brincadeira de infância em que era preciso escolher rapidamente o nome de uma fruta: pensava no encanto de cada uma delas e acabava escolhendo não sua preferida, mas aquela

* Escritora, Buenos Aires, Argentina.

que apresentava alguma razão para ser escolhida. "Assim eram seus rostos" foi escolhido entre todos os contos que Silvina escreveu não por ser seu preferido, mas por ter como protagonista a criança, esse mistério sobre o qual a escritora diversas vezes se debruçou. Com a pergunta "como foi que as crianças menores vieram a sabê-lo?", inicia-se um relato em que as crianças parecem deter um saber enigmático, que em momento nenhum se desvela. Trata-se de um saber inquietante e inacessível, que questiona pais e professores, deixando-os num estado de perplexidade e horror. Silvina Ocampo produz uma curiosa alegoria sobre um saber que importuna, causa transtorno e, assim como aparece, misteriosamente desaparece no vazio.

P.V.

Como foi que as crianças menores vieram a sabê-lo? Nunca será possível explicar. Resta elucidar ainda o que foi que elas vieram a saber e se as maiores já o sabiam. Supõe-se, porém, que se tratou de um fato real e não de uma fantasia, e que somente aqueles que não as conheceram, nem conheceram o colégio e suas professoras, seriam capazes de negá-lo sem sentir um certo remorso.

Foi na hora em que, inutilmente como sempre, só para manter um ritual, tocou o sino anunciando a hora da merenda, ou um pouco mais tarde no recreio, quando foram correndo para o pátio dos fundos, ou então, o que é mais provável, inconscientemente, paulatinamente, diariamente, sem ordem de idade ou sexo, que vieram a saber disso, e digo vieram porque foi observado, através de múltiplas manifestações, que estavam esperando, até esse momento, algo que lhes permitisse esperar de novo e definitivamente, algo muito importante. O que sabemos ao certo é que, a partir desse instante, que menciono de forma imprecisa, mas sobre o qual são feitas mil suposições, sem perder a inocência, mas perdendo essa despreocupação aparente, tão característica da infância, as crianças não pensaram em outra coisa.

Tudo leva a crer, ao refletir sobre isso, que elas não o souberam simultaneamente. Nos quartos, ao deitar; no refeitório, ao comer; na capela, ao rezar; no pátio, ao brincar de esconde-esconde, sentados nas carteiras, de castigo ou fazendo os deveres; na praça, ao brincar no balanço; ou nos banheiros, cuidando da higiene corporal (momentos importantes, pois neles as preocupações são deixadas de lado), com o mesmo olhar sério e absorto, suas mentes, como pequenas máquinas, teciam a trama do mesmo pensamento, do mesmo desejo, da mesma expectativa.

Aqueles que as viam passar, limpas e bem penteadas, com trajés domingueiros, nas comemorações pátrias, nas festas da igreja ou num domingo qualquer, comentavam: "Estas crianças pertencem à mesma família ou a alguma confraria misteriosa. São idênticas. Coitados dos pais! Não reconhecerão seus próprios filhos! Nestes tempos modernos, a mesma forma molda todas as crianças (as meninas parecem meninos e os meninos parecem meninas); são cruéis os tempos sem espiritualidade".

De fato, seus rostos eram tão parecidos uns com os outros e tão inexpressivos quanto os rostos dos emblemas ou das Virgens nas medalhas que levavam no peito.

No entanto, cada uma delas, num primeiro momento, sentia-se só, como se estivesse vestindo uma armadura de ferro que a isolava e a endurecia. A dor de cada uma era uma dor individual e terrível; a alegria era também, pela mesma razão, dolorosa. Humilhadas, consideravam-se diferentes umas das outras, como os cachorros de raças distintas, ou como os monstros pré-históricos que aparecem nas gravuras. Achavam que o segredo não era e jamais seria compartilhado. Mas um anjo chegou, o anjo que de vez em quando auxilia as multidões; chegou com um espelho resplandecente, como o retrato do candidato, do herói ou do tirano que os manifestantes costumam levar, e revelou a identidade de seus rostos. Quarenta caras eram a mesma cara; quarenta consciências eram a mesma consciência, apesar da diferença de idade e de família.

Por mais horrível que seja o segredo, às vezes ele deixa de ser horrível quando é compartilhado, pois seu horror passa a dar prazer: o prazer da comunicação incessante.

Entretanto, quem supuser que era horrível adianta-se aos acontecimentos. Na realidade, ninguém sabe se era horrível e tornava-se lindo, ou se era lindo e tornava-se horrível.

Quando se sentiram mais seguras de si, começaram a se escrever cartas em papéis de cores diversas, com enfeites ou figurinhas coladas. No início, eram lacônicas, depois longas e mais confusas. Escolheram lugares estratégicos que serviam de caixa de correio para que as outras as recolhessem.

Eram cúmplices felizes e por isso os inconvenientes habituais da vida não as incomodavam mais.

Se alguma delas pensava em tomar uma decisão, as outras imediatamente resolviam fazer o mesmo.

Como se desejassem tornar-se idênticas, as crianças menores andavam na ponta dos pés para parecerem mais altas; as maiores curvavam-se para parecerem mais baixos. Tinha-se a impressão de que as ruivas apagavam o fogo de seus cabelos e de que as morenas moderavam a escuridão da pele tão apaixonadamente escura. Todos os olhos possuíam as mesmas listrinhas castanhas ou cinzas que caracterizam os olhos claros. Ninguém roía mais as unhas e o único que chupava o dedo deixou de fazê-lo.

Estavam unidas também pela violência dos gestos, pelas risadas simultâneas, por uma solidariedade agitada e subitamente triste que se refugiava nos olhos, no cabelo liso ou ligeiramente crespo. Tão indissoluvelmente unidas, elas teriam derrotado um exército, uma manada de lobos famintos, uma peste ou o cansaço assíduo que extermina as civilizações.

No alto de um escorrega, não por maldade, mas por frenesi, quase mataram uma criança que se meteu no meio delas. Na rua, por causa do entusiasmo admirativo que tomou conta de todas, um vendedor ambulante de flores quase pereceu junto com sua mercadoria.

Nos armários, de noite, as saias franzidas azul-marinho, as calças, as blusas, a roupa de baixo áspera e branca e os lenços uniam-se na escuridão, com a vida que lhes havia sido transmitida por seus donos durante a vigília. Os sapatos juntos, cada vez mais juntos, formavam um exército enérgico e organizado: andavam tanto de noite, sem eles, quanto de dia, com eles. Uma lama espiritual aderiu às solas. Os sapatos já são tão patéticos quando estão sós!... O sabonete que passava de mão

em mão, de boca em boca, de peito em peito adquiria a forma de suas almas. Sabonetes perdidos no meio das pastas e das escovas de dente, das escovinhas de unha! Todos iguais!

"A voz dispersa aqueles que falam. Os que não falam transmitem sua força para os objetos que os cercam", disse Fabia Hernandez, uma das professoras. Mas nem ela, nem Lelia Isnaga, nem Albina Romarin, suas colegas, conseguiam penetrar no mundo fechado que às vezes reside no coração de um homem sozinho (que se defende e se rende a sua desgraça ou a sua felicidade). Esse mundo fechado residia no coração de quarenta crianças! As professoras, por amor a seu trabalho, com extrema dedicação, queriam descobrir o segredo. Sabiam que um segredo pode ser venenoso para a alma. As mães temem pelos seus filhos; por mais lindo que seja o segredo, sabe-se lá as serpentes que nele se escondem!

Queriam surpreendê-las. Ligavam intempestivamente as luzes dos quartos, com a desculpa de examinar o teto onde um cano estava quebrado ou de caçar os ratos que tinham invadido as dependências principais; com o pretexto de impor silêncio, interrompiam os recreios, dizendo que o barulho incomodava algum vizinho doente ou a cerimônia de algum velório; com o pretexto de vigiar a conduta religiosa, entravam na capela, onde o misticismo exacerbado permitia, em arrebatamentos de amor divino, a articulação de palavras desmembradas, porém estrondosas e difíceis, diante das chamas dos círios que iluminavam os rostos herméticos.

As crianças, como pássaros esvoaçantes, surgiam nos cinemas ou nos teatros ou em alguma festa beneficente, pois assim tinham a oportunidade de se divertir ou de se distrair com espetáculos pitorescos. As cabeças giravam da direita para a esquerda, ao mesmo tempo, revelando a plenitude da simulação.

Fabia Hernandez foi a primeira a perceber que as crianças tinham os mesmos sonhos, que faziam os mesmos erros nos cadernos e quando ela as censurou por não terem personalidade, sorriram com ternura, coisa pouco habitual entre elas.

Nenhuma delas se incomodava em pagar pelas travessuras de um companheiro. Nenhuma delas se incomodava ao ver que outros companheiros eram premiados por um mérito que era seu.

As professoras acusaram várias vezes uma ou duas delas de fazer os deveres para o resto dos alunos, pois de outro modo seria impossível explicar que a letra fosse tão parecida e as frases das redações tão idênticas. As professoras acabaram comprovando que estavam enganadas.

Quando, na aula de desenho, a professora lhes pediu, para estimular sua imaginação, que desenhassem um objeto qualquer de sua escolha, todas ficaram desenhando, durante um tempo alarmante, asas, cujas formas e dimensões variavam infinitamente sem perder, segundo ela, a monotonia do conjunto. Quando foram repreendidas por desenharem sempre a mesma coisa, reclamaram e escreveram no quadro negro: "Nós sentimos as asas, professora".

Sem cair num erro desrespeitoso, caberia dizer que eram felizes? Na medida do possível, para crianças com suas limitações, tudo leva a crer que eram felizes, exceto no verão. O calor da cidade era pesado para as professoras. Na hora em que as crianças gostavam de correr, trepar nas árvores, brincar na grama ou descer rolando as rampas, a sesta, o hábito temido da sesta, substituía os passeios. As cigarras cantavam, mas elas não ouviam esse canto que torna o calor mais intenso. Os rádios

vociferavam, mas não ouviam esse barulho que torna intolerável o verão, com seu asfalto pegajoso.

Passavam horas esperando, coladas às professoras, que o sol baixasse, fazendo travessuras involuntárias quando as deixavam sozinhas, tal como chamar da varanda algum cachorro da rua, que vendo tantos possíveis donos ao mesmo tempo dava um pulo delirante para tentar alcançá-los, ou com apitos provocar a ira de alguma senhora que tocasse a campainha para se queixar de toda aquela insolência.

Uma doação inesperada permitiu que fossem passar as férias à beira-mar. As meninas confeccionaram seus próprios trajes de banho; os meninos adquiriram os seus numa loja barata, cujos produtos cheiravam a óleo de rícino, mas tinham um corte moderno, desses que ficam bem em qualquer um.

Para dar mais importância ao fato de que iam sair de férias pela primeira vez, as professoras mostraram o ponto azul no mapa, junto ao Atlântico, para onde iam viajar.

Sonharam com o Atlântico, com a areia, todas ao mesmo tempo.

Quando o trem saiu da estação, os lenços se agitaram nas janelas como um bando de pombos; isso foi registrado em uma foto que saiu nos jornais.

Quando chegaram ao mar, quase não olharam para ele; continuaram vendo o mar que haviam imaginado antes de ver o verdadeiro. Quando se acostumaram com a nova paisagem foi difícil contê-las. Corriam atrás da espuma, que formava flocos parecidos com os de neve. Mas o júbilo não as fazia esquecer o segredo e voltavam sérias para os quartos, onde a comunicação entre elas tornava-se mais prazenteira. Se não era o amor que estava em jogo, algo muito parecido com o amor as unia, as alegrava, as exaltava. As maiores, influenciadas pelas menores, ruborizavam quando as professoras lhes faziam perguntas capciosas e respondiam com movimentos rápidos de cabeça. As menores, com seriedade, pareciam adultos a quem nada perturba. A maioria tinha nome de flor como Jacinto, Margarida, Jasmim, Violeta, Lilás, Açuceno, Narciso, Hortencio, Camélio: apelidos carinhosos escolhidos pelos pais. Gravavam-nos sobre as árvores, com unhas duras como as de um tigre; escreviam-nos sobre as paredes, com lápis roídos; na areia úmida, com o dedo.

Iniciaram a viagem de volta para a cidade, com o coração transbordando de alegria, pois iam viajar de avião. Começava um festival de cinema naquele dia e conseguiram avistar algumas estrelas furtivas no aeroporto. De tanto rir, estavam com a garganta doendo. De tanto olhar, os olhos ficaram roxos.

A notícia apareceu nos jornais; eis aqui um dos textos: "O avião onde viajavam quarenta crianças de um colégio de surdos-mudos, que estavam voltando de suas primeiras férias do mar, sofreu um acidente imprevisto. Uma porta que se abriu durante o vôo provocou a catástrofe. Salvaram-se somente as professoras, o piloto e o resto dos tripulantes. A professora Fabia Hernandez, que foi entrevistada, garante que as crianças, ao se precipitarem no abismo, tinham asas. Quis deter a última, mas ela se libertou de seus braços para ir, como um anjo, atrás das outras. Ficou tão deslumbrada com a intensa beleza da cena que, num primeiro momento, não conseguiu considerá-la uma catástrofe e sim uma visão celestial, que jamais esquecerá. Ela ainda não acredita no desaparecimento das crianças."

"Mostrar-nos o céu para depois nos jogar no inferno seria uma jogada ruim de Deus — declara a professora Lelia Isnaga. "Não acredito na catástrofe".

Diz Albina Romarin: “Tudo aquilo foi um sonho das crianças que quiseram nos impressionar, como faziam nos balanços da praça. Ninguém vai me convencer de que eles sumiram”.

Nem o cartaz que anuncia o aluguel da casa onde funcionava o colégio, nem as persianas fechadas, desanimam Fabia Hernandez. Junto com suas colegas, às quais está unida assim como as crianças estavam unidas entre si, visita o velho prédio e contempla os nomes dos alunos escritos nas paredes (inscrições pelas quais eram repreendidos) e algumas asas desenhadas com habilidade infantil, que testemunham o milagre.

