CONCEIÇÃO APARECIDA COSTA AZENHA

Lia: do nome ao verbo

Ou

DESEJO E ***LEI***TURA

Dissertação de Mestrado
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por CONCEIÇÃO APARECIDA
COSTA AZENHA
e aprovada pela Comissão Julgadora em
25/08/2006.

CONCEIÇÃO APARECIDA COSTA AZENHA

LIA: DO NOME AO VERBO
Ou
DESEJO E *LEI*TURA

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profª Drª Nina Virgínia de Araújo Leite

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
Campinas, 25 de Agosto de 2006.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Azenha, Conceição Aparecida Costa.
LIA: do nome ao verbo *ou* desejo e *lei*tura / Conceição Aparecida Costa Azenha. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadora: Nina Virgínia de Araújo Leite.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Leitura. 2. Infância. 3. Função paterna. 4. Lingüística. 5. Psicanálise. I. Leite, Nina Virgínia de Araújo. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: LIA: name and verb or desire and literacy.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Literacy; Childhood; Linguistics; Psychoanalysis.

Área de concentração: Lingüística.

Titulação: Mestre em Lingüística.

Banca examinadora: Profa. Dra. Nina Virgínia de Araújo Leite (orientadora), Profa. Dra. Cláudia Thereza Guimarães de Lemos e Prof. Dr. Rinaldo Voltolini.

Data da defesa: 25/08/2006.

Programa de Pós-Graduação: Lingüística.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora: Profª Drª Nina Virgínia de Araújo Leite
UNICAMP

_____

Prof.ª Dr.ª Cláudia Thereza Guimarães de Lemos
IEL/UNICAMP

_____

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini
IP/USP

_____

Prof.ª Dra. Viviane Veras (suplente)
UNIBERO

DEDICATÓRIA

Para Evandro Carrion Azenha,
meu porto, seguramente

Para meus queridos filhos Fábio e Juliana,
com quem sempre aprendo aquilo que ensino.

AGRADECIMENTOS

Conceber algo não é tarefa para uma só pessoa. Nesta conceição, não poderia ser diferente. Assim, agradeço primeiramente a Edenir Alves da Costa que, com sua honestidade e determinação, transmitiu-me a melhor das heranças: aquela que permite a minha direção na vida e a Arcília da Silva Costa que me ensinou a arte da renúncia. A eles, a minha gratidão, respeito e amor. Também a Emerson Alves da Costa, com quem pude aprender a compartilhar.

A Nina Leite, pela raridade de seu ser que me permitiu um lugar, um curso e um percurso orientado com instrumentos preci(o)sos de algodão.

A Cláudia de Lemos, pela sabedoria compartilhada.A Maria Fausta pelas observações organizadoras e considerações generosas.

A querida Viviane Veras pelos socorros prestados, pelos sorrisos brotados, pelo rigor zelado, pelo afeto deixado. A Vera Colucci pela presença amiga, por me permitir pensar em voz alta e diálogos fecundos. A Tereza Maluf pela amizade em francês.

Aos membros do grupo SEMASOMa/UNICAMP – Maria Rita, Suely, Giovani, Eliana, Ana Clélia, Claudinha, Newtinho, Regina, Silvana, Vanessa, Carlos, Paulo, Walker e Vitória VIVAcqua!– pela acolhida e pelo privilégio da companhia.

A Zelma Bosco pelas contribuições oportunas. A Silvana Perotino, Renata Mazaferro e Leandro Diniz pela experiência de uma equipe solidária e competente.

A Telma Vinha pela causa e amizade e atenção.Ao CNPq pelo apoio financeiro.

A D. Salime, Bárbara, Dione e professoras de Nova Odessa, especialmente a Rita, Miriam, e Suely pela confiança e trabalho. A Carmem pelo amor fraterno.

A Edson O. Castro pela escuta. A Alberto Guerreiro pela possibilidade. A Renata de Luca, pela supervisão. A Erico Campos, Tácito, Cris, José Renato, Virgína e Buco pela amizade generosa e pelas trocas intelectuais.

Aos queridos amigos e seus filhos, de **A**brahão a **Z**oila: Altemir, Ana, Chiquita, Ednilson, Edilaine, Éderson, Eldis, Gislaine, Jane, Marcelo, Maria, Maíza, Neuzete, Rita, Tereca, Suely Sperling, Valdir, Vitor Hugo e Zilda por todas as vezes que me desviaram do meu caminho, permitindo-me respirar!

E, principalmente, a **Evandro, Fábio e Juliana**, meus amores, pelo exercício de tolerância e presença amorosa.

EPIGRAFE

Sou homem: duro pouco
e é desmedida a noite.
Mas olho para cima:
as estrelas escrevem.
Sem entender compreendo:
também sou escritura
e eis que alguém neste mesmo
instante me soletra.

Otávio Paz

INDICE

RESUMO 13

ABSTRACT 14

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO 1 : A CRIANÇA E A INFÂNCIA

1.1. Ponto de interrogação 21
1.2. O nascimento da infância 25
1.3. A criança: quem é esse ser enigmático? 39
1.4. A inscrição primordial: o estádio de espelho 45

CAPÍTULO 2 - *UMA* CRIANÇA QUE NÃO LIA

2.1. Coisa(s) de criança 57
2.2. *Uma* criança 63

CAPÍTULO 3 - O FRACASSO ESCOLAR E A CLÍNICA DAS FRATURAS NO APRENDER

3.1. Sobre o fracasso escolar 91
3.2. Uma outra possibilidade: 'a clínica das fraturas no aprender' 105
3.2.1. Condições da clínica psicanalítica na instituição escolar 114
3.2.2. Atravessamentos institucionais 118

CAPÍTULO 4 - PAI E FUNÇÃO PATERNA

4.1.A família ocidental contemporânea 123
4.2. Sobre a tese do declínio da imago social do pai na cultura 135
4.3.A função paterna na psicanálise 147
4.4.*Um* pai 153

PARA CONCLUIR: RETOMANDO O CASO 161

REFERÊNCIAS 171

Resumo

A partir de um caso clínico de uma criança que não sabia ler aos oito anos e já na segunda série do Ensino Fundamental e das teorias que permitem uma conexão entre psicanálise, educação e lingüística, o presente trabalho tem por objetivo discutir as questões que envolvem o processo de aprendizagem da leitura com a estruturação subjetiva. Nesse percurso, prioriza-se a função paterna como um operador dessa estruturação para problematizar as possíveis implicações do declínio da imago paterna na conjugação do desejo e da lei por um sujeito e seu o acesso ao campo do simbólico, mais especificamente, à aquisição da escrita. Nesse sentido, busca-se diferenciar a operação lógica da função paterna e do pai como significante e a imago social do pai encarnado. A opção teórica privilegiada exige um afastamento das psicologias evolutivas e/ou do desenvolvimento para entender/explicar as etapas de aquisição da escrita em benefício da concepção historicista de criança e de infância e da ética psicanalítica que permitem re-situar a questão do fracasso escolar.

Palavras-chaves: Leitura, *infância, função paterna, Lingüística, Psicanálise.*

Abstract

From a clinical case of a eight years-old child at the second grade of the elementary school which couldn´t read and the theories that allow a connection between psychoanalysis, education and linguistics, the following job´s purpose is to discuss questions that involve the reading learning process with subjective structure. It is prioritized the paternal function as an operator of such structure and the possible implications on the decadence of paternal imago on the desired and the law by a subject and its access to symbolic field and the writing. In such case is attempted differentiation between the logical operation of the paternal and the father as significant and social imago incarnated. The privileged theoric option demands the separation from the evolutive psychology and/or from the development to understand/explain the steps of writing acquisition on behalf of the historic conception of the child, its childhood and psychoanalysis ethic that allows re–situate the scholar failure question.

Word-keys: Reading, childhood, paternal function, Linguistics, Psychoanalysis.

LIA: DO NOME AO VERBO
Ou
DESEJO E *LEI*TURA

INTRODUÇÃO

A origem de meu ensino é bem simples, está presente desde sempre, uma vez que o tempo nasceu com aquilo de que se trata. Com efeito, meu ensino é muito simplesmente a linguagem, nada além disso. Essa é a definição que, em 1967, Lacan (2006:34) oferece aos seus ouvintes no asilo do Vinatier, em Lyon, um pouco antes de declarar: *"é raríssimo que uma coisa feita na Universidade possa ter conseqüências, uma vez que a Universidade é feita para que o pensamento nunca venha a ter conseqüências"*.

Difícil é dizer qual das duas afirmações é mais provocativa! Por motivos que não são os de Heidegger, Lacan (idem) insiste em concordar com o que ele diz: *O homem habita a linguagem*, apontando que essa afirmação fala por si: o homem não somente nasce **na** linguagem como também nasce **pela** linguagem.

Vê-se, nas próprias palavras de Lacan, o quanto o campo da linguagem é relevante para a psicanálise, especificamente nessa vertente. Se não há entre esses campos do saber oposição, complementaridade, justaposição, confusão ou qualquer outro tipo de relação que se sustente apenas na exterioridade determinada por uma cultura disciplinar entre a psicanálise e a lingüística, isso não impede a mútua fecundação que um diálogo livre e aberto pode provocar.

Lacan demonstrou que a descoberta freudiana é a do campo das incidências na natureza do homem de suas relações com a ordem simbólica. (1966, p. 276), afirmando por diversas vezes que basta abrir qualquer página da obra de Freud "para sermos

surpreendidos pelo fato de que não se trata senão de linguagem naquilo que ele nos descobre do inconsciente" (Jorge, 2000:112). E foi na Lingüística de Saussure que o psicanalista francês encontrou elementos para desenvolver sua teoria da articulação significante e seu trabalho sobre as formações do inconsciente. Em uma conferência aos norte-americanos, Lacan (1976:6-7) diz que "A Lingüística é aquilo por meio do que a psicanálise poderia se prender à ciência", e, no de 1977, no artigo *C'est à lecture de Freud,* Lacan afirma que

> Uma chance, contudo, que se oferece para nós no que diz respeito ao inconsciente, é que a ciência do qual ele depende é certamente a lingüística, primeiro fato de estrutura. Digamos de preferência que ele é estruturado porque é feito como uma linguagem, que ele se desdobra nos efeitos da linguagem. (Jorge, loc.cit.)

Ao introduzir o problema da produção do sentido no quadro de uma teoria do valor, Saussure abre a possibilidade de eliminação da questão polêmica na Filosofia acerca do referente – o que interessa sobremaneira à psicanálise, já que, nesta, a produção do sentido acontece a despeito do referente.

O interesse de Lacan na lingüística saussuriana, para diversos autores, deve-se à busca de uma cientificidade para a psicanálise, no sentido de situar de forma original a questão do sujeito do inconsciente, na medida em que sua pretensão era a de fazer uma crítica ao sujeito cartesiano. Com tal propósito, Lacan toma a fala no sentido proposto por Saussure – dimensão excluída da lingüística – exatamente como aquilo que interessa à psicanálise; dessa forma, a psicanálise constitui-se nos limites da lingüística e não em contato com ela: *não é do campo da lingüística*, mas sim da *lingüisteria* – neologismo que associa a *lingüística* à histeria característica do discurso do analisante (Lacan, 985:25-26); revelando não só a proximidade, como a heterogeneidade em relação à lingüística:

> O S e o s do algoritmo saussuriano não estão no mesmo plano, e o homem se enganaria ao se crer situado no eixo comum a ambos, que não está em parte alguma. Isso pelo menos até Freud haver feito sua descoberta. Pois, **se o que Freud descobriu não é exatamente isso, não é nada**. (Lacan, 1957/1998, p. 521-2) (grifo meu)

Ao final de quase uma década de elaborações teóricas (Le Gaufey, 1996, 147-166), Lacan inverte o signo saussuriano, isolando na descoberta freudiana do inconsciente aquilo que vai denominar *a primazia do significante*. Lacan cria o seu algoritmo - $\frac{S}{s}$ - a partir da obra de Saussure, retirando o oval e as flechas que os unia.

Se para Saussure o traço entre significado e significante referia-se a uma relação entre ambos, para Lacan (1955) designa uma barra resistente à significação: no inconsciente, o significado é abolido, e o significante é o que representa o sujeito para outro significante: "O inconsciente é, em seu fundo, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem. E não somente o significante desempenha ali um papel tão grande quanto o significado, mas ele desempenha ali o papel fundamental" .

Guy le Gaufey (1996:162) expõe o percurso de Lacan na construção de sua teoria sobre o significante:[1]

> Ele se volta então para o significante saussuriano que não é definido como idêntico a ele mesmo, mas de saída como diferente de todos os outros. Ele só vale relativamente a uma bateria e designa tanto o que ele não é (os outros significantes) quanto o que ele é. Essa não-identidade do significante a ele mesmo é o legado mais precioso de Saussure para Lacan, que não hesita então em dizer: *É no próprio estatuto de A [a compreender aqui como letra na expressão "A é A"] que está inscrito que A não pode ser A*

Seguindo os passos de Le Gaufey, vê-se que, com Saussure, a Lingüística é elevada ao estatuto de ciência: uma vez estabelecida a heterogeneidade das ordens do significante e do significado, as relações passam a se dar exclusivamente entre significantes. .

Para Lacan, são justamente o equívoco e a pluralidade de sentido que favorecem a passagem do inconsciente no discurso. E é nessa conexão entre a Psicanálise e a Lingüística que se pode encontrar um lugar privilegiado para pesquisar sobre a questão que se propõe neste trabalho.

[1] As citações do livro de Guy le Gaufey são traduções minhas.

Fonte de constantes inquietações, a clínica psicanalítica desenvolvida no interior da instituição escolar motivou um projeto de pesquisa na área da lingüística. Em minha experiência, tenho visto que a alfabetização e/ou a aquisição da linguagem escrita por parte da criança torna-se, não poucas vezes, um fato de difícil acontecimento. Dentro do cotidiano escolar, a psicologização do ensino tem transformado, aqui e ali, as simples vicissitudes da infância em verdadeiros impasses, sob o nome de fracasso escolar, tais como os clássicos problemas de aprendizagem, a (in)disciplina e a (des)motivação. A questão que privilegio diz respeito aos impasses vividos por um sujeito quanto à aquisição da escrita e a produção de textos.

Em um curso recente de formação continuada, os professores relatam, com surpresa, que têm se deparado com crianças consideradas inteligentes – possuem raciocínio lógico matemático por vezes invejável, são capazes de fazer contas e operações –, mas que não conseguem alfabetizar-se e/ou produzir textos, por menores e mais simples que sejam. Tal surpresa refere-se à concepção de língua/linguagem vigente nas escolas: a língua é geralmente identificada à língua nacional, enquanto a língua materna é vista como uma estrutura gramatical. Já a linguagem tem sido freqüentemente tomada como uma maneira de comunicação que pode ser escrita, falada ou por gestos, como algo maior que abarca a língua, e mesmo como parte da língua; outros mencionam a linguagem não-verbal, como a linguagem visual e a corporal. Em todas as respostas apresentadas, a linguagem também é considerada um meio para expressar os pensamentos e é entendida como um objeto do conhecimento como outro qualquer, e não como estruturante de uma subjetividade.

O número alto (147) de crianças da 4ª. série do Ensino Fundamental que não sabiam ler nem escrever chamou a atenção dos especialistas responsáveis pelo Setor de Educação no município em que atuei. A municipalização do ensino estava começando e havia uma hipótese por parte da administração de que tal calamidade poderia ser uma herança da administração estadual do ensino. Convocados a entender como essa situação tinha chegado a tal ponto, os psicopedagogos passaram a entrevistar os professores e, nessa escuta, pôde-se ratificar a lei cifrada por Lajonquière (1999) "quanto mais inflacionada está a dimensão psicopedagógica, mais fica comprometida a educativa".

Além disso, também tive a oportunidade de verificar que, entre os casos mencionados, existiam inibições quanto ao aprender, e, assim, passamos a atender essas crianças clinicamente.

O foco de nossa atenção dirigiu-se a uma espécie de "denominador comum", a saber, o fato de todas as crianças encaminhadas apresentarem indícios de impasses na sua constituição subjetiva.

No entanto, a pena de não problematizarmos a questão do fracasso escolar e a infância é a de tornar as reflexões psicanalíticas a-históricas, negando que “os sintomas se vestem com os significantes de cada época” (Fontes,1999). Por isso, nossa discussão pretende, inicialmente, situar criticamente o fenômeno do fracasso escolar e conceituar a infância como uma invenção da modernidade.

A clínica psicanalítica permite levantar algumas hipóteses acerca dos impasses vividos pelo sujeito em constituição em sua relação com o aprender e, mais especificamente, com o processo de alfabetização. Foi uma experiência problematizadora que trouxe à cena uma questão de caráter teórico, aqui investigada.

A teoria psicanalítica permite afastar a idéia do desenvolvimento de um sujeito, em favor de sua constituição: um sujeito constitui-se graças a duas encruzilhadas estruturais que a teoria lacaniana chama de estádio do espelho e de metáfora paterna. É necessário ser um sujeito desejante para conquistar um lugar de enunciação. Contudo, para entrar no campo do simbólico, o sujeito ainda precisa que a função paterna opere. Retomada por Lacan em 1938, a hipótese freudiana da "mudança de relações do homem com o pai, nas representações da função paterna e no lugar de filiação como núcleo do sintoma social em nossa cultura" (Fleig, 2000:23) tem gerado discussões em torno do enfraquecimento do significante pai e de seus efeitos nas formas de subjetivação dos sujeitos modernos. Não há, porém, unanimidade entre os psicanalistas sobre a tese do declínio da imago social do pai na cultura, e essa é mais uma razão para problematizá-la.

Nesse ponto, fez-se necessário realizar uma distinção entre os conceitos de "função paterna" dentro da psicanálise e o de "imago social do pai", na cultura.

Em função do caráter deste trabalho, cujo objeto é a investigação teórico-clínica das possíveis conseqüências do enfraquecimento do significante pai na cultura, e de seus efeitos no que se refere à entrada da criança no campo da linguagem, partimos de um recorte de um caso clínico.

CAPÍTULO 1 : A CRIANÇA E A INFÂNCIA

1.1. Ponto de interrogação

Diferentemente do signo, da fumaça que não existe sem fogo, fogo que ela indica como o apelo, eventualmente, de que seja extinto, o sintoma só é interpretado na ordem do significante. O significante só tem sentido por sua relação com outro significante. É nessa articulação que reside a verdade do sintoma.

Jacques Lacan

A clínica psicanalítica desenvolvida dentro da instituição escolar[2], bem como o estudo sobre a conexão entre psicanálise e educação tinham sido minhas fontes de constantes indagações, até que uma outra vertente precisou ser convocada – a lingüística – uma vez que situações enigmáticas relativas à aquisição da lingua(gem) oral e escrita foram se apresentando a meus olhos e à minha escuta. Como conceber a mudança de um ser que nasce não falante e se torna falante? Mais especificamente – a partir de minha experiência – o que está em jogo na aquisição da linguagem escrita?

Essa última questão ocorreu-me enquanto atendia um aluno que estava na segunda série e não tinha se alfabetizado, apesar de todas as tentativas que seus professores disseram operar, dentro do que sabiam e podiam fazer.

R., aos oito anos, sabia fazer contas com algarismos, mas não reconhecia nenhuma letra, nem as de seu próprio nome. Participou de recuperações paralelas durante o segundo ano escolar, mas, mesmo assim, suas avaliações apontavam que seria reprovado. Pouco falava com a professora e com os demais alunos. Sempre quieto, a professora não tinha nenhuma queixa de seu comportamento em sala de aula.

[2] Rede municipal de ensino regular de Nova Odessa/SP, de 2000 a 2004.

Encaminhado para uma avaliação comigo, demonstra uma grande inibição para brincar, falar e se movimentar, mas não há indícios de uma inteligência débil. R. apresenta-se inacessível às diferentes técnicas de alfabetização de que lançaram mão os professores – desde os construtivistas até os considerados mais tradicionais. Essa situação intriga-me: qual seria a via pela qual R. iria aceder ao campo do simbólico, da escrita? Por que ele não conseguia "ver" as letras e, em seu lugar, via objetos, monstros? Por que elas tinham tanto conteúdo para ele que, não podendo esvair-se desses objetos, não podia ler as letras? Será que algum impasse ou algo extremamente singular em sua estruturação subjetiva poderia estar relacionado com tamanha dificuldade de ler e escrever? Parafraseando Guimarães Rosa, qual é o saber que poderia estar em companhia daquilo que o menino não entendia?

Depois das primeiras entrevistas com os pais – nas quais o pai de R. sempre comparecia como uma pessoa depressiva – e dos primeiros encontros com R., observo que nos jogos e brincadeiras que encenava, havia sempre alguém que era machucado por um agente agressor, revelando, um completo desamparo encenado pela personagem do agredido. A partir do método clínico[3] de investigação da psicanálise, fui construindo a idéia de que seu sintoma – o não aprender – não era uma patologia, mas sim a expressão de um conflito inconsciente que poderia ter relação com falhas na operação da função paterna. Nesse ponto, também coloquei em questão a tese do declínio da imago paterna, de Jacques Lacan, já que essa tese exige que se explicite a diferença entre a operação lógica da função paterna e do pai como significante e a imago social do pai encarnado. [4]

Muitas foram as crianças atendidas na mesma época em que atendia R. A grande maioria dos atendimentos aconteceu de forma rápida e pontual, permitindo à criança a elaboração de algumas de suas questões que estavam dificultando e, em alguns casos, impedindo sua aprendizagem. Não foi o caso de R. Os contornos da singularidade de sua condição colocavam-me frente a um real de difícil decifração e simbolização.

[3] Vale lembrar o que Vorcaro retira de sua leitura de Allouch: "o método, diferentemente da técnica, só pode ser concebido de modo indissolúvel do que se convencionou chamar de objeto" (2003:91).

[4] Todas as hipóteses levantadas no presente capítulo são apenas aproximações ao tema, que visam situar o leitor e terão lugar de problematização nos capítulos posteriores .

Foi justamente essa experiência problematizadora que trouxe à cena a questão de caráter teórico que pretendo investigar. A psicanálise, em sua vertente lacaniana, tem me permitido levantar algumas hipóteses acerca dos impasses vividos pelo sujeito em constituição em sua relação com o aprender, mais especificamente, com o processo de alfabetização.

Característica da espécie humana, a linguagem permeia todas as atividades da vida do Homem e, por isso mesmo, possibilita às pessoas - mesmo àquelas que não se debruçam sobre as teorias da aquisição da linguagem - formularem questões sobre sua origem e elaborarem prováveis e improváveis respostas a esse respeito.

Parte-se de uma constatação: a criança não nasce falante e passa à condição de falante. Há uma mudança. Mas, afinal, por que essa questão nos desafia a todos? Porém, é sempre bom lembrar que

> Naturalmente, a questão da origem da linguagem é um dos temas que melhor podem se prestar a delírios organizados, coletivos ou individuais. Não é o que temos a fazer. A linguagem está aí. É emergente. Agora que emergiu, jamais saberemos quando nem como começou, nem como era antes que fosse. (Lacan, 1953/2005:24)

No entanto, isso não impede que o próprio Lacan pense sobre a origem da linguagem: "Porém, de todo modo, como exprimir o que talvez tenha se apresentado como uma das formas mais primitivas da linguagem?" (idem). Concordo com Lajonquière (2000) quando nos diz que essa questão "faz palpitar espíritos e corações", porque diz respeito ao ser do homem, à sua suposta origem e "por aquilo que nos causa enquanto (seres) sujeitados ao desejo". (*in:* Banks-Leite, 2000, p. 105).

A questão volta à cena quando pensamos no acesso à linguagem escrita. Pela opção teórica que faço, afasto-me dos posicionamentos que recorrem à psicologia do desenvolvimento para entender/explicar as etapas de aquisição da escrita[5].

[5] A concepção desenvolvimentista de aquisição da é problematizada no capítulo 2 do presente trabalho.

Muitas são as teorias que pretendem explicar a criança. Mas, do que se trata, uma criança? Lacan nos lembra que "uma criança não é uma criança abstrata; ela teve uma história e uma história que se especifica por essa particularidade: não é a mesma coisa ter tido sua mamãe ou a mamãe do vizinho" (Lacan, *apud* Nunes, 2004:76).

Nesse sentido, importa problematizar a concepção de criança e infância. Por outro lado, será preciso demonstrar como, para a psicanálise, a noção de desenvolvimento é descartada em função da lógica do significante, que tem por efeito a estruturação de um sujeito.

Além disso, acreditando que uma exposição sobre o lugar que ocupei na instituição escolar e sobre o contexto dos atendimentos realizados a R. possa permitir ao leitor uma maior visibilidade da questão que me ocupa, apresento um breve histórico desse percurso, antes de apresentar, com maiores detalhes, o caso R.

1.2. O nascimento da infância

A infância é um país que não existe,
de onde fomos exilados
e para onde todos queremos voltar.
Carlos Vogt

Saibam nem *todo mundo teve infância*. Mas, *Maomé já foi criança*. Fazendo alusão à bela composição de Arnaldo Antunes[6], o que se pode evidenciar é que os termos *infância* e *criança* são correlatos, mas não são sinônimos. Contudo, se o compositor acerta quando canta

> Saiba: todo mundo foi neném
> Einstein, Freud e Platão também
> Hitler, Bush e Sadam Hussein
> Quem tem grana e quem não tem

equivoca-se, segundo Ariès, ao dizer que todo mundo teve infância. Por incrível que possa parecer a alguns, a infância, como a conhecemos hoje, nem sempre existiu. Ou seja, nem sempre existiram cômodos da casa destinados às crianças, móveis dimensionados para elas, locais "só para crianças", em clubes, colônias de férias, hotéis fazenda, entre outros, nos quais *pais não entravam*. Também é bastante recente, em termos históricos, a produção discursiva voltada para criança, sobre ela e para ela, como os livros infantis e as propagandas televisivas.

Nem sempre as crianças (pré)ocuparam o sono dos especialistas. Também não era o caso de as propagandas televisivas verem na infância um consumidor no qual valesse a pena investir maciçamente. Não havia a produção de um discurso cujo público visado fosse a criança, e apelava-se aos pais para que comprassem tal ou tal produto para seus filhos, na suposição de que a criança não tinha a necessária *autonomia de compra.*

Papai, não esqueça da minha Caloi!. A criança é posta em cena como intermediária. Quem pede não é o fabricante do produto, mas o filho, que distribui

[6] *Saiba,* de Arnaldo Antunes, que compõe o CD Adriana Partimpim.(2004, BMG): *Saiba: todo mundo foi neném/Einstein, Freud e Platão também/Hitler, Bush e Sadam Hussein/Quem tem grana e quem não tem /Saiba: todo mundo teve infância/Maomé já foi criança/Arquimedes, Buda, Galileu/e também você e eu (...)*

bilhetinhos pela casa para influir, pela insistência, na decisão do pai: comprar ou não a tal bicicleta desejada pela criança. Nesse sentido, o Marketing não tardou a perceber que para transformar a criança em um consumidor de um produto específico era necessário que os pais a legitimassem nesse lugar – pois bem, sabemos que as crianças sempre pediram tudo aos pais/adultos; no entanto, a despeito de seus pedidos, os pais de outrora não lhes ofertavam os produtos vendáveis, ainda que tivessem uma situação financeira que permitisse tal consumo. Entre os motivos singulares de cada família para tal recusa, pode-se cernir o que evidenciava o valor de uma época, muito diferente do atual: os pais acreditavam, sem culpas, que a criança poderia viver bem e *sem* traumas, mesmo que não ganhasse aquele objeto. Importante notar que, é não atendendo o pedido da criança que os pais deixam(-na) *a desejar,* ou seja, tocam – sem saber onde e nem como – o desejo da criança; desejo que a demanda sempre vela.

O contato com pais de criança no exercício de nossa profissão permite-me afirmar que, hoje em dia, tal esforço de colocar bilhetinhos – por parte da criança – não é necessário: com poucas palavras, os pais a atendem, para que ela não fique *traumatizada.* Interessante perceber que essa é uma situação corriqueira e não exclusiva de determinada classe social. Em outras palavras, tenho visto com relativa freqüência situações como as que seguem: o primeiro episódio acontece em uma escola pública. Questionado sobre o fato de permitir que a filha de nove anos durma na mesma cama que os pais, um casal revela não ter condições para construir as duas paredes que faltam para finalizar um outro quarto em sua casa – para a criança – apesar de o pai ser pedreiro. Em seguida, a mãe relata que um dos motivos da falta de dinheiro é que acaba de comprar para a garota um tênis no valor de quatrocentos reais. A menina, segundo a mãe, queria muito o tênis, para se sentir integrada a determinado grupo de meninas. A mãe relata que acha que essa vontade surge em função do apelo do discurso televisivo, o qual, de certo modo, apontava o tênis como um objeto altamente necessário à sua integração com as colegas.

O outro episódio ocorre em uma entrevista clínica: os pais de um garoto de cinco anos, de classe média alta, chegam ao consultório de um psicólogo com uma queixa de que seu filho é *hiperativo.* Os pais dizem que procuram colocar limites ao filho o tempo

todo e que sabem que isso é importante para a educação, pois têm acesso à vasta literatura acerca da psicologia infantil. No entanto, admitem que quando vêem o filho chorar ou fazer birras em público, acabam cedendo, porque não agüentam a pressão do olhar dos outros, como se os estivessem condenando por fazerem seu filho sofrer.

Acredito que não seja nenhuma surpresa o leitor identificar situações parecidas; provavelmente, ele teria uma lista de outros exemplos para incluir aqui, pois nada é mais freqüente no contato com os pais de crianças do que ouvi-los dizer que não querem privar seus filhos daquilo de que foram privados em sua própria infância. A criança ocupa, dessa forma, o lugar de realização do desejo dos pais, e a infância é vislumbrada como *o melhor período da vida,* numa compensação imaginária de um presente às vezes não muito satisfatório para o adulto. Note-se que há uma discursividade, principalmente em Pedagogia, Psicologia e Medicina (mas não só), que *força* os adultos a satisfazerem o tempo todo os desejos da criança, com o argumento de que só assim podem ser bons pais e professores.

Dessas constatações, surgem as primeiras questões: será que os pais, ao sabor de tal discurso, cultivam um temor atual de magoarem os filhos? Será que isso torna as crianças mais consumistas do que em décadas passadas? É possível que o discurso que privilegia a criança no cenário moderno traga à luz um poder sobre o adulto que esses pequenos não tinham antigamente? Como chegamos a essa situação?

Uma das respostas possíveis pode ser encontrada no curso de nossa história. Assim, acompanhando os trabalhos recentes de psicanalistas como Contardo Calligaris (1996)[7], e de historiadores consagrados como Phillipe Ariès, pode-se identificar que antes do século XIX o valor social de um sujeito estava intimamente ligado à família em que nasceu: se era filho de uma família tradicional e poderosa – um nobre, ou se era um filho *da plebe* – um rude. Para ter *status* social nessa época, de nada adiantava ser rico; era preciso ser nobre. As pessoas acreditavam que os nobres eram pessoas *concretamente*

[7] Cito aqui o livro *Crônicas do individualismo cotidiano,* São Paulo: Ática, 1996, mas remeto o leitor também à extensa publicação semanal do autor, como colunista na seção *Ilustrada,* veiculada pelo Jornal *Folha de São Paulo* todas as quintas-feiras.

diferentes das demais. O selo do *sangue azul* garantia sua nobreza, mesmo que perdesse suas posses ou fosse um aleijado, por exemplo.

Influenciada pelos ideais do Iluminismo[8] e da Independência Americana (1776), a Revolução Francesa (1789) coloca em causa o Antigo Regime (*Ancien Régime*), proclamando os princípios universais de *Liberdade, Igualdade e Fraternidade,* visando terminar com os privilégios – entre eles a isenção tributária e o usufruto do Tesouro Real através de pensões e cargos públicos – da nobreza e do clero, de forma a garantir a igualdade social. [9]

A partir da Revolução Francesa, da Revolução Industrial[10] e de vários outros acontecimentos históricos, houve uma mudança na hierarquia de valores pela qual se regiam os membros de uma comunidade: se antes o que se valorizava era a sua linhagem, a sua descendência; o valor – depois da Revolução Francesa – recai sobre as pessoas e as suas riquezas. Dessa forma, de uma época que valorizava o **ser** (nobre ou escravo), passou-se a outra que valorizava o **ter**. Uma mudança bastante democrática, uma vez que, em princípio, uma pessoa não estaria mais condenada a ficar presa ao seu destino de nascença, ou seja, poderia por trabalho, sorte ou casamento, mudar seu *status* social.

Desenvolvendo-se gradualmente desde o século XVI, o capitalismo encontra nessa nova hierarquia de valores um impulso fundamental para seu desenvolvimento, na medida em que o capitalismo, para se sustentar, precisa que haja cada vez mais consumidores dos produtos que gera com seu trabalho.

Segundo Calligaris (2002), acreditava-se, até a crise da bolsa de valores em 1929, que os ricos se tornariam cada vez mais ricos e mais numerosos. Mas, como todos

---

[8] Um movimento intelectual surgido na segunda metade do século XVIII (o chamado "século das luzes"), que enfatizava a razão e a ciência como formas de explicar o universo.

[9] Cf. NOVA Enciclopédia Ilustrada da Folha de São Paulo. Disponível em: http://www1.uol.com.br/bibliot/enciclop/ . Acesso em 23 mar 2006.

[10] Cf. Nova Enciclopédia Ilustrada Folha*: Termo que descreve a mudança na organização da indústria manufatureira que transformou de rural em urbana a economia da Grã-Bretanha, a partir do século 18, e posteriormente a de outros países.* Disponível em: http://www1.uol.com.br/bibliot/enciclop/. Acesso em 23 mar 2006

sabemos, não foi isso o que ocorreu, já que o dinheiro tem se concentrado cada vez mais nas mãos de menos pessoas. O alto consumo dos ricos não foi, por si só, suficiente para a manutenção do sistema capitalista. Assim, as empresas passaram a se perguntar como vender mais. O *marketing*, atento às transformações culturais, propaga a idéia de que vale a pena, por exemplo, comprar uma bolsa ou uma calça que custa uma semana de trabalho, pois é preciso ter *estilo.*

Seguindo de perto as concepções desse autor, vê-se que, dependendo de quanto uma pessoa pesa e de como está vestida, pode ou não ser convidada a participar de algum evento social. Assim, depois do ***ser***, substituído pelo ***ter***, agora vivemos a era do ***parecer***, ou seja, é mais importante parecer rico do que ser rico[11]. Como diz Calligaris (*op.cit.*), atualmente, "vale mais um pobretão chique do que um ricaço maltrapilho. Essa nova hierarquia, fundada nos sinais exteriores de 'invejabilidade' mais do que de riqueza, abre possibilidades insuspeitadas de consumo e de crescimento". Nesse sentido, os pobres são instigados a consumir tão vorazmente quanto os ricos.

As hipóteses apontadas acima (as eras do **ser, ter** e **parecer**) podem ser verificadas em nossa vida cotidiana – tal como nos episódios relatados acima –, revelando que todos estamos expostos aos efeitos do discurso do consumismo. Se a criança chega ao mundo depois dos adultos, em um mundo totalmente feito pelos adultos, como ela poderia escapar disso? Sinal de um tempo, ou sintoma de uma época, a criança é vista em nossos tempos, desde o nascimento, como mais uma consumidora. Mais do que isso: dentro dos argumentos que organizam o discurso do capital e do consumo, a criança já tem um papel pré-definido no seio social. Dito de outro modo, toda criança ao nascer – além de já ter um lugar definido na família e na sociedade – também já tem um lugar definido pelo Mercado. No entanto, como os adultos vão lidar com isso e em torno do quê ela vai construir sua vida ainda não está dado, pois, como lembra Foucault, citado por Lajonquière (1999: 98-99), "é na história que se descobre o a priori concreto em que

[11] Daí a necessidade imperiosa e imediata de compra de um tênis "de marca" ser legitimada pelos pais – no caso que citamos – em detrimento da construção de um quarto na casa, que garantiria, no mínimo, um conforto maior para a família.

toda produção subjetiva toma com 'a abertura de suas possibilidades, suas figuras necessárias' ".

Iluminado por Foucault, Lajonquière aponta que

> enquanto os mecanismos de subjetivação pré-modernos produziam a singularidade de um homem-memorável, agora, as pequenas coisas de nossa vida quotidiana fabricam um homem calculável". Com o autor, podemos notar que o presente "está tencionado em direção ao futuro e não mais organizado a partir de uma referência ao passado. (1999: 98)

Prenhe do futuro, o homem moderno permanece na ilusão de repor nas crianças aquilo que lhe falta, na medida em que nada se pode saber do futuro. Na fugacidade do presente, a única possibilidade de o sujeito falar é referendando-se ao que já foi; assim, a fala abre a dimensão histórica na qual a narrativa pode ser considerada uma tentativa de reparar algo que no passado teria escapado a uma explicação.

É assim que, na modernidade, o lugar social da criança assume um papel bem distinto do que lhe era reservado na Idade Média. Seguindo de perto os estudos de Vorcaro (1997, *passim*), identificamos que a criança foi se tornando pouco a pouco a sustentação e o emblema dos ideais de seus pais, que têm na educação escolar e na medicina importantes parceiros para o alcance dessa meta. A partir do Renascimento, os textos já apontam os ideais do que seria uma boa educação: *Didactica Magna* de Comenius (1592-1670)[12]; *Ensaio sobre o Entendimento Humano* (1690) de Locke (1632-1704) e, em posição de destaque, *Emilio ou da educação de* J.J. Rousseau (1712-1778). Para Cauvilla (2001: 75),

> um dos aspectos que podemos citar, comum aos três, é a valorização da criança no processo pedagógico. Todos os três levam em conta o amadurecimento biológico e psicológico da criança. O professor, ao ensinar, deve levar em conta as condições da criança, variáveis conforme sua idade.

[12] livro de domínio público, acessível em http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf

Além disso, encontramos na *História Social da Criança e da Família*, de Philippe Ariès (1981), dados muito interessantes sobre as crianças do Antigo Regime (século XVI ao XVIII)[13] na França: como as mulheres, os pequenos eram trocados ou oferecidos como animais e mercadorias. A educação das crianças, depois que começavam a falar, realizava-se fora da família original, junto a outras famílias. Naquela época, a noção de família contemplava além de pai, mãe, irmãos, avós e tios, também os agregados e serviçais da casa. O parentesco apenas definia a herança, mas não era tomado como critério de tutela e educação das crianças. Por isso, junto a outras famílias, aprendiam a se vestir, como se comportar à mesa, como cumprimentar as pessoas e outros hábitos e costumes da época.

A criança só passava a fazer parte da vida social depois que os embaraços de sua primitiva condição física já tivessem passado, ou seja, quando ela já pudesse "se virar" sozinha. Por volta dos sete anos, ela voltava para a família original como um *mini-adulto*, participando dos jogos e trabalhos do grupo. No final do século XVI, houve um movimento moralizante por parte dos católicos e protestantes que viam na infância outra possibilidade: *o pequeno educar, para, quando ficar grande, do caminho não se desviar* (ditado popular inspirado no Evangelho); em outras palavras, tomar a infância como uma instância privilegiada para a construção de um homem melhor. O Estado deveria se responsabilizar por isso. Os elementos mais importantes desse movimento foram a Reforma Luterana, a Contra-Reforma Católica e o Estado Moderno. Antes desse movimento, no entanto, a infância não era considerada uma etapa importante da vida, à qual fossem necessários um lugar e propósitos específicos de educação.

Com a Modernidade, a criança não mais vai para outras famílias: é colocada *numa espécie de quarentena*, antes de ser solta ao mundo. A escola tem seu início nessa concepção de aprendizagem, ou seja, na idéia de que as crianças deviam ter um lugar para aprender e que não mais aprendessem diretamente com a vida. Nessa época, a partir das

[13] Apenas para relembrar: *Idade Antiga (ou Antigüidade)* ⇒ antes do Século V d.C.*; Idade Média* ⇒ Século V ao XV d.C; *Idade Moderna (Modernidade)* ⇒ Século XVI ao XVIII até a Revolução Francesa (na França é o período correspondente ao Antigo Regime); *Idade Contemporânea* ⇒ a partir da Revolução Francesa e Industrial, até nossos dias.

idéias iluministas, enclausuravam-se as crianças, os loucos, pobres e prostituídos, por serem considerados não aptos ao convívio social. De fato, é o ambiente escolar o responsável pela origem do sentimento de infância. Interessante notar que esse sentimento de infância não veio da família, mas de fora dela: dos eclesiásticos ou homens da lei, e isso não ocorre por acaso. Vejamos: a Igreja e o Estado são as instâncias de poder da época. Para Áries (1981), o fator que alimentou o sentimento de infância foi a obra dos moralistas e reformadores religiosos (Montaigne, Lutero e os jesuítas, principalmente) que influenciaram a atitude dos pais.

Na trilha de Vorcaro (*op.cit.*), pode-se perceber que até essa época a criança era considerada um ser com tendência natural ao mal; um mal que só se dissiparia com uma educação corretiva e cristã. A família deixa, então, de ser apenas uma instituição que transmite bens e nome a seus herdeiros, passando a assumir a função de formação moral e espiritual de seus membros.

Nesse sentido, a visibilidade da criança ampliou-se e fez dela um alvo de investimento afetivo até então inexistente. A saída do *lugar de um quase animal* – que podia ser objeto de troca, na era medieval – para *um lugar de destaque* no projeto civilizatório da humanidade, na era moderna, converteu a **criança** na **esperança** do amanhã. Segundo Ariès (*op. cit.*), desde o século XV, com um remanejamento generalizado entre o público e o privado, é que, entre outras coisas, adveio o sistema escolar e a conseqüente obrigatoriedade, a partir da Revolução Francesa, de se freqüentar a escola – uma exigência da sociedade burguesa que nascia naquela época. Não é difícil entender o porquê: com a revolução industrial, a sociedade não se sustenta mais com a atividade artesanal e precisa de pessoas com outras qualificações que só um ambiente especializado, como a escola, pode oferecer.

O vislumbre da criança como celeiro de esperança da humanidade, não por acaso só acontece após o surgimento de práticas higienistas[14], uma vez que era preciso encontrar a gênese dos distúrbios e problemas dos adultos localizando suas sementes na

[14] Para maiores detalhes do movimento higienista, remetemos ao capítulo 4.1 do presente trabalho *A família ocidental contemporânea.*

infância. Aliás, um ditado popular guarda essa memória: *é de pequenino que se torce o pepino.* Com esse espírito preventivo, e dentro de um contexto iluminado pela Razão, foi sendo atribuída à Escola e à Medicina essa função de prevenção dos males que a infância poderia conter, para garantir a potência adulta nela embutida.

O movimento higienista indicava que os pais precisavam aprender a cuidar das crianças para diminuir o índice da mortalidade infantil. Surge, então, ampla produção textual a esse respeito. É o caso, por exemplo, dos tratados de educação (em especial, o *Emílio ou da educação*), que apontavam para a necessidade de os educadores serem capacitados para cuidar de crianças.

Um interessante efeito advém daí: simultaneamente ao nascimento da infância, surge o sentimento de que os adultos (pais e educadores) não sabem como tratar as crianças e, *igualando-se* a elas, precisam aprender. Precisam aprender a educá-las. Podemos pensar também que é a partir desse momento histórico que adulto e criança começam a ser tratados em pé de igualdade, e a diferença (colocada na origem, no nascimento) entre ambos começa a desaparecer. Hoje em dia, os professores bem sabem que a anulação da diferença entre o adulto e a criança é um dos elementos que mais colabora com a indisciplina da sala de aula.

Como educar o educador? A partir de Rosseau[15], essa questão ganhou um relevo que se mantém até os nossos dias. Assim impulsionadas, as teorias do conhecimento então vigentes travam, até hoje, batalhas entre o que é inato e o que é adquirido; quando se buscava verificar e validar "as concepções da gênese das funções mentais, passando a delimitar um campo de investigação sobre a criança que não existia até o último quarto do século XIX". (*op.cit.*:.26)

[15] Trata-se do clássico *Emílio ou da educação.(1759)*. A obra é um ensaio pedagógico sob a forma de romance, e nele Rousseau procura traçar as linhas gerais que deveriam ser seguidas com o objetivo de fazer da criança um adulto bom. É uma clássica referência que orientou as práticas políticas e pedagógicas da educação como projeto do Estado Burguês, na época em plena ascensão. A obra é dividida em cinco livros ou capítulos que somam 680 páginas. Rousseau propõe uma educação idealizada aplicada a Emílio, um aluno imaginário, perfeito, criado pelo autor para problematizar as relações estabelecidas entre o saber, o professor e o aluno. A base do raciocínio de Rosseau é a de que os adultos (pais e preceptores – os professores da época) não estão preparados para essa função.

A busca de uma resposta para a questão *como educar o educador?* torna a infância objeto de pesquisa da Medicina, da Psicologia e do Direito. Essas disciplinas produziram uma discursividade cuja idéia central é a de poder calibrar as ações educativas por meio dos conhecimentos científicos. Dito de outro modo, o discurso da ciência produz a ilusão de os adultos poderem obter um saber sobre a criança e uma garantia de seu destino adulto.

Por esse legado histórico, atualmente, a intervenção que se espera do professor, junto a seu aluno, na ação docente, é aquela que ofereça uma garantia prévia dos efeitos que tal ação seja capaz de produzir na criança. De fato, tal indicação – baseada num modelo científico de planejamento e levando em conta os estágios de desenvolvimento[16] – parece fazer parte da ilusão de que tudo pode ser planejado passo a passo, de modo que nada escape ao educador; a despeito da impossibilidade, alimenta o desejo de ver consumado, no futuro, algo que lhe falta no presente.

Independentemente da qualidade da educação oferecida à criança, não há como oferecer uma garantia antecipada de que tal criança se tornará um *bom adulto* no futuro. Freud (1925), por isso, nos disse certa vez que a educação é uma das três profissões impossíveis[17]. Mas aqui é preciso uma ressalva: o fundador da psicanálise não estava com isso dizendo que a educação não deve ser feita! O pai da psicanálise intenta com isso dizer que só depois de realizadas tais ações (educar, curar e governar) é que é possível reconhecer: *aqui houve uma educação, uma análise, um governo*. Mas, *a priori*, é impossível saber qual o caminho, as vicissitudes e os impasses que serão encontrados nesse percurso.

[16] Diz-se das teorias psicológicas que fundamentam suas concepções no desenvolvimento das capacidades físicas, maturacionais e cognitivas (de inteligência) segundo etapas definidas e de maneira crescente (unidirecional), de um estágio de menor para um de maior desenvolvimento e complexidade. Dentre os teóricos mais conhecidos dessa corrente destacam-se Piaget e Wallon.

[17] No prefácio ao livro de A. Aichhorn, Freud (1925, Edição Eletrônica, vol. 19) comenta que aceita o mote que estabelece existirem três profissões impossíveis — ***educar, curar e governar***. Reitera-o, doze anos mais tarde, em *Análise terminável e interminável (1937, Edição Eletrônica, Vol XXIII): Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões 'impossíveis' quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo.*

Assim, o caráter de impossibilidade de toda educação não nos alivia em nada. Pelo simples fato de terem chegado a este mundo primeiro, são eles, os adultos, que devem educar os que vêm depois – as crianças. Trata-se, pois, de um imperativo categórico[18] à realização de toda civilização. No entanto, os adultos modernos acreditam que a ciência pode dar resposta a tudo, e buscam nos métodos científicos uma garantia, ou, ao menos, a diminuição da dúvida sobre o futuro da criança. Desde Freud (1927)[19], sabemos que uma crença alimentada por um desejo é uma ilusão. Contudo, se essa garantia prévia de uma *boa educação* é uma ilusão, por que tal ilusão é amplamente vigente em nossa sociedade contemporânea?

Lajonquière (2000: 106) explica que, do ponto de vista psicanalítico, "é de fato impossível tanto vir a usufruir a certeza almejada quanto renunciar, em última instância, ao desejo que assim não seja." Esse parece ser o paradoxo atual da educação: à criança – templo de uma natureza como promessa criadora, mas com uma espontaneidade perigosa – demanda-se que desabroche, mas sob os domínios e calibragem do adulto. Paradoxo que, muitas vezes, preconiza dificuldades para a criança e sofrimentos desnecessários[20].

Na tentativa de *tudo* querer para a criança, não é raro que ela não queira nada. Nem aprender, nem brincar, nem comer. Ou, por outro lado, para se sentir amada, é comum que ela queira tudo: tudo comprar, tudo comer, tudo fazer.

---

[18] O imperativo categórico é um princípio que representa uma ação como absolutamente necessária por si mesma. Assim podemos resumir a fórmula do imperativo categórico, conceito criado pelo filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804).

[19] A esse respeito, Freud diz: *Podemos, portanto, chamar uma crença de ilusão quando uma realização de desejo constitui fator proeminente em sua motivação e, assim procedendo, desprezamos suas relações com a realidade, tal como a própria ilusão não dá valor à verificação.*

[20] O filme *A fantástica fábrica de Chocolates* (2005) (*Charlie and the* Chocolate *Factory*, EUA/ Reino Unido, 2005) foi baseado no livro homônimo, de Roald Dahl - um grande clássico da literatura infantil que aborda os efeitos desastrosos – e os sofrimentos desnecessários – de uma (falta de) educação dada pelos pais que, iludidos de sua própria onipotência, gozam em oferecer tudo a seus filhos, de modo que a eles nada falte, encarregando a criança de realizar seus desejos frustrados.

O excesso é uma característica de nosso tempo. Uma prova disso pode ser encontrada no recente *ideal de equilíbrio* perseguido por todos atualmente[21]: equilíbrio entre trabalho e lazer, para diminuir o estresse; equilíbrio entre mente e corpo; equilíbrio entre poder masculino e feminino; equilíbrio entre limites e traumas; equilíbrio na alimentação, no consumo; equilíbrio nas atividades urbanas, em função dos cuidados com o meio ambiente, etc. Se não vivêssemos em tempos de excesso, por que nossa cultura moderna preconizaria um ideal de equilíbrio?

Interessa apontar aqui que tem sido lugar comum referir-se a uma sensação angustiante quando há privação de algum objeto de consumo, como se o acesso às várias formas de conforto que os produtos podem oferecer fosse capaz de suprimir a angústia do humano, algo como *o dinheiro não traz a felicidade, manda buscá-la*. Nesse ponto, Lacan esclarece, de maneira radical, que a angústia – que tem íntima relação com o desejo do Outro – aparece quando há perda do apoio da falta. Assim, a angústia não está concernida à falta de um objeto, e o consumismo repetidamente nos tenta convencer disso.

Se, por um lado, o discurso capitalista, que tenta tamponar as faltas do seres humanos com seus produtos, não consegue êxito com essa oferta; por outro lado, alimenta-se desse engodo pois, desde Lacan, sabe-se que há angústia justamente quando o objeto *a, objeto causa de desejo,* aparece, fazendo desaparecer a falta. Dito de outro modo, a angústia aparece justamente quando falta a falta. O efeito desse engodo é uma corrida selvagem ao acesso dos produtos que realizariam essa promessa enganosa. Concordando com Lacan, Žižek comenta que a angústia não está relacionada com a falta

[21] Situação amplamente confirmada pelo farto material publicado em revistas atuais. Podem-se citar como exemplos: o encarte semanal do jornal Folha de São Paulo, a *Folha Equilíbrio,* os sites *http://www.equilibriodevida.med.br e, http://vocesa.abril.uol.com.br/aberto/voceemequilibrio.*Além disso, segundo o artigo 225 da Constituição: *Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente* ***equilibrado****, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações*. (grifo nosso)

de um objeto, mas, ao contrário, "a angústia é provocada pela desaparição do desejo". (Žižek, 2000: 24) [22]

Retomando, até a Idade Média, o sentimento de Infância não existia como existe hoje. Tal sentimento nasce com o ambiente escolar. Se a criança ganha destaque no lugar social que a Modernidade lhe outorga, ganha também uma extensa nosografia especialmente dedicada a ela[23].

Ao comentar o início da psiquiatria infantil[24], Donzelot (1986: 121) informa-nos que a escola tornou-se o seu "laboratório de observação das tendências anti-sociais" das diferentes crianças anormais que tinham ao menos um denominador em comum: o comportamento escolar. Nessa estratégia, a escola era o *lócus* de observação, enquanto a família, o *lócus* da doença.

Nessa perspectiva, a psiquiatria buscava a prevenção de *certos danos* sociais através da pré-seleção dos *incapazes militares, doentes mentais e instáveis profissionais.* Os formulários utilizados para tal seleção apontavam para dois tipos de carência familiar dessas crianças: insuficiência familiar e a existência de anomalias degenerativas, cabendo ao médico psiquiatra discernir o que precisava ser corrigido com disciplina do que precisava de tratamento orgânico. "O esforço decisivo dessa psiquiatria infantil consiste, portanto, num deslocamento da categoria jurídica do discernimento para a de **educabilidade**." (*op.cit.*: 122)(grifo meu)

A partir desse momento, como lembra Vorcaro (*op.cit.*: 31), a investigação do campo social e a sustentação da ordem pública "exigiram regulamentações e classificações que implicaram dar à condição de criança uma avaliação precisa (...) tendo como referente (...) a normalidade do indivíduo adulto". Dessa forma, as manifestações

[22] Tradução minha.

[23] Em comunicação pessoal, Cláudia de Lemos aponta que as especializações têm sucesso em quase todas as áreas, exceto na aquisição de linguagem.

[24] Com a publicação do livro *"Enfants anormaux et délinquants juvéniles"*, em 1914, de Georges Heuyer, que reunia "*pela primeira vez num enfoque tático"* os escritos de psiquiatria infantil precedentes. (DONZELOT, op.cit.: 120-1)

da criança foram ordenadas em uma cronologia que pudesse ser generalizada a todas as crianças ditas normais. A psicologia genética é tributária desse período.

A concepção psicogenética é aquela que entende a criança como um vir a ser, em que o desenvolvimento é um processo no qual as estruturas – físicas e mentais – constroem-se progressivamente por meio de uma interação do sujeito com o mundo. Tais estruturas engendram-se durante a sucessão fixa de estágios como conseqüência de equilibrações progressivas. Dessa forma, cada estágio obedece a determinadas características. As estruturas formadas têm um caráter integrativo, uma vez que são preparadas pelas precedentes e integradas às sucessoras. (MANTOVANI DE ASSIS, 1993: 9-10).

À ilusão de tudo saber sobre a infância a partir da concepção desenvolvimentista opõe-se uma outra vertente, que reconsidera o caráter enigmático da criança. Essa outra concepção, inaugurada a partir de 1896 por J. Sully – um diarista de aquisição de linguagem – é citada por Vorcaro (*op.cit.:* 29.). Sully propõe que "as crianças são menos fáceis de decifrar do que se supõe comumente (...) é provável que as crianças tenham maneiras de pensar e de sentir muito mais variadas do que nossas teorias supõem".

1.3. A criança: quem é esse ser enigmático?

Muitos procuram uma resposta a essa questão; no entanto, a criança concebida pelos adultos e a criança em sua condição real nunca coincidem integralmente.

A etimologia pode auxiliar a identificar as marcas na Língua de como os adultos se referiam a esses pequenos seres em diversas épocas, e os efeitos da linguagem sobre a condição da criança: "O termo infância suporta uma referência ao inacabamento, à submissão e ao defeito. Em sua origem latina, *infans*, *infantis*, refere-se aos que não falam." (Vorcaro, 1997:22).

Seguindo a autora (idem), foi essa origem que deu origem ao termo *Infante* das línguas espanhola e portuguesa. Tal termo não significa uma referência ao tempo do ser que antecede o adulto, mas sim à condição dos filhos dos reis que não eram os herdeiros do trono independente de sua idade (como o Infante D. Henrique), cuja palavra não tem o reconhecimento social como a do rei.

A pesquisa etimológica pode permitir um percurso na concepção de sua condição, mas não busca necessariamente encontrar uma essência do que seja a criança, mas tão somente articular várias palavras e conceitos que estão alocados sob o mesmo tema; as várias cadeias associativas que se ramificam em direções por vezes opostas. Dessa forma, pode-se, pela etiologia, encontrar as marcas na língua da condição da criança.

Diferentemente dos animais, o ser humano nasce sem condição alguma de sobreviver sozinho. O caráter de *inacabamento* da criança impõe a necessidade de um outro que lhe dispense cuidados por um bom tempo de sua vida.

A partir da acepção do termo infância como referência àquele que não fala, pode-se pensar, a partir das cenas da vida cotidiana, que a fala da criança é revestida de um valor simbólico bastante diferente do valor atribuído à fala do adulto. Vejamos como o episódio a seguir põe em foco esse aspecto: em uma padaria, uma criança está na fila para comprar pães. Quando chega a vez dela, a balconista simplesmente não anota seu pedido

e dá lugar ao próximo adulto da fila. A criança, depois de esperar todos os integrantes da fila fazerem seus pedidos, retorna à balconista que lhe diz: *nossa, você estava aí sozinho?* Duas coisas a salientar aqui: 1) O imaginário coletivo espera que toda criança esteja aos cuidados de um adulto e não sozinha em ambientes públicos; 2) mesmo ouvindo o pedido, a balconista havia suposto que se tratava de uma brincadeira de criança que estava *ensaiando* ser adulto, fazendo o pedido; ou seja, não era um pedido *pra valer.*

A esse episódio, o leitor poderia elencar inúmeros outros. Tais situações confirmam a tese jurídica de que o termo infantil remete a uma ausência de responsabilidade da criança. Por exemplo, se uma criança comete algum delito, são os pais que são tomados como responsáveis cível ou criminalmente. O termo denota ainda que a criança não está implicada na palavra. Dito de outro modo, para a criança, a palavra não é, como para o adulto, revestida de valor simbólico. Lembremos, por exemplo, do ditado popular: *fulano é um homem de palavra.*

A criança tem sido objeto de vários discursos desde o nascimento do sentimento de infância concomitante ao nascimento da obrigatoriedade de freqüência à escola. A pergunta "o que é uma criança?" é susceptível das mais diversas respostas. No entanto, cremos ser bastante provável obter respostas tais como: criança é esperança, é felicidade, é pureza, é alegria. Procurando uma resposta à pergunta *O que é uma criança?*, num *site* de busca[25], encontramos várias respostas nesse sentido[26]. Há até um livro que tem como título essa pergunta (Tucker, 1992). A conhecida *Coleção Primeiros Passos* também dedicou um volume a esse tema.

As respostas mais objetivas tendem a propor que criança é um pequeno ser com potencial para se tornar um adulto melhor ou pior, dependendo de como for estimulado. Ou, ainda, um adulto em miniatura, ou sujeito ainda em fase de acabamento/desenvolvimento.

[25] www.google.com.br

[26] Para saber mais: http://ideiasja.desenvolve.com.br/ajudaja1.asp?Contador=449 e http://www.mluiza.com/textos/semanas_anteriores/semana_22.html). Acesso em 26/01/2006.

Os saberes médicos e psicológicos não medem esforços para definir a criança, buscando produzir conhecimentos sobre o seu ser e condição no mundo. Há uma vasta bibliografia que tenta decifrar o comportamento infantil, buscando transformar os conhecimentos produzidos em ferramentas teórico-práticas para o trabalho daqueles que se dedicam a educá-las ou a cuidar delas.

Vê-se, portanto, que a criança transformou-se em um grande valor na Modernidade. Nunca como em nossa época houve tantos cursos de psicopedagogia e produção de teses cujo foco fosse a educação. Uma das maneiras modernas para minimizar a dúvida cruel – "será que estou educando bem?" é a produção de saberes especializados. A partir daí, temos visto a circulação de um discurso hegemônico, conforme Lajonquière (2000), de uma pretensa educação científica. Explicando melhor, trata-se do seguinte princípio: a partir do conhecimento científico da criança, por meio da psicologia do desenvolvimento, pode-se estabelecer um programa realmente eficaz de ensino. Tal programa, baseado nos estágios de desenvolvimento, poderia, segundo esse discurso, oferecer exatamente aquilo de que a criança precisa, nem mais nem menos, nem cedo, nem tarde, para que no futuro ela venha a ser um adulto a quem nada falte. Esse discurso circula em diversos cursos de formação continuada e nos cursos de graduação ou pós-graduação da área da Educação. No entanto, nada pode garantir, *a priori*, uma educação. Aliás, a criança cuida de desmontar qualquer teoria idealizada.

No entanto, concordo com Leite (2005), quando afirma que todos esses discursos (médico, jurídico, psicológico, pedagógico) em circulação apontam, de fato, para o desconhecimento do real da criança, na medida em que todos apontam para um ideal a ser atingido, ou apontam o que falta para atingi-lo. A criança figura como um enigma que resiste à teorização: embora o real de sua condição sempre convoque simbolizações e significações, sua singularidade sempre aparece como aquilo que excede, como o que resta ou como o que falta às teorias.

A experiência clínica demonstra o contrário do que se diz popularmente: *criança é tudo igual, só muda de endereço*. Será que esse dito popular não é sinal de nossos

tempos, dessa procura de um saber sobre a criança? O apelo às teorias psicológicas tem sido recorrente nessa busca.

Embora nas teorias psicológicas sobre a criança exista o reconhecimento de que *um* sujeito é singular; em sentido geral, tais teorias consideram que o filhote humano é um ser que vai se desenvolver durante um tempo, em função da maturidade orgânica e dos estímulos recebidos. Partem do princípio de que suas capacidades ou competências embrionárias ainda vão se construindo a partir da relação do sujeito com o mundo que o estimula mais ou menos. As teorias psicológicas apontam, desta forma, para um ser que, embora ainda *incapaz* ao nascer, tem *potencialidades* a serem desenvolvidas. Baseada nas matrizes desenvolvimentistas, a criança passa a ser definida em termos de uma categoria específica em que os profissionais (da clínica e/ou da educação) que dela se servem de modo aplicativo[27] tendem a desconsiderar, como diz Vorcaro (2000: 134), "qualquer outro fator de eficáciia de sua prática, que não o previsto pela teoria ".

A psicanálise *vê* o filhote humano de maneira radical. Enquanto as psicologias admitem a cria humana como um *ser* (que vai se desenvolver segundo estágios programados pela ordem biológica), para a psicanálise trata-se de uma *falta em ser.* Ou seja, a cria humana nascida é apenas um *organismo vivo*, a pura carne, como os demais animais. Não há, no nascimento, um *Eu,* muito menos um *sujeito*[28]*,* diferença que apontaremos mais adiante. No entanto, a semelhança do filhote humano com os outros animais pára por aí. O componente essencial da subjetividade, o componente que diferencia o humano dos demais animais é a linguagem. A linguagem que precede cada ser nascido – encarnada na pessoa que cumpre a função materna – é que, no limite, possibilita um lugar para esse novo ser no mundo. Desta forma, o psiquismo – ou subjetividade humana – não está dado ao nascer, mas é tributário da linguagem e, portanto, de uma alteridade.

[27] Nos termos de Jean Allouch (1995), tal operação é nomeada *transcrição.*

[28] Disso é exemplo o sábio ditado popular *"desde que me conheço por gente"*, empregado para se afirmar algo em referência a um lugar de enunciação conquistado.

Dizer que o sujeito não tem origem significa assumir que a subjetividade começa a se construir antes mesmo do nascimento do ser humano; mais especificamente no lugar que esse novo ser ocupa no desejo dos pais, tecido sabe-se lá desde quando. Dito de outra forma, para que um ser humano nascesse foi preciso que outro o desejasse. Interessante ressaltar que para a psicanálise *desejo* não coincide com *querer ou ter vontade.* Assim, mesmo sem o saber, alguém o desejou, para amá-lo, para odiá-lo, para se fazer mãe, para se dizer pai, para exibi-lo, para oferecê-lo à mãe (avó), para dar-lhe lugar de um filho morto, ou para qualquer outra coisa. O sujeito começa a se constituir a partir desse *lugar prévio,* dessa rede de significantes que já está presente antes mesmo de seu nascimento.

Lajonquière (1992: 151) nos diz que "em estritos termos psicanalíticos, o sujeito não tem origem, portanto não se desenvolve, mas, pelo contrário, ele se constitui, graças a duas operações lógicas ou 'encruzilhadas estruturais (Lacan) que a teoria chama de estádio de espelho e complexo de Édipo".

A estruturação do sujeito é aqui discutida a partir da leitura lacaniana dos mitos estudados por Freud e que compõem tais encruzilhadas estruturais: Narciso e Édipo. Como nos diz Lacan, "o mito é a tentativa de dar forma épica ao que se opera na estrutura" (1993: 55), ampliando sua visibilidade. Nessa leitura, o Estádio de Espelho e a Metáfora Paterna são, respectivamente, os desdobramentos articulados por Lacan a partir dos mitos destacados por Freud.

1.4. A inscrição primordial: o estádio de espelho

Um filhote humano nasce. Sua pré-maturidade impõe uma dependência absoluta em relação ao outro de sua espécie. É nesse Outro primordial, no exercício da função materna, que vige o desejo; suporte para o advento de um sujeito que não se confunde com o puro organismo nascido, mas que não prescinde dele para que nele advenha a sua subjetividade.

Deixada ao seu funcionamento, o único gozo possível à criança – que nasce em total pré-maturidade – é o gozo da morte. É preciso, no entanto, verificar o que implica tal afirmação: sem instintos que lhe resguardem a vida, guiando-a na direção dos objetos de que necessita para viver, a criança está desde sempre submetida à interpretação de um outro que supõe conhecer o que pode vir a apaziguar-lhe as tensões. Assim, submetida ao outro e, portanto, ao desejo do outro também inserido em uma rede simbólica, já não há mais pura necessidade: estamos no campo da demanda, no campo da linguagem, no qual um gesto ou um choro é interpretado pela função maternante como um *pedido*, pois, mesmo que não possa ser tomado como um discurso de um sujeito, o grito está inserido em uma estrutura do Outro.

A partir da teoria do Narcisismo elaborada por Freud, Lacan (1966/1988) propõe uma subversiva releitura da "Prova do Espelho" (experiência descrita antes por Wallon, em 1931). Nessa leitura, aponta que o recém-nascido, pela sua própria imaturidade orgânica e fisiológica, está impedido, entre outras coisas, de identificar o seu próprio corpo como uma unidade e de, dessa maneira, coordenar seus movimentos, o que lhe dá a sensação de um corpo despedaçado e sem conexões. A clínica com adultos confirma tal sensação, uma vez que esse corpo aos pedaços "mostra-se regularmente nos sonhos, quando o movimento da análise toca em certo nível de desintegração agressiva do indivíduo. Ele aparece então, sob a forma de membros disjuntos (...)" (*op.cit.:* 100). A partir de Baldwin (1861 – 1934), Lacan afirma que até o sexto mês de vida, o bebê, ao contrário do chimpanzé, não se identifica no espelho. No entanto, depois desse tempo, o que ocorre com o filhote humano é radicalmente diferente do que ocorre com os macacos, nos quais o efeito especular é apenas o de controle da inanidade da imagem. E o que

diferencia é justamente a mediação do Outro encarnado na mãe (como função), seu Outro primordial, que ratifica sua identificação, reconhecendo-a como tal. Somente a mãe[29], através de seu desejo e de seu olhar para esse pequeno ser, antecipando-o como um sujeito, pode recortar na imagem refletida no espelho o contorno do corpo do bebê, sancionando num significante que aquela imagem que ele vê no espelho não é outra senão a dele mesmo.

Interessante notar o sentido dado pelo agente materno ao ser que, uma vez dado à luz, chora. O grito, ou o choro é a única possibilidade de o *infans*[30] fazer-se representar no seu apelo; nesse grito que a mãe interpreta e ao qual responde com leite, cantiga, colo, etc. Sob a regência de um saber inconsciente, atravessado pelos registros imaginário e simbólico, essa mãe, como representante do Outro[31], *dá um sentido* àquele choro ou grito, como se aquele pequeno organismo já fosse provido de uma intencionalidade. Por ser também atravessada pela linguagem, à mãe é inarredável atribuir uma significação aos produtos de seu rebento. Embora não haja coincidência entre o que é significado pela mãe e o real do organismo do bebê, é assim que, numa *sublime loucura*[32], a mãe fala com aquele pequeno ser como se já fosse um sujeito, fenômeno que Lacan vai nomear "da insuficiência à antecipação".

Dessa forma, o Outro primordial (o agente da função materna) antecipando um sujeito, tira-o para sempre da condição de organismo e insere-o em uma condição de SER. Com o estabelecimento do simbólico pela mãe, esse fluxo vital puro vai morrendo simultaneamente ao estabelecimento de outro tipo de fluxo: o fluxo pulsional, como efeito da demanda do Outro. A mãe investe seu olhar, atenção, cuidado, tato, emoção, responde ao bebê com júbilo, desejo e, enfim, afeta o ser com seu afeto. Recusando a condição de puro organismo da criança Bergès e Balbo (2001: 22-23) dizem que

---

[29] Aqui sempre entendida como função materna operada por uma pessoa, não necessariamente pela mãe natural.

[30] Termo usado por Lacan para designar o filhote humano que ainda não fala, sujeito ainda inconstituído.

[31] Faz-se necessário aqui apontar que o *Outro,* na leitura lacaniana, não é uma pessoa, mas um lugar simbólico – (*o tesouro dos significantes*) a lei, a linguagem, o inconsciente – em que o sujeito irá constituir-se. Ao semelhante, lugar da alteridade especular, Lacan vai nomeá-lo *outro*, com letra minúscula.

[32] No dizer belíssimo de José de Alencar, no Clássico "O guarani".

> **J. Bergès**: Quando a mãe fornece o objeto da necessidade, isso passa pela boca e, ao mesmo tempo em que ela lhe dá o objeto da necessidade, ela lhe diz o objeto de seu desejo*: deixe-se nutrir*. Que conclusão tirar sobre aquilo que debatemos? Ou, pelo menos, uma primeira conclusão é a de que, finalmente, a oferta, o fato de oferecer o objeto da necessidade, não passa de uma demanda.A mãe, ao lhe dar o objeto da necessidade, na realidade lhe pede para se deixar nutrir. Se o corpo pulsional, na pulsão oral, no nível da boca, e o corpo pulsional da mãe, na pulsão invocante, consiste em se articular entre um objeto da necessidade e a demanda, evidentemente, se vê bem que o corpo pulsional é um corpo que tem a ver com a demanda. (...) é preciso que ela articule ao objeto da necessidade que ela lhe dá **o que ela supõe que a criança lhe diz**.(...) **G. Balbo**: Certamente é preciso que ela articule, ao objeto da necessidade que ela lhe dá, o que ela supõe que a criança lhe diz, **mas à demanda que é sua**.(grifo meu)

Como já mencionado, em nossa época vigora um discurso científico cuja característica mais marcante é a prevenção dos males futuros, pois, como aponta Calligaris (01/08/2002),

> O futuro é nosso tempo preferido. Nossa capacidade de mudar, de progredir e de crescer importa mais do que o peso do passado. Nossas potencialidades nos definem muito mais do que nosso estado presente. Do mesmo jeito, a experiência atual do corpo não basta para definir a saúde, como seria o caso numa cultura que privilegiasse o presente. A saúde que nos importa é a futura. A medicina, portanto, deve sobretudo prevenir (ou seja, prescrever condutas que favoreçam a saúde) e detectar precocemente (ou seja, espreitar os primeiríssimos sinais das doenças, para esmagá-las na hora).

Com esse espírito de prevenção, é muito comum ouvirmos que "o choro da criança tem muitos significados", como se esses significados estivessem lá, no som que a criança emite, e não que a produção dos significados acontecesse na relação do sujeito com o choro da criança. Dito de outro modo, o choro da criança adquire estatuto simbólico a partir da relação de interpretação desse mesmo choro pelo agente materno: o choro é puro som, mas vai entrar numa textualidade pelo gesto da mãe que vai discernir – nisso que não passaria de puro som – um pedido qualquer. O que torna possível tal gesto – de dar ao que é da ordem do real um estatuto simbólico – é o fato de o agente materno estar submetido à lei da linguagem.

Em uma reportagem recente[33], o tom da matéria é de uma aposta na convivência e na observação empírica da criança para que o significado de seu choro seja desvendado. O saber médico comparece na fala de um pediatra que explica que os choros naturalmente têm sons diferentes segundo as diversas intenções dos bebês: "o choro fisiológico permite a primeira expansão respiratória (...) um choro de sofrimento ou de dor é um choro mais agudo e gritado, o choro mais monótono ou de manha pode **apenas** traduzir fome, sono, sede, etc." Para o pediatra, decifrar o bebê é um dom natural das mães, mas que exige paciência e dedicação. Contudo, como decifrar fome, sono, sede, etc.? Será que além do sempre invocado sexto sentido feminino haveria decibéis exatos em quantidade ou intensidade que possibilitariam às mães tal proeza? Nada disso. O que se vê a seguir na reportagem, o *savoir-faire*[34] de uma mãe (de um bebê de menos de um ano) entrevistada, revela algo bastante diverso: *já sei* ***interpretar*** *o choro de sono, o choro de fome, quando tá com dor na barriga...quando tá sentindo alguma coisinha...se ele faz cocô, ele começa a* ***falar****, resmungar,'uhauha' e aí eu já sei que ele fez cocô.* Logo em seguida, o bebê ao colo começa a chorar, e a mãe lhe **pergunta**: *tá com sono, nenê? Tá com sono?* (grifos meus)

Vale ressaltar o que grifo: a mãe sabe que interpreta o que o filho quer, ou seja, não há necessariamente uma simetria entre aquilo que o filho sente e o que a mãe acha que ele sente; talvez disso seja testemunha a sua interrogação: *tá com sono, nenê?*.

No que respeita à função da pergunta, Lacan (1961:237) precisa que a referência à falta é introduzida justamente na pergunta como dimensão subjetiva, como um momento de suspensão que ataca o significante, pois

> de que se trata, no momento da pergunta? – se não do recuo do sujeito com relação ao uso do próprio significante, e de sua incapacidade de captar o que quer dizer que haja palavras, que se fala, e que se designe determinada coisa tão próxima por este algo enigmático a que se chama uma palavra ou fonema.

[33] Apenas para se ter uma idéia da dimensão dessa questão, em janeiro de 2006, a EPTV, emissora de Televisão de Campinas, dedicou em seu Jornal Regional uma semana à "Série Bebês".
[34] Para Lacan, o saber fazer inconsciente é um saber que opera a despeito de o sujeito saber dizer algo desse saber. Não é um instinto e sim efeito de uma educação, mas não por isso enunciável.

A criança de menos de um ano ainda não fala, mas é justamente porque a mãe que "deseja que essa criança cresça e fale... ela está esperando que algum dia ele ou ela [a criança] lhe diga por que motivo ele ou ela [a criança] está aí", como diz Balbo (2001: p. 26), é que uma resposta por parte do *infans* vai podendo se constituir a partir das "falhas em que o discurso do Outro interroga a criança" (Leite, 2000: 46).

Importa ressaltar que tais *falhas* não se referem a nenhum *déficit* ou desvio do discurso do Outro, mas, como escreve Leite (loc.cit.),

> da colocação em ato dos efeitos da divisão intrínseca à própria linguagem, quer a pensemos enquanto corte radical entre o significante e o significado, quer a concebamos como a divisão irredutível entre o plano do enunciado e o da enunciação, quer ainda, a consideremos na impossibilidade de equivalência entre significantes.

A linguagem da mãe presentifica o simbólico para a criança e, diante de suas interpelações, a posição subjetiva da criança pode ser identificada com: *ela me pergunta isso, mas o que ela quer de mim?*. É o caráter único da elaboração dessa resposta que funda a singularidade de um sujeito, a despeito de o processo de estruturação subjetiva poder (dever) ser generalizado pela teoria.

Ao olhar seu bebê e apaziguar-lhe as tensões, a linguagem da mãe afeta o real do corpo da criança graças àquilo que ela imagina que seu rebento lhe dirá algum dia: por que ela o concebeu e como. É justamente pela sobreposição das funções puramente orgânicas e seus atos simbólicos, significando-as, que a entrada da criança no mundo da linguagem é possibilitada. Assim, onde havia organismo, agora há corpo sobre o qual há um dizer que funda e cifra uma imagem corporal, dando contorno e sentido às suas partes e orifícios: *estou chegando* (ouvido); *olha que lindo!* (olhos); "que papá gostoso!" (boca). Ter havido esses recortes é uma condição de sobrevivência; no entanto, *o infans* fica alienado a essa imagem que sua mãe lhe oferece através da identificação da miragem especular.

A teoria permite identificar três momentos da conquista da imagem especular do EU [moi] que será vivida com grande alegria pelo pequeno ser. No **primeiro momento,** o *infans* não diferencia um-outro, há uma "confusão amplamente confirmada pela relação estereotipada que a criança tem com seus semelhantes e, que atesta, sem equívoco, que é sobretudo no outro que ela se vivencia e se orienta no início" (Dor, 1990: 79). Cenas do cotidiano tais como uma criança que bate dizer ter sido batida ou a que chora ao ver outra criança cair são exemplos desse processo que a teoria psicanalítica nomeia transitivismo:

> Quanto ao eu social (**je**), este **se objetiva** na dialética da relação ao outro pelo drama do ciúme: "esse momento onde se acaba o estágio do espelho inaugura, pela identificação à **imago** do semelhante e o drama do ciúme primordial (tão bem evidenciado pela escola de Charlotte Buhler nos fatos do **transitivismo** infantil), a dialética que daí por diante liga o **je** às situações socialmente elaboradas". (Porge, 1994:51-51) (grifos do autor)

Em seu *Ensaio sobre o transitivismo* (2002:.7), Bergès e Balbo definem esse processo "como a negação do que foi experienciado pelo outro e sua lógica o situa entre a satisfação por um objeto alucinatório do desejo e a dupla negação." Os autores demonstram ainda como o transitivismo pode ser reconhecido no que diz respeito à criança – como nos exemplos citados acima – e no que diz respeito à mãe. Do lado da mãe, o transitivismo manifesta-se com freqüência em cenas em que a mãe que observa seu filho se machucar ou cair, diz *ai!* . A mãe, por assentar seu afeto em um real, mostra-se bastante afetada e demonstra o afeto correspondente articulando-o a seus gestos e falas, de tal modo que seu filho torna sua tal fala e a ratifica.

É no Outro materno, observa Levin (2001: 79), que a dor dói primeiro. Por isso, inicialmente a dor da criança passará pela dor que o Outro interpretará e decodificará como se fosse dele, e conclui que: "A dor nasce, portanto, desse encontro da sensibilidade do pequenino com o afeto materno que referencia e inclui a dor da criança num contexto simbólico."

Interessante aqui apontar que é dessa sensibilidade, de que fala Levin, que depende justamente o advento da subjetividade. Para o autor, se – por motivos ainda não

totalmente esclarecidos[35] ou, como diz Lacan, *por uma escolha insondável* – um ser não se deixa capturar pelo desejo do Outro e não aprende a *fisgar* o outro, demandando-lhe apaziguamento de suas tensões, apresenta grandes possibilidades de vir a óbito ou de se estruturar como autista.[36]

No **segundo momento,** o pequeno descobre que não se trata de outro real, mas de uma imagem que ele pode ver, mas que não pode pegar, distinguindo entre *imagem do outro* e *realidade do outro*.

Finalmente, no **terceiro momento,** o *infans* percebe que além de ser uma imagem, trata-se da sua. Uma conquista e tanto! Por isso, há júbilo: *"O que o sujeito dela saúda é a unidade mental que lhe é inerente. O que ele reconhece nela é o ideal da imago do duplo. O que ele nela aclama é o triunfo da tendência salutar."* (Lacan, 1938: 37)

Identificado com a imagem, investe nela sua libido[37]. No plano imaginário, é como se a criança pudesse *pensar*: *já que minha mãe diz alegre que sou esse aí no outro lado do espelho, para que eu tenha o seu desejo vou ser igual a esse aí* (Eu ideal). Essa imagem que a criança vê no espelho, e que reconhece como sendo a sua, é uma imagem; portanto, não é ela própria! Ou seja, algo escapa: seja a posição simétrica, seja a ilusão que a imagem causa; não há uma correspondência biunívoca, pois, de fato, ela não está

[35] A esse respeito, Cristina Kupfer, em uma palestra em Americana (03/04/06), esclarece que uma hipótese das novas descobertas da neurociência que a psicanálise tem considerado é a de que os bebês que não conseguem ter tal aprendizado não têm uma deficiência sensitiva mas, ao contrário, apresentam uma hipersensibilidade que os faz identificar qualquer sinal de angústia e depressão no agente materno, coisa que os impede de lhe demandar qualquer coisa.

[36] Vale ressaltar que a patologia é um *lócus* privilegiado para o debate teórico/clínico. Nesse sentido, é bastante útil a metáfora do cristal, de Freud: "bem conhecemos a noção de que a patologia, tornando as coisas maiores e mais toscas, pode atrair nossa atenção para condições normais que de outro modo nos escapariam. Onde ela mostra uma brecha ou uma rachadura, ali pode normalmente estar presente uma articulação. Se atiramos ao chão um cristal, ele se parte, mas não em pedaços ao acaso. Ele se desfaz, segundo linhas de clivagem, em fragmentos cujos limites, embora fossem invisíveis, estavam predeterminados pela estrutura do cristal. Os doentes mentais são estruturas divididas e partidas do mesmo tipo. Nem nós mesmos podemos esconder-lhes um pouco desse temor reverente que os povos do passado sentiam pelo insano. Eles, esses pacientes, afastaram-se da realidade externa, mas por essa mesma razão conhecem mais da realidade interna, psíquica, e podem revelar-nos muitas coisas que de outro modo nos seriam inacessíveis." (Freud, S. 1932, Vol. XXII, Edições Eletrônicas.)

[37] Energia sexual, conceito desenvolvido por Freud.

dentro do espelho. Onde ela se vê, ela não é ela. Como para qualquer um que já se olhou no espelho e, numa relação simétrica, percebe, entre outras coisas, que sua mão direita equivale à esquerda da imagem no espelho, o que se revela é que a imagem retorna invertida. O pequeno ser, ainda em completa dependência do agente materno para sobreviver, e imerso numa enorme imaturidade orgânica, num estado de insuficiência, ao se re-conhecer na imagem do espelho sancionada pelo desejo do agente materno constitui uma totalidade; uma totalidade imaginarizada a partir do espelho, que unifica antecipadamente o corpo até então sentido como esfacelado. Dize-se antecipadamente porque, nessa tenra idade, a criança não tem ainda sua imagem corporal, pré-figurando uma identidade. Mas porque é *imagem e invertida* é que de fato não é a criança como tal: assim, o EU [moi] que aí se inaugura torna-se um lugar de *desconhecimento crônico,* no dizer de Salducci (*apud* Chemama*,* 1997: 58), desconhecimento de si mesmo, implicando uma clara distinção entre o EU [moi] e o Sujeito.

Interessa apontar o que Lacan nomeia *economia paradoxal dos instintos* (1938: 11), referindo-se ao fato de que, na espécie humana, toda fixidez instintiva é subvertida pela ordem da cultura e, portanto, da linguagem. Assim, à diferença das concepções que pretendem estabelecer o traço filogenético dos comportamentos humanos – principalmente àquelas filiadas à idéia darwiniana de que a luta está na própria origem da vida e, desta forma, *homo homini lupus*[38]*,* a psicanálise pôde desvendar que "o ciúme, em sua essência, representa **não uma rivalidade vital**, mas uma identificação mental.", no que respeita ao espírito competitivo[39], por exemplo. (Lacan, loc. cit.: 31). Lacan sustenta, a partir das observações clínicas, que a **agressividade entre irmãos é secundária à**

[38] Célebre frase em latim, de Thomas Hobbes, que significa "o homem é o lobo do homem".

[39] Um exemplo bastante recente dessa abordagem amplamente veiculada pela mídia é a série Instinto Humano, exibida pelo programa Fantástico da Rede Globo, em março de 2005. No episódio do dia 13/03/05, afirma-se que o instinto de competição entre semelhantes é igual tanto na espécie humana como nos animais. Tal afirmação é sustentada em uma pesquisa realizada pela Universidade de Michigan em que "os cientistas pediram às mães que brincassem apenas com o filho mais velho. Isso desperta instantaneamente o espírito competitivo do filho mais novo. A primeira reação do mais novo é tentar estragar a brincadeira do mais velho. Os pequenininhos não desistem. E como continuam a ser ignorados sistematicamente, os irmãozinhos lançam mão de sua arma mais poderosa: um chilique! O resultado? A atenção da mãe, finalmente!" Disponível no site

http://fantastico.globo.com/Jornalismo/Fantastico/0,,AA929990-4185-0-0-13032005,00.html. Acesso em 20/03/2005.

identificação de um ao outro. (grifos meus). A citação de Santo Agostinho a esse respeito – *nondum loquebatur et intuebatur pallidus amaro aspectu conlactaneum suum* [Ele ainda não falava e fixava, pálido, com um olhar amargo, seu irmão de leite] (Porge, E.[40]) – deve ser interpretada com prudência: de uma tradução para outra, primeira, em 1938, e a última, há quatro décadas, a observação de Santo Agostinho é retomada e modificada por Lacan. Longe de esgotar o tema, escreve Porge (loc.cit.), tantas retomadas "não fazem senão tornar mais agudo o fato de que algo se furta à apreensão". Para Lacan, o que está em jogo nessa cena descrita por Santo Agostinho é justamente o olhar, como uma das modalidades do objeto *a.* Cito Lacan (1962[41]):

> Esta dimensión de pérdida esencial a la metonimia, pérdida de la cosa en el objeto, está allí el verdadero sentido de esta temática del objeto en tanto perdido y nunca reencontrado, el mismo que está en el fondo de discurso freudiano repetido sin cesar. Un paso más, si llevamos la metonimia más lejos, ustedes lo saben, es la pérdida de algo esencial en la imagen, en esta metonimia que se denomina el yo, en este punto de nacimiento del deseo, en este punto de palidez donde San Agustín se detiene ante el lactante como lo hace Freud ante su nieto 18 siglos más tarde. Es falsamente que se puede decir que el ser del que estoy celoso, el hermano, es mi semejante: es mi imagen en el sentido en que la imagen de la que se trata es imagen fundadora de mi deseo. Es ésa la revelación imaginaria y el sentido y la función de la frustración.

Antes mesmo de sua teoria sobre o objeto *a*, Lacan (1938) interroga-se sobre o que está em causa na cena descrita por Santo Agostinho, e oferece a seus leitores uma análise do que denomina *complexo de intrusão,* a saber, a experiência que o *infans* realiza quando se reconhece como tendo irmãos. Nesse sentido, Lacan diz que nas situações em que um *infans* está em presença do outro e o vê, ao se confundir com o outro, com ele se identifica e,

> vale dizer que a identificação, específica das condutas sociais, nesse estádio, se funda num sentimento do outro, que só pode ser mal conhecido sem uma concepção correta de seu valor inteiramente

[40] Trata-se da versão brasileira da obra de Érik Porge *Jacques Lacan, um psychanalyste – parcours d´un enseignement*. Paris: Érès, no prelo, tradução de Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, Nina Virginia de Araújo Leite e Viviane Veras. No capítulo "As invenções reconhecidas como tais por Lacan", Porge realiza uma verdadeira garimpagem na obra de Lacan, buscando e revelando a evolução das sucessivas traduções lacanianas da citação de Santo Agostinho.

[41] Disponível em http://www.psicoanalisis.org/. Acesso em 27/01/2006.

> imaginário." (p.32). Para Lacan, o que se depreende dessa experiência é que "a imago do outro está ligada à estrutura do corpo próprio, e mais especialmente de suas funções de relação, por uma certa similitude objetiva. (p. 33)

No complexo de intrusão, a identificação ao irmão é fundamental, na medida em que, como vimos, essa imagem é fundadora do desejo. Mas, alguém poderia perguntar sobre as crianças que não têm irmãos. Dado que se trata de uma estruturação subjetiva, pode-se afirmar que a mesma operação se mantém, mesmo para as crianças que não têm irmãos. Um exemplo corriqueiro pode revelar tal asserção. Hoje em dia, com câmeras filmadoras disponíveis como eletrodomésticos, muitos pais filmam seus filhos e, pouco tempo depois exibem o filme para seus rebentos. Podemos testemunhar quando as próprias crianças – protagonistas do filme – assistem à cena na televisão, manifestam claramente reações de ciúmes. Mesmo *sabendo* que se trata de sua imagem ali no vídeo, demonstram um desconhecimento crônico de seu duplo!

Assim, em termos psicanalíticos, a importância do estádio do espelho não está em sua dimensão empírica, mas na mediação do agente materno, que *recorta* o pequeno ser na superfície do espelho, dando-lhe contorno e unidade através de seu desejo, como que dizendo: "essa imagem que você vê **é você**, à qual os outros se referem quando falam de/com você, e sendo essa imagem você pode ser **UM** entre os demais."

No reconhecimento de sua própria imagem, o ser se reconhece naquilo que foi antecipado pelo Outro primordial. O agente materno faz hipóteses pela linguagem e imaginariza a criança. Nas palavras de Freud, a mãe condecora o seu filho com medalhas futuras. No entanto, a hipótese mais importante que o agente materno efetua é a de que a ela – à mãe – falta um saber sobre o que é ser mãe e sobre o que é ter um filho. Em sua mirada ao bebê, investindo falicamente[42] seu rebento, a mãe faz a hipótese de que o filho,

[42] Fleig (1999) nos informa que a relação de valor fálico aparece inicialmente na tragédia grega. No culto ao deus Baco havia, durante a procissão, um carro abre-alas que levava um grande falo, representando o que tinha valor. Segundo Fleig, "é daí que vem a tradição em dizer que o valor é dado pela posse de um atributo fálico.". Em sua teorização, Freud utilizou inúmeras vezes o significante fálico, o que possibilitou a Lacan conceber o investimento fálico como aquele que atribui um grande valor a determinados objetos (ou a determinadas pessoas), "especialmente na medida em que tais objetos se apresentam como o que faz falta" ao sujeito e, uma vez conquistado, lhe devolveriam uma suposta completude. (Denise Maurano , *"A* face oculta do Amor",

de alguma forma, venha a lhe responder, suprindo a falta d'isso. A mãe não-toda, não onisciente[43], supõe um saber ao filho. Essa suposição, feita questão e assim dirigida ao filho, *convoca (invoca) o sujeito ao ser na linguagem pelo significante* (Leite, 2000; 45), fazendo com que se abra a esse pequeno ser um espaço vazio – ausência de saber da mãe – espaço de incerteza, que permite que ele não coincida simetricamente a nenhum significante; tal ausência permite que haja uma separação entre mãe e criança, e que o *infans* possa se subtrair aos efeitos da alienação e, assim, não fique petrificado em *um* significante. A estruturação do sujeito é tributária da operação de separação[44], fazendo o sujeito advir entre os significantes. Ato contínuo, o sujeito é a resposta do real ao significante. O sujeito, portanto, é efeito da captura que o simbólico (a linguagem) opera sobre o real de um organismo, a partir do imaginário materno.

Disponível no site>http://www.geocities.com/HotSprings/villa/3170/DeniseMaurano.htm Acesso em 26/01/2006.

[43] Para que uma dúvida, uma interrogação do agente materno opere é preciso que ela esteja na condição desejante, ou seja, que ela não se considere completa – ou toda, mas que tenha um posicionamento subjetivo marcado por uma falta, o que, na psicanálise, chama-se castração; tal posicionamento é o que não parece ocorrer com a mãe dos psicóticos.

[44] Uma outra forma de abordar a estruturação subjetiva que não seja pelo Estágio de Espelho e Metáfora Paterna, dentro da própria teoria de Lacan, é através de duas operações lógicas: a alienação e a separação. Seguimos aqui a síntese de Leite (2000:p. 45-47) no que respeita tais operações. "O sujeito é primeiro aquele 'de quem se fala' e isto dá a ele o estatuto de estar petrificado sob o significante, correspondendo ao que Lacan identificou como alienação.(...) O primeiro tempo, da alienação, sustenta-se pela estrutura lógica da reunião, uma vez que trata da inclusão do real do sujeito-por-vir na linguagem, onde terá se reduzido ao que um significante representa – ou seja,trata-se aí de verificar como o real do sujeito se inscreve no Outro enquanto sentido. (...) A separação descreve o movimento pelo qual o sujeito terá que se subtrair aos efeitos da alienação, buscando uma resposta que o defenda da anulação que o tempo precedente produziu".

CAPÍTULO 2 : *UMA* CRIANÇA QUE NÃO LIA

2.1.Coisa(s) de criança

A escola é um espaço privilegiado para que um observador atento verifique que a criança cria cenas inusitadas, surpreendentes e de impossíveis categorizações. No entanto, não é isso o que geralmente é (a)notado por muitos educadores que, imersos no discurso (psico)pedagógico hegemônico[45], tentam traduzir a criança aos estágios de desenvolvimento neuropsicomotor. O episódio a seguir pode bem demonstrar o que precede.

Toda a escola[46] estava empenhada em comemorar o dia dos pais. Fazia parte do planejamento anual dos professores a confecção de cartão e presente pelos alunos para seus pais. Segundo o discurso pedagógico vigente, esse seria um momento privilegiado para o desenvolvimento de várias potencialidades motoras e lógicas, dada a confecção do presente, sempre um artesanato. Além disso, momento importante para a valorização da função social da escrita, vivenciada no cartão endereçado ao pai.

Mas, quem é o pai?

Mal a professora havia terminado de propor a tarefa do dia, houve uma catarse[47] coletiva: os alunos, aos berros, começam a se perguntar: *O pai, quem é esse cara?; Meu avô é que é meu pai!; Pai só serve para engravidar a mãe da gente e ir embora!*. Em seguida, houve uma sessão de xingamentos dos mais variados e muitos alunos choraram. Um deles disse que ia embora, e assim o fez.

[45] Termo cunhado por Leandro de Lajonquière
[46] Trata-se de uma escola de Educação Fundamental (1ª. a 4ª. série) do município em que atuávamos como psicopedagoga.
[47] Tal experiência permitiu-nos, sem dúvida, entender esse termo em todas as suas acepções: purificação, evacuação, purgação.

Como entender o que ali se passava? Como a professora poderia/deveria intervir nesse momento caótico?

Essas eram as questões que nos ocorriam em meio aquela explosão instantânea e radical.

Uma de minhas atribuições era acompanhar essa sala uma vez por semana, durante todo o período. Era (uma das) Recuperação de Ciclo[48], na qual, a princípio, nossa função era a de supervisionar os trabalhos da professora[49]. Estávamos em agosto e vários alunos (entre doze e quatorze anos, e apenas uma menina) ainda tinham muita dificuldade para ler.

Quem é o pai? O que fazer com tantos afetos despertados?

A intensidade dos sentimentos e sentidos ali produzidos foi tamanha que o presente trabalho é fruto das perguntas que se *materializaram* naquele dia. Mas, naquele momento, a única coisa que nos restou fazer – a mim e à professora – foi escutá-los em suas dores e deixá-los escolher entre fazer ou não a tarefa proposta. Muitos fizeram e endereçaram o cartão ao avô ou ao homem a quem a mãe conferia um estatuto de pai de seu filho (ainda que não fossem eles próprios). Outros se recusaram totalmente, saindo da sala, ou dizendo que a *Mãe era pai e mãe.*

Houve muitos desdobramentos em sala de aula, depois desse dia. Um dos alunos – o mais velho – nunca mais voltou às aulas, ainda que a escola se empenhasse em chamá-

[48] A recuperação de ciclo foi a forma que a Secretaria Estadual da Educação encontrou para viabilizar a escolarização daqueles alunos que, pela segunda vez, não conseguiram a aprovação em seu ciclo. Nosso município adotou a mesma medida para os alunos retidos duas vezes no primeiro ciclo – RC I - (1ª e 2ª séries) e no segundo ciclo – RC II - (3ª e 4ª séries), criando duas salas para cada ciclo. Assim, ficamos com quatro salas de RC no município.

[49] É digno de nota que nosso trabalho e da outra psicopedagoga foi decisivo na formação dessas classes. Desde seu planejamento sustentamos a necessidade do **desejo do professor** em assumir tal classe. Essa condição fez toda a diferença em relação à experiência dos demais municípios: nas reuniões bimestrais da região, tivemos a oportunidade de testemunhar a grande dificuldade em tal empreitada pelos professores que, diferentemente de nosso caso, assumiram a classe por não terem pontuação suficiente para escolherem uma "classe melhor."

lo. A partir do que diziam, pudemos ver que alguns começavam a descolar a função de genitor da função de pai. Outros, não se conformavam com o fato de não terem pai e, por mais que testemunhassem que praticamente a classe toda vivia tal condição, sentiam-se solitários nela; ou, ainda, começavam a desconfiar de que sua *repetência* tinha a ver com a falta de um pai.

Difícil para a professora era escapar de uma posição materna, posição essa que insiste em produzir um saber sobre a criança para decifrá-la – capital para a constituição subjetiva do infante, mas nociva, se dela o pequeno não puder se separar[50]. O efeito dessa posição da professora torna-se visível em uma poesia de um aluno daquela classe:

O professor

O professor está contando uma história
E um aluno começa a dormir
O professor irá sacudi-lo
Irá repreendê-lo?
Não
O professor abaixa a voz
Para não acordá-lo.

Embalada por um canto da sereia, a criança goza de uma posição em que pode economizar um trabalho psíquico consentido pela posição materna da professora que, por sua vez, goza com o fato de a criança ocupar o lugar que ela lhe designou. Dessa posição, é bastante esclarecedora a formulação de Lacan (1969/19922: 105)

> O papel da mãe é o desejo da mãe. É capital. O desejo da mãe não é algo que se possa suportar assim, que lhes seja indiferente. Carreia sempre estragos. Um grande crocodilo em cuja boca vocês estão – a mãe é isso. Não se sabe o que lhe pode dar na telha, de estalo fechar sua bocarra. O desejo da mãe é isso. Então, tentei explicar que havia algo de tranqüilizador. Digo-lhes coisas simples, estou improvisando, devo dizer. Há um rolo, de pedra, é claro, que lá está em potência no nível da bocarra, e isso retém, isso emperra. É o que se chama falo. É o rolo que os põe a salvo se, de repente, aquilo se fecha.

[50] Os detalhes sobre o estágio de espelho foram trabalhados no capítulo 1.4. *A inscrição primordial*.

A posição materna é aquela perfeitamente identificável aos primeiros tempos de vida do *infans*[51], quando a mãe[52] fornece significantes para aqueles pequenos sujeitos, levando-os a se identificarem *apenas* a alguns deles. Nesse sentido, nossa presença, como um terceiro, possibilitou a relativização do alcance desses significantes e permitiu "sustentar que o sujeito de jeito algum deve ser colocado sob o estandarte de tal ou qual significante, que ele se situa, antes, 'entre' todos esses significantes" (Lebrun, 2004: 33)[53] e atestar que um significante não dá conta de dizer quem é o sujeito.

A partir dessa intervenção – como um terceiro, mediante a transferência[54] da professora conosco e da competente atuação didática da mesma, quase todos os alunos puderam se beneficiar de um processo de letramento.

No final do ano, por ocasião de um sarau de trabalhos individuais, puderam compor coletivamente o seguinte poema:

A classe engraçada

Na classe engraçada,
Os alunos só faziam palhaçadas
E todo mundo caía na risada
Não gostavam de lição
Faziam uma confusão
Não aprendiam nada
Só faziam badernada
Quando eles cresceram
Se arrependeram
Porque não sabiam ler e escrever
Isso os fazia sofrer
Voltaram a estudar
Emprego não conseguiam encontrar
Os anos foram se passando
E eles foram se formando

[51] Termo utilizado por Lacan referido à criança pequena, ainda não falante.

[52] Não se trata da genitora, mas de qualquer personagem que ocupe a função de cuidados da criança.

[53] Pierre Lebrun (2004). *Um mundo sem limite.* p. 33.

[54] Conceito psicanalítico que indica o investimento simbólico e afetivo de um sujeito a outro. Tal investimento opera a despeito do que o sujeito possa explicar sobre ele, de maneira inconsciente e, conforme Calligaris (2004), ao sujeito "permite (...) viver ou reviver (...) a gama de paixões que são ou foram também dominantes em sua vida."

Depois da dedicação
Aprenderam a ter educação
E a vida se tornou diferente
Todos ficaram contentes

(01/04/03 – 4ª. E)

Nessa sala, havia um aluno (G.)[55] que, embora fizesse contas com muita facilidade – inclusive em problemas que exigiam interpretação para sua solução – não conseguia ler. Acompanhamos várias situações em que a professora realizava ditados de letras, sílabas e palavras nos quais ele escrevia corretamente. Mas quando, a meu pedido, a professora pedia que ele lesse o que havia escrito, ele não conseguia.

Em uma sala que a escola reservava para atendimento clínico, tive contato com a família de **G.** Sua avó comparecia às entrevistas, uma vez que a mãe do garoto trabalhava e era mãe solteira. Assim, desde pequeno, era a avó quem o criava. Os avós maternos desaprovavam totalmente a gravidez da mãe e mais ainda o seu (antigo) namorado. Impediram que o pai natural tivesse contato com **G.** desde o seu nascimento. No entanto, para que **G.** *não ficasse em pai*, o avô paterno registrou o menino em seu nome, como pai. **G.** chamava seu avô de *pai*, a mãe de *mãe* mesmo e a avó de *vó.* A avó conta, em uma entrevista, que perdeu um filho, de dezoito anos em um acidente, e que **G.** *veio para ficar no lugar dele.* Nesse lugar em que estava colocado pela avó, o menino não podia saber quem era o *seu pai verdadeiro*, embora ele morasse no mesmo bairro que **G.,** e nem que o casal de amiguinhos com que brincava na rua eram seus irmãos. A avó dizia que ele desconfiava, mas que de jeito nenhum permitiria que ele soubesse.

Sempre à luz da psicanálise, fiz uma hipótese para a avó, dizendo-lhe que talvez **G.** não aprendesse a ler porque se ele *não podia juntar as coisas, ele não poderia saber.* Embora tivesse acesso a todas as peças de um quebra-cabeça (as letras, as sílabas, os

[55] Todos os nomes citados daqui em diante foram restritos à sua letra inicial, a fim de garantir o compromisso ético com os sujeitos envolvidos. Optamos pela primeira letra e não pela mudança de nome, em razão de a letra ter implicações importantes nos casos relatados, e mudá-las seria descaracterizar tal relevância.

irmãos e o pai), estava impedido de juntá-los e, assim, seu acesso ao saber permanecia impedido.

A avó até concordou com essa hipótese, mas disse-me que jamais deixaria que ele soubesse disso porque o pai dele *não prestava* (*sic*) e ela tinha muito medo de que ele levasse **G.** embora. Soube-se também que a avó achava que **G.** não conseguia ir bem na escola porque estudava na mesma classe de uma menina cuja mãe tivera um romance com seu avô há pouco tempo. A escola propôs a ela um atendimento clínico para **G.,** mas ela não aceitou, pois temia que tudo se esclarecesse. Como era analfabeta, achava que também **G.,** quando crescesse, acharia algum trabalho assim mesmo, caso não conseguisse se alfabetizar.

A partir desse malogrado caso de alfabetização pela escola, comecei a me indagar sobre a criança, a infância e a função paterna; o caso R. e as classes de recuperação de ciclo permitiram que tais inquietações voltassem à cena e dessem lugar a uma produção teórica, objeto deste trabalho.

2.2. *Uma* criança

Quando uma mãe usa frases como os`nervos' do seu filho estão num mau estado, podemos ter certeza de que em nove entre dez casos a criança está sofrendo de alguma espécie de angústia ou de muitas espécies ao mesmo tempo.

Sigmund Freud

Apresentar um caso não é uma tarefa fácil, seja porque "mais que um exercício de saber, a escrita do caso mostra que o analista está submetido à clínica, sendo falado pelo seu escrito muito mais do que saberia dizer" (Vorcaro 2003:91); seja porque intima "a responsabilização do analista quanto a seu ato e quanto à transmissão de sua prática clínica, obrigando cada analista, em cada caso, a recriar o método(...)". No entanto, justamente porque o caso aparta o saber adquirido dos casos precedentes, como nos lembra a autora, é que abre a possibilidade para que questões sejam feitas à teoria.

No entanto, não é sem importância apontar que há riscos implicados na relação teoria-clínica, "dos quais o primeiro é a insistência do real na clínica, modalizado imaginariamente pela via do privilégio da clínica" (Vorcaro,1997; 148). Segundo a autora, o risco aí implicado é o de

> fazer prevalecer a clínica às custas do descaso com relação à teoria, onde o excesso de imaginarização do traço clínico aprisiona o analista, por seu desejo, à paixão do desconhecimento. O olhar clínico constrói-se assim não sobre o que vê, mas sobre o que espera ver, onde a subjetividade do analista encobre sua cegueira da clínica num imaginário ilustrante. O mesmo autor (Bergès) lembra ainda, um outro risco que cabe ressaltar. Trata-se do privilégio da teoria, à custa da clínica. A força do real na clínica pode emergir acobertada na armadilha do imaginário do analista, sustentando, no mapa de uma lógica espacial em que os instrumentos teóricos servem como brasões, modelos representativos que fazem suporte da figurabilidade, que põem em cena o aprisionamento do analista à lógica de seu fantasma. Impondo-se entre o percebido e o antecipado, tais modelos colocam o analista do lado de fora da fobia da clínica, atado ao saber universitário que reivindica.

Nesse ponto, cabe ressaltar o papel da análise pessoal e da supervisão do analista: nenhuma garante o afastamento de tal risco; no mínimo, funcionam como uma prerrogativa ética ao exercício da psicanálise.

Fala-se de *uma* criança. De suas angústias e de seus medos, dos quais e com os quais pode-se tratar e indagar à teoria. Nesse sentido, o percurso espinhoso da relação teoria-clínica

> é trama imperativa para o analista. Não insistiremos aqui seja no trabalho teórico pretensamente totalizador da obra de Lacan, seja ainda numa demonstração clínica hipoteticamente confirmadora das suas hipóteses. Considera-se que não é uma suposta exaustividade teórica ou clínica que possibilitam o exercício de uma leitura da clínica, contando com o materialismo discursivo de Lacan. Pelo contrário, nas implicações da escolha de um eixo das suas hipóteses, em sua articulação a traços da clínica, é que podemos fazê-lo trabalhar operativamente naquilo que é estruturalmente passível de localização e de transmissão, e escutar em seus textos a busca de um lugar heterogêneo àquele de oposição simples. Afinal, a demarcação das operações clínicas mostra a submissão às mesmas constrições que a alocação teórica distingue: teoria e clínica coincidem na estrutura que inclui o incomensurável que se impõe em um caso, subtraindo do universo a singularidade do um. (Vorcaro, 1997:137).

Sendo esse o sentido da aposta que faço aqui, passo a detalhar o caso de R.[56], 8 anos, da 2ª. série que é encaminhado em 07 de março de 2001 ao Setor de Psicopedagogia[57] pela diretora de sua escola, mas só começou a ser atendido a partir de julho do mesmo ano.

Por que toda essa demora no atendimento? Para examinar essa pergunta, cabe remontar à criação do Setor de Psicopedagogia. Como já mencionado, em fevereiro de

[56] O encaminhamento de R. foi feito antes mesmo da estruturação e do início dos atendimentos clínicos desse setor que até julho daquele ano dedicou-se exclusivamente ao levantamento em âmbito municipal das necessidades de atendimento. Seu atendimento conosco inicia-se em agosto de 2001 e passa por várias interrupções – em função da estrutura institucional – de dois ou três meses até julho de 2004, quando deixamos o serviço público e passamos a atendê-lo particularmente.

[57] Importante ressaltar que o nome do setor, "Psicopedagogia", e do cargo de "psicopedagogo" foram atribuídos para que um serviço de psicologia pudesse fazer parte do Setor de Educação da cidade, com verba própria para esse fim. Dentro do regimento municipal e Tribunal de Contas, a função de psicólogo é específica ao Setor de Saúde. No entanto, a graduação das duas profissionais do setor era em Psicologia.

1998, há o início da municipalização da educação em nossa cidade, que passou a administrar a educação desde a educação infantil (que já era sua atribuição) até a 4ª série do Ensino Fundamental. Essa municipalização do ensino ocorreu gradativamente: a princípio, apenas em duas escolas e, a partir do ano seguinte, nas seis restantes. Fruto dessa nova condição, o setor de psicopedagogia[58] é implantado em março de 2001, e a atribuição (exclusiva) de funções às duas psicopedagogas contratadas é o levantamento das necessidades de atendimento[59], em nível municipal. Esse levantamento durou até julho do mesmo ano.

No levantamento realizado, foram identificadas, nominalmente, trezentos e noventa e três crianças com dificuldades de aprendizagem – segundo os professores. Naquele momento, tal número foi entendido como uma *herança* da administração estadual, dado que o município estava apenas há menos de um ano administrando as escolas. O critério utilizado para elencar os alunos em dificuldade de aprender foi a seguinte questão: *quais alunos seus ainda não sabem ler e nem conseguem realizar as quatro operações de matemática?*

Chegamos ao seguinte quadro:

ESCOLA	NO. DE ALUNOS EM DIFICULDADE DE APRENDER	NO. DE ALUNOS - TOTAL -	%
1.	44	367	12%
2.	17	148	12%
3.	23	150	15%
4.	49	307	14%

[58] Remetemos o leitor para o capítulo 3.1. *Sobre o fracasso escolar*, onde problematizamos essa questão.

[59] Importa mencionar que tal levantamento não foi feito com o uso de qualquer teste psicológico ou (pisco)pedagógico. O procedimento adotado foi a de escuta dos professores que ao falar de sua sala, indicavam nominalmente os alunos e suas dificuldades em aprender, enfatizando quais, ao seu juízo, deveriam receber algum tipo de atendimento especializado. Nesse momento, apenas os escutamos, sem discutir com eles suas hipóteses.

5.	66	671	10%
6.	60	619	9.5%
7.	32	320	10%
8.	102	737	14%
Total	**393**	**3319**	**12%**

Em função de tal "calamidade", que encontramos nas escolas de primeira a quarta séries, foi preciso estabelecer prioridades. Foi consenso na equipe pedagógica que a prioridade de avaliação pelo setor de psicopedagogia deveria ser dada aos alunos das quartas séries que iriam, no ano seguinte – por força de lei[60] –, para a 5ª série, já pertencente ao âmbito estadual.

Dos trezentos e noventa e três alunos em dificuldades de aprender, cento e quarenta e sete (18% dos alunos da 4ª série e 4% do total dos alunos de 1ª a 4ª séries) eram da 4ª série. Como já estávamos no segundo semestre do ano, tivemos que optar por fazer grandes grupos, na tentativa de minimizar esse "flagelo". Como várias outras experiências de que tivemos notícia, alguns alunos puderam se beneficiar desse "pronto-socorro". Mas não foi o caso da maioria, infelizmente.

Uma outra medida foi necessária: implicar os professores em suas queixas. Para isso, utilizamos um recurso burocrático que teve um efeito interessante.

Criei um formulário, a ser respondido pelo professor, com dez questões sobre a aprendizagem, as relações do aluno com a escola, os estudos e os colegas de sala, além daquelas sobre suas relações com o próprio aluno e com a família dele. Também o coordenador pedagógico deveria colocar suas observações e assinatura, além do Diretor. Por último, algum representante da escola levaria ao conhecimento dos pais os dados desse relato das dificuldades que o aluno estava apresentando e, uma vez cientes, também

[60] Pelo regimento municipal da educação, um aluno só pode ser retido uma única vez na mesma série.

assinariam o formulário, autorizando o encaminhando do filho ao setor de psicopedagogia para uma avaliação.

Resumidamente, cito dois efeitos da adoção desse procedimento: 1) o número de alunos encaminhados ao setor de psicopedagogia caiu pela metade[61] e 2) muitos alunos aprenderam e/ou saíram das dificuldades em que se encontravam enquanto o professor *olhava mais atentamente* para aquele aluno, na tentativa de preencher adequadamente o formulário.

R., que tinha sido encaminhado em março, agora integrava um desses grupos. No breve documento inicial de encaminhamento constava o seguinte: *o aluno apresenta desde o ano passado dificuldades de aprendizagem, sendo que as professoras gostariam de um aconselhamento no sentido de trabalharem medidas que possam beneficiar o aluno (trabalho especializado) ou se é o caso de encaminharmos para uma avaliação na APAE. Colocamo-nos à inteira disposição para maiores esclarecimentos.*

Interessante apontar aqui o caráter do discurso (psico)pedagógico hegemônico de tal encaminhamento: o trabalho do especialista é convocado para que o professor possa ser orientado sobre o que fazer com o aluno em sala de aula! Evidentemente que, pela ética da psicanálise, é preciso saber responder a tal demanda. Se, por um lado, por essa mesma ética, não se pode atender a *essa* demanda – a de orientar o professor sobre o que fazer em sala de aula; por outro lado, pede-se *escutá-la* e subvertê-la em outro eixo, pois, como diz Lacan (1998: 623)

> Se eu o frustro (o falante) é que ele me demanda alguma coisa. Que eu lhe responda, justamente. Mas ele sabe muito bem que isso seriam apenas palavras. Tais como as recebe de quem quiser. Ele nem tem certeza de que me seria grato pelas boas palavras, muito menos pelas ruins. **Essas palavras não são o que ele me pede**... pelo fato de que fala: **sua demanda é intransitiva**, **não implica nenhum objeto**. É claro que sua demanda se manifesta no campo de uma demanda implícita, aquela pela qual ele está ali: de ser curado, de ser revelado a si mesmo(...)(grifos meus)

[61] Bem sabemos que muitos professores não estavam dispostos a preencher os formulários e/ou a se implicar, responsabilizando-se pelas informações ali prestadas.

Assim, a **dúvida** registrada nesse encaminhamento foi privilegiada: *ou se é o caso de encaminharmos para uma avaliação na APAE*[62]*?*

Já no formulário preenchido pela equipe docente – professor /coordenador pedagógico/ diretor –, os detalhes revelavam que R. ainda não tinha se beneficiado da escolarização, pois não reconhecia nem nomeava letras e números, além de mostrar uma grande apatia na participação das atividades executadas

Na medida em que pude identificar uma transferência que fez emergir o suposto saber (*o trabalho especializado)*, agora em encontros presenciais, e ancorada na **dúvida** que o encaminhamento portava, pude transformar o sintoma em enigma, como gosta de dizer Quinet (2000).

Sem certezas prévias[63], convoquei a mãe de R. para a primeira entrevista, no mesmo mês e ano do encaminhamento. A parceria da escola foi fundamental no sentido de sustentar a aposta em um trabalho do qual, a princípio, nada se sabia com relação ao seu desfecho.

Em julho de 2001, fiz a primeira entrevista com a mãe de R. Nessa época, o filho tinha oito anos e dois meses. Nessa entrevista, soube que R. nasceu e desenvolveu-se bem, embora ainda apresente enurese noturna. Por condições sócio-econômicas bastante precárias – moram em um barraco –, R. dormia em um berço. A mãe conta que R. ficou internado cinco dias aos cinco anos de idade para tomar soro, mas não sabe explicar o que ele tinha. Nessa época, associa a mãe, o seu irmão mais novo mamava em seu peito. Diz que nunca sofreu qualquer acidente. Andou com quase dois anos e falou com um. Acha que ele cresceu normalmente. Conta ainda que ele não sugava o bico do peito e, por isso,

[62] A Apae (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de nossa cidade realizava as avaliações psicológicas das crianças encaminhadas pela rede regular de ensino, antes da criação do setor de psicopedagogia na Coordenadoria Municipal de Educação. Somente os casos em que os professores e/ou técnicos da escola supunham uma deficiência mental é que eram encaminhados para a Apae avaliar. A conduta antecipada pelos professores era que tais alunos deveriam estudar na escola de educação especial da Apae. Podemos fazer tal afirmação dado o cargo de direção que ocupamos naquela entidade por dois anos.

[63] E a evolução do caso mostra-se também sem certezas *a posteriori*.

introduziu a mamadeira, que ele usou até os cinco anos e não aceitava trocar de bico, que já estava podre. Então, a mãe jogou a mamadeira no lixo. Ofereceu outra mamadeira, mas ele não pegou.

Sua mãe, N., teve 6 filhos com J., pai de R., que é o quarto filho. Seu segundo filho mora com um tio, em uma cidade vizinha. Com vinte dias de nascimento, esse segundo filho teve hérnia, e como N. não sabia cuidar dele, deu-o a seu cunhado.

Antes de se casar com J., aos dezessete anos e ainda solteira, N. teve um filho, e sua mãe fez com que desse o bebê ainda no hospital, já que não tinham condições de criá-lo. N. não chegou a vê-lo. Seu marido soube dessa história, mas seus filhos não.

A princípio, pela estrutura de trabalho de que dispúnhamos, os alunos eram atendidos em grupo. No entanto, naquele momento, o grupo era tão grande que, de fato, não se tratava de um atendimento grupal, mas de um atendimento coletivo, constituído pela "identificação dos problemas de aprendizagem"; o único recurso que pude oferecer foi o de criar condições para que novos laços sociais se fizessem e para que os alunos falassem de suas dificuldades escolares e escutassem o que tinham, eles mesmos, a dizer. Tal procedimento promoveu a circulação de um discurso que se via impedido em suas salas de aula, possibilitando aos alunos articularem novas formas de simbolização que lhe permitiram uma efetiva circulação entre seus pares, o que até então não ocorria.

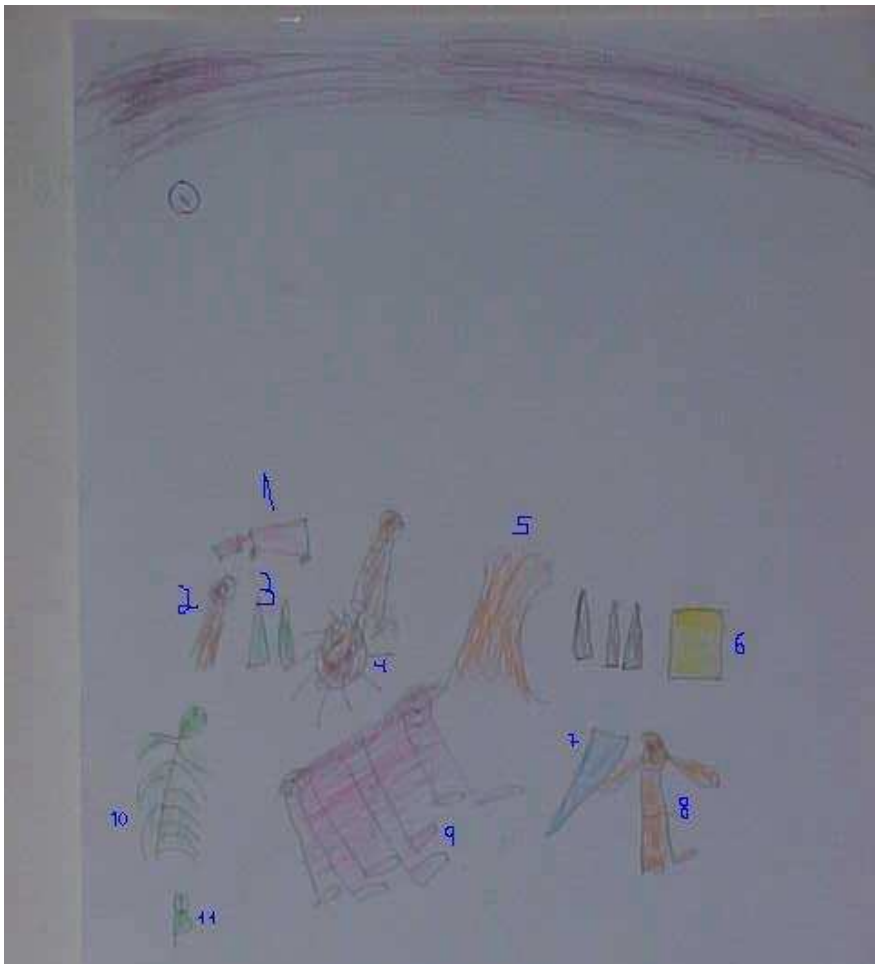
Logo nos primeiros atendimentos, percebemos que o caso de R. não era um caso de "fracasso escolar", mas sim de uma "fratura no aprender[64]", ou seja, havia um impasse subjetivo. Pedimos à professora um relatório detalhado do aluno e passamos a atendê-lo individualmente.

Em seu relatório, a professora, embasada pelo referencial teórico piagetiano, enfatiza que o aluno não é capaz de conservar, seriar e classificar objetos; aponta ainda que, frente a qualquer estimulação, a reação do aluno é sempre de apatia total.

[64] Termo cunhado por L. Lajonquière

Eis um fragmento da primeira sessão, em 07/08/2001: R. faz um desenho e diz que é "(1) carrinho, (2)moleque, (3) lápis, (4)sol, (5)árvore, (6) borracha, (7) lápis azul, (8) *moreque*, (9) um bicho, (10)outro bicho (boi) e (11) a letra B". Ao ser solicitado a contar a história do que desenhou, produz a seguinte narrativa:

O Sol abriu e o sol estava vendo a árvore. Tinha dois bichos que tava subindo para pegar o moreque. Este bicho verde pegou o moleque e matou o moleque. O Moleque morreu. O boi matou o outro moleque, deu chifrada. O boi pegou o outro moleque e também morreu e o boi comeu ele. O boi pegou a borracha. O bicho verde pegou o lápis e o B. O boi pegou o lápis azul. O boi pegou o sol. Este bicho verde pegou eu e o carrinho. Pegou a árvore e o lápis. (acabou?) só sobrou os 2 bichos e foram embora.



A primeira hipótese diagnóstica que fiz foi a de R. estava muito identificado a um pai (imaginário) tirânico, mas aos poucos fui percebendo que, ao contrário, ele era sempre a vítima nas cenas que fabulava. Então, o quadro demonstrava ser mais uma *inibição intelectual devida à angústia de castração*, a qual se revelava no medo de ser devorado, presente na história narrada; fiz a hipótese de que tal angústia estava impedindo seu acesso ao simbólico, uma vez que as letras – inflacionadas de sentido, carregadas de imaginário – estavam cumprindo a função de produzir um saber sobre a sexualidade que, ao mesmo tempo, produzia nele a angústia. Assim, o sintoma da inibição intelectual estaria ocupando a função de evitar a angústia. Vale lembrar o que Freud diz sobre isso:

> Que existe uma relação entre a inibição e a angústia é algo evidente. Algumas inibições obviamente representam o abandono de uma função porque sua prática produziria angústia (...) Nesse sentido, toda inibição que o ego impõe a si próprio pode ser denominada de sintoma. (Freud, 1925/26: Vol. XX[65])

Antes de continuar com a exposição do caso, faz-se necessário introduzir os conceitos de inibição, sintoma e angústia. Para isso, utilizo o texto homônimo de Freud (*op.cit.*).

Freud considera que o uso lingüístico permite distinguir sintomas de inibições, mas também constata, pela experiência clínica, que há moléstias nas quais observa a presença de inibição, mas não de sintomas, e fica curioso para proceder a uma distinção entre os termos.

A primeira constatação de Freud diz respeito ao fato de inibição e sintoma não se encontrarem no mesmo plano, pelo fato de o primeiro termo respeitar às funções do Eu, não tendo necessariamente uma implicação patológica. Ato contínuo, Freud define inibição como "uma restrição normal de uma função". Por outro lado, escreve que "um sintoma realmente denota a presença de algum processo patológico". No entanto, Freud parece embaralhar novamente as cartas ao postular que

[65] Todas as citações dos textos de Freud foram retiradas das Edições Eletrônicas, motivo pelo qual não há identificação do número da página a que se referem.

> uma inibição pode ser também um sintoma. O uso lingüístico, portanto, emprega a palavra inibição quando há **uma simples redução de função**, e sintoma quando uma função passou por alguma **modificação inusitada** ou quando **uma nova manifestação** surgiu desta. (grifos meus)

Dado que o conceito de inibição tem íntima relação com a função, Freud põe-se a examinar as várias funções do EU, visando descobrir as formas que a inibição assume nas diferentes acepções neuróticas. Para isso, examina a função sexual e as funções do comer, da locomoção e do trabalho profissional, nas quais não nos deteremos. Importa ressaltar, porém, que essa formulação teórica acontece durante a segunda tópica[66], quando Freud identifica dois casos em que o Eu renuncia às suas funções para "evitar entrar e conflito com o Isso", ou "a fim de evitar entrar em conflito com o supereu". Freud conclui sua avaliação dizendo que

> No tocante às inibições, podemos então dizer, em conclusão, que são restrições das funções do ego que foram ou impostas como medida de precaução ou acarretadas como resultado de um empobrecimento de energia; e podemos ver sem dificuldade em que sentido uma inibição difere de um sintoma, porquanto um sintoma não pode mais ser descrito como um processo que ocorre dentro do ego ou que atua sobre ele.

Nesse ponto, concordo com Santiago (2005) quando afirma que, embora a inibição e o sintoma configurem processos distintos, "isso não impede, contudo, que se possam considerar certas inibições como sintomas". A autora menciona que nas suas próprias análises clínicas sobre as inibições intelectuais – como em seu estudo sobre Fiodor Dostoievski – Freud resgatava esse binômio "ao articular a inibição a um modo de satisfação pulsional específico, que caracteriza a estrutura do sintoma." (idem:133).

Quanto à angústia, Freud relaciona esse afeto a uma reação frente a uma situação de perda e também a um sinal de perigo. Em seu texto, a angústia é definida como "um

[66] Na primeira tópica (1900), Freud apresenta o aparelho psíquico distinguindo o inconsciente, o pré-consciente e a percepção-consciência. O conflito psíquico, nessa época, era explicado por Freud como um jogo de forças entre as pulsões sexuais, as representações recalcadas, o princípio do prazer e os processos primários, por um lado; e as pulsões de autoconservação, as forças recalcantes, o princípio de realidade e os processos secundários, por outro. A resistência de alguns sintomas e o aparente paradoxo da realização de desejos nos sonhos de angústia levou à formulação freudiana da pulsão de morte, iniciando-se, assim, a segunda tópica (a partir 1920-1923), onde figura uma nova distinção das instâncias psíquicas – o Eu, o Isso e o Supereu.

estado especial de desprazer com atos de descarga ao longo de trilhas específicas" (*op.cit.*), baseada em um aumento de uma excitação fisiológica que produz, por um lado, um caráter de desprazer e, por outro, o alívio obtido através dos atos de descarga. No entanto, o próprio Freud não se satisfaz com esse relato puramente fisiológico e busca a "presença de um fator histórico", ou seja, levanta a hipótese de que o estado de angústia – assim como os demais afetos – seria a reprodução de uma antiga experiência de desprazer; o nascimento aqui é considerado a situação prototípica desse tipo de experiência. Freud conclui dizendo que "a angústia surgiu originalmente como uma reação a um estado de perigo e é reproduzida sempre que um estado dessa espécie se repete". Para cada fase da vida, ele afirma, há um determinante apropriado de angústia:

> Assim o perigo de desamparo psíquico é apropriado ao perigo de vida quando o ego do indivíduo é imaturo; o perigo da perda de objeto, até a primeira infância, quando ele ainda se acha na dependência de outros; **o perigo de castração, até a fase fálica; e o medo do seu superego, até o período de latência.** Não obstante, todas essas situações de perigo e determinantes de ansiedade podem resistir lado a lado e fazer com que o ego a elas reaja com ansiedade num período ulterior ao apropriado; ou, além disso, várias delas podem entrar em ação ao mesmo tempo. (grifos meus)

Fundamentada nossa hipótese inicial, podemos agora retornar à exposição do caso.

Depois de uma grande pausa nos atendimentos[67], decidi pelo atendimento individual de R. Durante as sessões, além da inibição para aprender, percebi que R. demonstrava uma grande inibição para brincar. Pelos seus desenhos, pude evidenciar que havia uma função imaginativa bastante presente em suas produções, mas tal presença de imaginário não era suficiente para que ele brincasse.

E, por que – pode-se perguntar – era importante que ele brincasse?

[67] O encerramento dos atendimentos em 2001 aconteceu no final de novembro e só voltou em março de 2002. Durante esse intervalo, ao setor de psicopedagogia foram demandadas outras atividades, entre as quais capacitações aos professores e jornadas pedagógicas.

Certamente, pois "é no funcionamento de jogos que a criança cria funções, estabelece e distingue posições que pode ocupar". (Vorcaro, 2001).

Faltava algo para que entrássemos no jogo e na brincadeira de faz-de-conta. Evidentemente que o que faltava estava do lado do analista, ou seja, a dificuldade era minha em reconhecer a lógica discursiva e de sua atividade motora – como ponto de articulação e incidência do simbólico no real de seu corpo. A observação de Vorcaro (*op.cit.)* sobre o fato de que ***toda criança joga*** parece corroborar minha hipótese de que essa falta de acesso acontecia do meu lado, uma vez que, mesmo antes de qualquer subjetividade, a criança funciona no ritmo da tensão e do apaziguamento[68] :

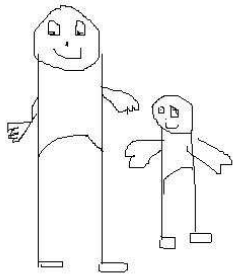
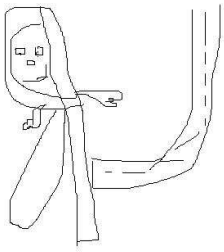
> **toda criança**, da que incide do modo mais débil àquela que vive a exclusão autística, **joga**, mesmo que seja de excluir-se de um jogo. Jogar é operar um sistema de trocas, é prática de linguagem.(...) É mesmo uma condição para sua sustentação em vida, desde muito antes de ela jogar, com a fala, em turnos dialógicos. (grifos meus)

Descobrir a lógica de seu funcionamento era um enigma e tanto, dadas as raras produções de R.! Pouco falava; pouco se mexia. Encontrei uma via de acesso ao jogo apenas *apostando* que ele poderia jogar. E, assim, apesar dos sustos que ele levava quando imitávamos uma voz diferente para caracterizar um personagem, um boneco, ele passou a realizar trocas simbólicas comigo, seja nos diálogos, seja nos jogos e brincadeiras.

Algumas características de suas brincadeiras merecem ser ressaltadas: 1) R. não conseguia simbolizar a brincadeira, ou seja, não identificava que não era o brinquedo quem falava, mas sim a pessoa que o movimentava. Assim, em um *faz-de-conta* com um lobo (de plástico), ele achava que era o próprio lobo falando. Levado a perceber que se tratava de um brinquedo de plástico, ele então diz que *O de verdade é o do livro, né?* – o lobo da história do Chapeuzinho Vermelho; 2) em todas as suas encenações lúdicas, há alguém que se machuca gravemente e/ou é machucado por alguém, com ferimentos graves, que sangram. Mesmo quando lhe é introduzida a idéia de levar o ferido ao

[68] A esse respeito, remetemos o leitor ao capítulo 14. *A inscrição primordial*, no presente trabalho.

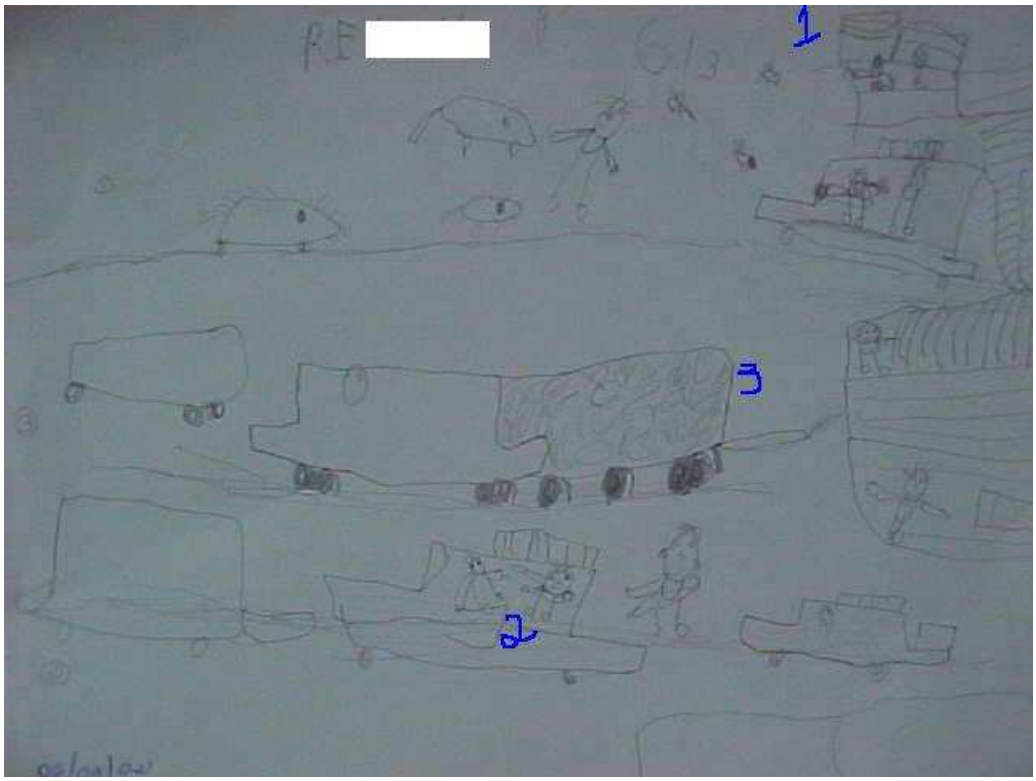
hospital, acontece algum episódio que impede a recuperação/cura do mesmo; 3) o enigma da diferença sexual está presente em cada cena, seja na não diferenciação entre as bonecas e os bonecos – ou entre as características que se fazem representar masculino e feminino – seja na curiosidade demonstrada em sempre querer ver o que tem embaixo dos panos e roupas das bonecas; ou, ainda, em focar pequenas partes descobertas do corpo da pessoa que o atende; 4) todas as doenças e/ou acidentes que narra na brincadeira têm um encadeamento, em seu discurso, com seu pai; 5) as letras não estão para R. do lado do simbólico – que fariam barreira ao excesso de sentido –, mas estão impregnadas de imaginário, como demonstram as figuras abaixo (06/03/02):

H  **>** . **R ; J >** 

Sobre essa questão, Milmann (2003) lembra que

> o psicanalista francês Jean Bergès (1988) sustenta que a letra presa à pura imagem pode afetar a busca de sentido na leitura. Relacionando com os três registros do nó borromeano, afirma que a sobreposição da imagem ao símbolo repele o acesso à letra e que para verificar o sentido é preciso ir além dela.

Ainda na mesma sessão (06/03/02), R. desenha muito:



,

ao desenhar, verbaliza:

1. *o homem matou o urubu e foi preso na cadeia*
2. *o homem tá mostrando o dedo para o outro. E o outro tá mostrando o dedão (como quem diz "jóia")*
3. *essa é uma carreta com um monte de mamão para levar na padaria para turma pegar. É tão grande que se o nenê fica na frente, passa por cima, nem dá pra ver. Meu pai disse que um menino morreu atropelado lá na pista.*

O que chama a atenção nesse desenho é o *rébus* que ele instaura: "O rébus é uma forma de funcionamento da linguagem em que as palavras representam-se por desenhos ou imagens gráficas" (Dunker & Assadi, 2004: 89). Como decifrá-lo?

A complexidade do sintoma organizado em uma linguagem encontra nas pontuações de Lacan (2005; p. 24) um dos eixos centrais de sua obra:

> Não é meu esse termo que assinala que o sonho é um *rébus*, mas de Freud. Quanto ao sintoma, que também exprime algo estruturado e organizado como uma linguagem, é suficientemente evidenciado pelo fato, para partir do mais simples deles, do sintoma histérico, que fornece sempre algo equivalente a uma atividade sexual, mas **nunca um equivalente unívoco**. Ao contrário, ele é sempre plurívoco, superposto, sobredeterminado, e, para resumir, construído exatamente da mesma maneira que as imagens são constituídas nos sonhos. Existe aí uma concorrência, uma superposição de símbolos, tão complexa quanto o é uma frase poética que vale ao mesmo tempo por seu tom, sua estrutura, seus trocadilhos, seus ritmos, sua sonoridade. Tudo se passa em diversos planos, e tudo é da ordem e do registro da linguagem. (grifo meu)

Se, por um lado, a opacidade do que R. apresentava angustiava-me; por outro, fazia-me pôr em questão a teoria suposta saber o que ali se manifestava.

Era o terceiro ano de R. na escola, que fazia pela segunda vez a segunda série. Várias estratégias construtivistas de alfabetização[69] já tinham sido usadas sem êxito por seus professores. *O que acontecia com R. que não conseguia alfabetizar-se, embora já soubesse fazer contas?* era a questão que as professoras colocavam, provavelmente porque tomavam a língua como um objeto de conhecimento como outro qualquer[70].

Durante as sessões, um sintoma sempre insiste: uma grande angústia de castração que pode ser testemunhada nas narrativas em que há sempre alguém que morre ou é ferido. Contando sobre seus irmãos, certa vez diz que tinha muitos irmãos porque a mãe tinha ido buscá-los no postinho (de saúde). Disse a ele que muitas pessoas dizem que os bebês ficam dentro da barriga das mães até à hora de nascerem, e aí as mães vão para o hospital para que os médicos retirem, sem dor, os bebês para elas, perguntando a ele o que achava de tal idéia. Ele ficou surpreso e espantado, dizendo que isso devia ser uma grande mentira que alguém tinha inventado. Questionado sobre como as crianças vêm ao mundo (se não daquele modo), ele não soube explicar; parecia que não tinha uma teoria a

[69] Os professores da rede municipal de educação passavam, nessa época, por uma capacitação específica de alfabetização, o PROFA, que tem na epistemologia genética de Piaget seu fundamento teórico e o desdobramento didático/pedagógico realizado por Emilia Ferreiro.

[70] Em seu artigo "Questioning the notion of development: the case of language acquisition", De Lemos (2000) demonstra, de maneira cristalina, que, devido as suas propriedades estruturais específicas, a língua/linguagem não pode ser parcelada, como pressuposto pelas teorias do desenvolvimento.

respeito. Contudo, na seqüência, observou uma *risca*[71] no corpo da pessoa que o atendia e perguntou o que era aquilo. Respondi a ele que aquela risca era parte do corpo de uma mulher.

É importante aqui ressaltar que devido à religião dos pais, a sua mãe anda sempre com roupas muito compridas: sempre de camisetas com golas e mangas compridas e saias até o tornozelo. Lembro um comentário de Calligaris (2003) que me parece aqui absolutamente pertinente:

> Se o "m" tem pernas e se, por alguma razão, eu tiver problemas com as pernas, minha capacidade de reconhecer a letra "m" será comprometida. Imagine que, na sua família, seja proibido mostrar as pernas. Na sua casa até as mesas vestem saia, para evitar tentações. Óbvio, se, na escola, a professora não se lançar em analogia nenhuma, a aula será chata: olhem aqui, este é o "m", com três linhas verticais, aprendam e ponto. Mas o que acontecerá, se ela, com as melhores intenções, afirmar que a letra "m" tem PERNAS? Freud, em "Inibição, Sintoma, Angústia", não dizia diferente. Afirmava que nossas inibições surgem quando damos um valor excessivo (e, direta ou indiretamente, subjetivo e erótico) ao objeto de nossa atenção. Se quero aprender a tocar violão porque é o jeito decisivo de conquistar o amor da mãe ou da mulher de meus sonhos (esperando que não se trate da mesma), é mais provável que eu tenha câimbras incontroláveis a cada vez que toco no arco.

Apesar de já saber contar até vinte, de reconhecer e nomear várias letras do alfabeto (A, O, R, B, S, X, P, L, N, F, D, J) e já saber escrevê-las em letra bastão, em dezembro daquele ano, em uma avaliação formal da escola, a produção da escrita de R. era assim:

[71] Linha da pele que se forma entre os seios quando os braços estão cruzados e estamos usando roupas sem golas.

Diante da angustiante situação da folha em branco à espera de que algo ali se produzisse, e dada sua vontade de escrever em letra cursiva – vontade manifesta nas sessões clínicas –, numa tentativa desesperada de atender a demanda do outro (professor),

R. opera uma escrita absolutamente singular, para oferecer ao outro o que ele sabe e pode oferecer frente a tal pedido.

Assim, valho-me da hipótese de Bosco (2005) para destacar, na prova acima, os fragmentos da escrita do professor (em vermelho) e suas pontuações (em amarelo) que comparecem na produção escrita singular de R., "com base nas correspondências homográficas, colocando em cena um efeito de escrita que permanece ligado ao escrito, à letra". (idem: 192). Tal produção apresenta-se como efeito de sua relação com os textos que circulam em sala de aula, em que a incorporação de fragmentos dos textos escritos pelo professor na lousa, ao se repetirem na escrita de R. – agora no papel e com algumas diferenças –, mostram "uma relação de espelhamento que se faz, no plano gráfico do escrito, entre a escrita da criança e a do outro." (2005b: 45)

Cabe destacar que o pedido feito pela professora a R. é o da realização de uma redação cujo tema é "Uma carta para o Papai Noel", e o que se espera que a criança realize é uma carta falando do Natal e da "família Noel" e/ou uma lista de pedidos que a criança endereçaria ao velhinho. Não há nenhuma instrução além dessa. No entanto, há na lousa da sala de aula – como em todos os dias – o cabeçalho (Nova Odessa, 11 de Dezembro de 2002, escrito em letras cursivas). Vale lembrar, como Bosco (2005: 137), que "antes de qualquer consideração representativa, a escrita é essencialmente da ordem da marca, do traçado".

Nessa perspectiva, ainda que alguns elementos de sua escrita apresentem certa homologia ao trecho escrito na lousa da sala de aula, não se trata de uma cópia, mas – como concebe a pesquisadora a partir da iconicidade (Fenollosa, 1994) – "de um efeito que se produz entre elementos postos em relação na leitura que deles faz um sujeito". (idem)

Em sua pesquisa, a autora lembra ainda que na concepção desenvolvimentista da aquisição da escrita, especialmente na de Emília Ferreiro, a cópia é considerada "um desenho de letras e não escrita" (Ferreiro, 1987 *apud* Bosco, 2005: 191); "um trabalho de representação a ser efetivado pela criança que focalizaria a forma e o contorno dos

elementos gráficos, considerados obviamente visíveis – e aí está também suposta a crença na facilidade de sua reprodução".

Tal concepção desconsidera a opacidade de um texto escrito para um sujeito ainda não "capturado pelo já capturado pela escrita enquanto funcionamento simbólico" (De Lemos, 1998: 17). Nessa perspectiva, um texto é considerado transparente para a criança, como se houvesse uma relação direta e simétrica entre o que se apresenta graficamente e a percepção que a criança pode disso obter.

Segundo Bosco, a partir dos trabalhos de De Lemos, pode-se perceber que o texto escrito

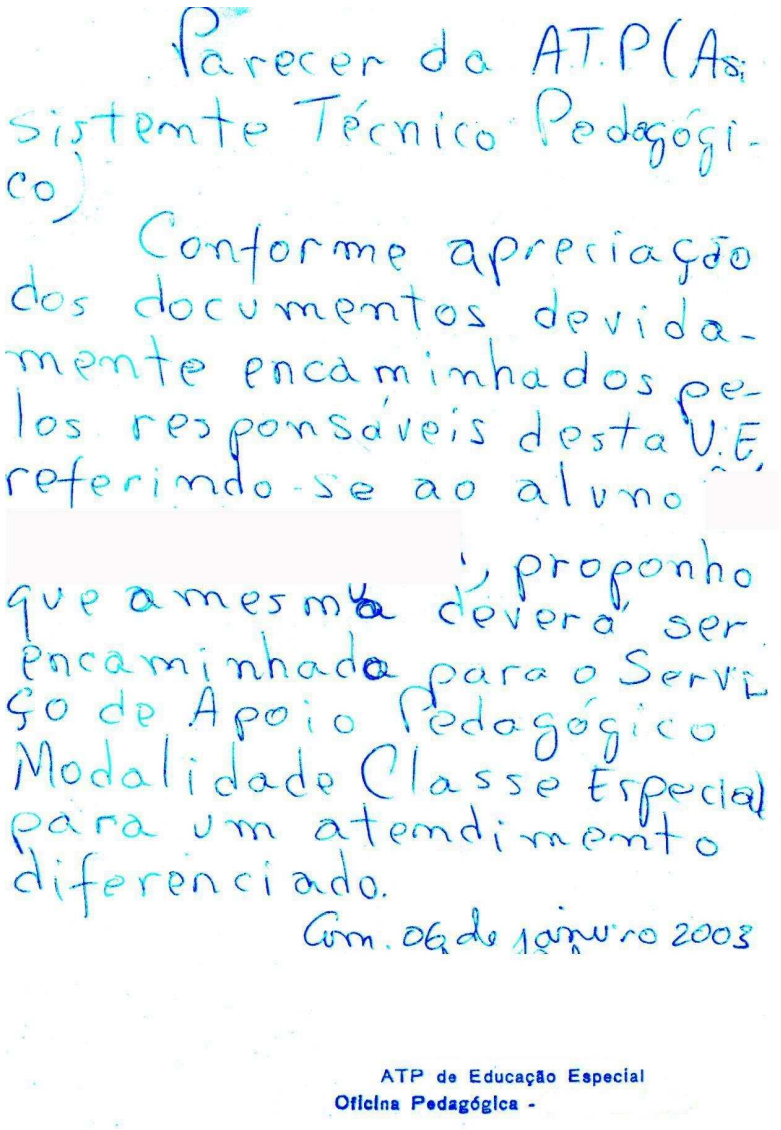
> resiste a uma abordagem direta, ao mesmo tempo em que aponta para uma leitura que se faz mais pelos seus efeitos estruturantes promovidos pelo Outro do que, propriamente, pelas propriedades perceptuais positivas dos elementos atualizados na seqüência grafada. (*op.cit.)*

Silhol (*apud* Kaufmann, 1996: 672) aponta um paradoxo interessante ao mencionar que existe uma correspondência entre o texto lido e o texto produzido por um outro sujeito, como acontece na literatura, mas alerta: tal correspondência não é a que geralmente supomos "pois repousam na ilusão de uma comunicação e de uma comunhão possíveis, numa ilusão – é aí que tudo se complica ainda mais – que, no entanto, **é fundadora do prazer literário, do prazer de ler**". (grifo meu)

Não escapando ao discurso (psico)pedagógico hegemônico[72], infelizmente, a Assistente Técnico Pedagógico da Delegacia de Ensino não se deu conta dessa ilusão que afeta o sujeito e funda do prazer de ler! Com base nessa constatação, pode-se questionar seu parecer[73], na medida em que considera que R. não se constitui como uma *criança idêntica ao enunciado pedagógico* (cf. Vorcaro, 2001) e, por isso, é considerado um aluno de *classe especial,* conforme indica a sua conclusão do *caso*:

[72] Termo cunhado por Lajonquière, do qual tratamos no capítulo 3.1. *O fracasso escolar*.

[73] Além disso, questionamos se a ATP sabia de quem estava traçando o destino, dado o lapso de gênero contido na sua escrita: refere-se a R. (um menino) como ***a mesma.***



Parecer da A.T.P (Assistente Técnico Pedagógico)

Conforme apreciação dos documentos devidamente encaminhados pelos responsáveis desta U.E, referindo-se ao aluno [redacted], proponho que a mesma deverá ser encaminhada para o Serviço de Apoio Pedagógico Modalidade Classe Especial para um atendimento diferenciado.

Com. 06 de janeiro 2003

ATP de Educação Especial
Oficina Pedagógica -

Não entrarei na polêmica questão das classes especiais. Tal questão merece uma discussão que não cabe aqui realizar; basta aqui que se aponte – e é mesmo necessário tal apontamento – que me aproximo dos que pensam que a classe especial instaura uma "exclusão para dentro" do âmbito escolar. Nesse sentido, acredito que os efeitos de tal encaminhamento são mais nocivos do que benéficos para os alunos. Assim, desde a época

em que pude elaborar uma hipótese diagnóstica, propus uma aposta na continuidade da escolarização de R. no ensino regular e em classe comum/regular.

É digno de menção o fato de R. não ter freqüentado a pré-escola. Desse modo, sua entrada no sistema escolar coincide com a primeira série quando, sabemos, o espaço dado pelos professores para as produções imaginárias é menor, em relação ao seu pedido para produções mais sistematizadas. Vale aqui ressaltar a observação de Bosco sobre o papel da Educação Infantil na aquisição da escrita:

> as mudanças na escrita infantil pré-escolar,ainda sem relação de fonetização com a oralidade, podem ser explicadas como efeito de um funcionamento que se faz no plano gráfico dos textos. E lembrando que a escola pode vir a ser a única possibilidade de a criança se relacionar, de maneira mais ampla e direta, com a diversidade textual. (Bosco, 2005b: 46-47)

A mãe de R. não é alfabetizada e, pelo que colhi na entrevista, o pai, que cursou até a quinta-série, não entende que seja sua tarefa cuidar da educação dos filhos, atribuindo-a exclusivamente à mãe. Além disso, o pai passa o dia todo fora e não lê jornais ou revistas. Desta forma, pude perceber que as oportunidades de manipulação ampla e direta de R. com textos escritos em sua casa eram poucas, o que aumenta a importância de o garoto não ter freqüentado a Educação Infantil.

Ainda segundo Bosco (2005b: 51),

> há um funcionamento próprio da escrita que se faz, especialmente no plano gráfico do texto sem envolver relações de fonetização com a oralidade, e que se dá como efeito da relação da criança com textos escritos. (...) queremos esclarecer que não estamos com isso negando à escrita a opacidade de 'coisa' que resiste às tentativas de deciframento.(...) um encontro com a oralidade vai, contudo, ocorrer, e, **nesse momento**, uma certa estruturação do escrito é verificada com a fonetização dos fragmentos da escrita infantil" (grifo meu).

Palco de inúmeros debates teóricos, o *momento da virada,* do encontro da escrita com a oralidade, tem se revelado um enigma que resiste à teorização. Como se dá esse encontro? O que está em jogo nessa cena? Longe de pretender uma resposta definitiva

para tamanha questão, pretendo lançar interrogantes – a partir do caso clínico que apresento – que favoreçam o avanço desse debate. Assim, continuo a apresentá-lo.

No final do primeiro semestre do ano de 2002, por determinação da Coordenadoria Municipal de Educação, a professora de R. emite um relatório sobre cada um dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, a pedido de um técnico da Secretaria da Educação.

Resumidamente, o relatório de R., feito pela professora, aponta o seguinte:

1º. bimestre

- Não lê, conhece algumas letras do alfabeto, dificuldade no traçado das letras, dificuldade de coordenação motora;
- Conhece numerais até 8, sabendo contar oralmente;
- Consegue copiar algumas palavras da lousa, mas não relaciona fala com escrita;
- Fala pouco e tem dificuldade de relacionar-se com os colegas.

2º. bimestre

- Fala só quando é investigado;
- Apresentou melhora no relacionamento, tanto com os colegas quanto com a professora;
- Já levanta seu olhar;
- Já solicita alguma coisa;
- Na aprendizagem continua estacionado.

3º. bimestre

- Não progrediu quanto à aprendizagem;
- Às vezes copia alguma coisa da lousa, com o traçado das letras corretamente, mas não faz relação entre fala e escrita;
- No relacionamento com os colegas e professora, demonstrou uma pequena evolução;

- Continua freqüentando recuperação paralela e o atendimento psicopedagógico.

4º. bimestre

- Progrediu socialmente, fala, levanta, pede para ir ao banheiro. Na aprendizagem já percebe que a fala possui relação com a escrita. Não reconhece todas as letras do alfabeto, numerais até 12, faz relações quantitativas.

A coordenadora pedagógica da escola também emite um relatório apontando os impasses da aprendizagem, mas, ao contrário da professora, não aponta evolução ou progresso em nenhum sentido.

Nas sessões clínicas, ele sempre escolhe letras grandes de borracha para com elas montar, por exemplo, uma casa grande, com vários quartos (ao contrário da casa em que reside), e usa bonecos pequenos para personagens das histórias que encena: são sempre ladrões que querem roubar o que tem dentro daquela casa. Ao observar que há algo naquela casa que é valioso e que quem não tem gostaria de ter, R. fica surpreso: *O que será, né?* Pergunto a ele se não seriam as letras e o fato de os moradores daquela casa poderem ler as coisas do mundo. Ao que ele responde: *Será?*

Na sessão seguinte, ele escolhe brincar com uma boneca grande (do tipo bebê). Pega-a nas mãos, mas manifesta intenso medo da boneca. Diz que ela está olhando pra ele. Corre na sala para não tocar nela. Brincamos de *pega-pega* com a boneca. Manifesta intenso medo, mas sem chorar.

R. não percebia que eu era quem movimentava os braços da boneca e também que não era a boneca que falava, mas eu quem mudava a voz. Mostrei a ele que era de plástico e pano, e que a gente fazia de conta que era um bebê de verdade. Propus que ele a tocasse e ele aceitou. Como os olhos da boneca abrem e fecham sozinhos, ele ficava mais convencido de que ela olhava pra ele.

Pego um rolo de papel higiênico *fazendo-de-conta* que é um chuveiro: "Vamos dar banho no nenê?" Rindo nervosamente, desta vez, ele brinca; talvez o papel higiênico – que ele conhecia – tenha servido de suporte real para uma expressão imaginária – o chuveiro, o que pôde permitir um deslocamento do real para o imaginário, também para a boneca: se o chuveiro *não era de verdade*, então a boneca também não devia ser. Assim, na brincadeira, também enxugou-a, servindo-se de *uma toalha* (um molambo que tínhamos na sala) e vestiu-a novamente. Ele me perguntava se ela estava dormindo (porque estava deitada de olhos fechados) e eu devolvia-lhe a pergunta. Ele dizia: *Está dormindo!*. Propus-lhe: *Vamos chamá-la? Como ela poderia se chamar?* Nesse momento, fiz uma suposição – em silêncio – de que ele não conseguia ***ler*** porque seu acesso ao campo do simbólico estava impedido pelo pólo real das letras, que eram tão prevalentes a ponto de funcionarem para ele como construções de vida própria. Após um momento de silêncio, R. deu-lhe um nome: **LIA.** Devo ter lhe demonstrado o quão interessante era aquele nome: "Lia"! Fiz-lhe então uma pergunta: será que ele não *lia* porque ainda não conseguia ver que a boneca não era gente, assim como as letras não eram coisas?

Na sessão seguinte, escolheu brincar com o jogo de memória (figuras desenhadas e com seus nomes escritos embaixo delas). Embora não ganhasse a partida, pôde fazer vários pontos, identificando os pares. Agora já reconhece todas as letras do alfabeto, mas ainda atribui a elas propriedades reais: as letras têm pernas, andam e moram em algum lugar. Percebe que o fantoche de lobo da história do Chapeuzinho não é de verdade, mas acha que o de verdade é o que está no livro. Interessante apontar que, no raciocínio matemático, faz operações de somar e subtrair com certa facilidade, ganhando muitas vezes partidas de jogos que envolvem essa habilidade.

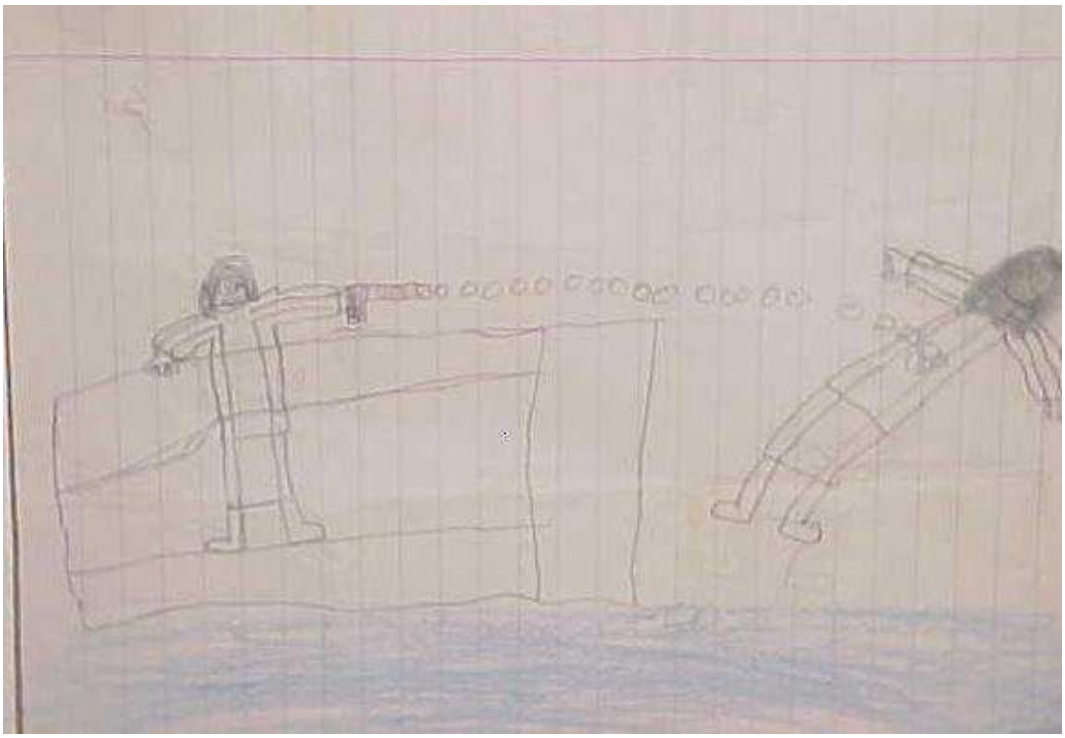
Depois disso, há uma série de sessões em que o tema central das brincadeiras é um só: brinca de roubar coisas e ir preso. Encena a polícia matando o ladrão, brincando de ser o ladrão que, mesmo com a ação da polícia, não deixa de *roubar*. Essa série é substituída por outra que, como a primeira, é tema de muitas sessões: um menino sempre

machucado e/ou atropelado e que não consegue escapar de tal destino. Os desenhos abaixo são dessa época[74] (um menino machucado na altura do pênis):

[74] 10/04/02

E um menino atropelado, embaixo do ônibus.

A partir de março de 2004, R. começa a produzir uma série enorme de desenhos como o que segue:



Solicitado a descrever o que desenhou, sempre diz que é *quando o homem deu um tiro de revórver no Apolo, quando eles tavam no barco*. Pergunto a ele se Apolo morreu e ele responde: *Não sei. Acho que morreu.* R. comenta que viu essa cena na novela [75] "A Cor do Pecado", da TV Globo[76].

A imagem de alguém sendo baleado, ao tentar pular fora do barco no qual só havia ladrões, e cair desacordado no fundo do mar impressiona o garoto a tal ponto que ele passa meses desenhando sempre a mesma cena. É interessante lembrar que, nessa novela, Apolo é irmão gêmeo de Paco[77], e parece ser também por isso que R. não tem certeza de que Apolo morreu[78].

Qual o enigma que R. tenta desvendar nessa cena? O de ser ferido de morte por alguém? O de estar à mercê da vontade do Outro? Como nascem os irmãos?

Tento, em vão, tocar nessas questões com o garoto, e de várias formas: propondo-lhe hipóteses, encenando brincadeiras com fantoches. O real desse sintoma insistia a cada sessão e nos impunha resistência ao deciframento. No entanto, por maior que fosse a dificuldade de manejo dessa interpretação, ficava-me cada vez mais evidente que era em função da singularidade de sua posição subjetiva diante de seu fantasma[79] que o sintoma

[75] Como na casa em que mora não há energia elétrica, a família de R. tem apenas uma televisão bem pequena que funciona com a bateria do carro do pai. Como a durabilidade da bateria é pequena, não se pode assistir TV durante o dia em sua casa, pois o pai só gosta de assistir a telejornais e novelas. Assim, a família só assiste à televisão à noite, todos juntos, para economizar bateria.

[76] O episódio foi ao ar em 03/02/04, conforme o site da emissora.

[77] Ambos representados pelo mesmo ator, Reinaldo Gianechinni

[78] Além disso, na novela, há mesmo, em relação à morte de Apolo, um tom de mistério que só é desvendado no final da trama: Apolo não morreu, mas ficou muito tempo dado como morto.

[79] Lacan elabora sua "lógica do fantasma" a partir da fantasia *princeps* de Freud "Bate-se em uma criança". Segundo Baudry (*apud Kaufmann,* 1996: 196), dado que a fantasia é antes de mais nada uma frase, há uma conseqüente remissão à gramaticalidade do Isso. O mínimo de elementos em jogo na fantasia (e que podem constituir seus móbeis) é inscrito por Lacan com o algoritmo $ ◊ a. De um lado, trata-se do sujeito do inconsciente barrado pelo efeito da linguagem e do outro, o objeto *a*, ligados pela "punção", que indica, como diz Lacan, "todas as relações possíveis menos a de igualdade." Para Porge (2006), a equivocidade da leitura do algoritmo do fantasma torna possível entender que o objeto *a* seja alternativamente o que divide o sujeito e o que o unifica. O fantasma, para Lacan, constitui o único acesso possível ao real (cf. Baudry, op.cit.). Nos dizeres de Nina Leite (durante os estudos do Grupo SEMASOM*a*, em abril/2006), "o fantasma é a possibilidade de o sujeito encenar o encobrimento da falta."

de não aprender, da inibição intelectual, apresentava- se – o que levou-me a concordar com Balbo (2001: 22): "É por isso que subscrevo a hipótese freudiana, quando ele diz que é no pulsional que se origina um saber. Creio que essa é uma contribuição psicanalítica incontornável: do contrário, poderíamos nos contentar com o cognitivismo, etc., etc."

CAPÍTULO 3 – O FRACASSO ESCOLAR E A CLÍNICA DAS FRATURAS NO APRENDER

3.1. Sobre o fracasso escolar

Em um livro organizado por Patto (1981: 8), Gouveia observa que, quanto à relação entre escola e sociedade, não existe unanimidade; "ao contrário, existem pelo menos duas formas antagônicas de considerá-la: como agência positiva de socialização ou como agência negativa de ideologização".

Representantes da primeira concepção, alguns educadores apontam o "baixo nível intelectual" dos alunos como indício da deterioração dos padrões de ensino em função da rápida expansão escolar. Entendem que a escola é o lugar de socialização por excelência, uma vez que é a instituição "que expõe o indivíduo ao pensamento científico, enriquecendo-lhe o acervo de informações e o leva assim a uma visão mais moderna, mais racional do mundo." (Gouveia, *apud* Patto, 1981: 19)

Para Gouveia, diametralmente opostos à adoção dessa causalidade para o fracasso escolar e à função da escola, sociólogos neo-marxistas como Althusser "denunciam a função ideologizante da escola e a inculcação de crenças e valores no interesse das classes dominantes" (idem). De uma maneira velada e, por isso mesmo, eficiente, a escola reproduziria a estratificação social, levando o sujeito a entender como natural ou explicável a sua situação de membro desta ou daquela classe social. Nessa perspectiva, a escola – como instituição domesticadora – é considerada o mais importante aparelho ideológico do Estado, cuja função repressiva afasta a necessidade de forças mais ostensivas, como aquelas usadas pelos exércitos, polícias e tribunais (idem). Enfatizar o

talento ou o "dom" natural, diz a autora[80], é atribuir ao esforço pessoal o mérito e a eficácia do aprender, e essa ideologização "contribuiria para a formação de trabalhadores alienados, como convém aos interesses das empresas na sociedade de consumo." (ibidem). As formas de avaliação e promoção escolar, nessa concepção, reproduzem as condições de exclusão dos menos favorecidos socialmente, alimentando, assim, o *status quo,* em detrimento de uma transformação social que resultaria na realização de uma maior justiça social.

Interessante notar que, ao contrário do discurso ideológico sobre o talento pessoal, "mesmo nos países nos quais as camadas econômica e socialmente menos favorecidas têm hoje acesso à escola e a graus de escolarização relativamente elevados, desigualdades relacionadas com a origem social persistem" (*op. cit.*: 21) Tais desigualdades podem ser notadas em diferentes aspectos, tais como a forma de distribuição dos alunos em diferentes tipos de escola ou, ainda, em função da quantidade de anos que um aluno leva para cursar um período/ciclo da vida escolar. Sendo assim, a oferta de vagas não resolve o problema, e todos temos sido testemunhas desse impasse no Brasil atualmente.

As elaborações teóricas de Patto[81] têm como característica fundamental partir de concepções de homem e de sociedade que levem em conta a natureza das relações de produção vigentes e o fato de propor a educação "em termos que a comprometam com a resistência ao controle de mãos sutis que mutilam o sentir e o pensar". (2005: 157). Em produção mais recente, a autora afirma que teóricos como Theodor Adorno

> sabem **que a dimensão inconsciente está presente o tempo todo na relação pedagógica,** mas sublinham a importância do esclarecimento racional sobre o mundo e de nossa inserção nele como passo socialmente possível em direção a mudanças subjetivas (idem, grifo meu).

[80] Tais formulações teóricas datam de 1970/1980.

[81] Não apenas em uma obra, mas em todas as suas publicações. A autora tem tradição no que respeita ao assunto fracasso escolar, desde a organização do livro *Introdução à psicologia escolar* (1981), passando pela autoria do livro *Psicologia e ideologia* (1984) – momento em que inicia sua crítica à psicologia científica – até a publicação do clássico *A produção do fracasso escolar* (1990).

É nas elaborações da Teoria Crítica que Patto (2005) pode reconhecer em *Educação para o futuro: psicanálise e Educação,* de Kupfer (2000), um trabalho *com* "originalidade e pertinência nessa linha de contestação da escola, trazendo aspectos novos da questão que convidam ao diálogo os que querem instalar o sujeito no centro do cenário educacional pela via da razão reflexiva" (Patto*, loc.cit.*).

Nessa direção, Patto (2005) continua a afirmar a urgência e a insistência em uma reflexão sobre o entendimento das causas das dificuldades de escolarização – ou seja, do fracasso escolar – do imenso contingente de crianças brasileiras das chamadas classes populares. Segundo a autora (1997), as concepções científicas tradicionais de fracasso escolar – engendradas e divulgadas desde o começo do século pelo movimento escolanovista –, que apontam as deficiências biopsicológicas individuais como causa da marginalidade social, ainda são amplamente sustentadas pelos professores da rede pública escolar. Além disso, segundo a autora, atualmente há um agravante: os professores vêem na medicalização das crianças em dificuldades escolares uma solução bastante promissora.

Fundada no narcisismo moderno, que exige da criança que encarne o ideal de completude, bem-estar e esperança em um mundo melhor, a escola "quer, por sua vez, o aluno como espelho da lousa, do livro, da letra e do desejo do professor" (Patto, 2005: 156). A instituição escolar tornou-se, assim, um verdadeiro leito de Procusto[82], a que os alunos, independentemente de suas capacidades individuais, devem se adaptar. Aos que conseguem corresponder a essa extravagante exigência, tudo é dado; aos demais, seu reverso narcísico: a exclusão ou, no mínimo, o afrouxamento dos laços sociais.

[82] A expressão é lembrada em contextos em que vigoram imposições de padrão, exigências de adaptação, de fazer caber em um molde, mas vale, neste texto, especialmente pelo teor de crueldade com que o modelo é aplicado. Personagem da mitologia grega, Procusto é assaltante absolutamente cruel, o criminoso matava suas vítimas de modo peculiar. Depois de oferecer-lhes hospedagem aos viajantes, ordenava que deitassem em uma das duas camas de ferro que possuía. Se a pessoa ultrapassava o tamanho da cama pequena, ele cortava os pés ou as pernas, em acordo com o tamanho do freguês; ou, então, esticava violentamente aqueles que não preenchiam o comprimento da cama maior. Ele reduzia qualquer um que passasse por sua porta a um tamanho conveniente à expressão de sua crueldade.

Leite[83] faz uma importante observação ao afirmar que é exatamente quando a escola fracassa em sua tarefa de ensinar/ transmitir o patrimônio cultural da sociedade que, paradoxalmente, a escola cumpre seu papel de aparelho ideológico do estado, uma vez que reproduz as hierarquias sociais existentes também entre os alunos

Note-se que o que é apontado aqui refere-se à instituição escolar da forma como está estruturada para funcionar e não exclusivamente aos professores, já que, parafraseando Kupfer (2000: 137-138), as escolas são palco de uma violência arbitrária, determinada por uma política educacional que fez do professor um pequeno "outro", desvalorizado e desrespeitado. Desse modo, sem autoridade e sozinho, ele reage com o autoritarismo que só alimenta o círculo vicioso da barbárie escolar.

Também importa apontar que enquanto os discursos sociológicos tendem a desimplicar o professor de seu compromisso, os discursos psicológicos tendem a culpabilizá-lo. Como alerta Cortez (2001), a memória dos professores conserva essas marcas, o que exige apreender esse processo em perspectiva:

> A partir dos anos 60, sob a égide das teorias psicológicas desenvolvimentistas, que colocavam os alunos no centro do processo, ou das correntes radicais que apregoavam os benefícios de uma anti-escola, os professores foram ignorados. Deixaram, nessa época, de ter existência enquanto sujeitos implicados na dinâmica educativa. Quando ressurgiram, nos anos 70, foi para serem esmagados por um discurso que os acusava de contribuírem para a reprodução e para a legitimação das desigualdades sociais, mediante a imposição de um ensino identificado com a classe dominante ou mesmo de um mau ensino identificado com os interesses da dominação de classes. Nos anos 80, a suspeita justificou a multiplicação de discursos e das instâncias de controle dos professores. A década que coincide com o atual governo, além do refinamento das formas de avaliação, trouxe a novidade da inflação de diplomas, e a conseqüente retirada dos professores do que lhes restava de autonomia de julgamento, necessária para que certificados fossem dados de qualquer maneira.

Pelo exposto, pode-se admitir a complexidade implicada nas chamadas dificuldades de aprendizagem, e o desafio lançado ao professor como agente da instituição escolar: o desafio de inventar, a cada dia, uma forma de considerar (sem a

[83] Em contato pessoal.

pretensão de detectar) o que pode haver de singular em cada aluno – que carrega a marca de seu desejo – e de possibilitar sua expressão no coletivo de uma sala de aula.

Em relação aos termos **fracasso escolar, problemas, dificuldades** ou **distúrbios de aprendizagem,** Lajonquière (1999:161) aponta que são correlatos e "equivalem-se no atual espírito (psico)pedagógico hegemônico". Uma situação relativamente recente pode nos conferir alguma medida sobre as proporções desse fenômeno em nossos dias. Trata-se do 6º Simpósio Nacional sobre Distúrbios de Aprendizagem, ocorrido entre 03 a 06 de julho de 2002, em São Paulo. Esse evento contou com não menos de cinqüenta e três atividades diferentes, entre palestras, mesas de debates e conferências que, de forma simultânea, conferiram a cada participante uma carga de 40 horas. Estavam ali representadas diversas abordagens – mais organicistas (como neurolingüistas e neurologistas), desenvolvimentistas e psicanalíticas (bem representada por Esteban Levin) – que, à luz de suas teorias, tentavam responder à angustiante questão proposta pelos ditos distúrbios de aprendizagem.

Se nos perguntarmos qual é a patologia infantil do momento, podemos descobrir – pelas teorias psicanalíticas trazidas por Cordié (1996) e Calligaris[84] – duas respostas que, embora distintas, aparecem amalgamadas no cotidiano da escola. Para a primeira autora, a resposta, em 1996, é o fracasso escolar. Mais recentemente, Calligaris propõe que a resposta a essa pergunta é a hiperatividade, tomando como um índice o crescente uso da ritalina.[85]

---

[84] C. Calligaris, *Qual o 'sucesso' que queremos para as nossas crianças*, conferência proferida em março de 2001, por ocasião do IV Simpósio Nacional de Educação Fundamental (A coragem de mudar em educação), promovido pelo GRUHBAS, em Leme/SP. O autor nomeia a geração atual (1980-1995) *geração da cura* que tende a patologizar todos os problemas das crianças e jovens; geração essa que encontra na escola um ambiente privilegiado de *surgimento*.

[85] Segundo o autor, de 1990 a 1997, a produção do componente ativo da ritalina aumentou em 700%. Em 1990, ou seja, antes desse aumento, 800.000 crianças (de 2 a 5 anos) norte-americanas tomavam ritalina regularmente. No Brasil, uma pesquisa divulgada no início do ano pelo Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos (IDUM) constatou que entre os anos de 2000 e 2004 a venda do metilfenidato, indicado para o tratamento de crianças hiperativas, teve um crescimento de 940%. (http://www.comciencia.br/comciencia/?section=3&noticia=76). A empresa farmacêutica comemora o sucesso das vendas sem comentar a banalização do diagnóstico de hiperatividade.

Para que se tenha uma medida da importância do peso histórico na concepção de saúde e de doença através dos tempos, vale a pena relatar um exemplo citado por Calligaris[86] em 1851, nos Estados Unidos, portanto, antes da Guerra da Secessão; o médico Samuel Cartwright publicou, em um jornal de New Orleans, um relatório sobre as principais doenças dos negros do sul daquele país. Entre as doenças, descreveu a *drapetomania*, uma psicose dos escravos africanos que se manifestava como *an irrestrainable propensity to run away* (uma irresistível propensão a fugir). O médico, segundo o autor, não hesitava em definir o *sintoma de fuga* como doença mental. Mais ainda, advertia quanto à fácil possibilidade de cura, caso fossem ministrados conselhos médicos adequados e estrita disciplina. Um dos métodos de cura mais "eficientes" consistia em amputar os dedos dos pés dos "pacientes". Interessante notar que, hoje em dia, achamos essa história grotesca, mas recebeu na época *status* científico e foi publicada em um dos melhores jornais médicos e psicológicos dos Estados Unidos. Concordo inteiramente com o autor, quando opina que essa história, bem como a história da patologia geral, deveria ser matéria desde a primeira aula nos cursos de Psicologia, Medicina e também de qualquer área afim que envolva a clínica de pacientes, para que se tenha uma dimensão da historicidade dos sintomas e síndromes, sob pena de o futuro profissional fazer uma série de besteiras. Calligaris parece apontar a urgente necessidade de reconhecer as patologias não apenas como uma construção do sujeito, mas principalmente como tributária de uma época, determinante de um modo de pensar as doenças.

Se aponto que as duas respostas – fracasso escolar e hiperatividade – servem à questão que se propõe sobre a (psico)patologia infantil atual e estão amalgamadas, isso se deve a uma simples acumulação: ou seja, vê-se freqüentemente sujeitos em situação de

[86] Calligaris, na citada conferência, menciona que nunca descobriu a etimologia que levou Cartwright a nomear tal doença dessa forma. É possível que se trate de algo relacionado a *dromo* (grego), que significa correr (como hipódromo, autódromo, etc.). Os dados, segundo o autor, foram retirados do *Human Behavior Magazine* 1974 (setembro: 64)

fracasso escolar serem encaminhados a um "psi" com o *diagnóstico* prévio[87] de hiperatividade.

Quanto ao fracasso escolar, a autora francesa, citada há pouco, informa que tal *patologia* não é exclusividade dos brasileiros. Mais ainda, em sua análise, revela que esse é um *mau fruto* de nosso tempo, pois se trata de uma conseqüência da rápida transformação do mundo do trabalho, numa sociedade cada vez mais competitiva e tecnicizada pelo conhecimento científico. Soma-se a isso, segundo a autora, a banalização produzida pelo extenso e inadequado uso dos testes psicométricos da inteligência.

Lajonquière lembra que no clássico estudo de Patto (1984), "Psicologia e Ideologia", podemos verificar o exemplo brasileiro acerca do dito fenômeno de o fracasso escolar ter seu início justamente com o início do processo de psicologização do cotidiano escolar no mundo ocidental. (*op.cit.*: 180)

> A esse respeito é um desatino afirmar que como nossos antepassados eram insensíveis para com o dito **fracasso escolar** não lhe dedicaram dissertações e estatísticas. Justamente, se não mereceu ser registrado é, pelo contrário, porque ou não era de fato preocupante ou, simplesmente, não existia enquanto tal.Nesse sentido, cabe lembrar que no famoso *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson, publicado em 1887, não consta o verbete *fracasso escolar***.** (loc. cit).(Itálicos do autor).

No âmbito da educação brasileira, Vorcaro (1999: 160) observa que o fracasso escolar – historicamente atribuído ao sujeito *inapto* – sempre serviu para justificar sua exclusão do acesso ao patrimônio cultural, condição efetiva de cidadania. A despeito dessa *desculpa histórica* necessária à manutenção do *status quo* das elites o fenômeno do fracasso escolar foi observado, segundo a autora, com um terrível mal-entendido. Parece, desse modo, que a autora, identificando o que o fracasso escolar visa obturar, propõe a urgência do enfrentamento de duas questões: "o que é aprender? Quais as condições de possibilidade da aprendizagem?" [88]

[87] Como justificativa de seu fracasso escolar, *diagnóstico* dado por um médico ou mesmo pelo professor.
[88] Idem, p.196.

Constata-se, infelizmente, que o discurso psicopedagógico[89], hegemônico nas escolas, longe de problematizar a questão, tem sempre uma resposta "científica" pronta para aplacar e tamponar a obscuridade enigmática e angustiante do não-sabido. Segundo esse discurso, aprender é

> o processo de aquisição de comportamentos específicos(...) [ou seja] O termo aprendizagem está restrito às aquisições em função da experiência que se desenvolve no tempo, em que *ou o sujeito repete respostas paralelamente à repetição de seqüências externas* (como o condicionamento) *ou o sujeito descobre uma resposta repetitiva usando seqüências regulares geradas por algum dispositivo, sem ter que estruturá-las ou reorganizá-las por meio de uma atividade construtiva e gradativa* (aprendizagem instrumental) (Piaget, 1977b: 87).(...) De um lado, a aprendizagem só se realiza quando há a assimilação ativa, a qual implica a existência de estruturas anteriores capazes de incorporar o dado a ser aprendido(...) A aprendizagem é um dos fatores do desenvolvimento, mas atua nesse processo como condição necessária e não suficiente. (Mantovanni de Assis, 1993: 20, itálicos da autora)

Tais definições, tenho tido a oportunidade de presenciar, são postas aos docentes em formação continuada[90], com estatuto de *verdades cientificamente comprovadas* pelas pesquisas da psicologia genética. No entanto, como alerta Lajonquière,

> além da pertinência científica que as diferentes teorias possam ter (por que não?), a ciência não explica tudo. (...) o que atrapalha é a crença cega que leva os pesquisadores a se sujeitarem ao manual como se fosse a tábua de salvação num naufrágio. E aquilo que hoje naufraga é a forma como o adulto se endereça à criança.[91].

---

[89] Que encontra na psicologia genética seu eixo articulador, como nos demonstra a pesquisa de Vorcaro (*Op. cit*. p. 160).

[90] Importa ressaltar o caráter político da prática de formação continuada, tal como acontece hoje mais predominantemente nas escolas municipais: com a nova legislação, os chamados cursos de formação continuada constituíram um *negócio* bastante lucrativo hoje em dia, pois, diferente do que acontecia no passado, as prefeituras têm verba advindas do FUNDEF (Fundão de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério), que permitem seu uso nos cursos de capacitações. Pelo funcionamento do FUNDEF, o saldo anual das verbas deve ser rateado em forma de bônus salarial aos professores. No entanto, temos visto que muitas prefeituras preferem gastar toda a verba com cursos a fazer o rateio, com os professores, do resíduo do final do ano. Dessa forma, os cursos que priorizam uma abordagem prática, menos questionadora, têm constituído um atalho fácil para diversas consultorias educativas.

[91] *De como às vezes mudamos porque de fato não temos coragem de educar.* Conferência proferida em março de 2001 - IV Simpósio Nacional de Educação Fundamental. *loc. cit.*

Nesse sentido, é na vivência profissional no âmbito escolar que posso perceber – não sem uma dose de frustração – que o enfrentamento dessas questões, caras à educação, fica, assim, cada vez mais adiado[92]. Claro está que a atuação aqui relatada demonstra uma experiência particular, e não é meu objetivo generalizá-la. Mais ainda, não tenho aqui a intenção de fincar as estacas sobre as quais se construiriam as bases de refutação da teoria piagetiana. O que discuto é a aplicação de um modelo epistemológico a um modelo educativo. No entanto, se menciono essa situação é porque entendo que se trata de uma situação indicadora do que se opera de fato no cotidiano escolar.

No que respeita à aquisição da linguagem – relevante para o presente trabalho – dentro da teoria piagetiana, o sujeito considerado é o epistêmico[93], a língua é tomada como *objeto* – um entre outros – de seu conhecimento e o outro comparece como mediador desse processo de aquisição. Na teoria dos estágios, o conhecimento é construído a partir de sucessivas reorganizações (que compreendem assimilação e acomodação). Dessa forma, o sujeito se desenvolve e percorre de maneira evolutiva e unidirecional os diversos estágios de conhecimento (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal) até chegar às formas de raciocínio mais abstratas. Portanto, a teoria desenvolvimentista de Piaget parte de um ser já constituído para aprender/conhecer a lingua(gem).

---

[92] Um dos grandes impasses que a colocação de tais pressupostos – na forma de *verdade* científica – impõe aos docentes reside no fato de grande parte desses professores ter formação apenas secundária (vale lembrar que a Lei 9394/96 sobre a obrigatoriedade de curso superior para o exercício profissional docente estabelece o prazo até 2007 para os docentes se adequarem). Não se trata aqui de entender que a formação em curso superior *daria conta* dos atuais problemas da Educação, como um "salvador da pátria". No entanto, sabe-se que, em um curso técnico como o antigo Magistério, a apresentação dos temas não concorre para uma dialetização dos saberes, mas, sim, para a aplicação de conhecimentos mais ou menos organizados e não problematizados. Tenho presenciado – durante eventos como simpósios, congressos e seminários – o grande estranhamento de vários professores em relação às diferentes posições teóricas dos palestrantes. Estranheza essa ilustrada por frases como: "Vejam como cada um diz uma coisa!"; "Nem eles concordam entre si!"; "Um fala bem de Piaget, outro acaba com ele!"; "Das mesas de debate, eu não participo; é a pior parte do congresso, porque eles não chegam num acordo sobre o que fazer com o aluno-problema!". Juntamente com a angústia legítima que o trabalho docente comporta, vemos também – no bojo dessas falas alocadas no campo do imaginário – um desejo de re-encontrar as verdades absolutas que acreditam ter em seus cursos de formação continuada, capazes de obturar o buraco deixado pela *certeza* perdida.

[93] O sujeito epistêmico é a razão universal, o sujeito do conhecimento, e não uma subjetividade pessoal e psicológica (Cf. M. Chauí, *op.cit)*.

O destaque da teoria piagetiana entre as *teorias desenvolvimentistas* deve-se ao caráter dominante[94] dessa teoria. Barbel Inhelder esclarece o que Piaget pensa sobre a linguagem:

> Para Piaget (1966), a linguagem faz parte de uma organização cognitiva mais geral que mergulha suas raízes na 'ação e nos mecanismos sensório-motores' mais profundos do que o fato lingüístico'; em particular, é um dos elementos de um feixe de manifestações que repousam na função semiótica, na qual participam o jogo simbólico, a imitação diferida e a imagem mental (Inhelder,1979, *in:* Piatelli-Palmarini, M., 1983:170)

Ainda segundo essa autora, há um ponto em comum entre Piaget e Chomsky, qual seja, o de ambos "estarem atacando o mesmo adversário: o empirismo" (loc.cit.). Chomsky, no entanto, parece não ver tanta proximidade entre a sua tese e a de Piaget (*op. cit.:*177).[95]

Para a epistemologia genética de Piaget, a lógica das ações é muito anterior e mais profunda que a lógica ligada à linguagem; os esquemas sensório-motores organizam-se segundo leis isomorfas às leis da lógica e

> é essa lógica que permite ao sujeito conceber a si e aos objetos que o rodeiam e construir ao nível das ações os conceitos (...) que serão reelaborados ao nível das representações nos estágios posteriores. Portanto, não é a linguagem que explica a interiorização das ações e o aparecimento do pensamento. (Mantovani de Assis, 1993: 24).

Nesse sentido, a linguagem é uma aquisição cognitiva construída pelo sujeito "a partir das formas evolutivas da embriogenia biológica até o pensamento científico contemporâneo". (Inhelder, *op. cit:*170.).

---

[94] Vorcaro (1997: 33) cita Piaget como referência dominante na consideração da construção estrutural que tomou o desenvolvimento como ordem de sucessão fixa, distinta por etapas sucessivas e não mais por uma data cronológica constante. Nesse sentido, o pensamento de Piaget constitui um ícone do séc. XX sobre o discurso da condição e do lugar social que a criança ocupa na modernidade.

[95] Não pretendo entrar nessa questão, a qual foge ao escopo do presente trabalho. Se a menciono aqui é para fazer uma breve referência que situe o debate atual entre tais correntes.

De fato, a linguagem comparece nessa teoria como uma espécie de *conseqüência necessária*, mas não suficiente, para o desenvolvimento da inteligência; ou ainda, temos o direito de supor, uma espécie de *liga* que daria unidade aos sistemas lógicos, permitindo sua interação:

> (...) sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas sem se integrarem jamais em sistemas simultâneos ou abrangendo simultaneamente um conjunto de transformações solidárias. Sem a linguagem, por outro lado, as operações permaneceriam individuais e ignorariam, por conseguinte, essa regulação que resulta do intercâmbio interindividual e da cooperação.(...) Mas ambos (linguagem e pensamento) dependem, em última instância, da própria inteligência, que é anterior à linguagem e independente desta (idem:.172)

Apesar da brevidade da exposição acima, algumas questões parecem pertinentes às teorias de Aquisição de Linguagem: um sujeito *pode* chegar a *construir* sua língua materna sozinho, através da atualização de seu potencial biológico? A língua pode ser tomada como um *objeto* (do conhecimento)? E, finalmente, qual o papel do outro no processo de aquisição da linguagem?

Nesta direção, De Lemos (2000:170) aponta respostas bastante relevantes, uma vez que implicam o reconhecimento do valor da fala do outro e dos efeitos que esta promove na criança. Em vários de seus trabalhos, encontram-se possibilidades para responder a tais questões; em primeiro lugar, quando chama a atenção para a convicção, assumida pelas teorias desenvolvimentistas, de que a língua é um objeto do conhecimento, o que implicaria tomar a língua como alguma coisa que "pode ser dividida ou cujas propriedades podem ser apreendidas através de uma série ordenada de processos reorganizacionais"[96]. Para a autora, a língua não se presta a tal forma de apreensão, uma vez que mesmo a descrição dos chamados "componentes" (semântica, sintaxe, fonologia) precisa considerar que

> heterogêneos como eles são, devem ser tomados isoladamente para que possam ser submetidos à descrição.(...) A Fonologia, por exemplo, como o estudo dos sons da fala, é dependente do reconhecimento das unidades

[96] Todas as citações desse artigo em português serão minhas traduções.

> de diferentes tipos. Seu estatuto é, em seqüência, dependente de propriedades semânticas, as quais estão distantes de serem independentes das relações sintáticas sobre as quais essas unidades podem possivelmente admitir entre elas mesmas maiores unidades lingüísticas. Elementares como elas são, as observações acima mencionadas parecem encontrar suporte no fato de que nenhum estudioso de aquisição da linguagem tenha estudado que o controle dos sons da fala precede a aquisição do léxico, nem que o léxico é pré-requisito para aprender as restrições sintáticas que operam nas seqüências dos constituintes.

A obra de Saussure(1916/1973) é referência importante nessa demonstração teórica de que a língua não pode ser considerada um objeto do conhecimento, na medida em que "a língua tem sua ordem própria" e "não está completa em nenhum (indivíduo), e só na massa (falante – a comunidade) ela existe de modo completo" (idem:21). A abordagem saussuriana demonstra claramente a inadequação de se tomar a língua como um objeto que pode ser parcelado e que pode ser apre(e)ndido de forma seqüencial.

Com De Lemos, pode-se perguntar: se a língua tem uma *ordem própria*, como pode ser tomada por um objeto do conhecimento, como a proposta da teoria desenvolvimentista? Nesse sentido, a autora formula uma alternativa tanto à teoria inatista representada por Chomsky, como também às teorias desenvolvimentistas.

Para se ter uma idéia breve a respeito dessa diferença, vale a pena citar a autora:

> Foi esse mesmo problema que – insisto em afirmar – decorre do projeto estruturalista de Saussure, norteou minha busca, ainda em sentido contrário à solução proposta por Chomsky. Note-se que na solução chomskiana mantém-se a relação sujeito-objeto, já que para garantir o acesso a uma língua particular, projetam-se as propriedades das línguas possíveis (...) na mente/cérebro que, no modelo, tem a função de condição do sujeito epistêmico".

Segundo a autora (2002: 55), para ser coerente com essas posições que tomam a língua em sua *autonomia e alteridade radical* é necessário

> dar a ela, à língua, a função de captura**,** entendida como estenograma ou abreviatura (sobre esse conceito metodológico, ver Milner,1989) de processos de subjetivação. Considerada a anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito-objeto, conceber a

> criança como capturada por um funcionamento lingüístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou.

De Lemos chama também a atenção para o fato de que, num primeiro momento, a criança é, muitas vezes, impermeável às correções do adulto. Depois, em face de tais correções, faz tentativas de reformulações de seus enunciados, indicando uma relação com sua própria fala e também com a fala do outro, reconhecendo uma diferença entre a sua fala e a fala do adulto (divisão entre a instância que fala e a instância que escuta). Com base nesses argumentos teóricos e também a partir de dados empiricamente coletados, a autora chega à formulação da noção de *mudança de posição em uma estrutura***:**

> Essa proposta, assentada quer sobre a alteridade radical da língua relativamente ao organismo, quer sobre a consideração daquilo que, na fala da criança, aponta pra um sujeito que, ao se constituir na língua, por ela é dividido, representava acima de tudo uma **alternativa à noção de desenvolvimento.** (idem; grifo meu)

3.2.Uma outra possibilidade: 'a clínica das fraturas no aprender'[97]

Embora não faça parte do escopo deste trabalho discutir sobre a especificidade do trabalho do psicopedagogo ou do psicólogo escolar, importa salientar que, desde o "nascimento" do Setor de Psicopedagogia, tentei implantar um trabalho que não fosse exclusivamente o clínico, no sentido exato do termo. Encontro em Plon (1999/2005) argumentos que me encorajam nesse sentido:

> Eliminemos também, justa contrapartida, o mal-entendido que inúmeros analistas têm o prazer de alimentar para nele encontrar, ao invés de uma justificativa, o álibi de sua ausência [na escola]: tratar-se-ia de não ocupar esse lugar, o mais temido e perigoso entre todos, aqueles do *expert*, posição que, inúmeros psicanalistas estão convencidos disso, todas as instâncias quereriam fazê-los preencher. Para alimentar tal fantasma, seria preciso realmente jamais ter sido confrontado com essas situações quase quotidianas que consistem, para um analista, em responder a uma questão institucional — ela pode vir de uma escola, da Ajuda Social à Infância, da Justiça, etc... — com **a finalidade de trazer uma luz, e não fazer uma perícia**, sobre uma situação concreta composta, no essencial, por um sofrimento psíquico cujos componentes escapam a essas organizações, que por sua vez não têm outra preocupação senão fazer com que o caso concernido entre numa das gavetas preparadas para isso: repetência, orientação em classe de aperfeiçoamento, isto é, marginalização desde a mais tenra idade ou, ainda, exclusão escolar, última etapa que abre à delinqüência dita « juvenil », da qual nossas notícias deste fim de ano de 2005 ilustram a realidade. (No prelo.Grifo meu)

Desse modo, procurei – a partir da demanda que a instituição colocava – fazer circular um discurso diferente do discurso que culpabilizava ora os professores, ora os alunos pelo dito fracasso escolar, por reconhecermos, com Kupfer (2000: 137), que "a falta de circulação discursiva é o início e o fim de uma instituição." Nesse sentido, objetivava, a partir de uma escuta psicanaliticamente orientada, uma circulação de discursos, na medida em que concordo com a autora (idem) quando afirma que "se há mudanças em um grupo de professores, essas mudanças poderão 'transbordar' para o grupo de crianças, sem que tenham sido dados conselhos, orientações(...)". Para isso,

[97] Termo cunhado por Lajonquière.

tentei – junto com uma outra psicóloga também do setor – com algum sucesso, criar espaços de escuta (nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, que a administração permitiu apenas uma vez por mês) para pais e professores.

No entanto, muitas vezes, ao *apontar* os problemas para a administração, as psicólogas eram entendidas como *criadoras* dos problemas. Tais espaços – principalmente junto aos professores – foram, aos poucos, sendo retirados, em nome dos trabalhos burocráticos da instituição, a despeito da demanda dos professores e da legitimidade que atribuíam ao trabalho desenvolvido. Ainda hoje, depois de dois de saída do Serviço Público, ao (re)encontrar aqueles professores, eles reafirmam a necessidade urgente de resgatar espaços como aqueles; apresentam então dados cada vez mais assombrosos sobre a depressão dos professores, com seu conseqüente afastamento por licença médica, aumentando ainda mais a quantidade e a complexidade da tarefa dos docentes em atividade.

As questões que estão enredadas nas relações entre a pedagogia e a psicanálise foram discutidas amplamente por Millot, que ressalta o mal-entendido que há na tentativa de se aplicar a Psicanálise à Pedagogia. Segundo Millot (*apud* Vorcaro, *op.cit*.: 187), a Psicanálise não se *aplica à* Educação, uma vez que há impossibilidade (para a frustração de alguns) de o pedagogo poder apropriar-se do saber sobre o inconsciente e, portanto, de manejá-lo no trato com seu aluno. A esse respeito, a autora conclui que a contribuição da psicanálise à pedagogia "consiste na descoberta da nocividade desta ao mesmo tempo em que da sua necessidade...Tudo que o pedagogo pode aprender da e pela análise é saber pôr limites na sua ação – um saber que não corresponde a nenhuma ciência e sim à arte".

Torna-se importante sublinhar que a psicanálise, na interface com a educação, não é mencionada aqui no sentido de poder prescrever algo aos educadores; algo que garanta previamente que uma educação ocorra e que o fracasso escolar possa ser reduzido se tais prescrições forem observadas, ou ainda de, na iminência do fracasso escolar, ditar prescrições de como o professor pode trabalhar com o aluno fracassado.

A desmontagem a teoria desenvolvimentista em favor da estruturação subjetiva, bem como a explicitação do fracasso escolar fizeram-se necessárias em função de essas duas questões apresentarem-se de maneira imbricada dentro do referencial teórico aqui adotado.

Não obstante, por ocupar um lugar de especialista dentro da escola pública[98], torna-se relevante pensar a questão da *clínica das fraturas no aprender*; ou seja, uma medida proposta (neste caso) pela escola, quando se pode reconhecer, a partir da ética da psicanálise, que, a despeito das produções do fracasso escolar pela instituição, há um impasse subjetivo para um aluno no que respeita às suas possibilidades de se beneficiar da escolarização.

Esse trabalho clínico na escola passou por muitos desafios diariamente. Desafios que iam desde o número de crianças atendidas, passando pela luta por um espaço físico exclusivo para o atendimento, até os limites das demandas a que podíamos atender e ao processo que envolve uma recusa de atendimento dentro da ética adotada.

Como exposto, ao chamado *fracasso escolar,* a instituição escolar precisa saber propor uma medida corretiva. Dentre as elencadas pelo mesmo discurso hegemônico, temos a capacitação dos professores, por um lado, e o atendimento psicopedagógico clínico, por outro.

Foi nessa corda-bamba do espaço de especialidade que operamos, com o desafio de sustentar teórica e praticamente uma clínica psicanalítica dentro da escola. Para a efetivação dessa prática, tornava-se imprescindível uma nova visada que só a teoria e a supervisão poderiam conceder, assim como só os trapezistas que estão no chão podem identificar os pequenos detalhes do percurso – ora feliz, ora malogrado – do trapezista em cena. É, portanto, só-depois que se pode avaliar o quanto o andar aproximou-me do objetivo inicial ou, paradoxalmente, afastou-me dele.

[98] No período de fevereiro de 2000 a julho de 2004.

Há ainda um componente que torna singular este percurso. Trata-se do fato de que, em nosso município, tal serviço era até então inexistente. Tal situação nos convocava a uma dupla missão: a de inventar esse lugar de trabalho, bem como a de buscar referência em outras caminhadas.

Éramos duas psicólogas[99] concursadas, ocupando o cargo de Psicopedagogo, para atender às demandas de nove escolas de educação fundamental e doze de educação infantil, compondo, naquela época, um universo de quatro mil, oitocentos e oitenta e quatro alunos. As crianças eram encaminhadas pela professora e/ou Coordenadora Pedagógica, com anuência dos pais. Como especialistas, tínhamos "autonomia" da escolha teórica, contanto que "desse resultado". Que resultado era esse? Num sistema escolar, a propósito, o que freqüentemente se espera é que a criança dê conta dos conteúdos, passe para o próximo ciclo, interesse-se pelos estudos, quando não se trata ainda de resultados mais obsessivos como ter cadernos em ordem, por exemplo. Tais demandas vinham dos pais e dos professores, ora alternadas, ora sobrepostas.

Vê-se aí o primeiro impasse, que é produzido pela expectativa em relação ao Outro e pela possível frustração produzida pela resposta que não corresponde à esperada. A demanda institucional – uma das demandas do tripé escola-pais-criança – está dada. Como lidar com ela?

Chegam-nos, a princípio, os mais variados pedidos de atendimentos: crianças que não têm vontade de aprender; que não gostam de Matemática, mas que em Português vão bem; crianç*as* *hiperativa*s; crianças que estão na 4ª série, mas que não foram alfabetizadas; crianças que dormem durante a aula; as que xingam ou batem nos professores ou em seus colegas de classe; as que se masturbam em sala de aula; não tomam banho, e por aí vai.

[99] Embora a minha colega também tivesse um trabalho psicanalítico, sua abordagem era a yungiana, o que não a impediu de aceitar a minha proposta de implantação do formulário de encaminhamento que desenvolvi.

Logo percebemos que esses pedidos verbais dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas colocavam algumas impossibilidades: primeiro, nem que fossem em maior número, os profissionais dariam conta desse sem-número de demandas. Mais que isso, tal aceitação provavelmente dispensaria os professores de sua função, o que nos levava à segunda impossibilidade: o educador, numa concepção-fruto da psicologização do cotidiano escolar, ao nos demandar tais atendimentos, desimplica-se grandemente da função que lhe concerne, o que inviabiliza totalmente nossa atuação profissional-clínica dentro do âmbito da educação.

Nos encaminhamentos dos alunos pelos professores há uma demanda que pode ser lida pela psicanálise como uma demanda narcísica; isto é, percebe-se, no encaminhamento de um aluno, um pedido, pelo professor, de que o especialista consiga moldar o aluno à imagem e semelhança do aluno que ele, professor, gostaria de ter sido, para que este possa, ao olhar para aquele, reconhecer-se nele. Dito de outro modo, há nesse pedido algo como: e*ncaminho este aluno para que você faça dele a imagem que me satisfaz – ou seja, a imagem daquela criança que penso ter sido na infância ou que gostaria de ter sido –, que esta criança vive me lembrando, e que eu quero esquecer.*

Em face disto, percebi a necessidade de o educador legitimar o seu pedido, justificando-o e implicando-se nessa tarefa. Para isso, concebi um formulário que, resumidamente, possibilitava a visualização das dificuldades que o professor entendia haver com aquele aluno, sua *queixa,* suas hipóteses acerca da mesma, e quais as medidas já adotadas por ele em relação ao aluno e no contato com a família no sentido de saná-la pedagogicamente. Além disso, no formulário, coloquei um espaço para que o coordenador pedagógico transmitisse ao professor solicitante, suas orientações a respeito desse aluno e uma autorização, pela família, do encaminhamento para atendimento psicopedagógico.

Com tal medida, o número de encaminhamentos cai para menos da metade daquele inicial. Parece que, à medida que preenchia o formulário – de quatro páginas –, o professor ia se dando conta de algumas possibilidades ainda não vivenciadas com aquele aluno; não raro, ficamos sabendo de vários alunos que iriam ser encaminhados para o

atendimento conosco – até a fase final de avaliação por parte do professor, bem como de sua redação do tal formulário – e que *melhoraram*, tornando desnecessário tal encaminhamento. Levantamos as seguintes hipóteses: a primeira refere-se a uma possível mudança da posição subjetiva do professor, implicando-o em sua relação com tal aluno. A segunda hipótese, que deve ser concomitante à primeira, refere-se ao fato de esse aluno ter, de algum modo, ganhado um lugar no desejo do seu professor; o que, por si, revelou-se como possibilitador de aprendizagem, através da transferência.[100] Segundo Vorcaro (*op. cit.:* 187),

> O exercício da função de educador implica apresentar sua demanda implícita, não podendo deixar vago o espaço no qual a criança pode descobrir a chave de seu desejo, a não ser que não tenha, em relação à criança, nenhum desejo particular, o que, por sua vez, impossibilita o laço de amor e de identificação que sustentam o processo educativo.

Ao recebermos, agora sim, os encaminhamentos formalizados pelos professores, passamos às entrevistas preliminares com as crianças e seus pais, no sentido de identificar as demandas que iríamos, de fato, poder atender.

Desde Freud (1913) – no que ele chamou de *tratamento experimental*, retomado como entrevistas preliminares na abordagem lacaniana –, sabemos que o fato de um paciente adentrar uma sala de um consultório psicanalítico não significa que esteja *entrando* na análise. O trabalho clínico testemunha tal asserção e, por isso mesmo, não dispenso as entrevistas preliminares. No decorrer desse tempo, procurei apenas escutar o discurso da professora e dos pais sobre a criança encaminhada e, depois, o dela mesma. Considero fundamental a necessidade de tal procedimento, para que não se caia no risco de conduzir uma terapêutica que exclua a singularidade da posição subjetiva da criança. Uma vez que o que está em jogo nesse momento é a questão diagnóstica[101], há uma

[100]Sobre a transferência, Freud ensina: *"Com isso queremos dizer uma transferência de sentimentos à pessoa do médico, de vez que não acreditamos poder a situação no tratamento justificar o desenvolvimento de tais sentimentos. Pelo contrário, suspeitamos que toda a presteza com que esses sentimentos se manifestam* ***deriva de algum outro lugar, que eles já estavam preparados no paciente*** *e, com a oportunidade ensejada pelo tratamento analítico, são transferidos para a pessoa do médico."* O grifo é meu. (Conferência XXVII, A transferência, *Obras Completas,* Vol. XVI, Edição Eletrônica).

[101] A questão sobre a estrutura não decidida da gestão do desejo na criança é objeto de polêmica entre os analistas na atualidade. Nesse sentido, enquanto muitos afirmam ser possível uma mudança de estrutura

convocação no sentido de se decidir sobre aceitar ou não essa demanda. E aceitar ou não uma demanda já é um ato analítico.

Para a psicanálise, a criança não é um ser em desenvolvimento. Tal afirmação exige que pensemos sua estruturação subjetiva como resultante de uma articulação lógica, a partir de uma alteridade inscrita no campo da linguagem. Nesse sentido, pode-se admitir que as condições necessárias para o início da análise de uma criança não sejam diferentes daquelas que Freud considera necessárias à de um adulto.

No entanto, é sabido que uma criança não chega sozinha para um atendimento[102]. Em uma instituição escolar, a criança freqüentemente chega encaminhada por um professor ou por um médico. A demanda inicial do atendimento é, portanto, dos adultos. Freud (1920), no entanto, lembra que

> (...) Ou então os pais esperam que curem seu filho nervoso e desobediente. Entendem por criança sadia a que nunca cause problemas aos pais e nada lhes dê senão prazer. O médico pode conseguir a cura da criança, mas, depois, ela faz o que quer com mais decisão ainda, e a insatisfação dos pais é bem maior que antes. **Em suma, não é indiferente que alguém venha à psicanálise por sua própria vontade ou seja levado a ela, quando é ele próprio que deseja mudar**, ou apenas os seus parentes, que o amam (ou se supõe que o amem).(grifo meu)

Quanto a essa demanda dos pais, a psicanálise ensina, não se pode senão deixá-la em suspenso, fazendo uma abstenção do oferecimento de uma resposta. E é nesse sentido que realizo as entrevistas iniciais com a criança, para oferecer-lhe a possibilidade de

---

através da análise, outros vão se opor exatamente a essa afirmativa. No presente trabalho, não me deterei em tal polêmica.

[102] Apesar disso, por estar dentro da escola, passei por duas vezes pela inusitada situação de uma criança bater à nossa porta, solicitando que a atendesse. Em um dos casos, tratava-se de uma espécie de "pronto socorro", pois havia uma situação específica (acontecendo no horário do recreio) que ela não sabia como resolver, mesmo já tendo consultado seus pais e sua professora, e supôs que ali conosco poderia conseguir alguma solução. Essa garota veio ao meu encontro por dois dias consecutivos e a única coisa que fiz foi escutá-la, e percebi que ela só precisava articular a solução que já tinha elaborado para resolver seu problema. No entanto, para a outra criança que me procurou, entendi haver com ela uma demanda de um atendimento propriamente dito, e a incluí em meus horários. É digno de nota que a situação de desamparo em que ela se encontrava, entre outros motivos porque vivia com sua avó em função de sua mãe estar internada em um hospital psiquiátrico, era um sinalizador de que sua infância estava sendo corrompida.

articular a ***sua*** demanda, e para que uma transferência se instale com o analista, na medida em que a transferência[103] é a condição *sine qua non* para o trabalho psicanalítico.

A transferência é a via pela qual se pode estabelecer, do lado do analisante, uma *suposição* de um saber no analista, permitindo que a constituição do sintoma analítico se dê. Esse momento, como diz Quinet (2000: 17), "em que o sintoma é transformado em enigma é um momento de histerização, já que o sintoma representa aí a divisão do sujeito". Quinet considera que, antes desse momento, esse sintoma tem para o sujeito o estatuto de um signo – aquilo que representa algo para alguém. No entanto, elevado ao estatuto de enigma pelo ato analítico, ele aparece como a própria divisão do sujeito. Endereçado ao analista, o sintoma torna-se propriamente analítico e, numa virada discursiva, instiga o sujeito a produzir um sentido, um saber sobre esse sintoma.

Aceita a demanda, o trabalho do analista será o de ocupar "um lugar equivalente àquele que o romance familiar representa para a criança, restabelecendo o pedestal do qual os pais caíram" sabendo desde logo que "restabelecer essa transferência posta à prova é o que, na melhor das hipóteses, faz o analista." (Vorcaro, *op.cit.:* 73).

À vista das entrevistas preliminares, muitos dos encaminhamentos que nos chegaram foram dispensados do atendimento. Algumas vezes isso se dava em razão de não haver uma queixa que justificasse o trabalho clínico. Outras vezes, o contato com a criança e o fato de oferecer a ela a possibilidade de brincar livremente e de falar sobre como se sentia permitiu desfazer, em duas ou três sessões, a queixa do professor. Noutras ainda, não havia demanda por parte da criança, apenas de seus professores e/ou pais. No caso específico dos pais, quando isso foi constatado, foram encaminhados para um profissional fora da escola.

[103] Não é sem relutância que Freud admite o fato da transferência na análise (ver Conferência XXVII, Vol. XVI, Obras Completas). Trata-se do afeto do paciente que, segundo Calligaris (2004: 44) "se endereçaria ao terapeuta por procuração, enquanto seu verdadeiro alvo estaria alhures, na vida ou na lembrança do paciente." Reconhecida, desde Freud, como a mola da cura, mas também como fonte de resistência ao tratamento, a transferência impõe um manejo ao qual o analista precisa saber responder.

Em alguns desses casos, a experiência para o professor, para o aluno e para mim foi gratificante; noutras, nem tanto – e delas tratarei quando tocar a questão dos atravessamentos institucionais. Além disso, alguns encaminhamentos também foram dispensados nas entrevistas preliminares: à medida que os pais puderam articular uma demanda própria, que pôde ser interpretada, a criança *melhorou* na escola, revelando que o sintoma era, na verdade, dos pais. Tais situações corroboram o dizer de Calligaris, citado por Vorcaro (*op.cit.:* 173) "quando a demanda dos pais está esgotada, a criança vai embora com eles sem que lhe seja deixado o tempo de articular a sua."

Os pais legitimavam o encaminhamento de seu filho ao nosso setor e também demandavam o "bom resultado" que seria a aprendizagem do filho, seu bom comportamento escolar, etc. A criança, ao chegar para o atendimento e manifestar sua dificuldade escolar, compõe, num primeiro momento, o tripé da demanda estabelecida. No entanto, muitas vezes o laço transferencial começa com os pais, colocado pela demanda deles.

No entanto, o estudo da teoria psicanalítica permite apontar que a única demanda a que o analista pode responder é aquela de um alívio do mal-estar ***do paciente***, do *nó sinto-mal*[104], com um pouco mais de saber sobre o porquê desse sofrimento. Em minha experiência, entendo que o trabalho é o de compreender a relação do sintoma do não aprender com uma inibição neurótica, através da transliteração[105]. "É este trabalho que não se endereça jamais à realidade, tal como é ou tal como a criança a vê, que desbloqueia a dinâmica das pulsões arcaicas, fora do circuito da criatividade do sujeito." (Dolto, 1998: 240).

Aceitar a demanda de atendimento não diferenciando o *sintoma da criança* – que diz respeito a um sintoma de inibição neurótica da própria criança – da *criança-sintoma,*

[104] Termo cunhado por Antônio Quinet.
[105] A operação de transliteração, na concepção de Jean Allouch (1994), é aquela que permite escrever regulando o escrito com o escrito pela via da homofonia. No que diz respeito à leitura psicanalítica de um sintoma, Vorcaro (1997) apropria-se do conceito de transliteração e, a partir dessa operação, distingue as manifestações da criança como texto cifrado de sua relação à alteridade, texto submetido à lógica da sincronia estrutural e da instalação diacrônica da constituição subjetiva.

significa tratar terapeuticamente uma criança cujo sintoma é parental. Tal situação pode implicar um agravamento do sintoma *na* criança.

É exatamente aqui que emerge a questão da ética em psicanálise, na medida em que se coloca a questão da demanda à qual se pode atender e à qual o analista deve saber responder.

Importa esclarecer que se trata aqui de uma dimensão Ética e não de uma dimensão moral. Vale lembrar que a Moral "é caracterizada pelas noções de justo e de justificável." (Chebli, 1998: 115), enquanto a Ética, do ponto de vista da psicanálise, é a relação da ação do sujeito com o desejo que o habita. O desejo, para a psicanálise, é por definição inconsciente; ou seja, dele nada se sabe, mas ele se deixa mostrar aos arrancos e de modo pontual, de forma sempre incompleta e em constante mutação. As formações do inconsciente – atos falhos, chistes, sonhos, lapsos e esquecimentos –, como Lacan as concebeu, são os modos pelos quais algo da verdade do desejo pode se mostrar. Sendo assim, o inconsciente – objeto de estudo da psicanálise – longe de ser para o sujeito um álibi que poderia recobrir seu modo de ser e de agir, implica-o em seus atos, por conter a verdade de seu desejo.

3.2.1.Condições da clínica psicanalítica na instituição escolar

Françoise Dolto (1988: 218) auxilia neste percurso por permitir lembrar que

> Quando a psicoterapia psicanalítica de uma criança começa e continua no estabelecimento escolar que freqüenta, pode levar a criança a um impasse, se esta não conhece, por um lado, a diferença radical entre o trabalho analítico e o trabalho pedagógico e, por outro lado, a diferença entre o papel do seu psicanalista e o dos seus educadores.

Para diminuir o risco de um bloqueio na relação psicanalítica, entendo que mesmo dentro da escola alguns dispositivos devem estar presentes, como numa clínica em qualquer outro lugar. Dolto (idem) permite-me identificá-las. Trata-se de, em

primeiro lugar, a própria criança reconhecer qual é objetivo daquele atendimento, entendendo que não se trata de re-educação. Mais que isso, trata-se da implicação da criança no trabalho, recebendo-a *apenas* quando ela própria pode formular uma demanda, animada por *seu* desejo, ainda que tenha sido encaminhada pelos pais, professores ou médicos. Trata-se de um procedimento ético, no sentido de tomar a criança como um sujeito. Diz-nos Dolto (*loc.cit*.)

> certamente é difícil fazer compreender a uma criança o sentido de um tratamento psicanalítico. Sobretudo, é difícil deixar-lhe a liberdade de recusar quando uma pressão dos pais ou dos professores se aplica a provocar os terapeutas para 'se encarregarem' de uma criança(...)

Em seu texto "Sobre o início do tratamento", Freud (1913) aponta as quatro *condições* para o trabalho analítico, a saber: o tratamento de ensaio (entrevistas preliminares, para Lacan), a questão do tempo, o uso do divã e a questão do dinheiro. E na clínica com crianças, quais são as condições?

A observação de crianças não constituiu uma função privilegiada para as investigações clínicas de Freud. No entanto, Freud (*apud* Vorcaro, 1997: 57) demonstra a necessidade de mudança da técnica analítica elaborada para adultos:

> a criança é um objeto diferente do adulto, não possui todavia um supereu, não tolera muito os métodos de associação livre, e a transferência não desempenha outro papel, posto que os progenitores reais mantêm-se presentes. As resistências internas que combatemos no adulto estão substituídas na criança, na maioria das vezes, por dificuldades externas. Quando os pais se erigem em portadores da resistência, amiúde a meta da análise ou ela mesma corre perigo e por isto pode ser necessário unir à análise da criança algum influxo analítico sobre seus progenitores.

Entendo que, a despeito da mudança da técnica (trocando-se, por exemplo, o divã por situações lúdicas em que o analista pode emprestar seu imaginário à criança e também fazer interpretações, entre outras técnicas possíveis, dependendo do caso atendido), as três condições restantes *precisam* estar presentes. Ou seja, as entrevistas preliminares, a questão do tempo e do pagamento. E, além disso, é preciso não esquecer da única e fundamental regra da análise: a associação livre. "Do lado do analista, afora o

preceito da atenção flutuante, não há regras, mas a ética da psicanálise, regida pelo desejo do analista." (Quinet, 1998: 9)

Discutida a questão das entrevistas preliminares, passo às outras condições. Os atendimentos ocorrem de forma individual, uma vez por semana. O tempo da sessão tem sido de quarenta minutos, em função do número de crianças em atendimento, mas entendo que essa questão ainda carece de problematização[106].

Por outro lado, pude identificar a necessidade de manter o operador do pagamento do trabalho clínico pela criança. Lembro ainda que o analista também *paga*. Paga com seu silêncio, mas deve agir de acordo com a ética psicanalítica, à qual deverá saber responder. Paga com toda a dificuldade em articular uma resposta quando em várias situações "a psicanálise está fadada a estabelecer no momento oportuno, um problema político", como diz Mannoni (*apud* Lajonquière, 1999, 161). Tal dificuldade, no serviço público, fica acentuada, por um lado, pela concomitância, dentro do âmbito escolar, do vínculo empregatício e da tutela hierárquica a que estão submetidos analista e professores; por outro lado, pela influência de vereadores – não pouco oportunistas – que, em situações de adversidades na escola, pretendem elevar sua popularidade junto aos pais com medidas e promessas no mínimo duvidosas.

Mas, afinal, alguns podem se perguntar: por que é preciso que uma criança faça o pagamento, ainda que simbólico? Essa necessidade precisa ser muito bem explicada (e entendida), dado que estávamos em um serviço público e, de forma alguma, o pagamento aqui deve ser entendido como dinheiro; por dois motivos: o atendimento é gratuito, do ponto de vista financeiro, já que estamos sob a autarquia da Prefeitura; o segundo – e fundamental – motivo é que a imposição da alteridade implica uma perda. Como já abordado[107], deixado ao puro funcionamento orgânico, sem cuidados e sem o sentido emprestado por uma alteridade, o *infans* não sobrevive. Entre o puro ser e o sentido, o

[106] Desde a descoberta freudiana, a questão do tempo na análise não se refere ao dado empírico e é correlata à lógica do inconsciente, à ética da psicanálise, à estrutura da linguagem e do ato psicanalítico. Entendemos que sua problematização transcende o espaço do presente trabalho, levando-nos apenas a citá-la.

[107] No capítulo 1.4. A inscrição primordial: o estádio de espelho.

infans, para sobreviver, precisa realizar uma *escolha forçada*: para advir como sujeito, é preciso que se deixe capturar pela linguagem que recorta sua condição de real e torna-o "representável no campo do semelhante" (Vorcaro, 1997: 73). Com essa escolha forçada, no *infans* "opera-se a morte do puro instinto, que (se) desfalca de sua plenitude" (idem)

Nesse sentido, a perda é algo inarredável ao sujeito. Admitindo que sempre há perdas e que, portanto, sempre há um preço a pagar por nossas escolhas, decidi pela determinação do pagamento simbólico pela criança, o qual pode *manifestar empiricamente* seu desejo (e o que paga por ele) de submeter-se ao tipo de atendimento clínico que podemos lhe oferecer, bem como criar um vínculo psicanalítico diretamente com a criança. Esse pagamento pode ser um desenho, uma dobradura ou qualquer pequeno artesanato com palitos que a própria criança faça. Além disso, adotei tal medida por concordar com Dolto (*op.cit.:* 223) no que se refere a ser essa a única possibilidade de a criança poder "compreender que, por mais positiva que seja em relação à pessoa de seu psicoterapeuta, esta apenas está fazendo seu trabalho", apesar de a criança – quando a transferência se torna muito positiva – sofrer por ter que pagar simbolicamente, já que gostaria de ser amada por si mesma.

É o que demonstra *Denise*[108], uma garotinha de 6 anos, filha adotiva. Após um período grande de interrupção nos atendimentos (cerca de três semanas), provocado por questões institucionais, Denise se esquece de trazer o pagamento. Sua mãe ausentou-se durante o atendimento, de forma que não poderia apenas dispensá-la. Nesse momento, disse a ela que não poderíamos trabalhar juntas naquele dia. Ela se pôs a chorar incessantemente, jogando longe o lenço de papel que lhe oferecemos. Quando pôde me escutar, falei-lhe que poderia escolher fazer alguma coisa, ainda que sem minha participação. A menina pegou um livro e contou histórias, atenta ao meu semblante. No final de seu tempo, antes de ir embora ela diz: *Ficou bem com esse vestido.* Em uma situação comum, do cotidiano, seria possível esperar que a criança fosse manter sua indisposição em conversar com o adulto que frustra seus planos. No entanto, entendo que,

[108] Nome fictício para resguardar o sigilo sobre o paciente.

porque havia de minha parte uma suposição de sujeito capaz de produzir um saber sobre seu *nó sinto-mal,* Denise parece perceber

> que o analista sempre é positivo em relação à sua pessoa, quaisquer que sejam as expressões negativas ou positivas apresentadas na sessão; que o analista só tem papel em relação a ela de elucidar suas pulsões, pois esse é o seu trabalho. (Dolto, *op.cit.:* 224)

3.2.2. Atravessamentos institucionais

A contribuição da clínica psicanalítica para a Educação só pode acontecer por via indireta, ou seja, a partir do benefício que o aluno (paciente) possa tirar dela. No âmbito escolar, tal contribuição passa, a meu juízo, por uma escolha ética e pela problematização, junto à equipe docente, do que está em jogo no dito *fracasso escolar.* Nos casos clínicos que relatei até aqui, ambos os alunos poderiam ser tomados como *fracassados.* Para isso, bastaria que fossem aplicados testes de Q.I. e/ou provas de diagnóstico de estruturas operatórias, por exemplo, com a finalidade de classificá-los num determinado nível de desenvolvimento e, mais que isso, *dizendo* à professora qual a melhor conduta (psico)pedagógica.

Ao contrário, penso que a possibilidade de esses alunos saírem do impasse em que se encontravam subjetivamente e poderem usufruir o conhecimento oferecido pela escola como um local onde podiam *de fato* aprender deveu-se, no limite, ao fato de tomar a criança como um *enigma*. Nesse sentido, lembro Lofredo[109], ao dizer que a cura analítica é análoga à *cura* do queijo, ou seja*, queijo curado é quando o queijo é mais queijo.*

Nesse percurso, tenho percebido que a clínica das fraturas do aprender inserida na própria escola apresenta aspectos que tanto validam como colocam em xeque essa experiência. Dentre os aspectos positivos, pode-se citar a (re)implicação de alguns

[109] Ana Maria Lofredo. Mesa de debate, por ocasião do XVIIº evento de formação continuada do LEPSI-FE/IP –USP, "A invenção da psicanálise", em 08/05/02.

professores, mudança da sua posição subjetiva, (re)implicação dos pais quanto à vida escolar dos filhos, possibilitando (novamente) sua aprendizagem.

Entre os aspectos que podem inviabilizar a prática clínica na escola, lembro todos os atravessamentos institucionais já citados. A esse respeito, Dolto (*op.cit.*: 248) assevera: "a melhor maneira de evitar estes obstáculos é que o psicanalista da criança nunca esteja empregado na instituição médico-psicopedagógica que se responsabiliza pela educação da criança." No entanto, a autora também aponta para o fato de que, em nossos dias, como nesse caso, a única possibilidade de atendimento de algumas crianças é dentro do espaço escolar, onde figura o cargo do especialista em atendimento gratuito. Dolto questiona: "Como podemos contornar estas dificuldades? Não sei. Mas não é uma razão para não vê-las e analisá-las. Também não é uma razão para que não trabalhemos de forma a que estas dificuldades sejam ultrapassadas" (loc. cit.), pois, como lembra Quinet (*op.cit.*), Freud legou-nos a incumbência de reinventar a Psicanálise cada vez que autorizamos o começo de uma análise.

Também com Freud aprendemos que o que é fundamental na psicanálise é a escuta das produções inconscientes, na relação transferencial que dá singularidade ao sujeito, através da sua fala. Nisso alicerço minha empreitada. No entanto, sabe-se que "o fenômeno observado do não-aprender ganhou atributo de morbidade" e que "a instituição escolar tomou conseqüência por causa, configurando e nomeando a patologização do sujeito mau-aprendiz, em vez de tomá-lo como indicador da urgência de problematização." (Vorcaro, 1999: 195)

Nesse trabalho, tive que (re)inventar vários procedimentos, pois, como já mencionei, a prática clínica na escola em nosso município começa conosco. A *devolutiva* ou síntese (como diz Dolto) aos professores ainda é um dos trabalhos que precisa ser construído[110]: entendo que esse momento não pode escapar à ética psicanalítica e também pode ser convertido num espaço fecundo na discussão e análise de como o campo

[110] Até 2004, época em que terminou nosso trabalho no setor de psicopedagogia, esse trabalho ainda não acontecia, em razão de inúmeros fatores.

discursivo da escola concebe e trata a subjetivação. Talvez a maior questão a ser problematizada seja "*o que a escola pode nos pedir?"*, uma vez que as respostas que vimos obtendo estavam longe de ser consenso e optar por uma ou outra acarreta também a sustentação teórica de um campo do saber. [111]

No que se refere aos atravessamentos institucionais, encontramos vários desafios: muitas vezes, o professor da criança que volta a crescer em seu aproveitamento escolar sente-se ameaçado, como se sua *melhora* denunciasse alguma incompetência ou inabilidade do docente. Rivalizando com o clínico, o professor acaba por colocar a criança numa situação de impasse, de *escolha*, do tipo: *ou a psicopedagoga ou eu,* colocando em risco a transferência da criança com o docente e/ou com o clínico, dificultando ainda mais o ato educativo.

Não raro acontece de a sala de atendimento – por ser um local onde há brinquedos – ser vista por muitos alunos como um lugar de lazer, e por isso almejam ir para lá; outras vezes, ocorre exatamente o contrário: a sala é identificada como aquela que recebe os alunos mais *burros* ou, no dizer das crianças, *os que têm problema na cabeça.* De fato, não percebi nenhum impedimento do trabalho por isso. Mesmo na situação desse pré-conceito explícito, os alunos que freqüentam a sala de atendimento entram sem constrangimento aparente, o que me permite entender que se há um preço a pagar – o do constrangimento de receber esse atendimento por *não estar indo bem na escola* – tal preço não parecia *alto demais* para os alunos atendidos, que explicitavam, de uma ou outra forma, o benefício que achavam estar recebendo.

Outro ponto complicado era que a própria distinção de cargos e responsabilidades dos educadores e do clínico fica comprometida, já que o segundo trabalha em uma sala dentro do ambiente escolar.

Um outro atravessamento que trazia dificuldades para a consecução dos benefícios da clínica para uma criança na escola dizia respeito ao fato de existirem outros

[111] No entanto, tal problematização geralmente é vista como secundária e como demandando um tempo que a *escola* não tem.

contatos com as crianças atendidas e os clínicos em situações externas às sessões como, por exemplo, em eventos cívicos, reuniões com os docentes, etc. Assim, a linha tênue que separa o *saber suposto* do *saber exposto* fragilizava-se ainda mais. O desafio, nesse sentido, colocava-se em como conduzir questões como essa, dentro da análise, pela via da transferência.

Além dessas – e talvez a de mais difícil manejo –, estava a situação em que éramos convocadas a dar uma devolutiva ao professor que nos havia encaminhado uma criança; sobretudo se tal demanda era um *diagnóstico.* Entendo que, recusando *essa* demanda, tal devolutiva aconteceria sem acarretar maiores dificuldades para o trabalho, ainda que de forma contrária ao desejo do professor. No entanto, caso a aceitasse, a *corda-bamba* do trabalho ficaria muito mais propícia a nos derrubar. Por isso, em consenso com a outra colega, limitamo-nos a explicitar como a referência teórica estava operando em nossa prática clínica, o que acarretava, por vezes, uma interrogação – o que nos permitia apostar que tal estratégia poderia tocar a questão do *desejo do professor.* Contudo, não é todo professor que está disposto a se fazer questões. Não é fácil manter uma relação simpática e cordial com os docentes e diretores que encaminham as crianças, frustrando-os o tempo todo por não poder romper com o segredo profissional que, uma vez quebrado, perturba o atendimento clínico. Nesse sentido, "a castração do psicanalista é de só estar à escuta do inconsciente da criança, com todas as pessoas da sua realidade com as quais ela repete situações anteriores." (Dolto*, op. cit.:* 231).

Para concluir, penso que a clínica analítica pode corresponder à ética da psicanálise no cotidiano escolar justamente *não atendendo à demanda feita pelo discurso (psico)pedagógico hegemônico.* Ou seja, trata-se de tão somente atender os sujeitos em dificuldade na sua estruturação subjetiva que, por uma inibição[112] que os assola, estão impedidos de aprender. Além disso, é também resguardando o segredo das sessões, abstendo-se de dar *conselhos* ao docente daquele aluno e de fazer ingerências em sua vida prática.

[112] A inibição é aqui entendida nos termos descritos por Freud, tais como tratados no capítulo 2.2. *Uma criança*.

Dessa forma, acredito que, através da recusa em atender casos em que, segundo a ética psicanalítica, não há demanda para tal atendimento, tal prática clínica dentro da escola pode contribuir para a interrogação sobre o fazer docente, bem como para que a verdade de seu desejo apareça. Bem sabemos, no entanto, que no "insuperável fluxo de encaminhamento mesmo deslocado do campo pedagógico para a esfera da saúde, o problema insiste e demonstra ser impossível adiar o enfrentamento das questões." (Vorcaro, 1999, p.195).

CAPÍTULO 4 - PAI E FUNÇÃO PATERNA

Não consigo pensar em nenhuma necessidade da infância
tão intensa quanto a da proteção de um pai.
Sigmund Freud

4.1. A família ocidental contemporânea

A brevidade de uma vida pode ser apontada como um dos fatores responsáveis pela supervalorização dos acontecimentos em determinada época. Como poderia ser diferente, se o ser humano é mortal? No entanto, aquilo que da cultura se transmite através das gerações pode bem indicar que, de fato, nenhum de nós encerra em si toda a humanidade; no máximo, somos um pequeno passo dela.

O que isso quer dizer? Que dizer que hoje em dia a sociedade midiática escancara em tempo real as tragédias de nosso tempo e, pela quantidade e velocidade de tais informações, tendemos a pensar que nunca, como hoje, houve tantas tragédias; tendemos a imaginar que nunca, como hoje, o ser humano foi tão destruidor.[113]

Porém, basta olhar para a história da civilização que, fatalmente, encontraremos elementos que nos façam admitir a ingenuidade dessa afirmação. Assim advertidos, podemos pensar em alguns indícios, evocados atualmente[114], do mal-estar em que a sociedade (pelo menos a ocidental) vive.

Os jornais sempre trazem notícias cruéis sobre a guerra do narcotráfico e as "balas perdidas" que extrapolam os limites das favelas e atingem aqueles que "aparentemente"

[113] O advento da tecnologia potencializa o poder de destruição em massa do homem, evidentemente, graças à criação de armas que outrora não existiam. No entanto, a própria tecnologia é produto do homem que, dialeticamente, afeta esse poder. A esse respeito, remetemos o leitor ao livro de Dave Grossman *On Killing: The Psychological Cost of Learning to Kill in War and Society,* no qual o autor aponta a diferença, no decorrer da história, entre o gesto de matar em guerras passadas e nas mais atuais. Segundo o autor, só após a 2ª Guerra Mundial é que houve uma importante modificação no treinamento militar: o uso do condicionamento mental dos soldados para levá-los a assumir como função a ação específica de matar, e não apenas de combater o inimigo.

[114] Pelos limites de nosso trabalho, não abordaremos aqui os recentes acontecimentos terroristas (desde o 11 de setembro de 2001) decorrentes dos conflitos entre Oriente e Ocidente, nem o fundamentalismo religioso.

estão fora deles. Há ainda os crimes considerados *mais perto de nós*, como o assassinato dos pais por uma universitária bem nascida[115]. Além da esfera privada, a imprensa traz também notícias de violência contra o interesse público, como os freqüentes escândalos de corrupção entre os representantes da nação.

Grassa a céu aberto a barbárie da situação atual, em que a referência à falta de segurança diante de uma série de fatos registrados de casas roubadas, pessoas queimadas vivas, bebês abandonados em rios, crianças que não aprendem e/ou agr*idem* os professores, matam os pais, estupram ou são estupradas, seqüestram ou são seqüestradas, tudo isso é assunto freqüente nas pequenas e grandes cidades.

O senso comum não tarda em reconhecer na ausência de uma ordem simbólica, engendrada pelo no declínio da autoridade do pai e das instituições, o motivo central de tantas desordens. Nesse sentido, a instituição familiar, considerada a célula base da sociedade, tem sido acusada de ser o agente promotor de tais condições, uma vez que está *desestruturada.* "Desestruturada" é o significante atribuído às configurações familiares que divergem da família tradicional – aquela composta de pai, mãe e filhos. Assim, são consideradas desestruturadas as famílias homoparentais[116], monoparentais[117] e as recompostas[118]. Como em nosso país os casamentos[119] entre homossexuais não são ainda reconhecidos em todo o território nacional – há alguns estados que já permitem o registro em cartório da união civil entre duas pessoas do mesmo sexo – e a adoção de filhos por

[115] Cf. o caso Suzane von Richthofen, ocorrido em novembro de 2002 e amplamente divulgado até recentemente pela imprensa.

[116] Aquela constituída por um casal homossexual e seus filhos (adotivos ou não).

[117] Família constituída por um genitor (separado, solteiro ou viúvo) e seus filhos (adotivos ou não).

[118] Nomeiam-se assim as famílias que são reagrupadas, através de um novo casamento e nascimento de alguns filhos, em função de separação anterior ao mesmo.

[119] A legislação não proíbe de maneira alguma o casamento entre pessoas do mesmo sexo (casamento mesmo - não a simples união civil ou parceria). O casamento – sua celebração, impedimentos, eficácia, validade, etc. – está previsto no Código Civil Brasileiro; no entanto, vários artigos mantêm a expressão "homem e mulher", como nos artigos 1514 (*O casamento se realiza no momento em que o* ***homem e a mulher*** *manifestam, perante o juiz, a sua vontade de estabelecer vínculo conjugal, e o juiz os declara casados)* (grifo meu), 1517, 1565, 1567 da lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Também na Constituição federal, é prevista apenas a união estável entre homem e mulher.

esses casais ainda não é permitida por lei[120], o senso comum muitas vezes não considera tais configurações como sendo uma família, a despeito de sua ocorrência.

A família não estaria mais cumprindo o seu sagrado dever de cultivar os valores morais, porque, segundo o discurso moralizante, não é mais composta de pai, mãe e filhos em sua maioria e, ainda, quando há tal configuração, encontra-se *invertida* em relação à função de seus membros: os pais ficam em casa, as mães é que trabalham fora e os filhos dão ordens aos pais[121].

A historiadora e psicanalista francesa Elisabeth Roudinesco (2003), em seu ensaio "A família em desordem", aponta que o sentimento atual em relação à ordem familiar refere-se a uma angústia; tal angústia acarreta uma desordem específica, na medida em que está ligada ao terror da abolição da diferença dos sexos que a perspectiva da dissolução da família acarreta. De maneira bastante esclarecedora, a autora faz um minucioso estudo, revelando os diversos discursos produzidos sobre a família em diferentes momentos da história: antes baseada na soberania divina, que o pai encarnava, a família ocidental contemporânea é desafiada, a partir do século XVIII, pela irrupção do feminino; com o advento da burguesia, a família torna-se uma célula biológica que cede lugar central à maternidade e, articulada com a hipótese de Costa (1999), aponta que "A

[120] Esforços nesse sentido têm sido feitos sem êxito: Proposto em 1995, o projeto de lei da então deputada federal Marta Suplicy, tratava da "união civil entre pessoas do mesmo sexo". Já o projeto do deputado federal Roberto Jefferson, em trâmite no Congresso, fala em "parceria civil". Em 2004, o Estado do Rio Grande do Sul decretou uma lei que assegura o direito de casais homossexuais registrarem sua união em cartório. Mesmo que fossem aprovados, os projetos de lei mencionados não assegurariam que o casal homossexual pudesse adotar filhos em conjunto.

[121] Em seu livro *Ordem Médica e Norma Familiar,* Jurandir Freire Costa (1979) parte da constatação – que o autor já considera banal em nossos tempos – de que a família vai mal, e de que a sua desestruturação é imputada ao afrouxamento dos laços conjugais, à emancipação da mulher, ao conservadorismo do homem, à repressão da infância, ao excesso de proteção dos filhos, etc. e etc. Diante disso, o autor demonstra que as famílias se desestruturaram por terem seguido à risca as normas de saúde e equilíbrio impostas pelo discurso médico higienista. Antes de ser anódino, tal discurso, segundo Costa, era uma tática de manipulação político-econômica que interessava a uma classe social emergente: a burguesia. Importante ressaltar que o estudo de Costa vem demonstrar como, em terras brasileiras, o discurso científico dos especialistas engendrou efeitos para a vida e a educação dentro das famílias. O mesmo se pode dizer do declínio da autoridade paterna. No entanto, sabemos que, por singulares que sejam seus contornos, as transformações nas famílias – oriundas do declínio da imago social do pai – não constituem um fenômeno restrito a um único país. Ao contrário, trata-se de algo que se verifica na quase totalidade das famílias ocidentais. Freud já fora testemunha desse declínio e "tornou-se seu principal teórico ao revisitar a história de Édipo e Hamlet." (Roudinesco, 2003: 11)

nova ordem familiar conseguiu represar a ameaça que esta irrupção do feminino representava à custa do questionamento do antigo poder patriarcal" (idem: 11).

Seguindo a trilha aberta por Freud, Roudinesco descreve – de um ponto de vista histórico, mas também privilegiando a dialética do desejo desenhado pela abordagem psicanalítica – os efeitos na família das condições sócio-econômicas a que esteve exposta no decorrer dos anos, e demonstra como esses efeitos concorreram para as mudanças em sua estrutura.

Para a autora, os últimos estudos antropológicos apontam que a família não é um desenvolvimento recente, resultado de uma longa e lenta evolução – como entendiam os estudos mais antigos; trata-se, na verdade, de um fenômeno universal, presente em todos os tipos de sociedade, justamente por "repousar sobre a união mais ou menos duradoura e socialmente aprovada de um homem, de uma mulher e de seus filhos." Tal hipótese pode ser verificada na obra de Goody (2001), que recenseou de quatro a cinco mil sociedades no mundo, desde os primeiros estudos de Heródoto, e em todas elas a família conjugal estava presente. (Roudinesco, 2003: 13).

Lévi-Strauss já havia demonstrado que a universalidade da família[122] repousa na concepção naturalista de diferença dos sexos, que supõe uma aliança (o casamento), de um lado,e uma filiação (a prole), do outro. A essas duas ele acrescenta uma outra condição necessária: a existência prévia de "duas outras famílias, uma pronta a fornecer um homem, a outra, uma mulher, que por seu casamento farão nascer uma terceira e assim indefinidamente" (*apud* Roudinesco, *loc. cit*.). Tal acréscimo chama a atenção da autora para a possibilidade de distinguir duas abordagens do fenômeno familiar. Para a primeira, a autora utiliza o termo "família", enquanto, para a segunda, prefere "parentesco".

[122] O conceito de família que Roudinesco retira de Lévi-Strauss é aquele diz respeito à família conjugal dita 'nuclear' ou 'restrita', tal como a conhecemos hoje em dia no Ocidente, e resultante da consumação de uma longa evolução – do século XVI ao XVIII –, durante a qual o núcleo pai-mãe-filho destacou-se do que outrora constituía as *famílias:* "um conjunto, uma 'casa', um grupo, que incluía os outros parentes, as pessoas próximas, os amigos, os criados". (Roudinesco, op. cit.: 18).

> A primeira, sociológica, histórica ou psicanalítica que privilegia o estudo vertical das filiações e das gerações insistindo nas continuidades ou nas distorções entre pais e filhos bem como na transmissão dos saberes e das atitudes herdades de uma geração à outra. A segunda, mais antropológica, ocupa-se sobretudo da descrição horizontal, estrutural ou comparativa das alianças, enfatizando que cada família provém sempre da união – logo do estilhaçamento – de duas outras famílias. (*op. cit.*, p.14).

A partir de uma constatação aparentemente banal – a família é constituída por um homem, uma mulher, vindos de famílias diferentes, e por seus filhos –, Lévi-Strauss faz uma constatação importante, a saber, o fato de que o homem, diferentemente dos animais, não seria capaz de existir sem sociedade; ou seja, "de uma pluralidade de famílias prontas a reconhecer que existem outros laços afora os da consangüinidade" (*apud* Roudinesco, 2003: 15).

Tal afirmação acarreta a prática da "troca" de pessoas para constituir os laços matrimoniais entre os grupos sociais e também a proibição do incesto, uma vez que existe a suposição de que as famílias só podem se aliar umas às outras e não internamente. Dessa forma, a proibição do incesto é considerada a passagem da natureza à cultura, uma vez que alia um fenômeno natural – a união de dois seres de sexos anatômicos diferentes, biologicamente determinados – a uma outra ordem de realidade, a proibição simbólica e, portanto, cultural. Nessas condições, a família pode ser considerada, segundo a autora, duplamente universal, uma vez que associa um fato de linguagem (a proibição do incesto)[123] a um fato de natureza, inscrito nas leis da reprodução biológica.

A despeito das diversas formas e configurações que a organização familiar possa assumir – algumas duradouras e outras não, como afirma Lévi-Strauss, Roudinesco (*op.cit.* : 17) considera que

> é preciso admitir que foi no seio das duas grandes ordens do biológico (diferença sexual) e do simbólico (proibição do incesto e outros interditos) que se desenrolaram durante séculos não apenas as transformações próprias da instituição familiar, como também as modificações do olhar para ela voltado ao longo dos anos.

[123] A proibição do incesto, no que diz respeito à fundação da família tal como descrita, é aquela entre ascendentes e descendentes, embora receba interpretações diferentes segundo as sociedades e as épocas.

Na distinção feita pela autora quanto à evolução da família ocidental, identificamos que suas transformações são diretamente proporcionais àquelas que atingiram o pai, em sua função dentro dessa instituição e, conseqüentemente, em sua imago no imaginário social.

Resumimos seu argumento: na primeira fase, a família presta-se a assegurar a transmissão do patrimônio. Por isso, os casamentos são acertados entre os pais dos noivos, de acordo com interesses que visam ao acúmulo de bens, a despeito dos interesses sexuais ou afetivos dos futuros esposos. O que se tinha em vista aí era justamente a transmissão de um poder divino que o pai encarnava. Nessa medida, o pai era aquele senhor absoluto que comanda a família, ou aquele que transmite o trono a um herdeiro.

Interessante apontar que, no Direito Romano, *pater* "é aquele que se designa a si mesmo como pai de uma criança" (*op.cit.*: 21), e essa designação, pelo gesto ou pela palavra, nessa etapa da evolução da família, tem um estatuto maior que a filiação biológica, que fica totalmente desconsiderada caso tal preceito não seja seguido. O pai aqui é considerado herdeiro de Deus; por isso reina absoluto na família, decidindo seus desígnios.

Na segunda fase[124], já na modernidade, a família é fundada no amor romântico e, por meio do casamento, aprova a união de um homem e uma mulher que se desejam reciprocamente. Aqui, as funções de ambos são bastante distintas em relação à divisão do trabalho e da educação dos filhos. O cristianismo impõe o primado da paternidade biológica, sem, entretanto, abolir a paternidade adotiva. O pai é visto como um ser encarnado à imagem de Deus, mas encarnado e submetido às leis da natureza. Dessa forma, a filiação não decorre de sua vontade, mas da vontade divina. Com a dupla transmissão (sangue e nome), mas sem ainda deter o conhecimento dos genomas e DNA atuais, o pai, como tal, só pode ser designado indiretamente pela mãe, pela garantia de sua fidelidade conjugal.

[124] Entre o final do século XVIII e meados do século XX.

> Finalmente, a partir dos anos 1960, impõe-se a família dita 'contemporânea' ou 'pós-moderna' -, que une, ao longo de uma duração relativa, dois indivíduos em busca de relações íntimas ou realização sexual. A transmissão da autoridade vai se tornando então cada vez mais problemática à medida que divórcios, separações e recomposições conjugais aumentam (op.cit.: 19)

Considerado um sacramento pelo Direito Canônico, o casamento vai perdendo sua eficácia simbólica à medida que os divórcios aumentam. A família ocidental contemporânea, dessa forma, não é mais considerada um paradigma do poder divino ou do Estado, "embora permaneça, **paradoxalmente, a instituição humana mais sólida da sociedade**" (*op.cit.:* 20, grifo meu).

Com o advento da modernidade, período histórico em que o privado é radicalmente valorizado, a família ocidental contemporânea passa a ter, para as Ciências Humanas, outra visibilidade. A Sociologia, a Psicologia e a Antropologia passaram a valorizar mais as funções simbólicas do que as origens biológicas do patriarcado ou matriarcado. Nessa medida, o que agora importa são os laços simbólicos que unem duas ou mais pessoas e não sua consangüinidade ou ascendência:

> À família autoritária, triunfal ou melancólica, sucedeu a família mutilada de hoje, feita de feridas íntimas, de violências silenciosas de lembranças recalcadas. **Ao perder sua auréola de virtude, o pai que a dominava, forneceu então uma imagem invertida de si mesmo**, deixando transparecer um eu descentrado, autobiográfico, individualizado, cuja grande fratura a psicanálise tentará assumir durante todo o século XX. (*op.cit.*: 20-21, grifo meu).

Segundo Roudinesco, tal paradoxo pode ser atribuído ao seguinte: se até bem pouco tempo[125] a família era acusada de ser a grande repressora dos desejos e liberdades individuais e, portanto, excluía toda conduta que não estivesse dentro de seus padrões – como, por exemplo, a conduta dos homossexuais –, hoje em dia são os próprios homossexuais que desejam submeter-se à ordem familiar, lutando pelo direito à união civil e à adoção de crianças.

[125] Em 1973, a revista (francesa) *Recherches* publicava um número especial intitulado *três bilhões de perversos.* Contra os preconceitos de todos os tipos, filósofos, escritores e psicanalistas reivindicavam para os homossexuais um direito à diferença (...) A família era então contestada, rejeitada, declarada funesta ao desabrochar do desejo e da liberdade sexual. (Cf. Roudinesco, 8)

Para concluir, a autora afirma[126] que a família não está ameaçada: à diferença da família tradicional, as novas famílias podem ser compostas, recompostas, constituídas por cônjuges do mesmo sexo, os bastardos podem ser reintegrados, operando novas configurações familiares, lembrando que Deleuze e Guattari já denunciaram que aquilo que era central para a família – a autoridade paterna – é, na verdade, contingente.

Ainda segundo a autora, a questão que agora se coloca é como conciliar em nosso tempo – em que o capitalismo atribui um valor supremo ao EU – o fantasma da clonagem reprodutiva e a manutenção do sistema familiar do humano, do simbólico. A complexidade da questão justifica-se, uma vez que o discurso da ciência, aliado ao capitalismo especulativo, favorece a ilusão de que o homem vai dominar tudo, inclusive sua reprodução, a partir da clonagem[127].

Ainda que o fator puramente biológico não seja mais um critério preponderante para a definição dos laços afetivos e critérios de parentesco, como vimos, as novas formas de concepções impõem a necessidade de se repensar o incesto. Um caso exemplar dessas novas configurações familiares é o de Jeanine Salomone, ocorrido na França, em julho de 2001, retomado por Roudinesco (*op.cit.*: 170). Com sessenta anos e dois anos, Jeanine deu à luz a um menino, Benoît-David, concebido a partir de óvulos comercializados[128] e do sêmen de seu próprio irmão, cego e paraplégico após uma tentativa de suicídio.

Tal proeza só pôde acontecer porque ela havia apresentado seu irmão Robert como seu legítimo esposo ao médico californiano que realizou o procedimento de fertilização, e que aceitara a tarefa sem questionar, conforme o espanto da autora, a estranha aparência do casal. Durante o procedimento, gerou-se um embrião extra que fora

[126] Em conferência na Unicamp em 30/08/04.

[127] Roudinesco informa que a clonagem reprodutiva – técnica que permite criar embriões para reimplantá-los em um útero, dando vida a um filhote geneticamente idêntico a um indivíduo já nascido – remonta a 1950, mas foi apenas em 1997 que Ian Wilmut anunciou o nascimento do primeiro clone, a célebre ovelha Dolly, no Instituto Roslin, de Edimburgo, Escócia.

[128] Naquele país, óvulos e espermatozóides são vendidos por catálogo e pela internet. O preço varia em função da procedência do "doador".

implantado em uma outra mulher, uma mãe de aluguel, que pariu Marie-Cécile, nascida três semanas após Benoît-David.

As duas crianças foram adotadas por Jeanine e eram, então, ao mesmo tempo, irmãs, meio-irmãs e primas, e não poderiam tornar-se legalmente filhos de um casal incestuoso: todas as regras francesas[129] foram violadas e, ao mesmo tempo, a Justiça não poderia persegui-los, a menos que as crianças estivessem em situação de risco, em função de condutas anti-sociais dos pais.

Apenas para citar[130], pode-se também pensar em um caso fictício, mas – à luz das últimas ocorrências – altamente provável: como pensar o parentesco de um pai que *empresta* espermatozóides para engravidar a mulher de um filho estéril?

O que importa aqui é perceber que a procriação, no final do século XX é entregue pela ciência ao poder das mães; que a família, desde o final do século XIX já era horizontal e fraterna, e que os pais são convocados a uma função mais maternalizante, na medida em que as mulheres podiam ter o controle da procriação e, com isso, abraçarem uma carreira profissional. [131]

Qual será o futuro da família? "A família do futuro deve ser mais uma vez reinventada" (2003: 199), responde a autora. Três argumentos são oferecidos por Roudinesco:

Falando para aqueles que temem a dissolução ou extinção da família, a autora objeta que essa instituição vem se comportando bem contemporaneamente no mundo

[129] Segundo a coluna Opinião do jornal Folha de São Paulo (24/06/2001), eles tiveram de realizar a implantação nos EUA, porque a legislação francesa proíbe mulheres que já passaram a menopausa de submeter-se a técnicas de procriação artificial. "Os franceses, contudo, já estão falando em **incesto social"**. (grifo meu)

[130] Apesar de altamente instigante, não faz parte de nosso objetivo enveredar pela grande discussão que envolve a clonagem humana, desde seus primórdios até seus efeitos por vezes nefastos. Existem argumentos éticos tanto para quem a defende quanto para aqueles que a condenam.

[131] Tal modelo familiar confere acesso aos que dele eram excluídos: os homossexuais. A esse respeito, remetemos o leitor ao Capitulo 8, *A família do Futuro*, de Roudinesco (2003).

ocidental e garantindo corretamente a reprodução de gerações, pois 1) o aborto não conduziu ao apocalipse; 2) o casamento – não mais sacralizado e em constante declínio – tornou-se um modo de conjugalidade, com ou sem filhos; 3) os filhos gerados fora do casamento integram-se às novas famílias geradas com o divórcio e as novas núpcias dos pais.

Dirigindo-se aos utopistas – que imaginam que um dia a procriação será totalmente separada do corpo humano, seja na fecundação e/ou na gestação – replica que "para além de todas as distinções que podem ser feitas entre gênero e o sexo, o materno e o feminino, a sexualidade psíquica e o corpo biológico, o desejo de um filho sempre terá algo a ver com a diferença dos sexos." [132]

Para os pessimistas que pensam que a civilização corre risco de extinção pela possível barbárie instalada por clones, homossexuais e delinqüentes das periferias, observa que ainda que se manifestem de maneira inédita, tais *desordens* não são novas e, sobretudo, como todas as pesquisas sociológicas mostram, "não impedem que a família seja atualmente reivindicada como único valor seguro ao qual ninguém quer renunciar" (*op.cit.*: 197-198):

Diante de todo esse cenário que a autora de maneira tão fascinante nos apresenta, interessa-nos especialmente o que afirma já no final de seu livro:

> É claro porém que **o próprio princípio da autoridade** – e do *logos* separador – sobre o qual ela sempre se baseou **encontra-se atualmente em crise no seio da sociedade ocidental**. Por um lado, esse princípio se

[132] Vários são os casos veiculados pela mídia que demonstram isso. Podemos citar o artigo *Filho gerado por inseminação, tem Dia dos Pais estranho*, reportagem da Revista Folha de São Paulo datada de 11/08/02. Na Inglaterra, desde abril de 2005, foi conferido às pessoas maiores de 18 anos e geradas a partir de esperma ou óvulos doados o direito de terem acesso à informação sobre seus pais biológicos; a lei estabelece ainda que os doadores de sêmen não têm obrigação financeira ou legal para com a criança gerada. O site Donor Sibling Registry (http://www.donorsiblingregistry.com . Acesso em 19/04/06) criado por Ryan Kramer – um garoto concebido com a ajuda de um doador anônimo de esperma – e dirigido por sua mãe, Wendye, permite que os filhos de doadores de esperma com mais de 18 anos, suas mães e os próprios doadores se cadastrem para tomar conhecimento uns dos outros. No link sobre histórias de sucessos, podemos encontrar a seguinte afirmação: "The Donor Sibling Registry has facilitated hundreds of sibling matches, **but this number doesn't communicate the impact these matches have on people's lives**." (grifo meu).

> opõe, pela afirmação majestosa de sua soberania decaída, à realidade de um mundo unificado que elimina as fronteiras e condena o ser humano à horizontalidade de uma economia de mercado cada vez mais devastadora, mas por outro incita incessantemente a se restaurar na sociedade a figura perdida de Deus pai, sob a forma de uma tirania. Confrontada com este duplo movimento, a família parece como a única instância capaz, para o sujeito de assumir esse conflito e favorecer o surgimento de uma nova ordem simbólica. (grifos meus)

Como enfatizado acima, *o próprio princípio da autoridade encontra-se atualmente em crise no seio da sociedade ocidental*. É nesse ponto que vamos retomar a tese de Lacan sobre o declínio da imago paterna na cultura, escrita em seu artigo "*Os Complexos Familiares"*.

4.2. Sobre a tese do declínio da imago social do pai na cultura

Não negligenciarás a estrutura em benefício do dinamismo. Esse poderia ser o mote de "Os Complexos Familiares"[133], que Lacan escreve, em 1938, para a *Encyclopédie française,* a pedido de Henri Wallon – célebre psicólogo da época – para integrar o tomo VII daquela obra, consagrado à vida mental. Apesar de ser um dos textos mais antigos do autor, os tradutores da edição brasileira consideram que o artigo contém as idéias precursoras de sua obra e, acrescentam, não constituem obstáculo à sua teorização ulterior.

Nesse artigo, o ainda jovem psicanalista demonstra-nos que a família é uma instituição social. Sua tese central – e original – é a de que, no homem, os instintos naturais são subvertidos pela cultura, ou pelo que mais tarde nomeará ordem simbólica:

> A espécie humana caracteriza-se por um desenvolvimento singular das relações sociais – desenvolvimento esse que é sustentado por capacidades excepcionais de comunicação mental –, e, correlativamente, por uma **economia paradoxal dos instintos** que aí se mostram essencialmente suscetíveis de conversão e de inversão, e não têm mais efeito isolável senão de maneira esporádica. (1938: 11, grifo meu)

Assim, partindo do conceito criado por Freud, Lacan propõe um método para considerar tanto as estruturas mentais quanto os fatos sociais, e dispõe-se a fazer a revisão desse conceito – o complexo. Esse gesto de Lacan acarreta um duplo efeito, a saber, a possibilidade de poder situar a família paternalista na história e esclarecer, por acréscimo, a neurose contemporânea. (1938: 42)

No texto de 1938, ao abordar a família, Lacan faz referência aos textos da escola francesa de sociologia, especialmente Émile Durkheim (1858-1917). Discordando da tese freudiana de uma família elementar, elaborada em Totem e Tabu (Freud, 1913), e a partir da tese durkheimiana da "contração familiar", considerada o "fundamento histórico do

[133] O manuscrito original do artigo tem como título "Situação da realidade familiar".

declínio do patriarcado" (Polli, 2003: 62), Lacan formula sua tese do declínio da imago do pai no complexo edípico[134] :

> O grupo reduzido formado pela família moderna não se apresenta, com efeito, ao exame como uma simplificação, mas antes como uma contração da instituição familiar. Ele mostra uma estrutura profundamente complexa, da qual alguns pontos são muito melhor esclarecidos pelas instituições positivamente conhecidas da família antiga que pela hipótese de uma família elementar que não se apreende em lugar algum. (Lacan, 1938: 15)

Para Lacan, na medida em que a pesquisa psicológica sobre a família – por meio da observação do comportamento ou pela experiência da psicanálise – "rompe com as abstrações acadêmicas e visa dar conta do concreto (...), nunca objetiva os instintos, mas sempre os complexos" (*op.cit.:* 19)

O complexo, para Lacan, é radicalmente cultural – mas também guarda certa relação com o instinto – e baseado em um nível de objetivação; objetivação essa assentada na comunicação. Por um reviramento teórico do conceito de complexo introduzido por Freud, Lacan propõe que não é o complexo que pode esclarecer sobre o instinto, mas sim "é o instinto que se poderia esclarecer atualmente por sua referência ao complexo." (idem: 21)

Ao contrário de Freud, que postula o caráter especificamente inconsciente do complexo, Lacan entende-o "num sentido muito amplo, que não exclui que o sujeito tenha consciência do que ele representa" (loc.cit.). No entanto, Lacan admite que a unidade do complexo é a causa dos efeitos psíquicos não dirigidos pela consciência como os atos falhos, sintomas e sonhos. Mais que isso, aponta que tais efeitos têm caracteres tão distintos e contingentes que resulta forçoso admitir a existência de uma *entidade paradoxal* no complexo: uma representação inconsciente, a imago. A manobra teórica

[134] Com Zafiropoulos (2001), pode-se notar a influência da leitura de Durkheim nas primeiras abordagens de Lacan e também sua superação. Segundo esse autor, a tese do declínio da imago do pai é um verdadeiro "romance familiar teórico" (*apud* Polli, 2003: p. 62). No entanto, não faremos aqui senão citar tal superação, admitindo que, na medida em que há atualmente uma polêmica em torno dessa tese dentro da abordagem psicanalítica, interessa-nos problematizá-la em outro tempo e lugar.

permite ao psicanalista francês dar uma formula generalizada que permite incluir os fenômenos conscientes de estrutura semelhante, ao mesmo tempo em que permite tomar os sentimentos familiares como uma imagem invertida de complexos inconscientes.

Segundo Lacan, os complexos desempenham um papel de "organizadores" do psiquismo. Nessa direção, Lacan elabora o complexo do desmame, o da intrusão e redescreve[135] o complexo de Édipo.

Nessa época de sua elaboração teórica, Lacan identifica que as pulsões genitais das crianças de três a quatro anos configuram uma espécie de puberdade psicológica bastante prematura em relação à puberdade fisiológica. Tais pulsões endereçam-se ao progenitor do sexo oposto e têm na sua frustração a base do complexo. Essa frustração é referida pela criança a um terceiro, a saber, o progenitor do mesmo sexo, uma vez que identifica nele interesses comuns aos seus. Se o progenitor do mesmo sexo pode ter acesso àquilo que interdita, instala-se aí a figura do transgressor. Essa frustração, escreve Lacan, é comum vir acompanhada de uma repressão educativa – especialmente repressão da masturbação – visando impedir a realização dessas pulsões.

A dupla figura do pai do mesmo sexo – como interditor e como transgressor – estabelece uma tensão e uma repressão que instauram, por um lado, o recalcamento da tendência sexual (instância do supereu) – que a partir daí permanece latente até a puberdade – e, por outro, permite a sublimação da imagem parental (instância do ideal do eu).

Com Lacan, pode-se notar que, do ponto de vista subjetivo, a incidência do complexo de Édipo pode ser vista em dois planos: o da repressão da sexualidade e o da sublimação da realidade, e ambos concorrem para inscrever, enfim, a criança em um

[135] No sentido pragmático do termo, conforme apontam Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas e Maria da Graça Reis Braga (2004), em seu artigo "Uma redescrição da família e da função paterna", na Revista de Psicologia, disponível em www.unia.br/revistaencontro/revista10.pdf Acesso em 06/11/2055: "conceituar um fenômeno é descrevê-lo em termos familiares, não havendo qualquer distinção entre explicação e descrição, essência e aparência (...)".

processo de abertura no qual ela encontrará "sua extensão desinteressada", ou seja, o acesso à cultura e seu lugar na distribuição dos papéis sexuais.

Lacan aponta que na formulação de Freud sobre a família o desejo edipiano aparece muito mais intensamente no menino, e que só ele, o menino, é tomado como sujeito na exposição do complexo. Nessa configuração, quem comporta a interdição/transgressão é sempre o pai e, por isso, Lacan tece uma crítica à posição de Freud, que identifica a imago do pai como prototípica nas funções do supereu e no ideal do eu; isso acontece porque o pai da psicanálise baseia-se na fantasia de castração, relacionando-a a uma ameaça real:

> Ora, o material da experiência analítica sugere uma interpretação diferente; a fantasia de castração é, com efeito, precedida por toda uma série de fantasias de despedaçamento do corpo que vão, regressivamente, da deslocação e do desmembramento, passam pela evisceração, pelo eventramento, e chegam até à devoração e ao amortalhamento (*op. cit., 50*).

Face ao exposto, pode-se pensar que a angústia de castração não é a primeira, tampouco a última angústia para o falante. A angústia de que fala Lacan, graças à prematuração – e em suas elaborações posteriores, à presença do desejo do Outro[136] – é aquela que concerne ao dilaceramento (vital) do ser/sujeito.

Se Lacan discorda de Freud quanto ao agente da interdição – que seria, para seu antecessor, sempre o pai –, ao mesmo tempo, atribui à mãe o objeto que determina a repressão sexual, a incidência subjetiva do complexo de Édipo. Tal asserção – a mãe é o objeto que determina a repressão sexual – baseia-se nas observações de Lacan sobre a fantasia de castração: na medida em que a angústia de que aí se trata é a de um dilaceramento, ela nasce antes mesmo de uma diferenciação do corpo próprio para o *infans,* o que acarreta afastar a hipótese de uma ameaça feita por um adulto:

> ela (a angústia) representa a defesa que o eu narcísico, identificado a seu duplo especular, opõe à renovação de angústia que, no primeiro momento do Édipo tende a abalá-lo: crise que não ocasiona tanto a

[136] Cf. Seminário 10, A angústia (1962/2005)

> irrupção do desejo genital no sujeito quanto o objeto que ele reatualiza, a saber, a mãe. (*op.cit.*: 51).

Nesse sentido, Lacan afirma que a fantasia de castração é o jogo imaginário que condiciona tal repressão, e que "o rigor com o qual o supereu inibe as funções do sujeito tende a se estabelecer em razão inversa das severidades reais dos pais" (loc. cit.), deixando entrever que nenhum progenitor – pai ou mãe – consegue ser mais repressor que o próprio supereu.

Abordando o segundo plano da incidência subjetiva do Édipo, a saber, a sublimação da realidade, Lacan aponta que a doutrina psicanalítica apresenta aí a solução edípica por meio da **identificação da criança com o progenitor do mesmo sexo.**

Temido (por sua função de interditor) e admirado (por sua função de transgressor), o progenitor do mesmo sexo – objeto que a posição do sujeito situa como obstáculo ao seu desejo – reúne as condições necessárias para operar como ideal do eu, um ideal que "alternadamente o exalta e o deprime." (op.cit.: 53). Tal momento no Édipo forneceria o protótipo da sublimação. No entanto, Lacan observa que a imago da mãe na identificação marca, de forma ambivalente, tanto o supereu quanto o ideal do eu. No que respeita ao supereu, a repressão sexual na menina, a imago materna impõe, preferencialmente às funções corporais, o despedaçamento mental. Por outro lado, em relação ao ideal do eu, "a sublimação da imago materna tende a se transformar em sentimento de repulsa por seu declínio e em preocupação sistemática com a imagem especular." (*op.cit.*: 54)

É por isso que, para Lacan, a imago do pai domina e, em face disso, "polariza nos dois sexos as formas mais perfeitas do ideal do eu, sobre as quais basta indicar que realizam o ideal viril no menino e o ideal virginal na menina". (idem)

Depois de ter evocado sua pré-história narcísica, quando o lugar da imago materna é preponderante, Lacan conclui pelo lugar privilegiado que a imago do pai ocupa no Complexo de Édipo e que sua resolução se dá uma vez que a idealização ultrapassa a repressão. É através da interdição da mãe que o sujeito pode aceder ao grupo social e,

pela função edípica, há a introdução de um *ideal de promessa* que abre o liame social e possibilita a produção dos bens culturais.

No entanto, cabe ressaltar que, para o Lacan dos *Complexos*, diferentemente de Freud, o drama edípico não se funda fora da relatividade sociológica:

> A **força mais decisiva de seus efeitos psíquicos se deve ao fato de que,** com efeito, **a imago do pai concentra a função de repressão com a de sublimação**; mas este é o resultado de uma determinação social, a família paternalista. (idem) (grifos meus)

Lacan associa a "estagnação dos povos primitivos" às culturas matriarcais. Em contrapartida, atribui à imago paterna a formação dos grandes homens. Definida nesses termos, a imago paterna sobrepõe-se à imago materna para tudo que toca à fecundidade cultural. Desse modo, a constituição de "famílias de homens eminentes" não se explica pela hereditariedade, senão pela transmissão de um ideal do eu e, mais puramente, diz Lacan, de pai para filho.

Uma vez que considera a relatividade do complexo edípico em função dos acontecimentos sociais e historicamente datados – e, por isso, seus efeitos podem mudar –, Lacan declara-se ciente de que o homem da cultura ocidental cria-se, a si mesmo e a seus objetos, através de suas crises dialéticas impostas pela família conjugal, sucessora do patriarcado, segundo Durkheim.

As transformações na forma de viver em sociedade, que trouxeram como conseqüência o declínio do pai – "sempre carente de alguma forma, ausente, humilhada, dividida ou postiça" –, serão apontadas por Lacan como "a grande neurose contemporânea". (*op.cit.:* 60-61)

Para Lacan, o declínio da imago paterna produz efeitos no complexo edípico, uma vez que "vem não só exaurir o impulso instintivo como também prejudicar a dialética das sublimações". (*loc.cit.*) Para entender tal declínio, importa realizar um percurso histórico.

Como vimos, até o século XIII, a família ocidental foi baseada na soberania do pai. A respeito desse poder, Freud (1900) nos diz que

> [a]s obscuras informações que nos são trazidas pela mitologia e pelas lendas das eras primitivas da sociedade humana fornecem-nos uma imagem desagradável do poder despótico do pai e da crueldade com que ele o usava. Cronos devorou seus filhos, tal como o javali devora as crias da javalina, enquanto Zeus castrou o pai, fazendo-se rei em seu lugar. Quanto mais irrestrita era a autoridade paterna na família antiga, mais precisava o filho, como seu sucessor predestinado, descobrir-se na posição de um inimigo, e mais impaciente devia ficar para tornar-se chefe, ele próprio, através da morte do pai.

Para represar a ameaça que a irrupção do feminino apresentava, a família moderna precisou questionar sua hierarquia interna já a partir da Revolução Francesa. Nessa família contemporânea, perguntamo-nos, qual o papel do pai? Para Roudinesco (2003: 21)

> O pai, que [na família tradicional, de outrora] a dominava, forneceu então uma imagem invertida de si mesmo, deixando transparecer um eu descentrado, autobiográfico, individualizado, cuja grande fratura a psicanálise tentará assumir durante todo o século XX.

No entanto, sabemos que as relações entre os diversos fatores sócio-políticos que culminaram com o declínio da imago paterna na cultura são demasiado complexas para serem descritas e analisadas a partir de um único denominador comum. Sabemos por Roudinesco (2003: 17) que diversos autores compartilham o fato de que é no âmago das duas grandes ordens do biológico (diferença dos sexos) e do simbólico (agente da proibição do incesto) que se desdobraram não apenas as diversas transformações da família, mas também a concepção das diversas gerações acerca da instituição familiar.[137]

Roudinesco afirma que a família sofreu transformações desde a época em que era patriarcal e autoritária, até a estrutura horizontal e fraterna de hoje, *entregue ao poder*

[137] Como indicado no Capítulo 4.1. A família ocidental contemporânea, no Brasil, um estudo de Costa, J.F. (1979) aponta que as famílias se desestruturam por terem seguido à risca as normas de saúde e equilíbrio que lhes foram impostas como manipulação político-econômica por determinada classe social: a burguesia. No entanto, ao apontar que todas as lições de amor e sexo da família têm um real adjetivo de classe, repõe, mais uma vez, a questão da diferença sexual e o tabu do incesto no centro de tal formulação.

materno, à ciência e aos desejos individuais. Dentro do mesmo princípio, Jean Pierre Lebrun tem como hipótese que a família – lugar *princeps* de estruturação subjetiva e *caldeirão da vida social* – teve seu equilíbrio subvertido de uma maneira profunda e inédita pela sobrevinda do discurso da ciência e, sobretudo, sua realização atual. (2004: 52).

É preciso também que concordemos com uma ressalva do próprio autor: não se trata aqui de desacreditar a ciência, mas sim de apontar as conseqüências do que o discurso científico acarreta e o fato de que, às cegas, o social enlaça-se com ele.

Se hoje em dia a autoridade dos pais não se sustenta mais em sua palavra, mas procura justificação em infinitas argumentações lógicas e até científicas para uma recusa ou escolha de uma prática em relação aos filhos, "nas culturas organizadas dentro do discurso religioso, o lugar do pai simbólico se afirmava por sua própria enunciação, como representante de Deus" (Fleig, 2000: 28). As novas formas de fazer laço social são produzidas pelo desenvolvimento da ciência moderna que abala o estatuto da autoridade religiosa, pelo menos no mundo ocidental. Assim, uma vez relativizada, a soberania de Deus pai apaga-se lentamente. Como conseqüência, a legitimidade de uma enunciação não se encontra mais calcada na autoridade do pai, mas na coerência interna dos seus enunciados. (idem)

Com Roudinesco, podemos admitir que há um marco histórico que permite uma visibilidade nítida do enfraquecimento de Deus pai. Trata-se de um episódio ocorrido em 05/01/1757, quando François Robert Damiens – "oriundo de uma família camponesa, maltratado por seu pai, insolente, inclinado ao suicídio e no mínimo estranho por seu hábito de falar sozinho" –, querendo tocar o rei Luís XV por estar obcecado pela idéia de que o reino caminhava para o fim, em um ato falho, toca o corpo do rei com uma lâmina de canivete e corta-o:

> Contrariamente aos outros regicidas, não queria matar. No entanto aquele *ato falho* foi pior para a realeza do que um assassinato bem-sucedido. Luís XV mergulhou na melancolia. Àqueles que afirmavam que aquele pequeno corte não deixaria marca alguma respondeu: 'A ferida é mais

> grave do que os senhores pensam, pois atinge o coração, e, se o corpo vai bem, *isto* vai mal'. E apontou para sua cabeça: 'E *isto* é impossível de curar. Aos olhos de muitos historiadores esse ato falho anuncia, por antecipação, o regicídio legal do dia 21 de janeiro de 1793: a morte de Luís XVI depois da abolição da monarquia, a agonia de Deus pai. Ao cortar a cabeça do rei, dirá Balzac, a Revolução derrubou a cabeça de todos os pais de família. (2003: 33)

Mas há um longo caminho a percorrer até o crepúsculo da paternidade. Já no final do século XIX, a irrupção do feminino dá seus primeiros sinais. Invertendo completamente a tradição medieval, Auguste Comte diz que "os filhos são sob todos os aspectos, mesmo fisicamente, muito mais filhos da mãe que do pai" (*op.cit.:*.35). Assim, a polêmica entre o patriarcado e matriarcado[138] ganha um novo incremento a partir da idéia freudiana, também produzida nessa época, do complexo de Édipo, cujo drama central é o parricídio:

> Se estes dois termos – patriarcado e matriarcado – assumiram uma extensão tão considerável no discurso antropológico da segunda metade do século XIX, foi menos porque serviam para definir um modo de funcionamento real das sociedade do que em função de darem conta das duas modalidades da nova soberania burguesa: uma fundada na autoridade paterna, a outra no poder das mães. (idem: 36)

Assim, se o pai na burguesia não encarnava mais um Deus soberano e tampouco contava com a influência da Igreja: reempossado pelo Estado como o patriarca do empreendimento industrial, o pai reconquista a dignidade perdida após o regicídio de 1793.

Sabemos que a família tradicional burguesa é aquela baseada no tripé autoridade do pai, subordinação da esposa ao marido e dependência dos filhos. Tal configuração oferece à mulher um lugar considerável na educação dos filhos, em função da maternidade, *reduzindo* o pai à mera função autoritária. Mesmo assim, a paternidade foi sujeitada a todo tipo de fragmentação e "a imagem do pai dominador cedeu lugar progressivamente à representação de uma paternidade ética". (idem: 38)

[138] A partir dos trabalhos de Henry Lewis Morgan, cf. Roudinesco, *op. cit.,* p. 35.

Interessa ressaltar que as primeiras leis na França sobre o "direito de correção"[139] – que tornam o Estado o avalista da autoridade paterna sobre os filhos – datam da época da Revolução Francesa: o interesse dos revolucionários não era abolir a família, mas sim fazer dela o pivô da nova sociedade, em lugar da antiga Monarquia:

> Reinvestido em seu poder, o pai será então um pai justo, submetido à lei e respeitoso dos novos direitos adquiridos e virtude da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Nessa perspectiva, o casamento muda de natureza. Longe de ser um pacto da família indissolúvel e garantido pela presença divina, ele se torna um contrato livremente consentido entre um homem e uma mulher. Repousando no amor, dura apenas enquanto durar o amor" (idem: 39)

Tal mudança supõe o direito ao divórcio que, na França, é conquistado definitivamente em 1884, mas também reconhece igualmente a idéia de que todo filho – legítimo ou não – tem direito à família, e estabelece a co-responsabilidade parental. A esse respeito, Lebrun[140] ressalta que o movimento de igualdade entre pai e mãe durante a história das sociedades humanas acarretou a desaparição do conceito de autoridade em benefício do conceito de responsabilidade, implicando, dali para frente, um tipo de parentalidade no qual os deveres dos pais são muitos superiores aos seus poderes, que foram diminuindo, cada vez mais, frente aos direitos das crianças que o discurso dos especialistas foi impondo.

Apesar de ser incessantemente valorizada durante todo o século XIX, a autoridade paterna enfraquecia-se, já que não encarnava mais os dons divinos – cujo direito chegava a decidir pela vida ou morte de um filho –, mas agora era depositário das

---

[139] No Brasil, o Projeto de Lei aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara, que prevê que os pais estão proibidos de dar palmadas nos filhos sob quaisquer propósitos, mesmo em caráter pedagógico, foi encaminhado em 23/01/06 para a o Senado, sem precisar passar pelo Plenário da Câmara. Anunciando essa notícia, o locutor da rádio USP acrescentava: "Quem for pego corrigindo seus filhos estará sujeito às penalidades do artigo 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente o qual prevê, entre outras, o encaminhamento dos pais para a tratamento psicológico(...) Resta a pergunta: e quando os filhos passarem a bater nos pais?"
(disponível em http://www.radiousp.usp.br/programa.php?id=27&edicao=060123 – Acesso em 23/01/2006). O **Art. 379 do antigo Código civil (1916) – "**Os filhos legítimos, ou legitimados, os legalmente reconhecidos e os adotivos estão sujeitos ao pátrio poder, enquanto menores" – foi revogado pelo novo Código Civil (2002) em seu artigo **1.630**. Os filhos estão sujeitos ao **poder familiar**, enquanto menores.

[140] *Um mundo sem limite*, p. 25.

instituições estatais. Assim, se um pai errava, merecia punição[141]. Seguindo o argumento da autora, vemos que a partir de 1889 o pai só se constitui como tal na medida em que tem obrigações morais para com aqueles a quem governa; caso não cumpra tais obrigações, perde seu direito a ser pai. Além disso, os debates inflamados entre partidários e adversários do matriarcado e do patriarcado ganham cada vez mais combustível: "mas se existem discordâncias acerca de qual o melhor sistema, todos concordam em dizer que o patriarcado é uma forma tardia de organização social." (idem: p.41). Importa ressaltar o que essa espécie de "denominador comum" acarreta: o medo da feminilização do corpo social através da emancipação das mulheres, com um conseqüente declínio da razão em favor dos instintos mais primitivos e sensualistas que diversos teóricos[142] do final do século XIX atribuíam às mulheres.

A autora nos informa que Freud, embora adepto da idéia de que a humanidade progredira ao passar do matriarcado para o patriarcado, não considera – como muitos de seus contemporâneos acreditavam – que a emancipação das mulheres significasse o crepúsculo da razão[143]. Segundo sua hipótese,

> Freud reinventou Édipo (do texto original de Sófocles) para responder de maneira racional ao terror da irrupção do feminino e à obsessão pela supressão da diferença sexual que haviam tomado conta da sociedade européia do fim do século, no momento em que se apagavam em Viena o poder e a glória das últimas monarquias imperiais. Com ajuda do mito reconvertido em complexo, Freud, de fato, restabelece simbolicamente diferenças necessárias à manutenção de um modelo de família que se temia que estivesse desaparecendo na realidade. Em suma, atribuía ao inconsciente o lugar da soberania perdida por Deus pai para nele fazer

[141] Cf. Roudinesco (p. 40): o ano de 1889 marca a entrada das grandes leis em vigor na França sobre a decadência do poder patriarcal, "proibindo aos pais indignos infligirem a seus filhos castigos injustos – e o ano de 1935 – durante o qual foi definitivamente abolida a correção paterna."

[142] De Louis de Bonald a Hippolyte Taine, segundo E. Roudinesco (p.42).

[143] "Ademais, no caso de alguns avanços em intelectualidade – no caso da vitória do patriarcado, por exemplo – não podemos apontar a autoridade que estabelece o padrão que deve ser considerado superior. Nesse caso, não pode ser o pai, visto que ele só é elevado a autoridade pelo próprio avanço. Somos assim defrontados pelo fenômeno de que, no curso do desenvolvimento da humanidade, a sensualidade é gradativamente superada pela intelectualidade e que os homens se sentem orgulhosos e exalçados por cada avanço desse tipo. Contudo, somos incapazes de dizer por que isso deve ser assim. Acontece ainda, posteriormente, que a própria intelectualidade é superada pelo fenômeno emocional bastante enigmático da fé. Aqui, temos o famoso '*credo quia absurdum*'". *EEB, Vol. XXI.*

> reinar a lei da diferença: diferença de gerações, entre os sexos, entre os pais e filhos, etc. (p. 65)

Com Lebrun (2004: 26), vemos que os avanços do Direito a partir do fim do século XVIII, com a progressiva limitação do poder paterno, "noticiam a confusão entre pai e genitor, que parece retomar a primazia, entre a função paterna e o personagem que exerce essa função, entre o registro do real – a genética – e o registro do simbólico – a filiação jurídica (...)". Nesse sentido, o autor insiste em que a condição de ser pai, contrariamente à de ser genitor, supõe o acesso à dimensão simbólica, à linguagem e que "ser pai tem diretamente a ver com a instalação da realidade psíquica do sujeito."

Com a mudança no papel social da mulher e sua conseqüente independência em relação ao poderio masculino, o papel do homem está altamente questionado na atualidade. Essa questão é tão ampla que ultimamente passou a ter lugar em crônicas jornalísticas[144].

Nesse ponto, podemos concordar com Roudinesco e Lebrun, e apontar que, se nas culturas ocidentais contemporâneas a imago social do pai está sob suspeita, nem por isso a função paterna deixa de operar. É a partir do Complexo de Édipo, forjado por Freud, que Lacan vai teorizar sobre a função paterna.

[144] Um exemplo pode ser encontrado no artigo de Sérgio Vilas Boas, publicado na edição de 17/01/2002 do jornal *Folha de São Paulo,* onde se pode ler que "a chamada crise da masculinidade, antes restrita à intimidade de cada homem, tornou-se pública nos últimos dez anos. Dezenas de estudos de antropólogos, sociólogos e psiquiatras chamaram a atenção para a condição de **inferioridade** do sexo masculino" (grifo meu).

4.3. A função paterna na psicanálise

Como anunciado, um sujeito se constitui segundo duas encruzilhadas estruturais: a inscrição primordial que ocorre na vigência do estágio de espelho, abordada no capítulo 1, e a metáfora paterna, foco importante para o presente trabalho.

Todo o peso do primeiro tempo do Édipo – lembra-nos Lebrun (2004: 40) – é portado pela mãe, e, citando Lacan (1957/58), diz que o pai só aparece nele "velado, na medida em que ainda não teria aparecido, mas existente na realidade mundana, porque, no mundo, reina a Lei do símbolo".

Para explicar a identificação no complexo de Édipo, a partir do processo que ocorre na infância entre o pai, a mãe e a criança, Joel Dor (1992) descreve as operações do que Lacan denomina "metáfora paterna". Seguindo o autor, no **primeiro momento** do Édipo**,** a criança não deseja apenas os cuidados e a atenção da mãe. Ela deseja o desejo da mãe[145]. Nesse início de atividade psíquica, a criança *intui,* por assim dizer, essa *Outra coisa* que a mãe deseja como algo para além dela**.** Cito Lacan (1999/1958: 189):

> Esse algo mais, que é preciso que exista, é exatamente a existência, por trás dela, de toda a ordem simbólica de que ela depende, e a qual, como está sempre mais ou menos presente, permite um certo acesso ao objeto de seu desejo, o qual já é um objeto tão específico, tão marcado pela necessidade instaurada pelo sistema simbólico, que é absolutamente impensável de outra maneira quanto à sua prevalência. Esse objeto chama-se falo(...).

Ao *perceber* que algo falta à mãe (insígnia da castração), a criança pode se oferecer como o que faria suplência a essa falta e, alienada ao desejo materno, pode estruturar-se psicoticamente. Paradoxalmente, como diz Joel Dor (1992: 81), é a própria natureza do objeto fálico ao qual a criança se identifica que pressupõe um terceiro elemento: o Pai. Ser ou não ser o falo para a mãe é a dúvida, afirma Lacan (op. cit.: 192),

[145] Desejar o desejo do outro é um fato humano amplamente reconhecido em diversas músicas, tais como "Bem que se quis", música do napolitano Pino Daniele, vertida para o português por Nelson Motta. (*o teu desejo é meu maior prazer e meu destino é querer sempre mais)* e Lança Perfume, de Rita Lee e Roberto de Carvalho (*vê se me dá o prazer de ter prazer comigo)*

que remete o pequeno ao segundo tempo do Édipo, sugerindo, portanto, uma escolha de sua parte:

> Ponham também esse **escolher** entre aspas, porque o sujeito é tão passivo quanto ativo nisso, pela simples razão de que não é ele quem manipula as cordinhas do simbólico. A frase foi começada antes dele, foi começada por seus pais (...) Mas, digamos, uma vez que convém nos exprimirmos bem, que existe, em termos neutros, uma alternativa entre ser ou não ser o falo. (grifo meu).

Para que haja a passagem para o **segundo momento do Édipo**, o pai deve intervir. O pai, encarnando o desejo da mãe "como personagem real, revestido desse símbolo, que ele passa então a intervir efetivamente na etapa seguinte" (Lacan, op. cit.: 193).

Privada pelo pai da suposta completude que a criança lhe dava, a mãe, por outro lado, aponta para a criança a necessidade de uma escolha, instaurando imaginariamente a rivalidade entre o pai e a criança. Ocorre, então, um deslizamento do objeto fálico, fazendo a criança encontrar a lei paterna, por localizar no pai esse algo que supostamente falta à mãe. Confrontar-se com a lei do pai significa, portanto, para a criança, perceber a lógica desejante no mundo da fala, que, para Lacan (idem), "submete o desejo de cada um à lei do desejo do outro."

No terceiro tempo é que a saída do Édipo pode se dar. O pai apresenta-se para a criança <u>não</u> como SENDO o falo, mas como quem o TEM e *pode* dar à mãe o que ela deseja. Interessante notar aqui que é somente quando a mãe pode ver atributos no pai que ele realmente passa a ter esse *poder*. Dito de outro modo, esse poder só lhe é conferido na vigência da castração materna. Por isso, o pai não é a lei, mas suporte dela. "É por intervir como aquele que tem o falo que o pai é internalizado no sujeito como Ideal do eu" (idem: 201), declinando-se, dessa forma o Complexo de Édipo, graças ao luto pela perda da completude que o pai, como significante, instaura para o pequeno ser.

Embora os desdobramentos sejam diferentes para o menino e para a menina, importa reter que ambos adquirem aí condições para que se lancem no mundo de forma

desejante. Contudo, como diz Lacan, há algo aqui que escapa: como explicar então, os complexos de Édipo normais nas crianças cujos pais não estão presentes, porque a mãe é viúva, separada ou solteira, por exemplo? E Lacan mesmo nos vem com a solução: "O que é o pai? (...) não é objeto real (...) ele tampouco é unicamente um objeto ideal (...) O pai é simbólico (...) É isto: o pai é uma metáfora (...) Digo exatamente: o pai é um significante que substitui um outro significante." (idem: 180).

O que o pai substitui? O desejo da mãe. Ou seja, o falo, e a criança o localizam no ponto ao qual está endereçado o desejo da mãe. No mesmo ano em que realiza o seminário sobre "As formações do inconsciente" – 1955 – Lacan escreve que diz que a significação do falo deve ser evocada no imaginário do sujeito pela metáfora paterna (1998:563). Usando sua fórmula da metáfora ou da substituição significante

Lacan aplica-a à fórmula da metáfora do Nome-do-Pai, "ou seja, a metáfora que se coloca esse Nome em substituição ao lugar primeiramente simbolizado pela operação da ausência da mãe". (idem)

É exatamente essa falta de adequação – *não sou tudo aquilo que minha mãe quer* –, aquilo mesmo que *deixa a desejar* é que torna possível o desejo e, portanto, a constituição de uma subjetividade.

Dessa forma, parece-nos que o grande avanço da teoria lacaniana a respeito do Édipo proposto por Freud é justamente distinguir e problematizar as diferentes manifestações causadas pela falta do objeto no sujeito: a frustração, a privação e a castração. Isso permitiu à sua teoria elaborar a castração como *a intervenção real do pai simbólico no que concerne a uma ameaça imaginária.*

O complexo de castração não se instaura apenas pela existência de uma ameaça. Cotidianamente, vemos muitas mães ameaçando castrar seus filhos, por vezes, de forma muito mais contundente que os pais, quando dizem: *Guarda isso, menino, que coisa feia! Se não guardar seu pipi, vou cortá-lo!*, e muitos pais que, ao contrário, não vociferam tal ameaça, numa atitude de *quem tem, tem medo.* Para Lacan,

> [a] metáfora paterna desempenha nisso um papel que é exatamente o que poderíamos esperar de uma metáfora – leva à instituição de alguma coisa que é da ordem do significante que fica guardada de reserva, e cuja significação se desenvolverá mais tarde. (idem: 201)

A metáfora paterna consiste em um outro modo de designar aquilo que Freud identificou como Complexo de Édipo. Os desdobramentos teóricos operados por Lacan a partir da formulação do conceito de "objeto a" são bastante esclarecedores da função paterna. Segundo Lebrun (2004: 33),

> [o] pai tem, portanto, o encargo de fornecer à criança o que lhe permite pôr obstáculo à devoração da mãe; era exatamente isso que Lacan dizia quando precisava: o papel da mãe é o desejo da mãe. É capital. O desejo da mãe não é algo que se possa agüentar assim, que lhes seja indiferente. Isso acarreta todos os estragos. Um grande crocodilo em cuja boca vocês estão – isso é a mãe. Não se sabe o que lhe pode acontecer, num golpe ele pode fechar a boca.

Assim, no Seminário *O avesso da psicanálise,* a função paterna é para Lacan (1970:115) correlata a *algo tranqüilizador* para o sujeito: revestido pelo investimento fálico da mãe – e só nessa condição – é que o agente que encarna a função paterna pode servir *de* "rolo, de pedra, é claro, que lá está em potência no nível da bocarra, e isso retém isso emperra. É o rolo que os põe a salvo se, de repente, aquilo se fecha" (idem).

Interessa ressaltar que o fato da linguagem é em si mesmo a operação da interdição do incesto, como nos lembra Lebrun, pelo "reconhecimento da impossível congruência entre palavras e coisas, consideração de uma fundamental e irredutível indisponibilidade que a mãe representa para cada um de nós"; e, citando M. Safouan, assevera que "a mãe é interdita porque a satisfação do desejo da Mãe significa o fim e abolição de todo o mundo da demanda". Podemos pensar assim que essa é a Lei da

Linguagem: é proibido não ser falante[146], ou seja, o pequeno ser grita numa situação de tensão, ou só lhe resta o gozo da morte. Embora o grito possa ser em sua origem pura contingência orgânica, desprende-se do organismo da criança e inscreve-se como um traço, na medida em que a mãe pode supor ser ela a destinatária desse grito. Se esse duplo movimento pode acontecer – o infans *escolher* a via do grito em vez da alucinação, e o agente da função materna colocar-se como destinatário desse *pedido* em forma de grito –, o infans ingressa no mundo da linguagem, ao renunciar *a ser-todo nas coisas.* Mas uma nova renúncia lhe será imposta: a de aceitar, continua Lebrun, ser-todo

> nas palavras; é essa renúncia reduplicada que os psicanalistas chamam castração, respectivamente primária e secundária, correspondendo o movimento de não consentir nessa perda à persistência do voto de cumprimento incestuoso ou de onipotência infantil. (op. cit.: 36)

Vemos então que, enquanto para Freud há no Complexo de Édipo três elementos (pai, mãe, filho); Lacan, assumindo radicalmente a Lei da Linguagem, situa o complexo em uma lógica de quatro elementos: ao introduzir o falo, o pai torna-se o representante da linguagem, "tanto posicionando-a quanto, sobretudo, testemunhando a maneira como ele mesmo se posicionou em relação a ela". Dito de outro modo*,* o pai re-vela ao filho os modos de gozo de uma cultura, o gozo fálico – único gozo possível ao falante que, justamente para se constituir como sujeito, teve que pagar o preço da expropriação do gozo real do organismo, para sempre perdido. O gozo que diz respeito ao falo simbólico está relacionado à significação: por uma construção imaginária sempre vai *supor* (retroativamente, porque o real é impossível de ser dito) o gozo perdido, e tal suposição permite ao sujeito sempre se re-lançar nessa busca.

O caminho particular que cada sujeito vai percorrer em seu movimento desejante, mesmo se é determinado pelo Outro do qual o pai é representante, é sempre um caminho singular. Nas palavras de Lebrun,

> Em suma, o que assim podemos conceber é que a leitura habitual que se faz da aventura edipiana como sendo um "não toque!" do pai para a criança em relação à mãe é a versão mítica de um fato de estrutura, o de

[146]Nina Leite, notas de aula (setembro/2005).

> um "não tudo!" lembrado pelo pai à criança e à mãe, um "não tudo" do qual ele não poderá se fazer o representante homologado a não ser que ele mesmo tenha nisso consentido. (op. cit.: 36)

As formas de gozo de uma cultura são organizadas pelo discurso e, portanto, histórica e ideologicamente determinadas, o que equivale a dizer que o social é o que há de mais íntimo em um sujeito. É o que pretendo demonstrar a seguir.

No entanto, sabemos, há impasses que podem acontecer nessas duas encruzilhadas estruturais – no estágio de espelho e na metáfora paterna[147] –, visto que ambas as funções dependem da vigência de condições para que o exercício da função materna e da função paterna possa operar. É o que *um caso clínico* pode nos ajudar a compreender[148].

[147] Pelos limites do presente trabalho, não nos debruçaremos sobre os avatares clínicos da falha da função materna e da inscrição primordial no estágio de espelho, tampouco discorreremos sobre as psicoses tributárias da falha da função paterna.

[148] É sabido que as questões implicadas em torno do significante Nome-do-Pai sofrem várias transformações conceituais na obra de Lacan. No entanto, não faz parte do escopo deste trabalho discutir todas essas transformações, senão apenas extrair conseqüências do declínio da função paterna nas formas de subjetivação, a partir da discussão de um caso clínico.

4.4. *Um* pai

Pelo exposto até agora, para que um sujeito possa advir, pela possibilidade de separar-se do engodo em que estava alienado – *sou tudo para minha mãe e minha mãe é tudo para mim* –, é preciso que um terceiro intervenha.

Assim, é fundamental que um pai real intervenha, fazendo prevalecer a ordem simbólica em relação ao imaginário em que filho e mãe estão mergulhados. Tal intervenção só é possível, como já apontado, desde que à mãe falte algo e que ela renuncie ao gozo de obturar sua falta com a suplência que o bebê pode lhe oferecer. Não obtendo um complemento para aquilo que lhe falta, mas encontrando apenas *suplementos*, a mãe – na vigência da castração – relança sua falta para uma busca em outro lugar para além da criança: o pai[149].

Assim, pode-se admitir que, do ponto de vista psicanalítico, só há pai pelo desejo da mãe: o que não equivale a dizer que o pai é designado pela mãe para cumprir as tarefas de pai, mas, sim, que o pai se constitui na medida em que pode ser território de gozo para a mãe.

Concordo com Lebrun (2004: 42) que

> Do ponto de vista da realidade psíquica, a função paterna tem necessidade, para se exercer, de dois elementos pelo menos: em primeiro lugar, lhe é preciso a palavra de uma mulher, é preciso que uma palavra seja dita pela mãe sobre o que sustenta o lugar do pai, condição indispensável para que o pai simbólico opere; não se trata, aqui, de dizer quem é o genitor, ainda que, na maioria dos casos, genitor e pai coincidam, mas de que a mãe signifique quem outro lhe serve de referência. Depois é preciso que aquele que sustentará para a criança ser o pai real intervenha **em carne e osso** para atualizar concretamente essa terceiridade, e é o fato de efetivamente sustentar a criança em seu trajeto

[149] Aqui sempre entendido como desejo da mãe que não se esgota em seu marido, trabalho, ou qualquer outro objeto.

> que assegura o que habitualmente se entende por papel de pai. (grifo meu).

O autor acrescenta ainda que, para que a função paterna opere, precisa ser ratificada pelo social, homologando aquilo que é sustentado no seio privado. Tais considerações são fundamentais para a articulação do recorte do caso clínico que segue[150].

Durante o tempo que atendi R., sempre insisti com sua mãe para que o pai viesse às sessões para que pudéssemos nos conhecer. Gostaria de lhe dar a palavra, de saber como ele significava o fracasso escolar de R. No entanto, ela sempre nos dizia que ele tinha um problema na perna e que não saía de casa pra nada: *Aquele lá, vixe*! *Não vem, não.* Em função de minha insistência, a mãe de R. diz-me que é ela quem tem que cuidar de tudo na casa, porque *aquele moleque* – o marido, está há algum tempo com depressão.

Apesar de já estar alfabetizado, havia um sintoma em R. que insistia: a angústia de castração revelada no medo que o paralisava em relação a vários brinquedos e histórias. Diante da resistência desses sintomas, resolvi voltar a escutar a mãe e tentar novamente convidar o pai para uma sessão, reconhecendo a possibilidade de a criança pode ser o sintoma dos pais.

Nessa entrevista com a mãe, ela conta que R. *não mija mais na calça.* Quando lhe perguntei a que ela atribuía isso, menciona que depois que encaminhei R. para fazer fonoterapia na APAE[151], e que passou pelo neurologista para uma avaliação, o médico havia lhe dado uma receita de um remédio para ele parar de fazer xixi, mas ela havia perdido a receita. No entanto, N., a mãe de R., reconhece que foi o fato de ter mostrado a receita ao filho que fez que o sintoma da enurese desaparecesse. Interessa apontar aqui o fato de que foi na medida em que o médico – um outro além da mãe, reconhecido pelo social e pela própria mãe – pôde designar outros significantes para a enurese de R.,

[150] Trata-se do mesmo caso apresentado no item 2.2. *Uma* criança.

[151] Em Nova Odessa, por um acordo entre a APAE e a Prefeitura, há a prestação de serviços de fonoaudiologia clínica aos alunos da rede regular municipal de ensino, de forma gratuita, mediante disponibilidade de vaga. Em 29/03/2004 foi a época em que houve vaga para R. nesse atendimento.

intervindo como um terceiro, que R. pôde receber os recursos simbólicos necessários a um deslocamento de uma posição colada e colocada pelos significantes maternos

Logo que revelo o motivo de tê-la convidado para a entrevista – o medo que R. demonstrava em relação a várias coisas e a nossa hipótese de que tal sintoma colocava-o em dificuldade de aprender – N. concorda veementemente, dizendo: *Esse moleque tem medo de tudo!*[152]. Mais à vontade, e estabelecendo uma outra via de transferência comigo a partir dessa escuta, conta que teve seis irmãos, que um nasceu morto e outro faleceu há dois anos. Diz que era a preferida de seu pai e que ele havia morrido quando ela estava com quinze anos. Acha que *o deixaram morrer* em casa, pois moravam em um sítio e não houve tempo de socorrê-lo quando passou mal.

Durante a entrevista, pode-se perceber que as datas que ela informa não conferem: não sabe quem são seus irmãos mais velhos e mais novos, quantos anos eles têm hoje, a idade que tinha quando ficou grávida pela primeira vez. Sobre a gravidez, conta que foi fruto de um namoro que não deu certo, e que o sua mãe havia decidido dar o filho[153] que nasceu a alguém que pudesse criá-lo (*para gente rica).* Embora relate que ficou muito triste na época, menciona que agora não quer nem saber mais dele, pois já acostumou. Os filhos, no entanto, não sabem que ela deu um filho embora. Quanto ao pai, quando morreu, sentia muita saudade, e sua mãe lhe dizia que ele tinha ido para o céu, mas que vinha visitá-la sempre. Desde então, como R., ela tem medo de fantasmas.

Antes de se casar com J., seu atual marido e pai de R., sua mãe contou a ele sobre o filho que ela tivera e *ele não falou nada, não.* N. conta que J**.** não tinha pais quando o conheceu e que morava com parentes: sua mãe morreu no parto. Assim, N. lhe dizia: *Já que você não tem mãe, eu fico no lugar dela, e* J. concordava: *Eu não tenho mãe, então você é minha mãe.*

[152] Logo depois dessa sessão, N. marca consulta para R. com um dentista e, somente agora, deixa o profissional tratá-lo, pois antes impedia qualquer tratamento, pois tinha medo de dentista.
[153] Que diz ser um menino, mas sem convicção, porque não o viu na maternidade.

Note-se a singularidade da posição que J. apresenta para sustentar a função paterna para R.: como ele poderá sustentar tal posição na medida em que se coloca subjetivamente como um filho para sua esposa e, dessa forma, numa situação incestuosa? Como N. poderá revesti-lo de atributos fálicos nessa mirada? Soma-se à fragilidade desse pai o fato de o mesmo estar desempregado há muitos anos, com *uma doença nos nervos da perna*, o que o impede de andar longas distâncias e de trabalhar, além da *depressão* que diz sofrer.

Falando da doença da perna do pai, N. se lembra de que, aos cinco anos, R. rasgou o joelho com uma folha de zinco em seu quintal e precisou levar muitos pontos em sua perna. Depois disso, conta, tem muito medo de médico e dentista. Lembrei-me de que algum tempo antes dessa entrevista, cerca de seis meses, R. trouxera o seguinte desenho :

No desenho que traz, há um homem que não anda, que tem problema na perna, por isso está aJOELhado. Encontro o nome do pai de R. nesse desenho e isso re-orientou minha conduta em relação a seus pais.

Após essa entrevista, solicito novamente que a mãe de R. leve um convite nosso a J. – agora por escrito[154] – para um encontro. Na semana seguinte, N. aparece com R, sem J. No entanto, logo ele aparece, dirigindo seu automóvel, dizendo que achou que eles estavam demorando, por isso tinha vindo buscá-los. No entanto, essa foi a primeira vez que ele havia ido buscá-los.

Aceitando meu convite para conversarmos, J. revela que, assim como R., ele também tinha medo de escuro quando era moleque. Diz não ter medo de pessoas mortas, mas não gosta de vê-las. Sublinha que quando viu uma mulher morta atropelada, ficou três dias sem comer. Importa apontar que a cena de atropelamento é sempre desenhada por R., que parece, muitas vezes, não ter *apetite* intelectual.

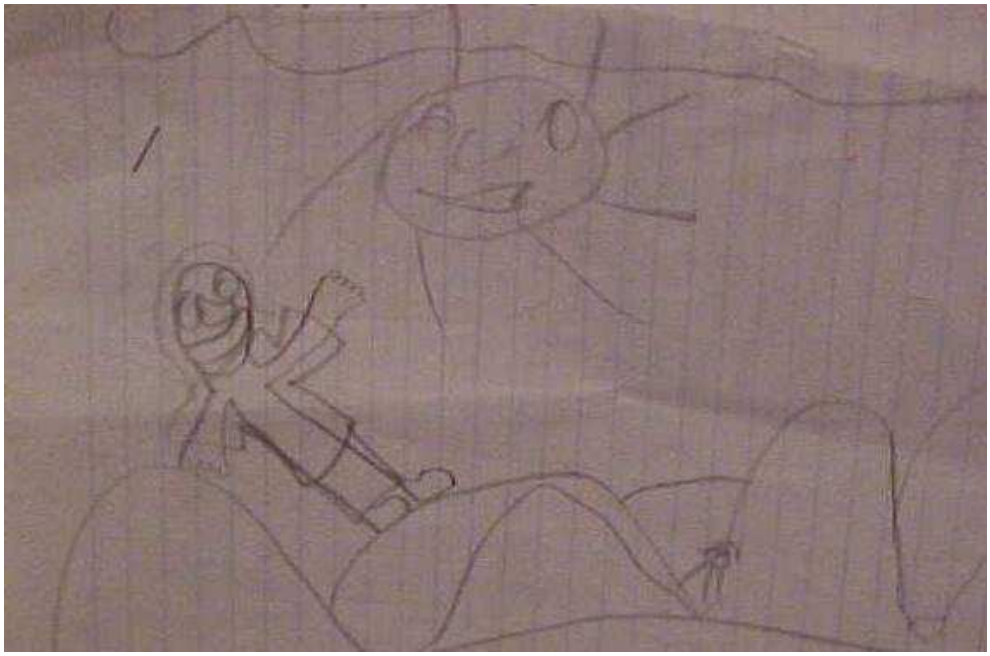
J. conta que, um dia após seu nascimento, sua mãe recebera a notícia de que um irmão dela havia falecido ; seu tio materno, portanto. Ao saber do ocorrido, a mãe de J. passou mal e também faleceu. Foi criado pelo pai, pelos irmãos e *sozinho* (sic). O pai amasiou-se quando ele tinha dez anos, e, como a mulher judiava dele, resolveu ir morar com o irmão.

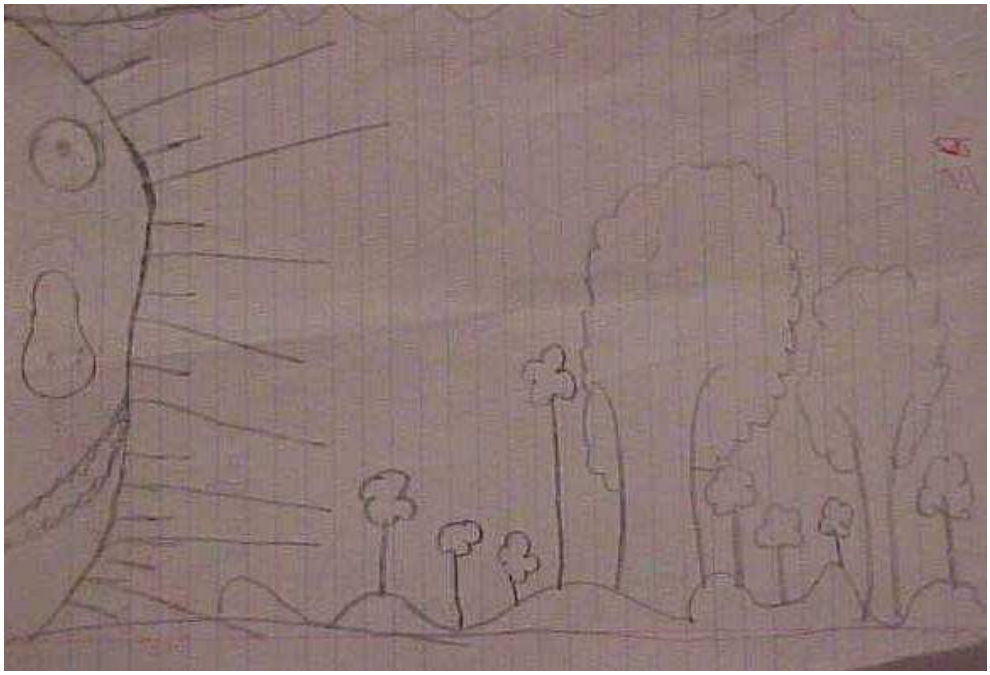
Conta que não gosta de escutar assunto de acidentes e de atropelamentos e que há dois ou três anos tem depressão: fica irritado com a presença de muitas pessoas ao mesmo tempo, tem labirintite e está tomando anti-depressivo. Quanto à sua perna, diz que tem muita dor, mas não sabe o que é, pois os exames não revelam nada.

No final da sessão, diz que foi muito bom ter vindo e *falado tudo o que tinha na mente.* Nesse mesmo dia, no atendimento de R., ele traz como pagamento simbólico dois

[154] Optei por esse recurso, pois J. é alfabetizado e N. não, ou seja, esse atributo é só dele. Além disso, o escrito é algo que se revelou alvo de desejo (e objeto perdido) para N., no episódio da receita do médico que ela perdeu.

desenhos muito significativos: um com uma criança brincando e outro de um cenário de *um dia alegre* (sic). Pareceu-nos que algo tinha feito uma *diferença* antes do início daquela sessão...





Na tentativa de sustentar a pertinência da intervenção do pai real – funcionando como um representante do Outro social – escuto J., buscando, como direção do tratamento de R., favorecer o que Lebrun (op. cit.: 43-44) chama de "sutil equilíbrio entre o investimento materno, contrapeso paterno e trabalho de consentir em crescer a criança que se trata", apostando na constatação de uma "modificação de uma ou outra das forças presentes (que possa) hipotecar o futuro dessa operação de subjetivação."

PARA CONCLUIR: RETOMANDO O CASO

É bom que seja assim, Dionísio
Que não venhas.
Voz e vento apenas
Das coisas do lá fora
(...)
Que não venhas, Dionísio.
Porque é melhor sonhar tua rudeza
E sorver reconquista a cada noite
Pensando: amanhã, sim, virá.
E o tempo de amanhã será riqueza:
A cada noite, eu Ariana, preparando
Aroma e corpo. E o verso a cada noite
Se fazendo de tua sábia ausência.

Hilda Hilst

É possível escutar na queixa dos professores hoje em dia que há duas grandes preocupações que lhes tiram o sono: a primeira diz respeito à indisciplina e à violência nas escolas; a segunda – e provavelmente relacionada à primeira – refere-se à falta de vontade de aprender do aluno. Nos cursos de capacitação e formação continuada[155] é possível evidenciar o grande esforço por parte dos professores no sentido de descobrir o que poderiam fazer para que o aluno **desejasse** aprender.

A partir dessa escuta e de seus desdobramentos – em especial, o encaminhamento de crianças para atendimentos especializados – as questões se encadeiam, pululam, fazem eco umas às outras: por que uma criança não aprende a ler? Por que os adultos estão tão intrigados com a criança e interessados nela? Será que um investimento maciço na criança não seria um dos fatores que estariam causando uma inibição intelectual nos pequenos? Há um saber sobre a criança que possa descobrir a chave para seu desejo? O que é o desejo? Como se instala o desejo em uma criança? Qual a função da mãe nisso? E o pai, está mesmo falido na sociedade moderna? Nesse caso, será, então, a família a grande responsável pelo fracasso escolar? Esse não-aprender pode ser considerado um sintoma? Se for um sintoma, ele é da criança ou está na criança? A psicanálise e a lingüística podem ajudar na compreensão do que está nessa cena? Como?

[155] Atualmente participo como docente de um curso a distância (Linguagem na Educação Infantil) promovido pelo CEFIEL – Centro de formação continuada de professores do IEL/Unicamp.

Se recoloco todas essas perguntas neste momento de concluir é para dar visibilidade às questões que me mobilizaram durante este trabalho e, para que, até certo ponto, possam ser encontradas *a posteriori*, no percurso realizado, algumas pistas que conduziriam a possíveis respostas.

Como vimos, a preocupação dos adultos em relação às crianças é bastante recente na história da humanidade. Tal (pré)ocupação muitas vezes tem se configurado como uma falta de ocupação com a criança na medida em que o adulto pretende educá-la em nome dos ideais preconizados pelo discurso da ciência, como fez Itard (Banks-Leite & Galvão, 2000: 123-229) com seu *Selvagem*, rechaçando, com sua não disposição à escuta, o desejo que nele talvez pudesse ser posto em movimento. Na condição de objeto de realização dos desejos do adulto, uma criança fica impossibilitada de advir como sujeito de seu próprio desejo:

> Nesse sentido, se a "educação moral" do *Selvagem do Aveyron* tem um mérito a ser, hoje, reconhecido, esse não é a *recusa* de Itard em reconhecer a impossibilidade aninhada na educação pretendida, mas o fato de ela ser um rotundo contra-exemplo na matéria. Com efeito, essa celebrada empresa pedagógica ilustra, precisamente, o que não deve ser feito em matéria educativa e, portanto, a necessidade de exorcizarmos o que há de morte em todo desejo de vitória pedagógica. (Lajonquière, *in: op. cit.:* 107)

No entanto, o caráter enigmático da criança impõe aos adultos um *dever* paradoxal: a educação dos que chegam depois a este mundo – as crianças – é tarefa designada aos que chegaram antes – os adultos; mas para que a educação ocorra não é necessário o conhecimento sobre a criança e suas potencialidades, ao contrário, é preciso que haja uma inversão dessa demanda, ou seja, que o desejo de educar do adulto passe – em algum momento e na vigência da transferência – ao desejo de ser educado, pelo lado da criança. Tal passagem só é possível quando à criança pode ocorrer a pergunta: *e o outro, o que ele quer de mim?.* A certeza almejada pela ciência é o antinômico do sujeito que só se sustenta na incerteza, na imprecisão de quem ele é: o sujeito se encontra ***entre*** significantes e, por estrutura, não pode estar colado a nenhum deles.

Para que essa pergunta surja, é preciso que o *infans* perceba que a mãe lhe diz uma coisa, mas ela pode estar querendo outra: *ela me diz isso, mas o que ela quer de mim?*. Logicamente, é preciso supor que, para que tal suposição ocorra, haja um terceiro, ou seja, uma alteridade radical ao par mãe-filho. Esse terceiro é o que a psicanálise denomina pai; dito de outro modo, para que a criança possa desejar algo, é preciso que essa função paterna opere.

O pai é aquele, como diz Lebrun, que fala à mãe: *não, (a criança) não é tudo o que você diz dela.* Entretanto, para que a mãe possa *escutar* esse dizer do pai, é preciso que ela o deponha simbolicamente nesse lugar de enunciação com seu desejo. Esse é o ponto em que podemos retornar ao caso que apresentei. A mãe de R. aceitou o lugar que seu esposo lhe conferiu: ela se torna a substituta da mãe de seu marido, falecida no seu parto; nesse "jogo de posições", ele se torna também, como R., um *Infante* das monarquias[156].

Desempregado, debilitado física e psiquicamente, o pai de R. tem poucas chances de sustentar um lugar de identificação para o filho. É verdade que se pode argumentar que o casal teve mais filhos e que os efeitos de tal posição conjugal não se repetiram com os demais; contudo, essa condição singular pode ser articulada com algo que acontece no social: o declínio da imago paterna.

Para Lacan, os objetos da identificação edipiana capturam o sujeito no registro do ideal, ou mais exatamente naquele da "transgressão sentida como perigosa; ela surge para o eu ao mesmo tempo como o apoio de sua defesa e o exemplo de seu triunfo" (1938:53). Como lembra Zafiropoulos (2001), Lacan enfatiza o caráter da transgressão e triunfo para melhor fazer perceber, no declínio do Édipo, os objetos formadores do ideal do ego; esses objetos fascinam o sujeito em um tipo de lógica (transgressiva) de promessa (tardia) e introduzem-no alternativamente no registro afetivo da "exaltação" (triunfo contra a repressão) ou naquele dos humores negros da "depressão" (desfeita contra a repressão).

[156]O Infante é sempre um filho do rei que não herdou o trono; embora considerado um nobre, sua condição de submissão jurídica não permite o reconhecimento social de sua fala: apenas o filho primogênito, preferencialmente varão, herda o trono em certas monarquias como, por exemplo, a de Portugal, na época do descobrimento do Brasil. Tal sistema ainda é vigente na Inglaterra.

Ainda segundo o autor, nesse tipo de construção última identitária, onde se erige o ideal do eu, as duas imagos parentais são retidas por Lacan como no movimento repressivo. No entanto, a imago da mãe é desvalorizada (pela menina e pelo menino) em função da herança ambivalente das identificações que precederam e, como Freud, Lacan vai também privilegiar o pai, mas por questões diferentes daquelas apresentadas pelo mestre vienense. No momento em que a antigüidade da imago materna garantia toda a sua importância na repressão sexual e, mais geralmente, na formação do superego, Lacan indica que essa mesma antigüidade torna-se um *handicap* (para essa imago) na formação do ideal do ego, em que ela se encontra dominada pela imago paterna, que é menos ambivalente. Nas identificações, "a imago do pai, à medida que domina, polariza nos dois sexos as formas mais perfeitas do ideal do ego, do qual é suficiente indicar que elas realizam o ideal viril no menino e, na menina, o ideal virginal". (Lacan, 1938: 54)

É sabido que as questões em torno do significante Nome-do-Pai sofrem várias transformações conceituais dentro da obra de Lacan. No entanto, o que se pretende neste trabalho é tão somente extrair conseqüências da tese lacaniana sobre o declínio da função paterna nas formas de subjetivação e suas implicações na aprendizagem da leitura e escrita, a partir da discussão de um caso clínico: "que o estudo dessas formas se refira à história, eis aí já um dado para nossa análise". (idem: 56).

Interessa, sobremaneira, lembrar que, para Lacan, o complexo de Édipo é **relativo a uma estrutura social,** e a força de seus efeitos psíquicos na família paternalista deve-se ao fato de que **a imago do pai concentra a função de repressão e de sublimação** (idem: 54-55). Utilizando os trabalhos de Malinowski (1884-1942, etnólogo, um dos fundadores do funcionalismo), Lacan percebe que nas sociedades matriarcais essas duas funções estão separadas e, por assim estarem, a sublimação é dominada pela repressão. O contrário acontece na família paternalista:

> Por ser investida pela repressão que a imago paterna projeta sua força original nas próprias sublimações que devem ultrapassá-la; é por amarrar em tal antinomia o progresso dessas funções que o complexo de Édipo retira sua fecundidade. (idem)

A questão é importante porque, para Lacan, quando a vertente da sublimação prevalece, abre-se para o sujeito o acesso ao social e à produção cultural. Neste ponto, importa voltarmos à questão da identificação.

Porge (1994:8) lembra que no célebre sonho de Freud, chamado de a injeção de Irma[157], assiste-se à entrada de uma multidão de colegas de Freud que dão, cada um, sua opinião sobre o caso Irma:

> este é um momento de decomposição espectral da função do eu (**moi**), do aparecimento das identificações sucessivas de que o eu é feito.(...) Observa-se aí o que Lacan chamou de intromistura dos sujeitos, a saber, o caráter impossível de se fixar do sujeito assumindo o pensamento do inconsciente.

Dessa forma, podemos entender o EU [moi] como uma espécie de "colcha de retalhos", uma vez que um sujeito vai precisar de uma série de pessoas para se identificar e se constituir, apesar do papel primordial do casal parental nessas identificações sucessivas. Com isso, Porge (1994:51) aponta que são articulados dois modos de sujeito: o eu especular, ou **moi**, e o eu social (**je**):

> Assim, o sujeito se apresenta em diversos personagens simultaneamente, e ali onde o sujeito poderia coincidir com um "eu" (**je**), esse "eu" (**je**) desaparece; o que aparece é um sujeito acéfalo, representado pelo puro símbolo da trimetilamina. [intromistura] (idem:8)

Nesse sentido, a noção de social é convocada; a relação do indivíduo ao social é qualificada por Lacan como "coletividade", inaugurada em seu artigo "O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada", de 1945. Para Lacan, a coletividade

> está integralmente representada na forma do sofisma, uma vez que **se define como um grupo formado pelas relações recíprocas de um número definido de indivíduos**, ao contrário da generalidade, que se define como uma classe que abrange abstratamente um número indefinido de indivíduos. (1998: 212, grifo meu).

[157] Que pode ser encontrado na Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro: Imago, Vol.IV, 1976. Esse sonho de Freud funciona como um protótipo de suas análises de sonhos.

Com essa definição de coletividade, Lacan passa a tratar de maneira nova a relação do indivíduo ao social e a abordar, segundo Porge, as manifestações do inconsciente, que só assumem sentido no "liame social". Com Lacan, pode-se ressaltar o peso das determinações sociais dos distúrbios mentais. (1994:39).

Resulta fundamental para a compreensão do caso R., aqui analisado, que possamos lembrar, como Dolto, que a fórmula "fracasso escolar" não diz de quem é o fracasso! A escola, como toda instituição que abriga uma coletividade, só pode oferecer as *gavetas preparadas*, como gosta de dizer Plon (1999/2005), para responder ao fracasso, ou seja, a repetência, a orientação em classe de aperfeiçoamento e a exclusão escolar.

Nadando contra a maré, como se diz, minha aposta foi a de que R. não deveria ir para uma classe especial ou para uma escola de educação especial, mas que poderia se alfabetizar, ali mesmo, em sua escola, dita *regular,* se pudesse sair do ponto de encalhe em que estava, rumo à sua constituição subjetiva.

Com essa aposta, conduzi o seu atendimento. Cito aqui um episódio ocorrido durante uma sessão, dada sua importância para a direção da cura analítica: R. vê um pequeno relógio que tenho na sala de atendimento, cujo adorno são dois anjos nus feitos de resina. Ele fica intrigado com aquela imagem e me pergunta se são meninos ou meninas. Em vez de simplesmente lhe responder, fiz a suposição de que ele tinha sua própria teoria sobre as diferenças sexuais e coloquei-me a escutá-lo. A princípio, ele tentou estabelecer a diferença sexual pelo comprimento dos cabelos. No diálogo comigo, percebeu que isso não se sustentava e, logo em seguida, disse com clareza que a diferença estava nos órgãos genitais de cada um, embora ali não desse para vê-los, porque os anjos estavam ajoelhados. Tentando descobrir *o sexo dos anjos,* R., a partir desse momento, revela uma curiosidade e uma vontade de aprender até então pouco demonstradas durante o curso dos atendimentos. Na sessão seguinte, ele desenha uma casa com um leão do lado de fora, bem grande. Faz um muro bem trançado para o leão não conseguir entrar e derrubar a casa. Notei a semelhança entre os traços do muro e as linhas de um caderno. Ao perceber tal homografia ele também desenha um livro:

Disse a ele, interpretando seu desenho, que o menino daquela casa talvez agora conseguisse se defender, fazer frente aos perigos que ele sempre havia temido. Ele concordou e me disse que ele também já não tinha mais medo de dentista e que estava tratando de seus dentes. Interessante apontar que os dentes sempre apareceram em seus desenhos nas bocas abertas de animais que estavam prestes a devorar alguém.

Na sessão imediatamente seguinte a essa, foi que R. começou a produzir narrativas – orais e escritas – durante as sessões, como a que segue[158]:

[158] R. lê a seguinte história que escreveu "Era uma vez um menino que subiu no prédio e não conseguiu sair; ele ligou para o amigo dele que era dono do avião para resgatar ele de lá. Aí, a mãe dele tava preocupada por que ele não tava vindo. Quando ele chegou em casa, a mãe dele bateu nele porque ele não pode sair. Aí, o pai dele falou: se você andar sozinho não vou deixar andar comigo no carro".

É digno de nota que nos desenhos que ele trazia de casa, como forma de pagamento, a sua escrita espontânea não aparecia tão estruturada como a que realizava durante a sessão, na minha presença. Atribuo tal feito à vigência da transferência que ele pôde estabelecer comigo.

Durante o tempo de seu atendimento, pude concluir que R. portava um sintoma do casal parental – o Infante, o *moreque*, como dizia sua mãe – corresponde à posição subjetiva de seu pai; o lugar fálico ocupado por sua mãe. Tomado no lugar de posse da mãe, R. fica mesmo em um ponto de estancamento, dificultando sua subjetivação. Posso, desta forma, concordar com Vorcaro (1999:75) que

> no fim do tratamento de uma criança, pode-se tocar no momento em que um sujeito cai de sua fantasia (a destituição subjetiva). Mas o sujeito aí em causa não é a criança e sim os pais ou um dos pais que constata(m) a destituição da posição subjetiva do filho na sua fantasia. Este é o preço para fazê-lo passar de uma dimensão de pertinência a uma dimensão de existência.

Dessa forma, no atendimento a R., busquei permitir que ele se separasse do sintoma dos pais e construísse

> seu próprio *sinthome*[159], que é a parte indestrutível do laço social. O *sinthome* serve ao sujeito para sair de seu gozo autista e enlaçar a realidade psíquica do sujeito barrado, tendo, portanto, a mesma função do pai.(...) Construir seu *sinthome* é construir copulações significantes dentro de sua família (idem: 93, grifo meu).

A longo de seu atendimento, R. pôde construir algumas defesas à *bocarra da mãe* (Lacan) e, com isso, usufruir seu tempo de infância e escolarização, condições fundamentais para que pudesse haver desejo e ***lei***tura. Dito de outro modo, o objetivo da análise foi o de permitir a R. fazer sua neurose tranqüila, como diz Vorcaro (idem), pois, para o neurótico, o pai idealizado é o pai morto, ou seja, o pai totalmente satisfeito pela mãe; um pai "que fecharia os olhos para o desejo." Nesse sentido, "fica mais acentuada do que revelada a verdadeira função do pai que é essencialmente, unir (e não opor) um desejo à Lei". (Lacan: 1998: 839).

A despeito das conclusões que pude ir esboçando[160], e das intervenções que realizei durante todo este trabalho, muitas dúvidas permanecem no que respeita à relação da singularidade do caso apresentado com a aquisição da escrita. Algumas questões que me ocorrem são: é possível articular, discutir, problematizar e/ou diferenciar a noção de **imago** com a noção de **representação,** na medida em que, como diz Milner (1983), "A representação é a condição do ser falante."?

---

[159] O sinthome é uma noção que se originou de uma necessidade lógica na obra de Lacan em seus últimos anos de ensino, quando trabalha com a topologia. Trata-se de uma modalidade de gozo que modula os três registros do nó borromeano (RSI) e torna possível, no fim da análise, uma ética desse gozo. O *sinthome* indica a posição subjetiva do sujeito e seus modos de fazer laço social. Cf. Seminário XXIII (1975-76) inédito.

[160] É bem possível que tal esboço não pudesse se fazer sem que eu estivesse submetida à minha análise e supervisão pessoal.

Se a palavra é a morte da coisa, como diz Lebrun (2004:35), e o mundo das palavras impõe o desengolfamento do mundo das coisas; se a escrita é o retorno do recalcado, como aponta Kupfer (2001), ao mencionar que "ao contrário do que intui a experiência vivida por nós, essa escrita ortográfica não é uma representação da fala, mas é uma fonetização do que já estava escrito como escrita inconsciente", quais transliterações seriam possíveis desdobrar a partir do caso R.?

Nos dizeres dessa autora (idem), a escrita ortográfica tem relação com a escrita inconsciente. Acredito ser possível fazer essa articulação no caso que apresentei, mas ainda se faz questão para mim essa articulação à luz das elaborações teóricas mais recentes de Lacan, dentro da topologia borromeana.

Na medida em que, como lembra Pommier (1993: 9), "a língua não 'se aprende' no sentido usual do termo, porque, se bem a linguagem constitui o objeto dessa iniciação, o sujeito mesmo forma parte desse objeto"[161], pode-se perguntar se existem analogias entre a aprendizagem da escrita e o processo de estruturação subjetiva? Quais?

Não é sem importância mencionar que o projeto inicial do presente trabalho era o de articular a criança, a função paterna e a escrita. Pelos contornos que o trabalho foi ganhando, tornou-se inviável fazer essa articulação, a qual impõe um outro momento e lugar.

[161] Tradução minha.

REFERÊNCIAS

ALLOUCH, J. (1995) **Letra a letra**. Transcrever, traduzir, transliterar. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

ARIÈS, P. (1981) **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara

AZENHA, C. (2005) O lugar do outro nas teorias sobre a aquisição da linguagem. **INTER-AÇÃO Revista da Faculdade de Educação,** UFG, v. 30, n.2, jul/dez. p. 249-266.

ASSOCIAÇÃO LIVRE. (1998). **O desejo em cena**, São Paulo, Companhia Ilimitada

BERGÈS, J. & BALBO, G. (2001) **A atualidade das teorias sexuais infantis**. Porto Alegre: CMC Editora.

_____(2002). **Jogo de posições da mãe e da criança: ensaio sobre o transitivismo.** Porto Alegre: CMC Editora.

BOSCO, Z. R. (2005a) **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**. Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

_____(2005b) **A criança na linguagem.** A fala, o desenho e a escrita.. Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP (Coleção Linguagem e Letramento).

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Imprensa Oficial .

CALLIGARIS, C. (2002) Sofrendo de doenças futuras o custo da detecção precoce. **Folha de São Paulo, Ilustrada**, 01 ago.2002

_____(2002). Crise do mercado ou crise do sujeito? **Folha de São Paulo, Ilustrada**, 08 ago. 2002.

_____(2003) Escolher uma profissão. **Folha de São Paulo**, Ilustrada, 24 jul.2003.

_____(2004) **Cartas a um jovem terapeuta**. Rio de Janeiro: Alegro, 2ª.ed.; Elsevier.

CAUVILLA, W. (2001). Sobre um momento da constituição da idéia de infância : ponto de vista de um historiador. **Estilos da Clínica**: Revista sobre a infância com problemas, 6 (IV).

CHEMAMA, R.(1997) **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 240 pág.

CORDIÉ, A. (1996).**Os atrasados não existem**. Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed.

SOUZA, M. C. C. de (2001). A psicanálise e a depressão dos professores: notas sobre a psicanálise e a história da profissão docente. In: **COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE3**., 2001, São Paulo. Proceedings online... Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300012&lng=en&nrm=abn>. Acesso on: 13 July. 2006.

COSTA, J. (1979) **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Ed. Graal

DE LEMOS, C.T.G (2002). Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas (42):41-69

_____(2000). Questioning the notion of development: the case of language acquisition. **Culture & Psychology Copyright© Sage Publications**, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, Vol. 6(2): 169

_____(1998). Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In. ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, p. 13-31, 1998

DOLTO, F.(1998). **Dificuldade de viver**. Psicanálise e prevenção das neuroses, Porto Alegre : Artes Médicas

DONZELOT, J.(2001) **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 3ª. Ed

DOR, J. (1990). **Introdução à leitura lacaniana**. p. 79, Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____(1992) **Introdução à leitura de Lacan**. Vol. 1.Porto Alegre: Artmed

DUNKER, C.I.L.; ASSADI, T.C. Alienação e separação nos processos interpretativos de psicanálise. **PSYCHE.** Jan-jun, vol. VIII, no. 13, Univ. São Marcos, SP. 2004. p. 85-100 Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/307/30701308.pdf . Acesso em 26 jan 2006.

FARIA, M. R. (2004) As entrevistas preliminares com a criança**. Revista de Psicoanálisis y Cultura, n. 20.** Disponible em: http://www.acheronta.org/acheronta20/faria.htm. Acesso em 03 abr.2006.

FLEIG, M. (2000) A tese do declínio da imago social do pai e o deslocamento da autoridade. **Anais do II Colóquio do LEPSI**. p.28

FREUD, S. (1900) A interpretação dos sonhos. Sonhos sobre a morte de pessoas queridas, Vol. IV, *In:* **Obras Completas,** Edição Eletrônica Brasileira.

_____ (1913) Sobre o início do tratamento. In: **Obras completas**. Vol. XII. Edição Eletrônica.

_____(1916). Conferência XXVII, A transferência, **Obras completas**,Vol. XVI, Edição Eletrônica

_____ (1920) A psicogênese de um caso de homossexualismo numa mulher. *In:* **Obras Completas**, Vol.XVIII. Edição Eletrônica Brasileira.

_____(1927) O futuro de uma ilusão. *In:* **Obras Completas**, Vol. XXI. Edição Eletrônica Brasileira.

_____ (1925). O ego e o Id e outros trabalhos. *In:* **Obras Completas**, Vol. XIX. Edição Eletrônica Brasileira.

_____(1932). Conferência XXXIII. Vol. XXII. *In: Obras Completas,* Edição Eletrônica Brasileira

_____(1937) Análise terminável e interminável. *In:* **Obras Completas**, Vol XXIII. Edição Eletrônica Brasileira.

GOUVEIA, A.J.(1981) A escola, objeto de controvérsia. In: PATTO, M.H.S.(org.) (1981). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A.Queiroz .p 17-24

JORGE, M.A.C.(2000) **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan.** V. 1: as bases conceituais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 3v.

KUPFER, M. C. (2000) **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta

KUPFER, M.C. A escrita na clínica psicanalítica de crianças. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300006&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 21 Jan. 2006.

LACAN, J. (2006) **Meu ensino**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar .

_____(2005) **Nomes-do-pai.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar .

_____(1977) **C'est à la lecture de Freud ...**, *Cahiers Cistre*, 1977.

_____(1993) **Televisão.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar .

_____(1945/1998). O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. Um novo sofisma. *In:* **Escritos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. pp.197-213.

_____ (1949/1998). O estádio do espelho como formador da função do eu. *In:* **Escritos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p.96-103.

_____(1999) **O seminário livro 5**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____(1985) **O seminário livro 20**. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____(1992/1969-70) **O seminário livro 17**. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____(1975-76) **Seminário 23. El sinthoma.** Ediciones Eletrónicas. PSI/INFOBASE

LAJONQUIÈRE, L. (2000). Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação. *In*: BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. **A educação de um selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard.** São Paulo: Cortez, p.105-116.

_____(1999) **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

LAJONQUIÈRE, L. (1992). **De Piaget a Freud**. Petrópolis, Vozes, 1992.

LE GAUFEY, Guy (1996). **L'incomplétude du symbolique: de René Descartes à Jacques Lacan** . Paris: E.P.E.L.

LEBRUN, J. P. (2004). **Um mundo sem limite**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

LEITE, N. V. A. (2005) **A clínica psicanalítica com crianças**. Texto da conferência apresentada na Jornada da Clínica da Linguagem, SP, inédito.

_____(2000). A questão da singularidade. LEITE, N. V. A. (org.). **Cadernos de Estudos lingüísticos**. Campinas, no. 38, Jan./Jun.p. 5.

LEVIN, E. (2001). **A função do filho: espelhos e labirintos da infância**. Petrópolis, RJ: Vozes.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (1993) **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 7ª ed. São Paulo: Pioneira, 1.993. 55p. p. 20.

MANTOVANI DE ASSIS. (1993) **Uma nova metodologia pré-escolar**. 7ª ed. São Paulo: Pioneira.

MILMANN, E. (2003) A instância da letra na leitura. **Estilos da Clínica**, vol. VIII, No. 14, 30-49

MILNER, J. C. (1983/1999) Los nombres indistintos. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL

NUNES, L. M. (2004) **A escrita em gesto: um caso de surdez.** Tese de doutoramento. IEL/UNICAMP.

PATTO (2005) **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____(1997) Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicol. USP.** [online]. vol.8, no.1 [cited 14 April 2006], p.47-62. Available from World WideWeb:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0103-6564. Acesso em 15 Abr. 2006.

POMMIER, G. (1993) **Nacimiento y ranacimiento de la escritura.** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

PLON, M. (1999/2005). **A Escola e a psicanálise. O psicanalista na escola?** [Tradução: Nícia Bonatti]. No prelo.

POLLI, M.C. (2003). Família – quase uma resenha. Correio da APPOA, n. 112, abril 2003.
Disponível no site http://www.appoa.com.br/download/correio112.pdf. Acesso em 20/04/06

PORGE, ÉRIK. (1994) **Psicanálise e tempo: o tempo lógico de Lacan.** Rio de Janeiro: Campo Matêmico.

PORGE, ÉRIK. (2000) **Jacques Lacan, um psicanalista: percurso de um ensino**; [tradução de Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, Nina Virginia de Araújo Leite e Viviane Veras]. No prelo.

QUINET, A.(1998) **As 4 + 1 condições da análise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 115p.

ROUDINESCO, E. (2003) **A família em desordem.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

SANTIAGO, A. L. (2005). **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

SAUSSURE, F.(1973) **Curso de lingüística geral**. 5ª. ed. São Paulo : Cultrix.

SILHOL, R. (1996) Psicanálise & Literatura. In**:** KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**. O legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar p.672.

SOUZA, M. C. C. (2001). A psicanálise e a depressão dos professores: notas sobre a psicanálise e a história da profissão docente. ***In*: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 3, São Paulo. Proceedings online... Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000320010003000 12&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 15 Apr. 2006.

TUCKER, N. (1992). **O que é uma criança**? Edições Salamandra; 149 p.

VILAS BOAS, Sérgio. (2002) Homens tentam superar desvantagem emocional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 jan. 2002.

VORCARO, A.M. R.(2003) Sob a clínica: escritas do caso. **Estilos da Clínica**: Revista sobre a infância com problemas. Vol. VIII, no.14, 90-113.

_____(2001) O jogo ou o ponto de imbricação entre educação, psicanálise e lingüística. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000320010003000004&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 13 Out. 2004.

_____(2000). O estatuto do dado lingüístico como articulador de abordagens teóricas e clínicas. In: LEITE, N. V. A. (org.). **Cadernos de Estudos lingüísticos**. Campinas: no. 38, p. 131-137. Jan./Jun.

_____(1999) **Crianças na psicanálise**. Clínica, instituição, laço Social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 206p. p.160.

_____(1997) **A criança na clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

ZAFIROPOULOS, M. (2000) **Lacan et les sciences sociales:** le declin du pere (1938-1953). Paris: Presses Universitaires de France.

ŽIŽEK, S. (2000) **Mirando al sesgo**. Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular. Paidos: Buenos Aires. p. 24.