UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE
CAMPINAS

DOUTORADO

ESCRITA E CORPO PULSIONAL

CRISTÓVÃO GIOVANI BURGARELLI

2003

Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem

Cristóvão Giovani Burgarelli

Escrita e corpo pulsional

Tese apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientadora
Nina Virgínia de Araújo Leite

Banca examinadora
Profa. Dra. Nina Virgínia de Araújo Leite (IEL/UNICAMP)
Profa. Dra. Cláudia Theresa Guimarães de Lemos (IEL/UNICAMP)
Profa. Dra. Sônia Borges de Almeida Xavier (UVA/RJ)
Profa. Dra. Ângela Resende Vorcaro (DERDIC-PUC/SP)
Prof. Dr. Leandro de Lajonquière (FE-USP/SP)

Campinas-SP
2003

FIcha Catalográfica elaborada pela Biblioteca IEL – UNICAMP

Burgarelli, Cristóvão Giovani
B91e Escrita e corpo pulsional / Cristóvão Giovani Burgarelli – Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientadora: Nina Virgínia de Araújo Leite
Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Escrita. 2. Subjetividade. 3. Corpo. 4. Gramática. 5. Lacan, Jacques, 1901-1981. I. Leite, Nina Virgínia de Araújo. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

se eu não disser nada
como é que eu vou saber
onde fica a entrada
do castelo do querer
qual é a resposta
me diga, então
qual é a pergunta?
se eu não disser nada
como é que eu vou saber
onde fica a chave
do mistério de viver
(Susana Moraes)

Para meu filho Gabriel Telles dos Santos Burgarelli e para meu pai Hilton de Souza Burgarelli.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Maria Auxiliadora (Naná) por todos seus gestos de amor e de coragem, e especificamente por mais estas duas coisas: a gramática de seus ditados/ provérbios, que até hoje me repetem, e a garantia que me proporcionam suas orações, que fizeram e fazem Deus existir na minha história. A esse Deus, Pai do céu. A meu pai da terra, Hilton (Toni), a meus irmãos, Gilson, Luiz, Beth, Gilberton, Rosani e Geferson, a meu filho Gabriel, a meus sobrinhos, a meus tios e a toda minha família, e aos amigos com quem faço família: Morgana, Noélia, Chicão, Terezinha, Uene, Mônica, João Índio, Devanir, Helter, Marilene, José Carrijo e Rosângela. À minha amiga Sonia Borges, que me recebeu em seu grupo, apostou alto e até hoje sustenta e comemora muito do que já foi construído deste edifício. À minha amiga Vera de Almeida, que caminhou comigo na minha dissertação de mestrado e daí em diante sempre me incentivou em cada passo da minha vida acadêmica. Aos mestres do ICHL, hoje Faculdade de Letras da UFG, Prof. Nequito, Prof.ª Silvia Braggio, Prof.ª Marita e Prof.ª Lídia Pollaco, que apostaram no início do meu mestrado. Aos professores João Ernandes, Geraldo Faria, Regina Celeste, Luiz Araújo e Agostinho, que, no início da minha experiência na docência universitária, me receberam como colega acreditando no meu trabalho. À Faculdade de Educação da UFG, pela licença para que eu cursasse melhor esta pós-graduação; àqueles professores que tiveram que trabalhar mais um pouquinho devido à minha ausência e aos funcionários e funcionárias que sempre me apoiaram, de modo especial à Maria Antônia, Andrea e Arany. A meus colegas dos projetos de pesquisa *Projeto escrita*, *Escola: língua materna e estrangeira* e *A relação entre erro, criação e língua padrão*. Ao CEPAE / UFG (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação) e ao Centro Educativo Piaget, pela confiança de nos cederem suas práticas como objeto de nossa pesquisa. À Prof.ª Maria Alice e à Prof.ª Itelvina, que nos abriram suas salas e toleraram nossas discussões e intervenções. Aos demais colegas pesquisadores: Eliana Aires, Dayse Pires, Napoleão, Sheila, Nely, Sonia

Rodrigues, Luciana, Gyselle, Joelma, Deise Nanci, Elizabete, Larissa Tosch, Beatriz Valle, Rosângela Araújo, Beatriz Miranda e Luana. À Fazenda Freudiana. À Cláudia Lemos, pela constante interlocução e pelas pistas valiosas desde o início deste projeto. À Francisca Lier De-vitto, pelas oportunidades em que discutimos minhas questões. À Nina Leite, que me aceitou como orientando e que, assumindo a função de mestre, esteve ao meu lado durante todo o percurso desta tese, convocando-me a enfrentar cada um de seus *pas*-sos. Aos colegas dos projetos *Língua materna em instância paterna* e *Sema Soma*, de modo especial à Silvana, Viviane, Rita, Ângela, Suely, João, Newton, Claudia Leite, Vera e Sibélius. À UNICAMP e ao IEL. Aos professores e funcionários do IEL, principalmente, Jairo Nunes e Sírio Possenti, com quem cursei disciplinas, e Rogério e Rose, a quem sempre recorri nas minhas dúvidas burocráticas. Aos membros das três bancas de qualificação: Prof.ª Dr.ª Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, Prof.ª Dr.ª Maria Fausta Pereira de Castro, Dr.ª Maria Teresa Guimarães Lemos, Prof.ª Dr.ª Viviane Veras, Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan, Prof.ª Dr.ª Ângela Resende Vorcaro e Prof.ª Dr.ª Nina Virginia de Araújo Leite, pelas leituras dedicadas e pelas indagações pertinentes. A Alfredo Eidelzstein, por seu curso valioso, que me foi disponibilizado pela net, pela prontidão em ler meu trabalho e constantemente discuti-lo comigo por e-mail. À Ana Maria Costa, pela simpatia de suas sugestões. Ao Reginaldo, à Martinha e ao Guillermo, pelas diversas hospedagens e acolhidas. Ao Guillermo e à Claudinha, pelos diálogos e flutuações teóricas. A meus amigos, amigas e colegas de farra, que raramente ou nunca conversaram comigo sobre a especificidade desta tese, mas que me fizeram, temporariamente, esquecê-la, de modo especial Eduardo, Tiago, Dionila, Catarina, Gislayne, Ioná, Maksiley, Sara, Anielly, Sirléia, Késia e Gláu. À Ana Paula, pelo amor e pela companhia gostosa. À Handressa e à Isabela, pelo carinho. Também àqueles que me disseram de vez em quando: “você estuda umas coisas muito esquisitas, de que isso vai adiantar?” A CAPES, pela bolsa.

Sumário

Resumo 13

Resume 15

Introdução 17

Capítulo I
Lógica do significante e funcionamento lingüístico-discursivo 29
1. As primeiras questões 29
2. Retomando um traçado 31
3. O Projeto Escrita – mais traços 44
3.1. Primeiro momento 44
3.2. Segundo momento 49
3.3. Terceiro momento 59

Capítulo II
Sobre o conceito de escrita 65
1. Sujeito e identificação ao significante 65
2. Literalidade e escrita 84

Capítulo III
Um lugar teórico para a noção de corpo pulsional 89
1. Por uma concepção de linguagem que inclua o corpo 89
2. Sobre o conceito de pulsão 103
3. Corpo e escrita 111

Considerações finais 119

Referências bibliográficas 123

Resumo

Este trabalho constitui uma discussão sobre o sujeito. Para desenvolvê-la, fizeram-se necessárias algumas questões, que serão situadas e enfrentadas no decorrer do texto. Uma delas é se há possibilidade de se incluir, consistentemente, essa noção nos estudos referentes à ciência lingüística. Uma outra é sobre o estatuto que caberá a esse sujeito, levando em conta, principalmente, que as ciências se opõem à metafísica. Por fim, a questão que abraçarei como hipótese desta tese: a possibilidade de se pensar esse sujeito em sua materialidade corpórea.

Não é por acaso que o termo escrita já consta desde seu título. Minha primeira tentativa, como se poderá ver, foi falar do sujeito a partir de uma produção escrita coletada em escola, principalmente dados de crianças em que se pudessem privilegiar os equívocos da língua. Depois, porque percebi, no envolvimento com a experiência e na análise desses dados, que ali esse sujeito se encontrava apenas como semblante, ou seja, como enganado pelo significante, cujo encadeamento ocupara sua função, tentei discuti-lo a partir da escrita de crianças ainda menores. Procurei indagar, então, sobre sua posição antes do que se poderia chamar a passagem, ou a inversão, pela qual ele se identifica ao significante. Por fim, tentei discutir sujeito e escrita como homólogos, devido a este ponto: ambos têm sua dimensão real, de objetos a serem retomados como linguagem.

A partir desse momento, as noções de letra e de corpo pulsional tornaram-se, também, fundamentais às minha reflexões. A primeira me permitiu discutir como essa dimensão material, objetal, passa a funcionar, com o escrito – letras numa cadeia repetitiva –, como referência significante. A segunda, como essa mesma dimensão, devido a uma gramática que marca o corpo, passa a funcionar como sujeito.

Palavras-chave: escrita, significante, letra, pulsão, corpo, sujeito.

RESUME

Ce travail a l'intention de réfléchir sur le sujet. Pour cela, il faut poser quelques questions qui seron situées et affrontées au cours du texte. La première est à propos de la possibilité d´introduire, d´une manière consistente, la notion du sujet dans les études qui regardent la science linguistique. Une autre question concerne le statut auquel ce sujet appartient, puisque les sciences s'opposent à la métaphysique. La dernière question, que j'ai comme hypothèse de ce travail, est celle de la possibilité de penser ce sujet dans sa matérialité corporelle.

Ce n'est pas par hasard que le mot écriture est sur le titre de cette thèse. D'abord, j'ai essayé, on verra, de parler du sujet à partir de la production écrite collectée dans une école, surtout des données des enfants dans lesquelles on pourrait privilégier les équivoque de la langue. Puis, comme j'étais engagé dans l'expérience et dans l'analyse, parce que je me suis aperçu que ce sujet n'est qu'un semblant, cet-à-dire, trompé par le signifiant, dont l'enchaînement occupera sa fonction, j'ai essayé de réfléchir sur cette question par l'écriture des enfants encore plus petits. J'ai essayé alors de questionner la position de l'enfant avant de ce qu'on pourrait appeler le passage, ou l'inversion, par laquelle il s'identifie au signifiant. Et à la fin, j'ai essayé de réfléchir sur le sujet et son écriture, les deux comme homologues, cela dû à ce point : le sujet et l'écriture ont leur dimension réel, d'objets à être repris comme langage.

Dès ce moment-là, les notions de lettre et de corps pulsionnel sont devenues, elles aussi, fondamentales à mes réflexions. La première notion m'a permis de réfléchir de quelle façon la dimension matérielle, objectale, commence à fonctionner par rapport à l'écrit – les lettres dans une chaîne de répétition –, comme une référence signifiante. La deuxième notion, concernant à cette même dimension, due à une grammaire qui marque le corps, qui commence à fonctionner comme sujet.

Mots-clé : écriture, signifiant, lettre, pulsion, corps, sujet.

Introdução

Este trabalho pretende discutir principalmente a dificuldade de se incluir a noção de sujeito nos estudos lingüísticos. Partindo de uma experiência de pesquisa sobre a entrada da criança na escrita, primeiramente trazendo dados coletados numa segunda série do primeiro grau (crianças por volta dos oito anos) e posteriormente priorizando os dados, independentemente do contexto escolar, de uma criança ainda menor (três anos em diante), tentarei articular meu texto em torno desse problema. A partir da noção de escrita, conforme pode depreender-se na psicanálise, principalmente em Lacan, vou propor que, embora a ciência lingüística não possa incluir esse sujeito senão como um significante – o que não passa de uma ficção – é possível, em vez de um sujeito idealizado, pensar essa noção numa perspectiva radicalmente materialista, com a hipótese de que o corpo esteja aí implicado.

Por que se pode dizer que a inclusão dessa noção de sujeito se constitui num problema? Primeiramente, pelo risco de se cair numa metafísica, o que seria incompatível com todo o percurso histórico da ciência lingüística, cujos fundamentos se encontram no Curso de Lingüística Geral, de Ferdinand de Saussure. Depois, porque, ao se buscar um estatuto também lingüístico para esse sujeito, faz-se necessário explicitar como se dá sua constituição, ou seja, como o organismo humano se vê atrelado desde sempre às leis da linguagem, responsáveis por sua constituição corporal.

Milner (1987) reconhece o enunciado da psicanálise de que a Lingüística, apesar de se fundamentar como ciência, sustenta-se num real percorrido de falhas, ou seja num real rebelde à formalização. Ela ganha o estatuto de ciência porque expulsa de seu arcabouço a noção de sujeito, mas depara-se com um impossível de se formalizar justamente porque esse sujeito persiste, mesmo que seja na sombra de seus passos. Partindo disso, Milner propõe pensar o objeto dessa ciência, a língua, em sua dimensão de não idêntico a si mesmo, o que exige que o lingüista reconheça o limite numa estratificação

possível. Em outras palavras: embora a Lingüística possa conceber o real da língua como representável, não lhe é permitido, por uma questão ética, desconsiderar o resto que seu "fazer ciência" produz quando se propõe à formalização de um saber, pois há um ponto que não se pode mais descartar: o encontro desse real com o ser falante.

Partindo dessa premissa, Milner (op. cit.) diz que nem o lingüista nem os demais sujeitos de quem se recortam os dados analisáveis no trabalho de formalização gramatical são anjos. Há de se considerar, portanto, o desejo desse lingüista (sujeito), cuja demanda constitui-se fundamentalmente na possibilidade de alguma representação. Só assim, representando, ele poderá suportar o que lhe escapa. Milner comenta que há duas condições para que isso ocorra: que o sujeito tenha o repetível, porque a partir daí funda-se a escrita; e que esse repetível faça rede, porque assim a escrita obtém a consistência do representável. É isso também que, segundo Milner, faz com que as representações cumpram a exigência moderna de se apresentarem conforme a ordem da ciência, que toma o real como representável e procura extrair dele apenas sua regularidade.

Milner (op. cit.) inclui como exemplo, para confirmar esse raciocínio, o Curso de Lingüística Geral, cujo mérito, segundo ele, foi constituir as condições conceituais que possibilitaram escrever os fundamentos da gramática comparada, sendo que isso se deu devido ao fato de Saussure ter descartado a referência, ter isolado o formal e ter aberto a possibilidade de uma notação simbólica (cf. p.21). Essa mesma página faz menção a Chomsky, cujas notações têm por referente a lógica, ou seja, a "ciência universal dos simbolismos possíveis". Segundo Milner, tratou-se, de Saussure a Chomsky, apenas de uma substituição da escrita improvisada do estruturalismo "por um formalismo perfeitamente integrável na teoria dos sistemas".

Para a ciência, as representações são formuladas como teorias, isto é, por via de uma escrita que valha por "um certo todo e para todos" (Milner, op.cit.:20). No caso da Lingüística saussureana e chomskyana, a língua é tomada como um todo e se sustenta, conforme Milner (op. cit.:61), justamente por "não ser falada por ninguém cujo ser seja especificável". Sustenta-se por via do seguinte axioma: "o real da língua é da ordem do calculável" (op. cit.:07), mas não se chega a esse axioma sem desvios, os quais Milner sintetiza em quatro itens: constituir a língua como real, sustentar que esse real seja

representável, pensar o ser falante sem corpo e, por fim, reter desse ser falante apenas o que concerne a um modelo de comunicação (um ponto de emissão e outro de recepção)[1].

Eis a grande questão de Milner (op. cit.: 17): "o que é a língua se a psicanálise existe?" No percurso deste meu trabalho, essa questão será tomada como equivalente à seguinte indagação: é possível uma lingüística com sujeito? Qual deve ser o estatuto desse sujeito, para que se obtenha uma articulação teórica que supere os idealismos e as filosofias da consciência, ou seja, que reconheça os passos fundamentais de Saussure e de Freud nessa direção? No caso da ciência lingüística, poder-se-ia perguntar pela possibilidade de ela, para além de se sustentar por um ato em que o sujeito de ciência fique apagado, incluir o estatuto de falante/escrevente também para o investigador.

Ao se tocar num dos quatro desvios que menciona Milner, toca-se também nos demais. Em síntese, o desvio é este: incorrer no cinismo[2] de ignorar a hipótese do inconsciente. No título desta tese, *Escrita e corpo pulsional*, concentram-se justamente as duas noções básicas que trazem os termos empregados por Milner: real e ser falante, ou seja, aponta-se para um certo modo de representar o real sem excluir dele a instância do sujeito. Lacan escreveu isso assim: *A instância da letra no inconsciente*, *L'instance de la lettre dans l'inconscient*, *L'instance de l'être* ... Trata-se de um representar paradoxal (um paradoxo que não se reduz), pois o conceito de letra, em Lacan, acentua o caráter irredutível dessa representação.

Pode-se falar, portanto, de uma posição ética em que este trabalho procura situar-se. Se, por um lado, ele se compromete com um saber; por outro – porque não se pode concebê-lo incompatível com uma experiência – assume-se que esse saber não será transmitido, senão a despeito do desconhecimento a que está submetido o sujeito que se propõe a escrevê-lo. Tomando emprestadas as palavras de Calligaris (1986), trata-se de um texto que se dá a ler como um saber, mas não como um saber "sobre ou da verdade", pois o que dele poderá extrair para a esfera do comunicável encontra-se na dependência destes dois fatores: ele não poderá ser tomado como integral, visto que é impossível

---

[1] Conforme Milner (op. cit.: 63), "toda a lingüística se funda a partir de um modelo de comunicação (ou seu equivalente)". Esses parênteses são para Chomsky, que, segundo ele, embora denegue a importância da função da comunicação para a teoria da linguagem, projeta o par locutor-ouvinte sobre um único sujeito, para quem a linguagem tem por função deslindar suas próprias representações.

[2] Slavoj Zizek (2001) utiliza este termo quando critica a obsessão pelo todo que geralmente se encontra na lingüística. O posicionamento ético constituiria o seu oposto.

conhecer, sem perda, o que dele se transmite; também não poderá ser tomado como uma aplicação a balizar, numa generalização, as questões aqui discutidas, visto que ele se desencadeia às custas de uma experiência.

O discurso da ciência alimenta ilusões quanto à foraclusão[3] do sujeito dividido, mas a experiência do inconsciente ensina que o ser falante não poderá dominar outro discurso senão aquele em que ele é incapaz de dizer explicitamente seu desejo. É esta a visada de Freud em praticamente toda a sua elaboração: como se trata de um sujeito dividido, barrado em sua verdade de sujeito faltoso e desejante, esse sujeito só poderá advir no inconsciente. Enquanto que no caso dos estudos lingüísticos, há uma força exigindo a supressão do sujeito para que se obtenha o maior rigor científico possível, a psicanálise, por outro lado, já nasce tomando como questão a existência (ex- sistência) do sujeito.

O conceito de representação constitui-se noutro ponto importante no tratamento que Freud dedica a essa questão. Desde o estatuto que atribui à noção de *A Coisa*, *Das Ding*, ele afirma que, no complexo de percepção, existe algo que é irredutível à representação, ou seja, um lugar irrepresentável que o sujeito tentará reencontrar, desde quando *infans*, no decorrer de sua vida libidinal. Associando essa discussão à que extraí de Milner (op. cit.), vê-se aí um ponto de partida para referir-se ao desejo, pois essa impossibilidade de representar moverá o sujeito a demandar uma representação possível. Conforme Milner, seres humanos são diferentes de anjos, pois à conjunção desses últimos nada faz objeção, eles conhecem imediatamente tudo um do outro. Já os primeiros não podem juntar-se, ou seja, na relação entre dois seres, o limite situa-se no que eles não podem saber um a respeito do outro.

Essa questão rendeu a Lacan o seguinte axioma: *a relação sexual é impossível*, que lhe permite pensar o sujeito do inconsciente como um sujeito desejante, diferente do anjo. Trata-se de um corpo falante, que só se pode tomar como *eu* devido à sua entrada num discurso que lhe é anterior. De um certo modo, tem-se aqui sujeito como correlato de *ser humano*, que, segundo Lacan, fala justamente por não se completar sexualmente. Em outras palavras, porque o lado vivo desse ser é convocado à subjetivação, o que se chama desejo no ser humano somente pode ser pensado dentro dessa relação com o

[3] Utilizo aqui este termo de Lacan para designar o lugar estrutural específico onde se produz a exclusão de um significante fundamental do simbólico (no caso o sujeito), o qual aparecerá no real.

significante e seus efeitos. O Outro real introduz para o sujeito a dimensão de perda, e, devido à metonímia a que se condiciona sua experiência simbólica, esse sujeito pode empreender dizer o objeto de seu desejo[4].

Mais à frente, neste trabalho, quando me dedicar especificamente ao conceito de escrita em Lacan, bem como à sua articulação com a noção de literalidade, pretendo esclarecer melhor essa discussão. Adianto, no entanto, mais alguns pontos preliminares.

Esta tese toma como perspectiva para abordar o sujeito ou, dizendo de outro modo, a incidência da linguagem no organismo vivo humano constituindo-o como corpo, a constituição neurótica do sujeito. Isso significa que se trata de um trabalho, que toma como questão a "normalidade", ou, em outras palavras, a passagem pelo *Complexo de Édipo* mais comumente esperada quando se baseia na teoria freudiana. No entanto, um outro ponto-chave permeará todo meu texto: a consideração de que, nas operações constitutivas dessa "normalidade", um resto inassimilável (proveniente de *A Coisa*) também fará sentir seus efeitos.

Por isso tomarei como central o tema escrita. O ato de escrever, na hipótese que buscarei sustentar, bordeia o vazio desse objeto para sempre perdido, e ao bordeá-lo promove o que se pode chamar de engodo significante. Trata-se de um ato em que se vê implicada a identificação entre o eu e seu objeto, pois no lugar da falta de que esse eu se "origina", ele buscará, num movimento de repetição, um Um primordial. Assim, tomando do objeto apenas um de seus traços – o traço unário com que se identifica – o sujeito se singulariza, mas, para isso, ele é forçado a tomar a si próprio por um outro sujeito, ou seja, ele também se diferencia de si mesmo. Ele se constitui, então, no engano, que é uma função própria do significante, e, porque se constitui assim, ele é capaz de, diante do *real,* impossível de se representar, engendrar o seu discurso.

Como buscarei incluir neste trabalho o limite entre a "normalidade" e os restos que foram apagados para que ela se constituísse, também a noção de *letra* vai-se destacar. O Dicionário de Psicanálise editado por Pierre Kaufmann conclui com a seguinte frase suas notações sobre esse verbete: "é para se tornar significante que a letra foi velada". Embora ela não possa ser traduzida, sua circulação é possível, graças ao significante,

[4] Conforme Lacan (op. cit., lição de 04/04/1962), esse desejo existe, está constituído e passeia pelo mundo. Quanto à noção de Outro real, conferir à frente pp.57-58 e p.104.

portanto, ela se define, ao mesmo tempo, por uma perda e uma condição de gozo[5]. Desse modo, ela determina uma escrita, na qual o sujeito se constitui dividido. Outro ponto importante que tentarei discutir é o suporte material da letra, o que me permitirá falar de sujeito (corpo), desejo, pulsão e discurso sem suturá-los com fundamentos idealistas.

Cabe-me, ainda nesta introdução, dizer algumas palavras sobre como serão articulados o arcabouço teórico e a experiência de pesquisa que já mencionei. No início, ela se preocupava com uma possível descrição/interpretação do que, na época, era denominada a produção discursiva na/da criança, bem como com uma possível contribuição para os adultos cuja função é elaborar, organizar e engendrar uma prática com a linguagem. Já que uma de suas questões principais era a entrada da criança na escrita, a prática escolar ganhou primeiramente atenção especial. Algum tempo depois, evidenciou-se a importância de outros dados, principalmente aqueles coletados em situações diferentes daquelas que geralmente as escolas propõem como atividades de escrita.

Diante dos dados escolares, geralmente textos produzidos por alunos de uma segunda série do primeiro grau, a grande questão era sobre a singularidade, ou, em outras palavras, sobre a existência e a função de um sujeito. No entanto, os estudos e as discussões sobre como conceber esse sujeito, que estatuto atribuir a ele, provocaram um aprofundamento principalmente da noção de *corpo pulsional*. Nesse momento, os dados de uma criança menor, coletados em situação não-escolar, roubaram a cena e, a partir de então, os estudos sobre a escrita ganharam a dimensão que será encontrada neste trabalho.

Tentava-se, desde as primeiras questões, uma vinculação à psicanálise, mas, a partir do momento em que se priorizou articular a noção de sujeito à de corpo pulsional, essa referência foi-se tornando cada vez mais fundamental ao trabalho. Como se poderá perceber no decorrer do texto, os problemas relacionados tanto à interpretação lingüístico-discursiva, como era denominada, quanto à pró-moção de uma prática educativa serão discutidos tomando-se como referencial a teoria psicanalítica, principalmente as reflexões de Jacques Lacan.

---

[5] Sobre esse termo, conferir Kaufmann (1996, pp.221-224).

Este trabalho está considerando, portanto, que, ainda, um grande problema para os estudos lingüísticos é manter seu estatuto científico sem se render a uma concepção formalista, ou então, dizendo pela via inversa, trabalhar noções que os livrem desse formalismo sem perder o seu estatuto científico. Pêcheux (1998), no item 2 de seus anexos, intitulado *Algumas repercussões possíveis nas pesquisas lingüísticas*[6], traz esse questionamento, mencionando dois pontos cruciais ainda não assumidos pela "prática científica lingüística". Primeiro, o modo de conceber o funcionamento parafrástico numa formação discursiva; segundo, o modo de conceber, ao se constituir uma asserção, o tempo e o espaço imaginários do sujeito falante.

Quanto à primeira, ele almeja a possibilidade de que a "estruturação do léxico"[7] seja ao mesmo tempo o resultado e a matéria-prima dos processos discursivos; quanto à segunda, que na Lingüística se deixe de repetir, "espontânea e cegamente, sob a forma do duplo imperialismo" a evidência do sujeito e do sentido, que ganhariam assim o estatuto de objeto teórico. Sua proposta é que se tirem as conseqüências do fato de o não dito preceder e dominar a asserção. É interessante mencionar que essas questões e os referidos acenos de respostas estão fundamentados na seguinte citação que Pêcheux retira de Roudinesco (1973: 123):

> se a teoria freudiana do inconsciente é a grande negligenciada dos lingüistas é sem dúvida porque ela intervém de maneira crítica em seus pressupostos.

Essa perspectiva é assumida aqui. Por via de um estudo pontual em psicanálise sobre uma questão lingüística, e ciente da complexidade que está aí implicada, pretendo lançar luzes à possibilidade de se pensar uma teoria lingüística que considere consistentemente a noção de sujeito, com seus desdobramentos.

Desde o projeto desta tese, minhas indagações principais caminham nessa direção. Em julho de 1998, por exemplo, no projeto que apresentei como candidato a este Programa de pós-graduação, dediquei algumas páginas à discussão com outros projetos que também não se davam por satisfeitos com o modo como se vem promovendo

---

6 Cf. pp. 287-291. Esse anexo foi proposto como tema de discussão, pela Prof.ª Nina, na disciplina Discurso e subjetividade do programa de pós-graduação do IEL / UNICAMP, no 1.º semestre de 2002.

7 As aspas são do autor.

a inclusão do conceito de sujeito nos estudos lingüísticos[8]. Juntamente com De Lemos (1992/1997) e com Leite (1994), eu me propunha a fundamentar uma discussão tanto com as abordagens construtivistas e sócio-interacionistas vigentes nos estudos sobre Alfabetização, quanto com as tendências mais recentes de dentro da Lingüistica, como por exemplo, a Análise do Discurso, a Sociolingüística, a Psicolingüística e a Aquisição de Linguagem, que, por razões diversas, vêm tomando como objeto de estudo não só a língua enquanto estrutura, mas também os seus falantes e as diferentes condições de inter-relação entre esses dois pólos.

Uma das leituras a que me dediquei foi *Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*, de Abaurre et alii (1997), livro em que as autoras sintetizam vários anos de trabalhos cujo foco foi a importância do dado singular para a pesquisa lingüística. Na verdade, o meu projeto tomava como ponto de partida para a delimitação de seu problema algumas das conclusões a que chegavam essas autoras, das quais retomo aqui as seguintes: 1) o conceito de sujeito que a psicologia genética nos oferece, bem como a versão do sujeito psicológico da linguagem, conforme postula uma psicolingüística baseada na teoria gerativa, são incompatíveis com o estudo do dado singular na aquisição de linguagem; 2) nos estudos sobre aquisição de linguagem, as noções de contexto e de outro (interlocutor) costumam ser tomados como já previamente constituídos, sem as devidas indagações teóricas; 3) faz-se necessária uma elaboração teórica que atribua um papel importante ao sujeito, porém sem cometer os deslizes que vêm impedindo uma superação da abordagem empirista.

Embora me apoiasse nesses três pontos para começar minha pesquisa, posicionei-me criticamente às resoluções apontadas nesse mesmo livro, pois, embora ele tenha dito que "SUJEITO/OUTRO e OUTRO/SUJEITO se constituem mutuamente e em constante movimento", faltou-lhe discutir e/ou mostrar o estatuto lingüístico de tais termos. Em outras palavras, esse SUJEITO/OUTRO, no meu entendimento, ainda era tomado em sua relação de exclusão com a linguagem. Prova disso é que, em vários trechos, as autoras atribuem à noção de sujeito – em detrimento à de estrutura – o estatuto de termo primitivo na teoria. Elas se referem a uma "busca de sentido" pela criança e atribuem a esta a capacidade de operar sobre o sistema lingüístico, ou de conhecer as possibilidades desse sistema para fazer suas escolhas e tomar suas decisões.

---

[8] Burgarelli (1998). *O erro num enfoque lingüístico: estrutura, falta e criação*, pp. 4-9.

Porque, no início do meu trabalho, uma das preocupações principais era o erro, não foi difícil perceber essa descontinuidade no tratamento teórico reservado à tentativa de superar a dicotomia exclusiva entre as noções de sujeito e de lnguagem. Eu já tomava como ponto de partida o fato de que, se um desses dois pólos obtivesse a primazia quanto à detenção do sentido, estaríamos terminantemente livres das distorções nas leis que regem a estrutura. Posteriormente, no percurso da pesquisa, as questões foram ampliando-se, o que me fez perceber que não bastava, como eu dizia no projeto inicial, perseguir um "conceito lingüístico de erro"; era preciso trabalhar também com outras noções que me possibilitassem falar pertinentemente de sujeito, mais especificamente quando se punha em questão a entrada da criança na linguagem. O conceito de escrita em Lacan, bem como o de letra e o de pulsão foram redirecionando, então, o foco deste trabalho.

Passei, portanto, a indagar sobre a pertinência desse tema para tentar avançar com as questões aqui apresentadas. Tornaram-se minha discussão principal as implicações que podem advir de uma abordagem que considere a escrita numa relação com a noção de sujeito, entendendo que esses termos, com base no referencial da psicanálise, podem ser tomados como correlatos, devido ao fato de se constituírem como *instância de repetição de um resto*. Foi-se configurando, então, a hipótese de que o sujeito se constitui num ponto em que o corpo tem sua função privilegiada – não um corpo em sua ordem psico-biológica, mas sim como marcado pelos efeitos do significante. Por essa via é que caminharam meus estudos sobre o conceito de pulsão, também articulado à noção de traço unário, com o qual tentarei, à frente, falar da linguagem em sua materialidade significante, sem, no entanto, descartar o que sobra quando se trata de considerar que um sujeito está implicado nessa materialidade.

Partindo da idéia de que há, na psicanálise, e para além da clínica restrita[9], uma teoria sobre a escrita que permite pensar a não-dicotomia sujeitolinguagem, pude retomar os dados coletados durante minhas experiências anteriores de pesquisa (1996 – 2001)[10], lançando novo olhar sobre o que estaria implicado na passagem da criança de não-escrevente a escrevente. Com a continuidade dos estudos, principalmente com a

[9] Essa questão retornará, pois, ao discutir o estatuto dos dados que trarei no decorrer do texto, tentarei tratá-los numa dimensão clínica, ou seja, tomá-los, para além de uma função ilustrativa, em sua função de interrogar a teoria, como "aquilo que cai" porque aí não cabe.

[10] *Projeto Escrita: ressignificando a produção de textos* (FE-UFG: 1996; CNPq / FE-UFG: 1997-1999) e *Escola: língua materna e língua estrangeira* (CNPq / FE-UFG: 1999-2001).

participação em dois novos projetos, já durante esta Pós-graduação – *Língua materna em instância paterna* e *SEMÁ-$OM a*[11] – foi-me possível situar este estudo na psicanálise, sem, no entanto, desconsiderar que ele lida com questões provenientes de outros campos do saber, principalmente os estudos sobre a aquisição da linguagem e sobre as práticas educacionais.

A necessidade de me posicionar diante desses saberes e práticas diferentes – estudos lingüísticos, psicanálise e educação – contribuiu, portanto, para que esta discussão fosse assumida numa dimensão ética. Em outras palavras: que eu não procurasse anular os impasses, tampouco obsedasse esta reflexão com a idéia de uma aplicabilidade ou de um referencial teórico a que teriam que se subordinar os demais. Essa instância ética foi balizando pouco a pouco meu entendimento das diferenças entre essas diversas áreas implicadas. Embora, possa-se dizer que, neste trabalho, se cruzam estes três pontos diferentes: dados sobre a aquisição da escrita, experiência em escolas e a elaboração teórica da psicanálise sobre a escrita, isso não significa que eles terão que ser trabalhados numa perspectiva em que as áreas ou campos do saber se coloquem numa relação de complementariedade, nem tampouco de superioridade.

Não trabalharei, portanto, com a idéia de que uma visão interdisciplinar possa oferecer as chances de obter um trabalho completo. Por outro lado, por mais que o referencial da psicanálise tenha-se destacado como prioridade, ele não deverá ocupar um lugar de respostas, e sim de perguntas pertinentes, capazes de promover tanto os deslocamentos quanto a responsabilidade de assumir os riscos de cada escolha teórica. Como disse anteriormente, não cabe a mim definir que função ou papel a psicanálise vai desempenhar aqui. Como estou submetido ao desconhecimento próprio a quem se propõe a escrever seu texto, aquilo que deste trabalho poderá se transmitir virá como efeitos de suas leituras.

Em síntese, tentarei encadear um discurso que priorize e articule os seguintes fatores: primeiro, o próprio percurso de uma experiência será tomado como um dado em que eu, pesquisador, estarei envolvido como sujeito; segundo, há um momento em que essa experiência se depara com o seu limite, o que vai requerer um corte neste próprio

[11] Ambos do IEL /UNICAMP, coordenados pela Prof.ª Dr.ª Nina Virginia de Araujo Leite.

[12] Ver à frente como tentarei, a partir dos dados de G., enfocar a noção de corpo pulsional e sua relação com a dimensão da letra.

estudo, bem como a convocação de novas noções[12] (porque novos dados singulares me assaltaram o olhar); e por fim, as discussões e os impasses desses dois momentos se farão refletir tanto na análise dessa experiência quanto na articulação teórica que estou propondo enfrentar.

Capítulo I

Lógica do significante e funcionamento lingüístico-discursivo

> Nada suporta a idéia tradicional de um sujeito, a não ser a existência do significante e de seus efeitos.
>
> (Lacan, Sem. IX)

1. As primeiras questões

Em 1997, nas trilhas já abertas pelos trabalhos de De Lemos (1992) e Mota (1995), dediquei-me a estudar - contrapondo-me às elaborações que as abordagens psicológico-representacionalistas[13] propunham para discutir a interação sujeito-outro-língua - as transformações de ordem lingüística incidentes nas produções escritas dos alunos das séries iniciais. Interessava-me discutir o estatuto lingüístico dessa interação, ou seja, colocar em questão esta sentença: *o sujeito é constituído pela linguagem*, cuja cristalização, até aquele momento (e creio que ainda hoje), dava o tom da importância de se valorizar o aspecto propriamente lingüístico da questão, mas, por outro lado, não assumia, segundo De Lemos (1999), os compromissos a que essa afirmação obriga.

Atentando-me, principalmente, ao que as escritas desses alunos traziam de enigmático, de equívocos em relação à linguagem já constituída num adulto, passei a me interrogar também sobre o conceito de erro com que lidavam os referenciais teóricos interessados em aquisição da escrita. Entendendo-o como efeito do movimento da língua, como ocorrência lingüística, e, portanto, com o estatuto de "material a ser investigado"

[13] Expressão adotada, na época, para referir-se, principalmente, às abordagens construtivista e sócio-interacionista vigentes nos estudos sobre alfabetização e aquisição de linguagem.

(De Lemos,1998), deparei-me com novas questões, sobretudo sobre a concepção de linguagem que se encontrava na base dos meus trabalhos. Se a língua é esburacada, ou seja, se o simbólico está barrado, impedindo uma completude no dizer e no saber, que "constituição" de sujeito e de outro pode dela advir?

Sabia da complexidade desse tema. Como incluir nesse estudo, para que eu queria o estatuto de *lingüístico*, o *resto* de que a Lingüística teve que abrir mão ao delimitar seu objeto e se constituir ciência? Se minha crítica aos outros referenciais estava centrada exatamente no fato de eles se remeterem a um fora da linguagem (psicológico, sociológico, comunicativo...) para explicar a inclusão da fala e do falante em seu objeto de estudo, que entendimento caberia então à inclusão dos conceitos de erro, de sujeito e de outro/ Outro no meu trabalho? Na verdade a resposta a essas indagações já estava esboçada com uma tentativa de filiação à Psicanálise. Juntamente com De Lemos e Mota, recorri a leituras de Freud e Lacan para sustentar o compromisso de retornar com o que fora excluído da Lingüística.

Vale a pena atentar-se ao trecho seguinte de De Lemos (1992/1997) para esclarecer a peculiaridade, nesse momento, dessa filiação:

> ... foi a escola psicanalítica francesa que procedeu à revalorização da epistemologia e da teoria do estruturalismo lingüístico. Parte do "volta a Freud" de Lacan, com o fim de salvar a psicanálise de interpretações reducionistas, partiu das obras de Saussure e de Jakobson. (...) De fato, a interpretação por parte de Lacan dos conceitos lingüísticos equivale a uma reinterpretação radical dos mesmos, pois realça precisamente tudo aquilo que o campo da lingüística havia recusado. Essas reinterpretações mostram a possibilidade de considerar algumas das idéias de Saussure e de Jakobson como uma via *de distanciamento do empirismo no que se refere aos enfoques sócio-interacionistas da aquisição de linguagem.* (p.155, grifo meu)

Num dado momento, Lacan utilizara-se da Lingüística para formular sua teoria do *inconsciente*, a que ele se referiu como *estruturado como uma linguagem*, defendendo-se dos idealismos e demais reducionismos. Agora, nessa proposta de De Lemos, a Psicanálise surge como uma via de a Lingüística se reler e também se defender desse mesmo mal, pois acredita-se que, desse modo, ela pode, sem excluir a descoberta saussureana da *ordem própria da língua*, considerar o falante.

Diferentemente dos estudos em aquisição de linguagem que geralmente se utilizam ora da descrição lingüística (como por exemplo para descrever as enunciados coletados), ora de um conjunto de termos que remetem a uma outra ciência ou área de estudos (como por exemplo a recorrência à percepção, à cognição ou aos fatores comunicativos para explicar a produção desses enunciados e o conhecimento que neles estaria implicado)[14], o meu trabalho, por causa dessa filiação a Mota e a De Lemos, continuava indagando as conseqüências ainda não assumidas referentes a essa "passagem" de uma concepção de linguagem que excluía o sujeito (ou então o transportava de uma outra área sem as problematizações devidas) para uma outra que procurava entendê-lo como *efeito de linguagem*.

Indagação que continua sendo básica nesta tese, em que pretendo, pelo menos, apontar para o fato de que, para se pensar o sujeito pela via do significante, é preciso incluir nessa elaboração um lugar teórico para o corpo pulsional, pulsional exatamente porque é corpolinguagem. Vou tentar mostrar ainda a pertinência de essa discussão sobre a incidência da linguagem no corpo articular-se com a teoria sobre a *escrita* (*écriture*) presente na obra de Lacan. Continuarei tomando como dados, ou seja, como o lugar ao mesmo tempo de interrogação e de propulsão deste trabalho, a escrita da criança, principalmente aqueles recortes que me permitem indagar sobre a entrada dessa criança no jogo de ler e escrever.

Como se trata de continuar uma discussão, como explicitei acima, farei, logo em seguida, uma re-leitura de Mota (1995), para depois comentar a experiência de pesquisa de que se originou a proposta deste trabalho. Nos capítulos seguintes, passarei a dedicar-me, mais especificamente, a estes dois pontos: a teoria de escrita em Lacan e a necessidade teórica de incluir, nos estudos lingüísticos, a noção de corpo pulsional.

2. Retomando um traçado

Em sua tese de doutorado *O quebra cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*[15], Mota (1995) contrapondo-se à visão que considera a escrita como representação

[14] Para aprofundar essa questão, conferir De Lemos (1997), *Inter-relações entre a Lingüística e outras ciências*, e Leite (1999), *A Lingüística interrogada pela psicanálise*.

[15] Orientada pela Prof.ª Dr.ª Cláudia Theresa Guimarães de Lemos e defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Departamento de Psicologia da Educação.

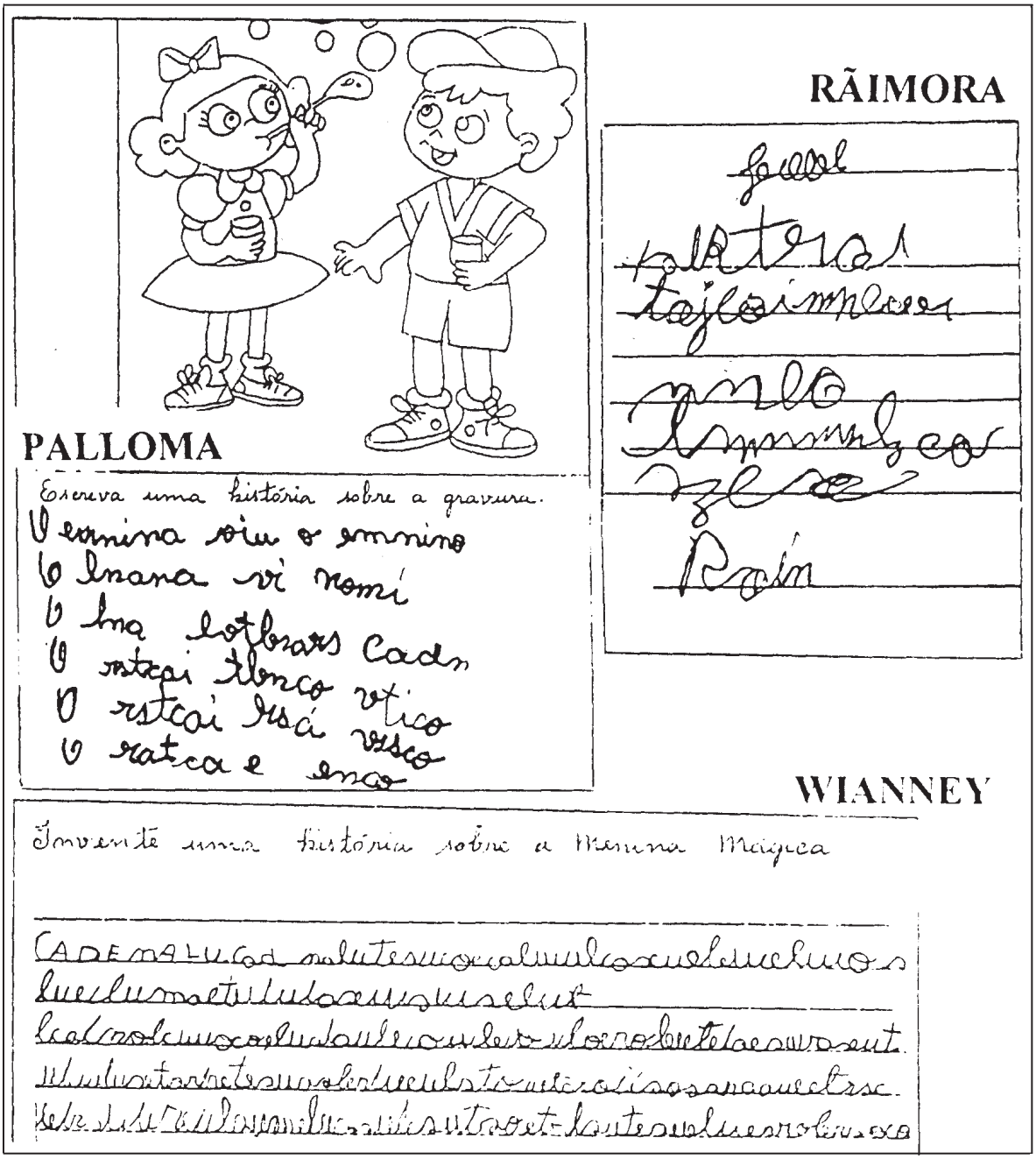
da linguagem oral e partindo de dados coletados numa experiência de alfabetização, discutiu as relações oralidade/escrita/língua tomando como base teórica o que ela denominou "estruturalismo lingüístico ressignificado pela Psicanálise de linha francesa, particularmente por Lacan" (p. VIII). Inspirada nos trabalhos de De Lemos, recorreu especialmente às noções de significante, metáfora e metonímia para analisar seus dados de escrita, chegando ao entendimento de que essa escrita da criança, mesmo nas formas gráficas indeterminadas e heterogêneas, era constituída pelo Outro, representado, segundo ela, principalmente pelos discursos e textos que circulavam na sala de aula.

Enquanto as abordagens interacionistas vigentes nos estudos sobre alfabetização e aquisição de linguagem procuravam interpretar essa passagem da garatuja à escrita constituída recorrendo a estudos sobre a relação sujeito/outro, sujeito/contexto social ou sujeito/funções sociais e comunicativas da linguagem, Mota privilegiou a relação sujeito/língua, buscando discutir e explicar essa captura da criança pela linguagem. Seu objetivo foi responder, pelo menos em parte, mas com categorias de análise pertinentes à Lingüística, *como, no processo de aquisição da fala e da escrita, os elementos formais passam a ser categorizados e regidos por leis sintáticas, fonológicas, morfológicas, semânticas e gráficas*.

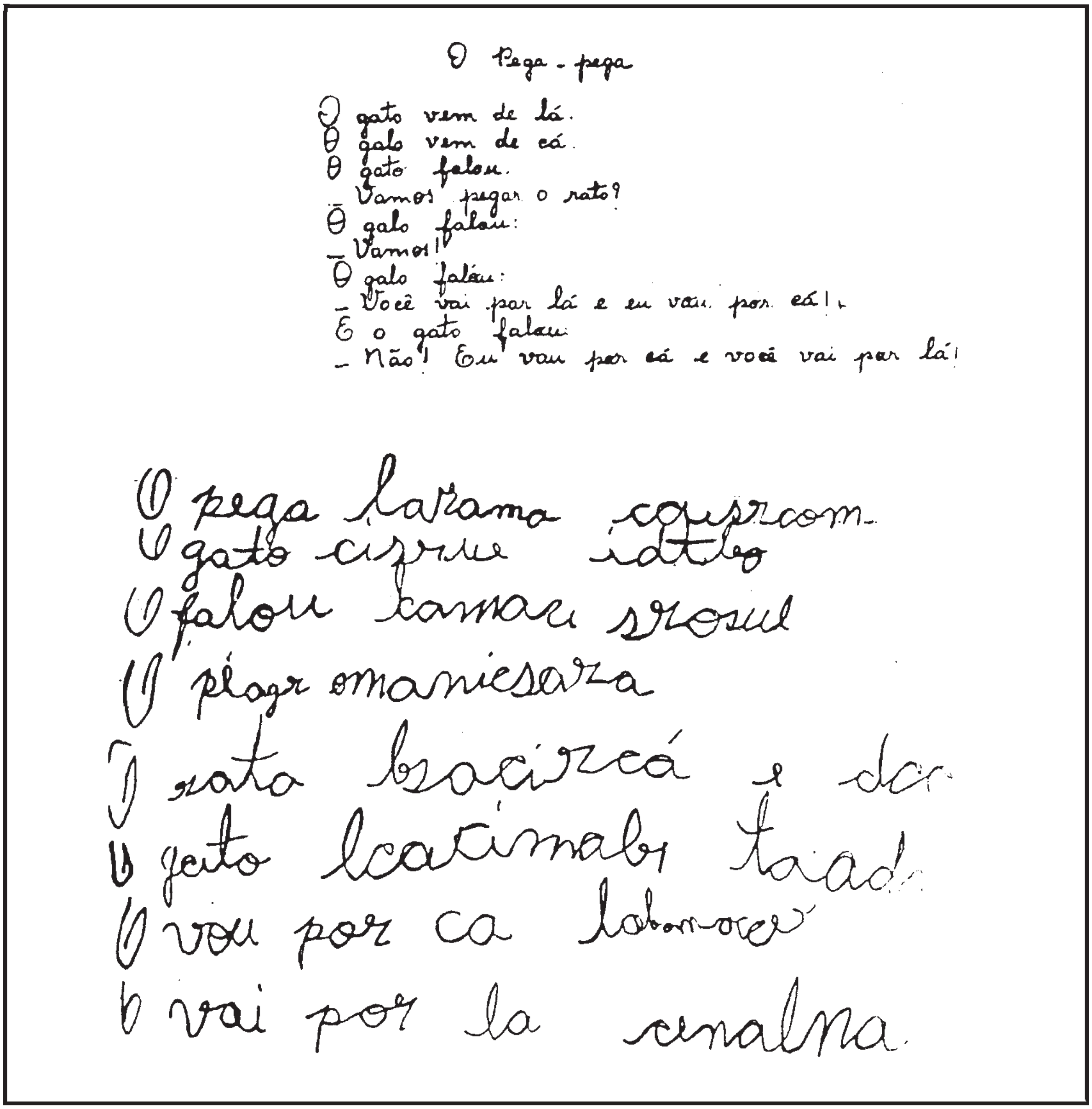
Desse modo, tratando a relação oralidade/escrita não mais pelo viés representacionalista, mas pela via dos processos metafórico e metonímico, Mota caminhou bons passos, tirando conseqüências do fato de que tanto os componentes fônicos quanto os gráficos constituem unidades diferenciais e, portanto, só assumem um lugar na cadeia como significantes. Com essas categorias de análise, que toma de Jakobson (1988), inspirada na proposta inicial de De Lemos, a tese de Mota, além de *desconstruir* a noção psicológica do termo representação e colocar em questão noções cruciais vigentes nas atuais teorias de Aquisição de Linguagem, como a de *aprendizagem* e a de *desenvolvimento*, articulou um referencial teórico capaz de abrir um campo novo de investigações.

Para esclarecer melhor essa minha leitura, tomemos estes dois dados, dos vários que compareceram em seu trabalho.

(Mota, op.cit.p.136):



(Mota, op.cit.: p. 18):



Embora esses dados tenham sido, na tese, analisados mais especificamente, de acordo com uma certa seqüência, escolhida devido às suas questões, hipóteses e objetivos, interessa-me aqui apenas um apanhado geral, capaz de apresentar uma síntese.

Para interpretá-los, Mota (1995) propôs-se a reconhecer não a "relação dual oralidade/escrita", mas "a relação triádica oralidade/escrita/língua" (cf. p.140), com o objetivo, segundo ela, de sair do entendimento de que a linguagem oral seja o referente, enquanto que a escrita seja a referência, "numa relação que é da ordem do signo" (p.141). Sua análise

centrou-se, portanto, no fato de que tanto a oralidade quanto a escrita são "formas de linguagem que, embora diferindo, são mutuamente constitutivas pela via dos processos metafóricos e metonímicos, ou seja, pelo/no funcionamento da linguagem" (p. VIII).

Como já mencionei, o que se deve realçar aqui é o estatuto lingüístico que essa proposta assumiu. Essas produções iniciais da escrita da criança deixaram de ser entendidas como sendo inicialmente da ordem da cognição e/ou da significação/comunicação para serem estudadas no registro do significante. Em vez de ter recorrido à noção de outro como semelhante, ou então, à de professor como valorizador da criança/sujeito e do contexto, Mota preocupou-se com um funcionamento, com uma estrutura, isto é, com um jogo de semelhanças e de diferenças, a língua, que captura a criança e a convoca a entrar na linguagem escrita. Tanto a criança quanto o professor, juntamente com os textos que circulam na sala de aula, devem sua constituição ao Outro, que Mota considerou, nessa época, "como lugar de funcionamento lingüístico-discursivo" (p.159).

Sua questão foi interpretar como escrita essas formas gráficas que comparecem nos dados, e não como *pré-escrita* (ou outra noção semelhante), por isso insistiu no estatuto simbólico dessa relação da criança com a linguagem e com o outro/Outro, o que lhe permitiu abrir mão de um conceito de sujeito que se equivaleria a um cérebro, a uma mente, ou então, a um conjunto de operações cognitivas capaz de ir-se desenvolvendo por etapas e de acordo com sua relação com as técnicas de aprendizagem. Se, para ela, o sujeito se constitui na e pela linguagem, foi preciso considerar essa sua escrita como determinada pela lógica do significante, que, vindo do campo do Outro, "com todo o discurso ao qual se articula", "desde o início como bateria de significantes", marca o sujeito (cf. pp.162-163).

Ao falar do jogo de semelhanças e diferenças entre essas produções e os textos que lhe serviram de base em sala de aula, Mota pôde mostrar 1) que há, nessas escritas iniciais, um jogo de estruturas complexas, no qual "as letras se aglutinam em blocos que se repetem, embora com variações"; 2) que "esses blocos organizam-se como que em sintagmas com ares de frases"; e 3) que "esses sintagmas, por sua vez, estão dispostos em estruturas paralelísticas" (p. 138). No entanto, ela não atribuiu essa complexidade ao que a criança já saberia sobre a linguagem oral, mas sim ao jogo da língua, que, por uma lógica que articula repetição e alteridade, constitui o que se realiza tanto na oralidade quanto na escrita.

Mota recorreu à banda de Moebius[16], para ajudar-lhe a sustentar esse deslocamento de uma posição dicotômica sobre o oral e o escrito.

> Se pensarmos nas relações entre formas sonoras e gráficas, isto significa que a escrita, que pode estar no "avesso", pode emergir na oralidade em qualquer ponto dos discursos concretos, e vice-versa. Portanto, na estrutura da fita (banda de Moebus) não há fora, nem dentro. O centro é a borda e a borda é o centro (p. 237).

Com base também nessa unilateralidade da banda, Mota buscou sustentar que, para ler ou escrever, é necessário recalcar as imagens e os sons. Segundo ela, para que o ler tenha lugar, "é preciso o apagamento das substâncias imaginárias das unidades gráficas e sonoras de qualquer extensão" (p.238), que, ao retornarem desse "momento" de recalque, não retornam com o estatuto que tinham antes, mas sim como *traços*, que só tomam valor no jogo da *diferência*[17], que, opondo-se à consciência e à substância, "é um efeito, uma determinação interior de um sistema que não é, ele mesmo, presença" (p.239).

Mota interpretou, portanto, que as letras que se repetem e se associam nessas escritas são marcas da filiação dessas crianças ao funcionamento da língua, que, como uma tesoura, recorta, numa bateria de significantes, aqueles que vêm constituir o "texto" da criança. Desse modo, segundo ela, esse jogo de letras constitui-se num "jogo sem partida, nem termo, nem interioridade" (p.254), porque ele não se submete nem ao centro regulador de um significado (unidade do sentido), nem ao centro de uma subjetividade "substancial" (sujeito da consciência). No entanto, o que ela chamou de alienação dessa escrita ao Outro não a impediu de salientar a força de subjetivação que esse jogo implica, pois, segundo ela, é possível, "nas brechas de suas cadeias significantes", nos intervalos dessas "unidades" cujo movimento obedece à lei da *diferência*", a "emergência do sujeito".

Esse seu entendimento da língua como tesoura relaciona-se com a noção de recalque, em psicanálise. Num trecho da tese, Mota trouxe esta interrogação: "O que

---

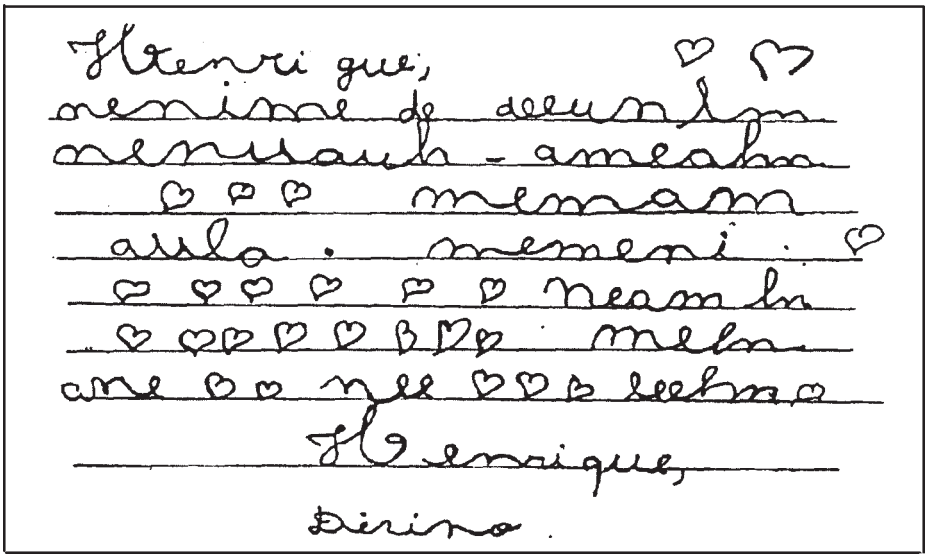
[16] Superfície que Lacan toma emprestada da topologia para discutir a constituição do sujeito como divisível. Conforme o Dicionário de Psicanálise editado por Kaufmann (1996), se refendemos a banda de Moebius pelo meio, essa operação não engendra duas novas bandas semelhantes, mas apenas uma, não semelhante.

[17] Como se pode observar nesses termos (*traço e diferência*), Mota fundamenta-se também, para sua elaboração, na *Gramatologia* de Jacques Derrida.

afinal deteria esse deslizamento para que essas crianças pudessem 'chegar' a uma escrita interpretável?" Respondeu que isso se dá às custas do recalque, que ela chamou de "recalque simbólico" e também de "um mecanismo inerente ao trabalho do significante". Confere-se:

> É da relação com a escrita do Outro, do processo de interpretação que essa relação permite, que lhe virão as *interdições simbólicas*[18] que produzirão essa sua alienação à escrita constituída. O que ocorrerá, como dissemos, às custas do recalque, como mecanismo inerente ao trabalho do significante (p.182).

Vale a pena trazer aqui o dado com que Mota formulou e discutiu essa questão: (Mota, op.cit.: p. 178):



Conforme disse, trata-se de uma escrita que não está ainda capturada pelas relações simbólicas e imaginárias, por isso o fato de ela não ser "interpretável" (lida). Comentou que o aluno que a produziu, embora estivesse inserido num processo que permitisse memorizar ou aprender as correspondências grafofônicas, não se colocava ainda numa relação simbólica com a escrita, ou seja, essa relação estava mais para uma relação natural do que para uma relação interditada. Então, para que sua escrita pudesse ser lida, esse aluno, segundo Mota, teria que excluir dela os corações, o que se daria às

[18] Grifo meu.

custas do recalque, das interdições simbólicas, que, apagando os corações, faria emergir ali letras.

Até a conclusão de sua tese, Mota realizou um percurso interessante. Em 1991, como vários outros pesquisadores da área, após longo tempo de estudos e reflexões com respaldo nas teorias sócio-interacionistas ou sócio-psicolingüísticas da alfabetização, pretendia estudar o papel do texto no processo de aquisição da escrita. E, para isso, no início de seu trabalho experimental numa sala de alfabetização, elegeu como prioritárias as atividades relativas às funções da linguagem escrita. De uma certa forma, para ela, a questão se resolveria assim: a entrada da criança na escrita se daria de modo mais eficiente e mais completo se o professor priorizasse, em sua sala de aula, as situações de leitura e produção de textos, tomando por base a imersão dos alunos em textos de todos os gêneros (contos, poesias, letras de música, bilhetes, diários, anúncios de compra e venda, horóscopos, artigos de jornal e revistas, charadas, piadas, relatórios...).

Embora o foco desse seu trabalho parecesse estar no texto, na função que lhe era atribuído, ela descobriu pouco tempo depois - quando tomou conhecimentos das reflexões de Cláudia de Lemos sobre a dependência dialógica entre a fala da criança e a fala do adulto - que sua elaboração ainda não se encontrava livre desta equivocação: focava-se o texto como importante em sala de aula, mas era o sujeito cognitivo, categorizador das unidades da linguagem, que se constituía no centro do processo. A partir daí, o seu trabalho de tese recomeçou. Mesmo que não tenha sido grande o deslocamento no estilo das atividades que estavam sendo desenvolvidas em sala de aula, o processo interpretativo dessa prática se transformou por completo. O arcabouço estabelecido inicialmente com determinadas noções de linguagem, outro e sujeito desmoronou-se.

Se, por um lado, num primeiro momento, priorizava-se, naquela prática em sala de aula, a questão do significado que cada texto trazia para provocar as capacidades cognitivas da criança, um ser que, de certa forma, coincidia com um sujeito cognoscente; por outro, após a virada teórica dessa pesquisadora, o que estava em questão era o trabalho do significante como capaz de produzir sentido; conforme Lemos (1992), o efeito da linguagem sobre a própria linguagem. Assumia-se, portanto, a responsabilidade de se aprofundar e tirar conseqüências do fato de que a linguagem constitui o sujeito, ou talvez mais do que isso, do fato de que o sujeito é efeito de linguagem.

O que costumava ser considerado, pelas pesquisas, como resto no processo foi tomado, então, como objeto de tese, o insólito jogo das letras, o quebra-cabeça da escrita. Vale lembrar a metáfora que Mota evoca, em sua introdução, para se referir à relação das crianças com esse jogo de letras: essas crianças são como Alice, que repete "prazerosamente, no curso de sua queda no abismo, as palavras latitude e longitude que ela, absolutamente, não sabia o que significavam" (p.19). Também em sua conclusão – quando busca, nas citações de alguns escritores, um certo modo de ver a escrita – ela volta a dizer que se trata de um jogo em que os participantes não controlam os resultados, justamente porque se trata de uma produção que não se submete ao centro regulador de um significado. Entre outros, ela cita Cortázar:

> Eu gostava de algumas palavras, não gostava de outras, algumas tinham um certo desenho, uma certa cor [...] Naquele tempo havia uma atriz espanhola que se chamava Lola Membrives [...] Eu me vejo doente, aos sete anos, escrevendo com o dedo no ar L-O-LA M-E-M-B-R-I-V-E-S. De Lola eu não sabia nada. (Cortázar, Os astronautas da cosmopolita, apud Mota, p. 245)

L-a-t-i-t-u-de, l-o-n-g-i-t-u-d-e, L-o-la M-e-m-b-r-i-v-e-s[19]. Mota utiliza-se dessas referências para dizer que, também no processo de alfabetização, o que está em jogo é uma alienação ao Outro, ao texto escrito já constituído, cujas brechas permitem o surgimento de uma outra escrita, sendo que nessa operação o sujeito se faz notar nos intervalos das cadeias significantes.

> As letras são, em última instância, o que a tesoura da língua recorta do texto do Outro, vindo constituir o da criança, já, então, alçadas à posição de significantes. (Mota, p. 262)

Esse trecho está na conclusão, última página, do trabalho de Mota, sendo que, numa parte do último capítulo, p. 233ss., ela recorre à banda de Moebius, como já comentei, para dizer do que ocorre nas relações entre oralidade e escrita, ou seja, que

[19] Chamo atenção, no trecho de Cortázar, para estes dois pontos, que poderiam render mais comentários: o paradoxo entre gozo e sofrimento (doença) e a idade em que ele pôde situar essa lembrança. Quanto a esse não-saber sobre o significado, lembro-me de que, na minha infância, passei vários dias inculcado com as palavras *manicure* e *pedicure*, escritas na entrada de uma casa grande e velha, de onde a toda hora entravam e saiam mulheres. Também, poucos anos depois, sem ao menos pensar no que pudesse significar a palavra concumbina, eu a propus como nome para a minha equipe, num campeonato de ping-pong.

não se trata de uma representar a outra, mas sim de uma unilateralidade, ao mesmo tempo, mantida e perdida devido ao trabalho realizado pela língua. Na verdade, embora tenha delimitado estudar, em sua tese, uma concepção de escrita como representação simbólica, ou seja, que tomasse como ponto de partida o movimento de significantes, Mota, ao afirmar, nesse final, que a topologia da língua é a topologia de uma escansão, de um corte, introduz, a meu ver, um elemento novo em sua elaboração, um elemento que exige a distinção entre letra e significante e, mais do que isso, que remete à necessidade de explicitar, no ato de escrever, a função tanto da letra quanto do significante. Ou seja, explicitar que e como, no ato de escrever, se revela algo do que o significante mascara.

Novamente a sua frase: o que se tem nos textos das crianças são letras "já alçadas à posição de significantes". Pode-se afirmar que aqui se inicia uma outra tese, pois até então o de que se tratava era da instância do significante, embora tenha escolhido como título "a instância da letra na aquisição da escrita" e embora também tenha tomado como questão importante a passagem do não escrevente ao escrevente.

Trabalhando o conceito de representação na metapsicologia freudiana, Mota discutiu a passagem de uma aparelho psíquico a um aparelho de linguagem, sendo que o próprio estatuto simbólico dos traços mnêmicos, que constituem tal aparelho, não lhe permitiu pensar em nenhuma anterioridade com relação à linguagem. A partir daí é que ela pôde tratar a aquisição da escrita pela criança como um processo de subjetivação, bem como estudar os efeitos do trabalho do significante. Alçando, portanto, os grafismos iniciais da criança à condição de escrita, ou seja, à condição de uma materialidade cuja constituição se dá pelo jogo de relações, Mota pôde-se perguntar também sobre uma outra questão muito intricada a essa questão básica de seu trabalho. Porque tratou essa escrita como uma representação simbólica, como jogo de unidades diferenciais, ela acabou por colocar também em questão o sujeito, que poderia ser chamado aqui de o sujeito do inconsciente, ou ainda o sujeito tal como subvertido pela psicanálise.

Não se trata de uma tese sobre o sujeito, mas é inegável que, para sustentá-la, também essa noção teve que ser considerada, teve que ser deslocada. E, como já foi falado, é a partir desse deslocamento que se inicia meu percurso, até chegar à proposta deste trabalho de tomar como enfoque central o corpo pulsional que está implicado, como sujeito, na escrita. Antes, porém, é preciso comentar a importância de um trabalho

em equipe que constitui umas das conseqüências dessa tese e foi coordenado por essa mesma pesquisadora[20], uma pesquisa-experimentação.

No final de 1995, começou-se a estruturar o *Projeto Escrita: ressignificando a produção de textos*[21], que tomou como objetivo, além de dar suporte a um grupo de estudos cujos integrantes traziam questões diversificadas sobre a linguagem (língua estrangeira, ensino, erro, produção de textos, literatura. alfabetização de jovens e adultos, etc.), promover e analisar uma prática alternativa ao que se concebia na época, grosso modo, como fundamental ao bom ensino na alfabetização e/ou na disciplina Língua Portuguesa, principalmente das primeiras séries do ensino fundamental. Essa pesquisa concentrou-se, na verdade, em duas salas de aula, Jardim I (crianças entre três e quatro anos) e Segunda Série do 1.º grau, cujas professoras eram também pesquisadoras atuantes no projeto. No entanto, outros dados foram acrescentados ao *corpus* dessa pesquisa devido aos estudos específicos de cada membro do grupo, como no caso deste, em que considerarei à frente o percurso de entrada na escrita realizado por uma criança denominada como G., cujos dados foram coletados, em situações livres, desde julho de 1998, quando G. estava com três anos e quatro meses, até o momento de redação desta tese.

Com base nos estudos em psicanálise, aprendi, com Mota (1995), a perguntar o que significa levar o texto escrito para a sala de aula, desde a primeira série escolar, ou então, como proposto a partir do *Projeto Escrita*, desde a primeira série da educação infantil. O entendimento de que esse texto oferece à criança a materialidade que poderá constituir os processos metafóricos e metonímicos necessários às transformações inconscientes nas relações dessa criança com a escrita introduziu-me num percurso em que muitas asserções, na maioria das vezes tomadas como estáveis, voltaram a se configurar como questões.

O que é esse texto para a criança? O que é propor que a criança escreva o seu texto? Que estatuto atribuir a seus primeiros rabiscos? Que relações estabelecer com a oralidade? Que função o texto-matriz vai desempenhar aí? A de ensinar? A de forçar uma

[20] Sonia Borges Vieira da Mota passou a chamar-se Sonia Borges de Almeida Xavier, no entanto continuarei referindo-me a Mota (1995) quando se tratar de sua tese, que infelizmente ainda não foi publicada.

[21] Realizado na FE/UFG, sendo posteriormente aprovado pelo CNPq e financiado de 1997 a 1999. Sua continuidade, o projeto *Escola: língua materna e língua estrangeira*, foi financiado por esse mesmo Conselho de 1999 a 2001.

entrada da criança na escrita? Como organizar esse trabalho de leitura e escrita de textos a partir de textos-matriz? Será que basta pensar que, se todos os professores trabalhassem textos em suas aulas, a grande dificuldade, o grande enigma, referente ao ler e ao escrever estaria solucionada? Por que o homem escreve? Será que a inclusão dos temas que dizem respeito à relação sujeito/texto, que implica considerar o singular e o imprevisível, tem-se dado de maneira conseqüente e bem problematizada no âmbito dos estudos lingüísticos?

Embora a Lingüística tenha sido solicitada, a partir de uma certa época, a contribuir para se pensar tanto o ensino quanto a aquisição da linguagem oral e escrita, embora também diversas teses, no âmbito dos programas de pós-graduação, já tenham considerado a noção de sujeito, é justo dizer que esse problema ainda requer novas discussões. Por um lado, a Lingüística demonstra-se preocupada com seu estatuto de ciência, o que se pode constatar quando se pensa nos empreendimentos tanto de Saussure quanto de Chomsky, que objetivam cernir o que é próprio da língua para que se possam construir proposições sobre ela. Por outro, investigadores de várias áreas dos estudos da linguagem vêm recorrendo a outras ciências ou disciplinas para enfrentar a complexidade de seus objetos. No entanto, pode-se afirmar que um problema básico persiste nessas novas tentativas. Como incluir a fala, o falante, ou ainda qualquer processo identificatório com as leis da linguagem (ensino-aprendizagem, filiação discursiva, etc.) sem excluir o gesto fundador da Lingüística, isto é, a máxima saussureana de que a língua possui sua ordem própria?

De Lemos (1997) comenta sobre o silêncio que se faz sobre esse problema e aponta para o fato de que as relações da Lingüística com outras disciplinas vão depender de como serão respondidas as questões-entraves, sem negar que essas questões estão sendo formuladas por uma outra teoria e em outro campo. Ao discutir a complexidade da tarefa que cabe à Sociolingüística, à Psicolingüística, à Aquisição de Linguagem e outras, afirma que:

> De modos diversos e por razões diversas, essas áreas, consideradas como parte da Lingüística, não podem excluir o falante ou os falantes, nem desconsiderar o que, sendo próprio da língua, tanto os faz falantes como os exclui (p. 09).

Ela não admite como tranqüila a utilização descomprometida ora da descrição lingüística ora de um conjunto de termos que remetem a uma outra ciência ou área de

estudos, e exemplifica sua posição tomando como referência os estudos sobre aquisição de linguagem em que geralmente se utiliza do que é formulado pela Lingüística para descrever a fala da criança, e, ao mesmo tempo, recorre-se à percepção e à cognição, bem como a fatores comunicativos, para explicar a produção dessa fala e o conhecimento que nela estaria implicado.

No caso deste trabalho, como estou propondo pensar a implicação do sujeito na escrita, a partir de uma experiência em sala de aula, ou em situação menos formal, em casa, essas complexidades precisam ser enfrentadas. O que poderia parecer simples, pois é fato que há anos vem-se empregando o termo *sujeito* nos diversos estudos e práticas que tomam por base a educação e, especificamente, a aquisição de linguagem, será neste trabalho tomado como questão não resolvida. Ou seja, esta reflexão buscará uma direção diferente do que têm apontando as abordagens recentes da *psicopedagogia* e da *psicolingüística*. Embora seja fundamental para esta discussão a inclusão do sujeito, tentarei encadeá-la contrapondo-me às noções geralmente articuladas pelos referenciais que tomam por base a psicologia cognitiva.

Estar envolvido, portanto, com o referencial da psicanálise e, ao mesmo tempo, com uma prática cujo foco é a entrada da criança na escrita estabelecida e confirmada social e historicamente, vem, também, exigindo de meus estudos um posicionamento crítico diante de algumas noções cruciais a essa discussão, como por exemplo a interação sujeito/objeto, consciência, desenvolvimento, etc. Nesta tese, esses posicionamentos e contraposições são convocados a explicitar sua consistência, o que tentarei fazer discutindo o estatuto corpóreo desse sujeito, que vem sendo mencionado desde as discussões travadas em nossa pesquisa.

É bom frisar, no entanto, que a expectativa não é de que a psicanálise possa contribuir diretamente para resolver os impasses de nossa prática com a escrita escolar, pois as questões de uma área não podem se complementar nem se sobrepor às de uma outra. Não se trata de localizar exatamente os pontos de melhora a serem obtidos, ou não, nessa prática, pois não se pensa na possibilidade de uma aplicação, na escola, dos conceitos psicanalíticos. Enfim, tanto na pesquisa anterior quanto na que desenvolvo nesta tese, aposto na importância desse referencial, mas considerando que os efeitos dessa tomada de posição se darão a despeito das minhas intenções e/ou objetivos programados.

3. O *PROJETO ESCRITA* – MAIS TRAÇOS

Com essas reflexões e a partir do contexto comentado acima, incluí-me nessa experiência, em 1997, com uma classe de 2.ª série do CEPAE / UFG (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG)[22]. Tratou-se de uma situação em que o objetivo foi pensar diversos aspectos referentes à escrita escolar, como por exemplo o planejamento, o passo-a-passo da aula, a exposição de conteúdos, a relação entre professor e alunos, o modo de intervenção ao lidar com os erros na escrita, o encadeamento das aulas, a reescrita, a exposição e/ou publicação dos textos dos alunos, etc.

Para comentá-la, tomarei por base minhas lembranças, minhas anotações e principalmente os arquivos oficiais, com praticamente todas as atividades propostas e as produções referentes à escrita dos alunos. Tratar-se-á, na verdade, de uma re-interpretação, pois, o que falarei sobre um determinado momento sofrerá, com certeza, a influência dos demais, isto é, momentos anteriores e/ou posteriores se afetarão mutuamente. Por estratégia textual, tentarei organizar esse comentário em três momentos: contraposição a outros referenciais e tentativa de fazer diferente; crítica ao nosso próprio modo de propor as atividades e de intervir na produção do aluno e, por fim, a necessidade de aprofundar a discussão sobre a noção de sujeito e de assumir seus efeitos em nossa proposta prática. Foi este terceiro momento que me conduziu à proposta desta tese.

3.1. Primeiro momento

No início, gastamos boa parte do tempo formulando críticas tanto ao ensino tradicional quanto à psicologia do desenvolvimento. Buscávamos uma crítica fundamentada principalmente num novo olhar que queríamos imprimir sobre o trabalhar com textos em sala de aula. Entendendo-os como discurso do outro, constitutivo das produções orais e escritas do aluno, nossa preocupação era fazer circular diversos e diferentes tipos de textos durante as aulas, para sempre propor atividades de escrita a partir deles. Tentávamos fugir de toda e qualquer atividade que dava ênfase à silabação, bem como daquelas que chamavam os alunos para escreverem livremente, como se se

[22] Como parte desse projeto, nessa mesma época, realizamos uma outra experiência, que será retomada à frente, com alunos entre três e quatro anos (Jardim I), no Centro Educativo Piaget.

tratasse de um exercício de exteriorizarem um já-sabido individual, fruto de suas capacidades cognitivas. Ao contrário, a nossa crença era que, por um processo inconsciente, o aluno, ao mesmo tempo em que se *sujeitaria* ao discurso do Outro, ou seja, à língua, ao jogo simbólico das diferenças, poderia produzir *novo*, visto que o próprio movimento da língua o levaria a isso[23].

O que procurávamos, na verdade, era investir na oferta de textos endereçada aos alunos, acreditando que, nos trabalhos solicitados, estávamos lidando com a suposição de um sujeito, a quem dirigíamos uma aposta a respeito do ato de ler e escrever. Enfim, pretendíamos discutir mais radicalmente a relação desse conceito de sujeito com o que tanto nós quanto os demais pesquisadores da área, resguardadas as devidas diferenças, vínhamos denominando de *outro/Outro*. Para além de entendê-lo como o professor (adulto) ou como os outros semelhantes, que seriam responsáveis pela constituição do texto do aluno, ou ainda, conforme se diz no referencial sócio-interacionista, como aqueles que constituem o sujeito, pretendíamos indagar sobre uma instância simbólica, um funcionamento lingüístico-discursivo que, a nosso ver, comandava aquela relação. Embora houvesse questões confusas para nós, tínhamos esses pontos definidos.

Nossa contraposição fundamentava-se na seguinte crítica às propostas pedagógicas em voga: quando geralmente se propõe a planejar ou a executar uma atividade que objetive levar o aluno a escrever, especificamente nas séries iniciais, a concepção que prevalece encontra-se principalmente atrelada à dimensão psicológica da noção de sujeito. Assim, parte-se da idéia de que o aluno é o próprio construtor de seu conhecimento, devido às suas capacidades de cognição e de raciocínio lógico. No mais, ele precisa apenas de instrumentos didáticos adequados para despertar essas suas habilidades. Caso a aprendizagem fracasse, a causa desse fracasso costuma ser procurada em um dos dois elementos desta operação: ou o aluno é problemático, idéia que inclui possíveis deficiências biológicas, psicológicas ou sociais, ou o professor não teria encontrado ainda os procedimentos adequados para encaminhar suas atividades em sala de aula. Com isso se explica tanto o fracasso escolar quanto o desenvolvimento da

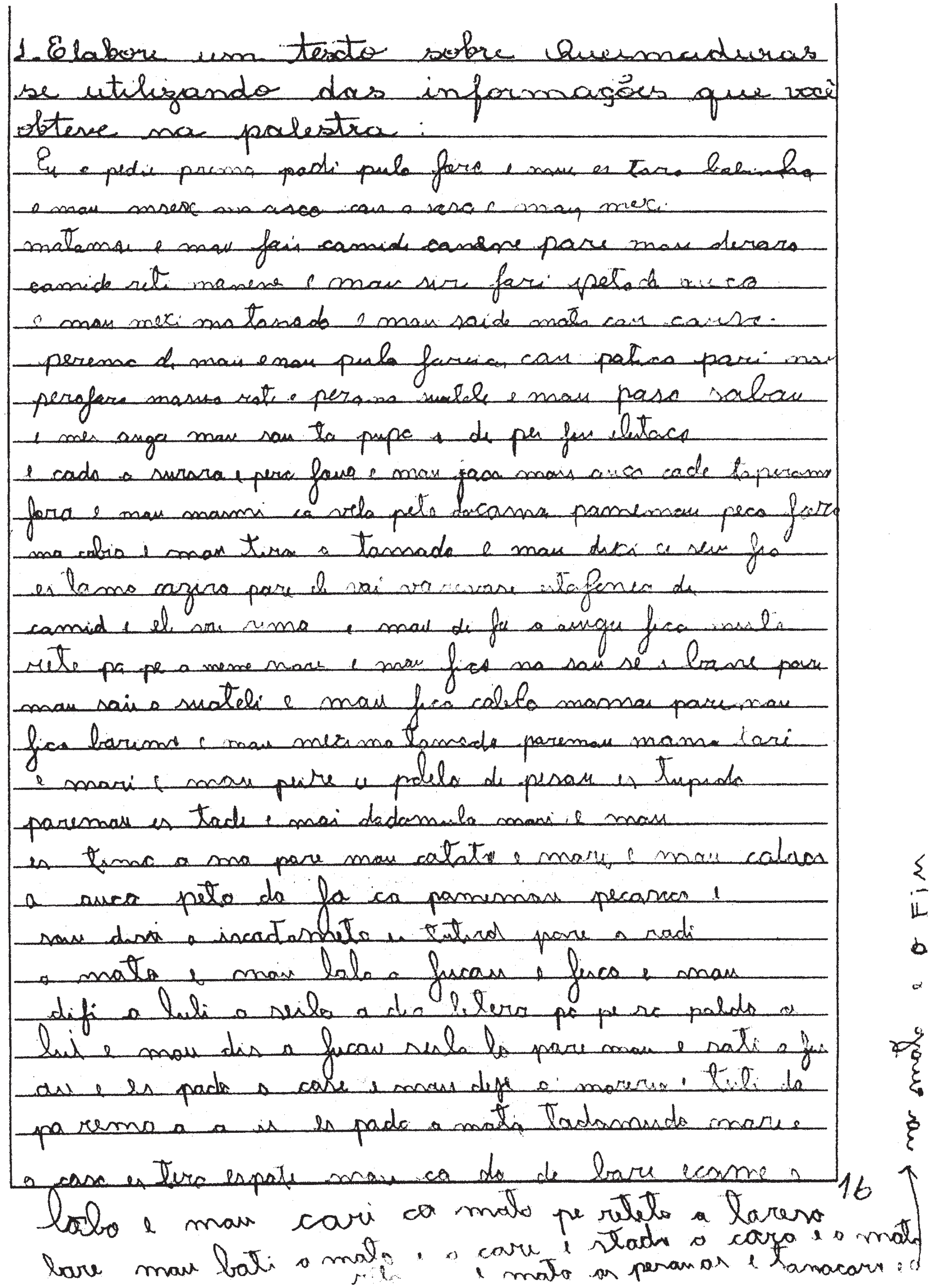
[23] Percebe-se, aqui, não sem estranhamento, o emprego dos termos *língua* e *discurso* como coincidentes. Isso revela o modo como tomávamos, na época, a noção de Outro. Partindo de Mota (1995), que o definiu como *funcionamento lingüístico discursivo*, o nosso modo de agir na pesquisa não podia, nesse momento, ir além de uma dimensão simbólica da linguagem.

inteligência do aluno. Ao mesmo tempo em que se reclama de que a situação de alguns alunos é incontornável, impressiona-se com as habilidades superdesenvolvidas de outros. Em síntese, o que se observa, na maioria das vezes, é uma oscilação entre professor e aluno poderosos diante dos afazeres com a linguagem e professor e aluno impotentes diante de suas dificuldades e enigmas.

Para marcarmos essa contraposição, estávamos sempre preocupados em priorizar em nossas aulas os momentos de ler e escrever. Ao pensarmos uma atividade prática, mesmo que fosse em laboratório ou na área externa à sala de aula, fazíamos questão de não nos esquecer de um texto escrito pertinente. Mesmo quando os alunos não sabiam ler, entregávamos em suas mãos esse texto, líamos com eles e, naquela mesma aula, solicitávamos que escrevessem. Em vez, então, de priorizarmos a capacidade cognitiva do aluno, apostávamos na função constituidora do texto.

Dessas atividades, ocorriam momentos interessantes, mas com muitas indagações tanto para os alunos quanto para nós, professores. Deparávamo-nos com várias perguntas e dúvidas vindas da parte deles, e respondíamos conforme as decisões possíveis para aqueles momentos específicos. Depois, diante de seus textos, analisávamos o que haviam produzido, bem como a nossa forma de intervir. Responder ou não a uma pergunta que nos remeteria à tradição grafofônica? Como respondê-la? Interferir ou não nos erros do aluno? Como? Que novos textos propor para que as aulas não se tornassem maçantes? O que e como fazer com aqueles alunos que não se arriscavam a encadear letras no papel?

Dos vinte alunos que compunham a sala, cinco já começaram o ano lendo e escrevendo; doze encontravam-se, vamos dizer, em situação intermediária: tinham coragem de se aventurar nas atividades propostas, mas efetivamente nem liam nem escreviam conforme o convencionado (fluência, articulação de frases e uso de convenções gramaticais) para uma segunda série; já os três demais se demonstravam com dificuldades maiores: um jeito de caracterizá-los seria dizer que não liam e não escreviam nem mesmo no nível das palavras, ou então, que ainda não tinham sido minimamente alfabetizados. Th., cujo dado exponho em seguida, é um desses três. No entanto, apesar de não escrever de modo que ele ou um adulto alfabetizado pudesse ler, esse aluno, logo após os primeiros dias de aula, de um modo muito singular, passou a encadear letras no papel, ou seja, não oferecia resistência às atividades propostas e, muitas vezes, sua atividade de escrita resultava em páginas cheias.


1. Elabore um texto sobre Queimaduras se utilizando das informações que você obteve na palestra:
Eu e pedi pracma padi pulo fere e mau es taro balanho
e mau mseoc no asco cas a sesa e may merci
matamsi e mau fais camid canare pare mau deraro
camide reti manene e mau sor fari peto de auco
e mau meti no tanado e mau saide mato cas canso.
peremo de mau enau pulo farua cau patica pari mau
perofere mauso reti e perama matele e mau paso sabau
e mei auga mau sau ta pupo e de pe fui elitaco
e cado a surara e pera faua e mau jaca mau auco cade taperamo
fora e mau mami ca vela peto docama pamemau peca faro
ma cabia e mau tira a tamado e mau dici ce seu fo
es lamo cazira pare el vai vanevare utafenca de
camid e el sai rima e mau di fe a augu fica muito
rete pa pe a meme maci e mau fica no sau se e lame pare
mau sai o matele e mau fica cabelo mamai pare mau
fica barimo e mau metemo tamado paremau mama lari
e mari e mau pure u palelo de pesau es tupido
paremau es tade e mai dadamulo mari e mau
es tima a mo pare mau catate e mari e mau calaco
a auco peto do fa ca pamemau pecarico e
sau disi o incadorreto u tatiad pare a radi
a mato e mau lala a fucau e fuco e mau
difi a leli a seilo a do litero po pe sc paldo a
lei e mau dis a fucau sela lo pare mau e sati e fui
au e es pado a care e mau dife o morreu e teli do
pa remo a a is es pado a mato tadamudo mari e
a casa es tiro espate mau ca do de bare ecame a 16
labo e mau cari ca mato pe reteto a lareso
bare mau bati o mato e o care e stado o cazo e o mato
e mato os peranas e tanacaru: o
mato
na mato o o FIM

Em nossas reuniões para avaliação e planejamento, tentávamos considerar essas diferenças entre os alunos. Em alguns textos, sabíamos como interferir, propondo alguma revisão, ou então novas atividades; em outros não, como era o caso desses de Th. O que lhe dizer? Elogiar? Introduzir algum tipo de correção, algum corte que o levasse a repensar ou refazer? Rejeitar sua produção como sendo um texto? Investir em alguma atividade específica, com textos menores, com frases e/ou palavras que jogassem com diferenças mais evidenciadas? Propor que ele copiasse alguns trechos dos textos lidos em sala?

Se por um lado, esse texto de Th. permite pressupor operações gramaticais complexas (conjunto de letras, conjunto de elementos lexicais, combinatórias diferentes com esses elementos, sua distribuição na superfície, etc.), por outro, ele não deixa de ser motivo de preocupação para o professor. Tomando como referência um modelo de ensino que propõe partir da silabação para depois se chegar ao texto, ou ainda, a grande quantidade de brasileiros que se classificam como alfabetizados, com base nos quadros oficiais, pelo fato de apenas assinarem seus nomes, pode-se dizer que Th, já nesse momento, encontra-se bem inserido na proposta geral da escola de ensinar a ler e a escrever. No entanto, outra constatação é certa: sua produção solicita do professor uma interferência, pois ela não poderá manter-se assim.

Um outro ponto que deve ser destacado é o fato de que, geralmente, o professor encontra, nas propostas pedagógicas, um suporte em que ele possa fundamentar o seu passo-a-passo na sala de aula, enquanto que, nesse caso, como não tínhamos definido anteriormente esse suporte, ele se depara com uma instabilidade muito maior. Ele se vê mais como submetido a uma engrenagem que se vai configurando do que como agente. Além disso, porque nossa proposta estava objetivando priorizar o singular, a produção dos alunos passava a exigir dele uma intervenção que, embora não pudesse desprezar os objetivos da escola, levasse também em consideração o modo diferente de cada aluno se relacionar com as solicitações apresentadas à turma como um todo.

Não bastava o nosso encantamento com os dados (por exemplo esse de Th.), inclusive uma das nossas reflexões era que, numa pesquisa, os dados coletados, em grande parte, são efeitos dos procedimentos adotados no decorrer da experiência. A análise desse texto de Th, portanto, em toda sua complexidade, bem como em seu distanciamento com relação ao que uma atividade escolar supõe de comunicabilidade, demandou de

nosso grupo um empenho para repensar nossos procedimentos e para promover novos passos, principalmente quanto ao objetivo prático de contribuir com a escola.

3.2. Segundo momento

As críticas voltaram-se então para o nosso próprio modo de agir. A pergunta era se nossas atividades estavam pertinentes ou não com o que vínhamos estudando. Passamos a nos preocupar principalmente com a questão de como os professores deveriam intervir nesse processo. Como acreditávamos, até então, que era o texto que ensinava, mas, ao mesmo tempo, que não nos podíamos recusar a expor, a cada aluno individualmente ou em grupo, os conhecimentos exigidos para que a atividade de escrita se realizasse, começamos a questionar se o modo como nossas atividades estavam sendo encaminhadas era compatível, ou não, com as reflexões teóricas do grupo. Quais as implicações da presença desse outro, adulto, nas atividades propostas? Não estávamos dispostos a retornar às "imposturas" do ensino antigo, mas não estávamos também satisfeitos com aquele "meio-apagamento" de uma instância por que o professor deveria responsabilizar-se.

Ao retomar, agora, as inculcações desse momento, posso fazer algumas reflexões sobre pontos importantes para esta tese. Essas perguntas sobre o modo como a professor deveria intervir, por exemplo no texto escrito de Th., vão encontrando, hoje, a possibilidade de uma interpretação mais pertinente, que possa lançar luzes a outras experiências, principalmente no que diz respeito à dimensão de alteridade e à relação entre o ato de fala e de escrita. Observem que era solicitado ali que a professora dissesse algo sobre aquele texto, isto é, que ela tomasse uma posição diante dele capaz de afetar as atividades que Th. produziria em seguida.

Na continuidade do trabalho, sobretudo quando tentarei discutir a diferença entre as noções de significante e de letra, isso será melhor desenvolvido, mas vale a pena aqui adiantar esta síntese: se, por um lado, deparamo-nos, em nossos dados, com uma produção que aponta para uma dimensão que vai além do que pode ser comunicável, por outro, não poderíamos engendrar nossa proposta de interferência no processo escolar priorizando essa dimensão real (o que à frente vamos atribuir à função da letra), pois o que se transmite não se transmite integralmente, como a soma de resultados contínuos.

Nossa escolha teria que, forçosamente, recair mesmo na dimensão significante, no entanto sem as ilusões de que nisso se resumiria toda a nossa experiência. Passamos, então a lidar com a seguinte concepção: tratava-se de formular uma aposta possível, cujos efeitos tocavam, também, o impossível de se formular e/ou de se programar.

Volto aos comentários sobre este momento da pesquisa. Desde o início, negávamos que a escrita da criança fosse representação secundária de suas operações cognitivas, fruto de seu esforço individual e espontâneo, mas descobrimos que, em nossa prática, até esse momento, acabávamos reforçando, em parte, essa mesma idéia quando nos recusávamos a ministrar os conteúdos supostamente necessários a essa atividade. Daí em diante, passamos a nos indagar mais sobre essa recusa ao ato educativo[24], bem como a nos desarmar de vários preconceitos, principalmente aqueles contra o ensino denominado tradicional, que na maioria das vezes colocávamos numa relação maniqueísta. Em outras palavras, perdemos aquele medo de elaborar uma aula em que se incluía, também, a proposta de "ensinar" conteúdos, denominações e operações.

De certo modo, voltamos, sim ao passado, mas, nesse momento, com a seguinte diferença: porque entendíamos esses gestos e palavras do professor como um dom simbólico, não esperávamos mais que pudesse haver uma transmissão hegemônica e controlada devido a nossos planejamentos e/ou execuções adequadas. Não nos era possível saber o que se transmitia, com aquele conjunto de atividades, a cada um dos alunos, ou seja, esse transmitido, por ser linguagem, estava propenso tanto a se repetir quanto a se deslocar. E isso, na nossa compreensão, significava caminho aberto, espaço vazio, para a possibilidade de advir sujeito.

Lembro-me de um fato interessante, que, segundo analiso hoje, foi também de fundamental importância para que ocorresse nossa passagem para esse segundo momento, com questões e posicionamentos diferentes. Um dia, como era de costume, participando de uma aula nessa segunda-série, eu fazia anotações no meu bloquinho, enquanto a professora oficial encaminhava a atividade de leitura. Geralmente ela fazia assim: após uma breve introdução animando a turma a prestar atenção, ela comentava o conteúdo do texto, adiantando alguns pontos que seriam lidos e deixando outros em suspense. Depois ela dizia "então vamos começar a leitura; quem quer ler?" Rapidamente,

[24] A expressão *ato educativo* foi tomada emprestada de Lajonquière (1999).

vários alunos levantavam os dedos, exceto aqueles que ainda não sabiam ler e alguns outros, mais tímidos. A partir daí, a professora ia passando a vez para os alunos, mas, como sua preocupação maior era com aqueles que ainda não liam, rapidamente ela passava a palavra a eles. Era o momento em que a aula se complicava, pois enquanto tentavam soletrar baixinho, praticamente todos os demais se dispersavam.

Já havia ocorrido isso várias vezes, mas somente naquele dia me veio a seguinte reflexão: "primeiramente, a professora não teria que ler uma ou mais vezes?" "Tudo bem que sua maior preocupação seja com os que não lêem ainda, mas não é um outro saber-ler que terá que constituir suas leituras?" Ao levar para a reunião do grupo essas indagações, essa e várias outras questões práticas sobre a interferência do professor passaram a fazer parte do nosso cotidiano, como por exemplo: ajudar o aluno com dificuldade a seguir, com o dedo e com o olhar, a leitura do professor; selecionar, no texto já lido, trechos para que fossem relidos em conjunto, sendo que o professor se encontrava à frente marcando o ritmo e o tom; solicitar que depois eles lessem individualmente, bem como que copiassem algum trecho que lhes tivesse chamado mais a atenção; etc.

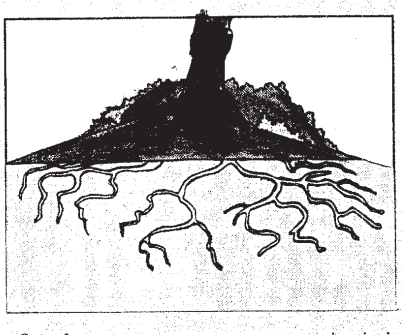
Pode-se dizer que foi um momento de menos euforia, bem como de admitir e rever o ponto em comum que tínhamos, sem querer, com as chamadas práticas construtivistas, alvo principal de nossa crítica. Portanto, embora o texto continuasse sendo primordial a nossas aulas, voltamo-nos também para o que se colocava aquém e além dele, uma instância educativa. Dizendo de outro modo: a montagem de um jogo estrutural em que os alunos demandassem saber e em que o suposto saber do mestre fosse capaz de reverter essa demanda num ir-se deslocando nesse jogo.

O dado abaixo reflete essa nossa preocupação. Passamos a concentrar, por algum tempo, as propostas de escrita em textos-matriz menores e trabalhados com mais explicações. Passamos também a solicitar dos alunos atividades mais direcionadas. Embora permitíssemos que eles se colassem mais ao texto dado, exigíamos deles produções mais enxutas, que fossem, além de assumidas como suas, comunicadas e discutidas com toda a turma. Às vezes, podia ser uma frase apenas, mas o que importava é que eles demandassem, tanto da leitura trabalhada em sala quanto do professor ali presente, uma maneira de apresentá-la como texto escrito. No caso de Th, por exemplo, em vez daqueles textos longos em que nem ele nem o professor pudessem intervir, passamos a obter textos

menores, porém mais pertinentes com a escrita convencional. Daí em diante, foi-se tornando possível uma interferência pontual do professor.

Leia o texto abaixo e escreva o que você entendeu sobre as raízes das plantas:

Plantas
Função das raízes



Quando uma semente começa crescer, a raiz principal é a primeira parte a aparecer. Após certo tempo, ela se ramifica e outras pequenas raízes vão se formando. O crescimento das raízes acompanha as necessidades da planta.

As raízes possuem canais internos. Todos esses tubos se comunicam com um feixe central no caule da planta. Estes transportam água e nutrientes para as partes da planta que cresce.

A película externa das raízes é coberta por uma rede de raízes capilares. São elas que drenam a água do solo para uso da planta.

Essas raízes capilares têm vida curta e logo são substituídas por outras. Mas a raiz central continua a crescer e ramificar.

Yasser Salim Gonam
Repórter-mirim nº 12.083/92-GO

Fonte: Almanaque, 16 de Fevereiro de 1992 – O Popular

A raiz da planta aparece quando a semente começa a crescer, a raiz possui canais interno a planta possui varias raizes pequenas, mas a principal e a que duca mais as outras tem vida curta

141

Neste segundo momento da pesquisa, pode-se dizer que "caímos na real". Se primeiramente – após centrarmos nossa aposta na imersão do aluno no encadeamento simbólico – deparamo-nos com a impossibilidade de termos garantia ou controle dos efeitos do que planejamos e desenvolvemos como atividades em sala de aula, agora éramos tomados pelo fato de que isso não podia implicar menos investimento de nossa parte, ou seja, de que, mesmo sabendo dessa dimensão impossível, era mesmo o possível que deveria ser engendrado.

Lajonquière (1999) comenta que lidar com essa contradição implica assumir este paradoxo da educação: a impossibilidade de educar abrindo caminhos para um possível *ato educativo*. Mesmo com o esforço e a pertinência (suposta) de nossas diferentes estratégias, deparamo-nos com alguma imperfeição, pois, em alguns casos, os alunos não renderam o que é convencionalmente esperado e, em outros, seus textos se encontravam, a nosso ver, mais distantes do que supúnhamos constituir uma produção singular. No entanto, tanto num momento como noutro, ficou claro para nós que as elaborações advindas desses deslocamentos – embora eles não pudessem estabilizar-se num padrão esperado – remetiam a um ato em que o aluno estivera implicado.

O que nos foi revelado praticamente no final da experiência pode parecer agora bastante óbvio, já que a psicanálise se dedica firmemente a essa questão, mas demorou até que déssemos conta disso na prática, pois, ao enfrentar, nas ações corriqueiras, as conseqüências de nossos estudos, essa contradição passava longe de nossos olhos. Em vez de valorizarmos e tirarmos implicações das diferenças entre adulto e criança, professor e aluno, passado e futuro, conhecimento histórico-social e conhecimento individual, inspirávamos, muitas vezes, na ilusão não só de uma igualdade entre professor e aluno, mas também de uma falsa exaltação do puramente criativo, em detrimento de um repetível, alojado numa tradição, numa história.

Do nosso lado, a ilusão de que estávamos propiciando a mais inovadora das experiências de ensino. Por mais que relativizássemos o teor dessa inovação, acreditávamos que se tratava de um trabalho cujos resultados, quanto à produção escolar com a linguagem, fossem os mais promissores possíveis. Do lado dos alunos, a esperança de que todos seriam excelentes leitores e construtores de textos, de que eles seriam mais bem preparados dentro dessa nossa estratégia do que de outras. E o interessante é que

lidávamos teoricamente com a impossibilidade de um todo, bem como de um percurso singular de cada aluno que não estivesse na dependência do Outro[25].

Em síntese, no ir-se fazendo de nossa experiência, foi-nos difícil passar a posicionamentos mais firmemente engendrados. Especificamente quanto à escrita, a partir das reflexões desse momento, procuramos tirar conseqüências do fato de que o professor, quando se propõe a ensinar o aluno a escrever, é convocado a introduzir um *não* nas relações desse aluno com a linguagem. Ao contrário da ingenuidade de que escrever seja prazeroso e espontâneo, trata-se mesmo de uma "forçagem", de um submetimento a esse *não*, que apenas permite a relação com o objeto em referência, isto é, passando-se pela dimensão simbólica da linguagem (por isso, a obtenção de resultados sempre faltosos).

Retomando atualmente essa discussão, pode-se dizer, com mais consistência, que, essa busca de se ensinar ou de se aprender a escrever constitui-se no processo de produção de uma memória, no qual as dimensões tanto do sujeito quanto do Outro revelam as suas implicações. A partir das palavras de Calligaris (1986), pode-se dizer que se trata de uma *construção* pela qual o ser falante poderá supor-se como *sujeito de um desejo* e/ou, conforme ele diz, como um *Sujeito Outro*. Porque existe primeiro desejo na linguagem, é possível que um desejo se determine quando um Sujeito lhe é suposto.[26] Nesse sentido, caberia pensar nos impasses e nos sofrimentos tanto da professora de Th. quanto desse aluno para se moverem de uma situação a outra, posicionando-se tanto diante de um *mesmo* (filiação ao constituído historicamente) quanto diante de uma produção singular, ou seja, de uma *diferença* nessa filiação ao Outro que os suporta como sujeitos.

Segundo Lajonquière (1999), o sujeito, que reclama fazer a/na história, precisa segurar-se a uma história. Isso pode ajudar a entender o que se encontrava em questão naquele momento de nossa experiência: falar em nome de uma tradição, em nome de um passado, com seus conhecimentos e sua cultura, distingue-se completamente de

[25] Nesta frase, que indica o modo como falávamos nessa época da pesquisa, Outro pode ser substituído, de modo geral, por *linguagem*. Não nos era possível ainda uma articulação desse conceito com os de *desejo*, *demanda*, *sujeito barrado*, *corpo*, etc. Retomar também nota 23.

[26] Conferir Calligaris (1986, p.24), que distingue "Sujeito" de "sujeito". "Sujeito'', para ele, é o $, efeito da divisão em obra na linguagem; enquanto que "sujeito" designa o indivíduo, ou pessoa, como no sentido jurídico ou psicológico.

adequar uma proposta de ensino a uma técnica, ou a uma metodologia tradicional. Vejamos estas palavras do autor:

> Quando o adulto dá as costas para o passado, esquece-se de se endereçar à criança em nome de um dever simbólico ... e, portanto, mina os próprios fundamentos do ato. (p.42)

Pensando, hoje, nos principais fatores sobre que indagamos naquele período, isto é, sobre algo que está para além de uma transmissão controlada permeando a relação entre o ensinar e o aprender, posso sublinhar uma diferença entre o primeiro e o segundo texto de Th. Enquanto que se torna muito difícil definir um modo de intervenção no primeiro texto, neste segundo a questão parece tornar-se mais simples; no entanto, entre um e outro, o processo não ficou parado (esses dados são apenas registro simbólico de uma experiência, que toca também o real). Ao contrário, posso dizer que esse exemplo aponta para o fato de que a constituição da escrita convencional vincula-se também a fatores de outra ordem que não a corriqueiramente observada.

Lajonquière (op. cit.) afirma que se faz necessário pensar que "o ato de ensinar instaura, retroativamente, um tempo no qual o sujeito estava desprovido de saber algum" (p.176), e no seu mestre ele vai supor encontrar aquilo que lhe passou a fazer falta. No entanto, mesmo quando esse mestre cumpre o seu dever, abrindo ao aprendiz uma existência educada, isso não significa que é possível entregar-lhe o que foi pedido, pois trata-se de um dom simbólico visto que essa transmissão tem que ser articulada na e pela linguagem. Em outras palavras, quando posta diante da *diferença*, a criança é convocada a obedecer a uma Lei, aquela que proíbe o puro gozo, e por isso causa o *desejo*. Seria isto, mais ou menos, o que se passaria com ela: "não sou adulto como meu professor, não sei como ele, mas desejo saber".

De certa forma, a preocupação com esse aspecto de nossa discussão esteve presente no momento em que decidimos intervir nas produções dos alunos por meio dos bilhetes que passamos a escrever-lhes após a leitura de seus textos.

Thiago,

Eu gosto muito de ler os seus textos. Você está escrevendo cada dia melhor?

Posso ajudá-lo um pouquinho?

Você precisa usar os sinais de pontuação em seus textos, ou seja, o ponto, a vírgula, o travessão e outros.

Você precisa também dividir o seu texto em parágrafos.

Espero ter ajudado! Estou ansioso por ler outro texto seu. Prof. Giovani

Como se pode observar, embora continue presente nossa mentalidade anterior (conferir elogios na introdução[27] e na conclusão), já estávamos convencidos de que era nossa obrigação mostrar aos alunos seus erros e/ou defasagens, bem como solicitar-lhes que, de alguma forma, voltassem a seus textos para indagar sobre algo. Em vez de ter que elogiar tudo o que vinha do aluno, pôs-se a questão de introduzir um *não*, como já disse. O que nos levou a essa iniciativa de utilizar os bilhetes, para dizer que algo ali naquela produção precisava ser melhorado, foi o fato de termos percebido que, para fundamentar nossa proposta, não bastava investirmos apenas na circulação de textos escritos, na sala de aula. Era preciso preocupar-nos com uma *instância educativa*, isto é, com a dimensão da noção de alteridade que estava implicada naquelas atividades.

A questão do *endereçamento* pode também ser retomada nesse comentário atual. Sem dúvida, ela se relaciona com o que estamos chamando, nessa re-leitura, de *instância educativa*. Ao falar com autoridade, do lugar do Outro[28], os professores-pesquisadores promoviam a seguinte *forçagem*: "aqui há um saber a que você, aluno, tem que se dirigir, um saber que não lhe pode ser passado, mas que pode ser (a)prendido às suas custas. (O que poderá ser entendido melhor, no terceiro capítulo desta tese: "às custas de seu corpo, pois você terá que se oferecer, como objeto de demanda, ao Outro, já que a esse Outro falta um corpo".)

No momento mesmo da pesquisa-experimentação, não podíamos perceber a dimensão do que engendrávamos com o *artifício* desses bilhetes, principalmente com o fato de serem produzidos na presença do aluno buscando responder por uma função de *interdito*. No entanto, pode-se dizer da importância que essas atividades tiveram para começarmos, pouco tempo depois, a afirmar que, para além de sua dimensão simbólica, esses bilhetes suportavam um entrelaçamento entre *real*, *simbólico* e *imaginário*. Que sujeito estava envolvido ali, senão nosso corpo, nossa voz, nosso pulso em movimento de escrita? Que sujeito estava sendo solicitado ali, senão o corpo do aluno, seu olhar, seu rubor, seu pulso?

A partir do bilhete que expus acima, posso hoje discutir, também, outros pontos que, na época, não se apresentavam. Um deles é o retorno à produção de Th. para

[27] O ponto de interrogação no final do primeiro parágrafo pode sinalizar o paradoxo em que nos situávamos. Trata-se de um lapso em que eu me traio: o que seria uma asserção elogiosa foi grafado como uma indagação.

[28] Calligaris (1986) falaria aqui de um Outro que toma corpo, pois estaria em jogo um desejo do qual se supõe o saber. Seria o *desejo do Outro* já tomado por uma *demanda* (cf. p.33).

interpretar seus textos à luz de uma interdependência entre os atos de fala, de leitura e de escrita. O bilhete assume aqui a função de convocar o aluno a uma leitura do escrito, bem como a de relacioná-la com o que se repetia cotidianamente na fala que a professora lhe dirigia em sala, ou individualmente ou no conjunto da turma.

Um outro ponto importante é sobre a dimensão de alteridade implicada nessa atividade. Pode-se dizer que o bilhete, ao assumir a função de introduzir um *não* ao que foi feito e apresentado como pronto por um sujeito, propõe-se a colocar esse sujeito numa encruzilhada, convocando-o a uma tomada de posição singular. Seria como dizer-lhe: seu texto está defeituoso nisto – falta de parágrafos e de pontuação por exemplo – mas o jeito de melhorá-lo você precisa descobrir, porque não existe um caminho único para que lhe seja ensinado.

A partir dessa interferência, esse aluno teria que tomar sua própria produção como questão, pois os bilhetes lhe exigiam algo a saber, sendo que a via de entrada nesse saber, ao mesmo tempo que vinha do Outro, teria que ser percorrida, de um modo singular, por ele. Nesse sentido, algo lhe era demandado, mas essa demanda teria que ser escutada e interpretada. Com base nessa reflexão, foi-me possível começar a pensar o Outro em sua vinculação com as noções de *lei*, *desejo* e *demanda*, o que era uma questão mal resolvida durante nossa pesquisa.

À frente discutirei mais sobre isso, mas pode-se adiantar o seguinte: embora se continue reconhecendo um sujeito cuja suposição de saber está na dependência do Outro, reconhece-se, além disso, uma construção em que o sujeito será convocado a se oferecer no lugar de uma falta nesse Outro. Tem-se que o saber desse Outro é dependente de uma lei, e do desejo que essa lei instaura, mas esse desejo, indeterminado na linguagem, precisa ser tomado, como sabido, por um sujeito. Em outras palavras, é o que se caracteriza como a inversão da demanda do Outro na constituição do desejo de um sujeito.

Não podíamos, naquela época da pesquisa, tomar a articulação entre *sujeito* e *Outro* na mesma dimensão em que estou assumindo-a neste trabalho. Na verdade, utilizá-la anunciava apenas um percurso que deveríamos fazer para que a inclusão desses termos marcasse, de alguma forma, na nossa discussão, sua diferença e especificidade com relação aos referenciais baseados na psicologia cognitiva. Só no decorrer dos estudos, principalmente os que resultaram nesta tese, pôde-se aprofundar o entendimento de que

essa inclusão, ao se atrelar às noções mencionadas anteriormente e, logo depois, à de corpo pulsional, ganharia consistência caso fosse pensada em sua dimensão material. Por essa via, foi-se tornando possível tomar essa articulação como objeto de tese, principalmente para se pensar que estatuto caberia a esse sujeito.

Antes de passar ao item seguinte, pode ser útil esta síntese: a mudança principal em nossa prática na escola, neste segundo momento, foi assumir as conseqüências de um "ensino" voltado ao saber. Para as atividades de escrita propostas em sala, em vez de elogios a tudo que vinha do aluno como produção, passou a pesar mais uma interferência do professor, capaz inclusive de forçar a entrada do aluno nas leis de uma gramática já estabelecida. Assim, o aluno se via obrigado a dirigir-se ao professor como representante de um "bem-saber"[29]. Como será possível perceber à frente, foram nossos primeiros passos rumo a um deslocamento no conceito de escrita, que, de uma certa forma, passou a comportar tanto a constituição subjetiva, função própria do significante, entendido como semblante, quanto o vazio impossível de se representar que as leis da linguagem permitem que seja bordeado por um discurso articulado por esse sujeito que aí se funda.

3.3. Terceiro momento

Essa volta à discussão sobre o sujeito, sobre uma concepção de linguagem que inclua um sujeito, constituiu a base do que pudemos refletir nos momentos conclusivos de nossa pesquisa e, posteriormente, dos primeiros passos para a elaboração deste trabalho de tese. Com o enfrentamento dos vários impasses, foram ocorrendo mudanças importantes tanto nos objetivos de nossa pesquisa quanto nas suas hipóteses iniciais. Do ponto de vista prático, nossa reflexão foi impulsionada para o espaço existente entre uma proposta e sua realização, quer dizer, para o paradoxo de incluir num fazer os efeitos de seus fracassos[30]. Do ponto de vista teórico, ficou-nos a necessidade de aprofundar vários

[29] "Bem" no sentido em que Lacan o emprega em seu seminário *A ética da psicanálise* (1997, p. 270ss); articulado numa relação com a Lei, e não como um bem natural.

[30] Essa noção de fracasso pode ser relacionada com aquela discutida por Felman (1980) como um ponto em comum entre Lacan e Austin. Conforme ela comenta, para Austin o fracasso é constitutivo do performativo, e o ato somente se define "pela capacidade de faltar seu fim, de faltar sua consumação, sua própria realização" (p.112, tradução minha).

dos conceitos com que já vínhamos trabalhando, bem como a de incluir outros, de acordo com a especificidade dos temas de cada pesquisador.

Essa discussão não pôde ser desenvolvida propriamente no âmbito da pesquisa, pois o tempo oficial para a realização do projeto já havia expirado. Houve, sim, um tempo para, em pinceladas gerais, avaliar nossa trajetória e acenar para as questões que precisavam ser enfrentadas, o que foi ocorrendo, principalmente, nos diversos trabalhos de pós-graduação com que vários dos componentes desse grupo se envolveram logo após o término da pesquisa. É o caso deste[31], que, para a continuidade da análise dos dados de escrita já coletados, sentiu-se obrigado a articular o conceito de escrita principalmente às noções de letra e de corpo pulsional.

Na verdade, então, o que se denomina aqui terceiro momento estende-se a todo o restante deste texto. Reservo este item, no entanto, para algumas reflexões preliminares.

O filme, de Alain Corneau, *Todas as manhãs do mundo*, em que o discípulo Marin Marais conta a história de seu mestre de violoncelo Sainte Colombe, bem como a sua própria história, marcada pelo desejo desse saber de seu mestre, merece ser trazido aqui como exemplo do que pretendo discutir na passagem a esse ponto do trabalho. No relacionamento conturbado e penoso entre mestre e discípulo, que se estende por vários e vários anos, o filme enfoca principalmente um elemento, um ingrediente, que se encontraria num além das palavras. Não só além da técnica, dos ornamentos musicais e dos instrumentos didáticos, mas além do que se poderia comunicar. Nisso consistiria o belo.

Devido a uma angústia desse seu futuro discípulo – não ser mais aceito, após seus 17 anos, nos coros oficiais, por causa de sua "voz rachada" –, Sainte-Colombe decide, não sem hesitação, recebê-lo como aluno. No início, Marin Marais tenta impressionar o mestre relembrando-lhe o que já havia aprendido com outros "mestres", bem como os elogios já recebidos em outros ambientes, mas Sainte-Colombe, após ouvir uma de suas interpretações, decepciona-o dizendo-lhe que ele era apenas um "fazedor de música" medíocre, não um músico. Mesmo assim, pede-lhe para voltar, depois de um mês, para o início das aulas.

---

[31] Além deste, pode-se conferir as dissertações das seguintes pesquisadoras: Maria Alice de Sousa Carvalho, 2000 (*Sob(re) o texto: o domínio do significante*), Sonia Maria Rodrigues, 2001 (*Entrelinha: de significante em significante as marcas do sujeito*) e Luciana Freire E. C. P. de Sousa, 2001 (*Sob(re) o texto: o movimento da escrita*).

O tempo vai passando, as aulas vão ocorrendo, a vida dos dois vai-se entrelaçando, no entanto o mestre continua insatisfeito com a produção do discípulo. Tentava de várias formas, mas não conseguia fazer com que ele entendesse o ponto mais importante para se tornar "músico de verdade", o quê de misterioso, para além dos ornamentos, que uma boa música precisava buscar. Juntando a isso, Sainte-Colombe, que recusara com veemência diversos convites para tocar no palácio real, fica sabendo, um dia, que Marin Marais tinha-se tornado um dos músicos contratados pela corte. Muito nervoso e após atitudes impetuosas, ele o despede.

No entanto, por causa do relacionamento amoroso, também conturbado, de Marin com uma das duas filhas de Sainte-Colombe, Madeleine, suas vidas continuam entrelaçadas. Também, o desejo de continuar ouvindo seu mestre tocar e de ainda aprender com ele fazia com que Marin, muitas vezes, passasse horas escondido debaixo da cabana em que Sainte-Colombe compunha e interpretava.

Para que existe a música, ou então, para que ela serve? Era a questão que o mestre costumava fazer a seu discípulo, que nunca lhe respondia satisfatoriamente. Num dia, já à beira da morte, Sainte-Colombe, que se encontrava há seis meses sem tocar porque estava desgostoso por causa da morte trágica de Madeleine, descobre que Marin Marais estava espreitando seu trabalho, mas, em vez de expulsá-lo, convida-o para entrar. Após, então, Marin contar-lhe que freqüentemente fugia do palácio para tentar apreciar sua boa música (durante três meses ele se deslocava, a cavalo, e gastava todas as noites esperando que o mestre resolvesse tocar), ocorre o seguinte diálogo entre eles:

> – Posso lhe pedir uma última aula
>
> – Posso eu tentar uma primeira aula ... (longo silêncio). Quero falar. ... (pausa novamente). A música existe para falar do que a palavra não pode falar. Nesse sentido não é totalmente humana (pausa). Então, descobriu que ela não é para o rei?

Logo em seguida, o discípulo vai tentando diversas respostas à questão para que serviria a música. E após uma seqüência de nãos de seu mestre, ele diz:

> – Não sei mais, senhor. Não sei mais.

Então, ele começa a falar dos mortos, dos fantasmas que rodeiam os pensamentos das crianças, do som sofrido que vem das marteladas dos sapateiros (profissão de seu pai, a quem ele não quis seguir), etc. De repente, seu mestre percebe que Marin tinha entendido aquela única e mesma lição que ele passara anos tentando ensinar-lhe. Nesse momento, diz-lhe que, como estava prestes a morrer, ia passar-lhe algumas de suas obras, e convida-o para tocarem juntos uma delas, que Sainte-Colombe havia composto por ocasião da morte de sua esposa. Nesse momento, o mestre olha seu discípulo com admiração.

Depois, logo em seguida, numa mudança de cena super-rápida, o mestre vai, pela primeira vez a seu discípulo, que se encontrava, no palácio, ministrando seus ensinamentos, agora bem mais velho, e lhe diz:

– Sinto orgulho de ter-lhe dado aula.

Pede, então, para que seu discípulo interprete, para ele ouvir uma obra que Marin tinha composto em homenagem à sua filha Madeleine, que havia, momentos antes de morrer, também pedido para escutá-la. Essa visita, no entanto, foi apenas em espectro, pois Sainte-Colombe já teria morrido há anos.

Assim termina o filme, sendo que esse final remete o espectador à sua primeira cena: o velho mestre Marin Marais aparece sentado, pensativo, supervisionando um ensaio de seus discípulos, quando, de repente, o instrutor grita:

– Parem! Parem! O mestre fez um sinal. Ele quer lhes falar.

Com o olhar triste, a voz baixa e os olhos lacrimejando, Marin diz: "Toda nota deve terminar extinguindo-se". Depois dessas palavras, quando o instrutor já estava ordenando os alunos a se retirarem, Marin decide que todos deveriam sentar-se, que ele ia dar uma aula. Então começa a contar a história de Sainte Colombe, que foi relatada acima.

Embora essa relação mestre-discípulo esteja mais próxima do que se têm notícias na antigüidade do que recentemente em nossas escolas, alguns pontos interessantes têm a ver com as questões de nossa pesquisa e merecem ser discutidos. Talvez seja possível interpretar que Sainte-colombe, ao constituir-se em sua função de mestre, percorre um

caminho inverso ao nosso. Enquanto que, em nossos primeiros passos, estivemos centrados numa função simbólica da linguagem, o que Sainte-Colombe faz é exatamente recusar essa função, por considerá-la como ornamento menos importante, um semblante, pode-se dizer. Mas como enfrentar diretamente o real? E, no nosso caso, como articular uma ação simbólica ignorando sua nodulação com o real?

À frente, no filme, depois de várias tentativas fracassadas, Sainte-Colombe vê-se obrigado a dizer: "Posso eu tentar uma primeira aula. Quero falar." À frente, na pesquisa, depois de várias tentativas fracassadas[32], fomos obrigados a dizer: "Estamos falando demais. O estatuto desse sujeito cuja constituição procuramos não se limita ao que nos revela esse encadeamento simbólico." Por mais que não se tratasse de centrar nosso trabalho num impossível de se representar, como fez Sainte-Colombe por muitos anos, era-nos solicitado – devido ao próprio conceito de inconsciente, básico em nosso referencial – considerar, no ser falante, um saber que lhe escapa, ou seja, um além do seu saber enunciado.

Lacan comenta sobre isso no Seminário XX. Ele diz que os efeitos do inconsciente "vão bem além de tudo que o ser que fala é suscetível de enunciar" (p.190). Nesse momento, ele retoma, mais uma vez, sua afirmação de que o inconsciente se estrutura como uma linguagem e emprega o termo *alíngua*[33] para redefinir os conceitos que tomam a linguagem somente como comunicação. Segundo ele, devido aos efeitos da *alíngua*, esse ser "apresenta toda sorte de afetos que restam enigmáticos".

Creio que a experiência relatada por esse filme, analisada nessa perspectiva relacionada aos impasses de nossa pesquisa, seja importante para seguir com a discussão proposta por este trabalho, cujo percurso, a partir de agora, já contará com a seguinte constatação: foi (é) preciso re-interpretar o percurso realizado em nossa pesquisa, na escola, considerando também, para a análise daqueles enunciados, outros fatores cujos efeitos marcavam cada sujeito em seus gestos e afetos, bem como no modo de se envolver com cada situação com que se deparava – tanto alunos quanto professora e pesquisadores.

---

[32] Conferir nota 30, na p. 59.

[33] Para Milner (1979), *alíngua* é, em toda língua, o registro que a consagra ao equívoco, sendo que o fato de língua, em que o ser falante pode elocubrar seu saber, consiste no impossível que *alíngua* comporta.

Capítulo II

Sobre o conceito de escrita

> A ciência está animada por algum misterioso desejo, mas ela não sabe, não mais do que nada no inconsciente, o que quer dizer esse desejo.
>
> (Lacan, Sem VII, p. 389)

> Mato tem olho, e parede tem ouvido.
>
> (Ditado popular)

1. Sujeito e identificação ao significante

Como já mencionei, Mota (1995), além das respostas que pôde formular sobre suas questões específicas, introduziu-me num novo campo de investigações e balizou a experiência de pesquisa comentada no capítulo anterior, que abriu o caminho para esta tese, colocando-me como questões principais o aprofundamento sobre o conceito de escrita, bem como sua relação com as noções de letra e pulsão, até então pouco trabalhadas por nosso grupo. Tentarei, a partir de agora, avançar com alguns pontos dessa proposta. Com base na leitura de alguns textos de Lacan – principalmente o Seminário IX, para encadear este segundo capítulo, e o Seminário VII, para encadear o terceiro – bem como de outros autores que o interpretam, buscarei apresentar, numa relação com os meus dados de escrita, como a Psicanálise aborda as noções de *escrita* (*écriture*) e de *corpo pulsional*.

Creio que, assim, será possível retomar, com mais conseqüências, e, quem sabe, re-interpretar algumas das minhas reflexões anteriores. Acredito poder, com uma concepção de linguagem articulada com o conceito de pulsão, referir-me a um sujeito não só determinado pelo simbólico, mas a um *sujeito* que se constitui como *corpo pulsional*[34], o que também afetará o entendimento do conceito de *Outro*, que não poderá

[34] Conferir Laznik-Penot (1991), que comenta sobre o que Lacan chamou, no Seminário XI, de "surgimento do sujeito da pulsão" e o relaciona com o que Freud denominou, em *As pulsões e seus destinos*, de "novo sujeito".

mais ser interpretado apenas como funcionamento lingüístico-discursivo, e sim por uma via que explicite melhor sua dimensão não só simbólica, mas também real e imaginária.

Lacan, em seu seminário *A Identificação*[35], diferencia a função de idealização que assume na filosofia a noção de sujeito da função de identificação ao significante, que é a sua tônica. Recorrendo ao "penso, logo existo", de Descartes, ele propõe que essa máxima seja tomada numa subversão radical. Conforme comenta, se o "penso" for considerado como "sou um ser pensante", isso resultará na seguinte sentença tautológica: "sou um ser essencial ao ser", enquanto que sua proposta é sustentar o paradoxo aí implicado, contrapondo-se ao preconceito que, segundo ele, suporta o desenvolvimento da filosofia. Ele situa aí o limite a ser superado para que se comece a pensar a possibilidade teórica de um arcabouço sobre o inconsciente.

O paradoxo de que se trata, segundo Lacan, é que, por um lado, confirma-se a autonomia do sujeito, e por outro, a sua ignorância. Em outras palavras, o sujeito engendra justamente aquilo que ele desconhece, por isso só poderá ser cúmplice, *concius*, desse saber tardiamente (après-coup). Esse paradoxo constitui o próprio campo do inconsciente, impossível de se formalizar, pois dessa permanência do sujeito só é possível mostrar a referência, e não a presença. Quando se toma, por exemplo, qualquer elemento e/ou objeto como *um*, podendo incluí-lo numa série ou numa contagem, não se obtém nada mais do que seu traço distintivo, por mais que o apagamento desse traço o faça assemelhar-se o mais possível a um outro.

Lacan menciona a expressão "paradoxo da alteridade radical designada pelo traço", para referir-se àquilo em que consiste a repetição: ao ser contado, o eterno retorno desse traço escapa à identidade. Trata-se de algo muito distante do que se poderia denominar *retorno do ciclo*, porque, no caso do automatismo da repetição, o que se repete não serve apenas para representar uma coisa que estaria atualizando-se, mas para, nas palavras de Lacan: "presentificar como tal o significante que esta ação se tornou" (grifo meu), ou seja, porque, nesse ciclo de comportamento real, algo é repelido, apagado, um significante se apresenta em seu lugar.

Uma coisa é não ser possível mostrar ou demonstrar a presença de um sujeito, outra é não considerá-lo em momento algum de uma construção lógica, e outra ainda é

[35] J. Lacan (1961-2), Seminário IX, inédito. Tradução minha da versão em francês organizada pela Associação Freudiana Internacional, sendo que recorri aos auxílios da versão organizada por Ivan Corrêa, do CEF-Recife, bem como ao da versão em espanhol disponibilizada pela internet, no site www.psicoanalisis.org/lacan.

confundi-lo com o significante ou com as características e/ou traços dos significantes tomados numa cadeia. Para sustentar que há um sujeito na referência ao significante, mas que não se confunde com ele, Lacan toma como ponto de partida a discussão sobre o nome próprio. Na lição de 20 de dezembro de 1961, traça um paralelo entre as abordagens de Russell e de Gardiner, procurando mostrar o desconhecimento implicado nessas elaborações. Segundo ele, o desconhecimento da "relação mais radical do sujeito pensante com a letra" (Lacan, op. cit., grifo meu).

Detém-se nessa questão do nome próprio, "o nome próprio do sujeito", para avançar com sua elaboração anterior sobre o paradoxo do automatismo da repetição e sobre a função do significante, que "introduz no ciclo de suas repetições a diferença, a distinção, a unicidade. Ele denomina essa função como "o ponto de amarra de alguma coisa de onde o sujeito se constitui".

Após passar pela discussão com o lógico Bertrand Russell, para quem o nome próprio é uma palavra que serve para designar o particular (como por exemplo o demonstrativo this e o substantivo John), ao contrário do que faz uma descrição, Lacan vai dialogar com o lingüista e egiptólogo Gardiner, para quem o nome próprio se diferencia dos demais pelo fato de seu emprego se sustentar "não sobre o sentido, mas sobre o som enquanto distintivo". Só que, rapidamente, Lacan observa o caráter paradoxal e inconsistente disso que Gardiner afirma, pois: se um lingüista define os fonemas justamente como "sons que se distinguem uns dos outros", como atribuir ao fato de o nome próprio ser composto de sons distintivos a função particular que permite caracterizá-lo como tal?

Embora isso não tenha passado despercebido para Gardiner, ele sustenta, segundo Lacan, a sua elaboração porque introduz nela a noção subjetiva, numa dimensão psicológica, dizendo que "o sujeito investe, presta atenção especialmente no que é corpo de seu interesse quando se trata do nome próprio" (apud Lacan, op. cit.). Em outras palavras: ao contrário do que acontece no discurso comum, em que, se pararmos para prestar muita atenção, veremos nosso discurso esvaziar-se, o sujeito prestaria atenção ao material sonoro, distintivo, do nome próprio, isto é, o sujeito seria "psicologicamente advertido deste acento posto sobre o material sonoro" (Lacan, op.cit.).

No entanto, Lacan articula, em outra direção, a sua definição de sujeito, cuja função deverá ser tomada em referência ao significante. Segundo ele não se trata de pensar no material sonoro de um nome próprio quando se fala dele, mas sim da relação

entre a emissão nomeadora (nommante) e algo que em sua estrutura radical é da ordem da letra[36]. Após recordar o percurso dessa noção, desde o seminário sobre a *Carta/Letra roubada*, até o presente seminário, com a função do traço unário, passando pela *Instância da letra no inconsciente*, ele vai definir o nome próprio pela sua ligação não ao som, mas à escrita.

Para explicar em que consiste a natureza da letra, Lacan, inspirando-se no livro *A história da escrita*, de James Février, diz que, da mesma forma que podemos admitir que, desde que o homem é homem, ele tem uma emissão vocal como falante, é preciso considerar que há no material pré-histórico uma infinidade de manifestações, de traçados, cujo caráter consiste em funcionar como significante[37]. Nesse momento, Lacan faz referência aos ideogramas, que, segundo ele, tornam-se ideogramas exatamente quando perdem seu caráter de imagem. Embora se constituam como traços que "saem de algo que em sua essência é figurativo", é preciso considerar que se trata de um figurativo "apagado", "repelido", ou mesmo "rejeitado", que nos remete a um desconhecimento de qualquer origem.

Segundo ele, em função desse apagamento, o que permanece é algo da ordem do traço unário, que funciona como distintivo, podendo nesse momento desempenhar o papel de marca. Para comentar o jogo entre esses dois tempos, Lacan toma o seguinte exemplo de caráter cuneiforme, de uma etapa totalmente primitiva da escrita akadiana:

> Dá-se que é articulado **an**. O sujeito que olha este ideograma chama-o **an**, já que ele representa o céu. Mas o que vai acontecer é que a posição se inverte, pois a partir de um dado momento este ideograma do céu vai servir, numa escrita do tipo silábico, de suporte para a sílaba **an**, que não terá mais nenhuma relação, agora, com o céu. (op.cit., lição de 20/12/1961)

Ele diz que todas as escritas ideográficas trazem esse "traço de simultaneidade" entre o uso ideográfico e fonético do mesmo material, e retomando, com Flanders Petrie,

---

[37] "Il y a dans le matériel préhistorique une infinité de manifestations, de tracés qui n'ont pas d'outre caractère que d'être, comme ce trait, des signifiants e rien de plus" (p. 82 da versão em francês). "Ce trait" refere-se aqui ao que Lacan havia denominado, numa das lições anteriores (06 de dezembro), como traço do significante (p. 56 da versão em francês, em que emprega "la trace"), quando se referia ao que viu em exposição na sala Piette do Museu de Saint-Germain, a saber uma série de pequenos bastões sobre a costela de um mamífero.

[36] Lacan antecipa neste momento as possíveis indagações dos ouvintes: Como, se "existe uma imensidão de pessoas que não sabem ler e que se servem dos nomes próprios"? Como, se os "nomes próprios existiram com a identificação que eles determinam antes do aparecimento da escrita"? E ele responde à frente explicitando seu conceito de escrita como algo que já estava lá, na natureza, esperando ser fonetizado.

que os significantes da escrita foram primeiramente produzidos como marcas distintivas, propõe-se a ir mais longe, quando afirma:

> ... a escrita como material, como bagagem, (...) esperava para ser fonetizada, e é na medida em que ela é vocalizada, fonetizada como outros objetos, que a escrita aprende, se posso dizer assim, a funcionar como escrita. (idem, ibidem)

Com isso, Lacan reforça o seu argumento – ainda em resposta ao que Gardiner afirmou sobre o acento posto pelo sujeito no nome próprio – de que alguma coisa que já é escrita passa a poder servir, nesse nome, como suporte do som, ou seja, que o nome próprio se encontra ligado a esse traço de escrita, e não de som. Ele é aquilo que, na linguagem, visa o real.

Allouch (1995) chama a atenção para o fato de Lacan ter denominado de *descoberta* "essa indicação de que há – num tempo observável, historicamente definido – um momento em que algo já está lá para ser lido, lido com a linguagem quando não existe ainda escrita" (Lacan, op. cit; Allouch, op, cit.:136). Essa afirmação de Lacan me faz voltar àquela série dos pequenos bastões sobre a costela de um antílope, objeto pré-histórico com que ele se fascinou e sobre o qual pôde afirmar, emocionado:

> Aqui está, dizia-me, dirigindo-me a mim mesmo por meu nome secreto ou público, aqui está porque em suma, Jacques Lacan, tua filha não é muda, aqui está porque tua filha é tua filha.

Trata-se portanto – se assumimos esse caráter de descoberta – de uma nova elaboração para se pensar a "estruturação da linguagem" e, conforme nos alerta Allouch (1995), para se pensar o conceito de *inconsciente*. Ele retoma a tão comentada fórmula de Lacan que o define como "estruturado como uma linguagem" para reinterpretá-la à luz das lições desse Seminário, bem como de outros textos posteriores de Lacan, considerando essa *conjetura sobre a origem da escrita* como "a única via suscetível de esclarecer o que vem a ser a estrutura do inconsciente" (idem, p.136).

Conforme Allouch, essa questão da origem da escrita, em Lacan, é da ordem de uma retomada[38] do material que "já se encontrava ali, presente antes da entrada em obra

[38] Conforme o sentido que esse termo assume quando se trata de costura (cf. Allouch, op. cit: 138).

do escrito" (p.137). De fato, Lacan fala, em sua lição de 10 de jan. de 1962, que a escrita serve para *conotar* a fonetização, sendo que, "ao se ler o signo", ocorre uma *inversão*. Segundo Pommier (1993, p. 325), "a escrita permanece inclusa na fala, onde faz traço do sujeito", ou seja, a letra se re-apresenta trazendo o traço de um apagamento, de algo que foi recalcado.

Em síntese, das leituras de Russell e Gardiner, Lacan conclui que se deve, de fato, respeitar a estrutura sonora do nome próprio, que se conserva, conforme a descoberta de Champollion, em todas as línguas, no entanto isso se dá devido à afinidade desse nome com a marca, ou seja, "com a designação direta do significante como objeto". Só que Lacan se livra de uma interpretação que possa filiá-lo ao que Russell elaborou sobre o *word for particular*, pois, no intervalo de uma posição a outra, ele coloca a questão do nascimento do significante, que se dá "a partir daquilo de que ele é signo". Para Lacan, o importante que esses dois teóricos deixam de considerar é a função do sujeito no seu sentido estrutural.

O que ele vê em Gardiner é o mesmo traço distintivo de Saussure, e o que ele acrescenta é que: por causa dessa definição segundo a qual o nome próprio vale pela função distintiva de seu material sonoro, pode-se indagar "sobre a função da escrita, a função do signo enquanto que ele próprio se lê como um objeto"[39]. Com isso, Lacan coloca em questão o próprio conceito saussureano de significante. Embora reconheça que, a partir de Saussure, torna-se possível ordenar a linguagem com base numa referência a si mesma, como capaz de funcionar fora de toda consciência da parte do sujeito, ele busca mostrar, com esse Seminário, que, ao funcionar, a linguagem já traz como implicação "alguma coisa que, dentro do real, carrega sua marca". É onde se situa a função do sujeito, que, segundo ele, já lê antes de se tratar dos sinais da escrita.

> ... a estruturação da linguagem se identifica ... com a demarcação da primeira conjugação de uma emissão vocal com o signo como tal – isto é, com algo que já se refere a uma primeira manipulação do objeto... é do objeto que o traço surge, de algo do objeto que o traço retém justamente sua unicidade... (Lacan, op. cit.[40])

[39] Lição de 10 de jan. de 1962. Pode-se perceber, aqui, um esboço daquilo que Lacan vai acentuar em vários de seus seminários seguintes (sobretudo, o XVIII e o XX): a distinção entre letra e significnate. Nesse momento, Lacan lembra que as letras são nomes. "...alfa, beta, gama e seqüência não são nada mais que nomes ... nomes que não têm sentido algum na língua grega ..." Lembra também que em nosso *A* maiúsculo ainda resta alguma coisa da relação que o nome *alefh* mantinha com o próprio animal *boi*.

[40] *A identificação*, lição de 10 de jan. de 1962.

É esta a descoberta de Lacan a que Allouch se refere: situar historicamente o nascimento do significante e, logo em seguida, da escrita que se pôs a serviço da fonetização. Segundo ele, para o nascimento dessa escrita, ocorre uma inversão na relação entre signo e significante, pois, quando o sujeito é convocado a fazer a leitura de um signo, ele o lê como um significante. Nas palavras de Lacan: "dá-se uma leitura do lado de fora do que é ambiente, pelo fato da presença da linguagem no real". Alguma coisa se encontrava ali, na natureza material, para ser lida com a linguagem, para sofrer sua escansão, por isso o fato de o sujeito se enganar tomando o *um* – o que seria uma única linha ambi- ent(e)ando o sujeito – pelo *diferente*: o fora pelo dentro.

Nesse momento da discussão, Lacan (op. cit) propõe-se a revisar a tríade freudiana inconsciente - pré-consciente - consciência. Alerta para o risco de se tomar esse pensamento de Freud na mesma trama da lógica formal, que não consegue caminhar com o edifício da ciência para além de um idealismo tautológico. Segundo ele, "o inconsciente é o lugar do sujeito onde isso fala"; o pré-consciente é o lugar da linguagem, "tal como ela escande, articula nossos pensamentos"; já a consciência é a superfície em que o sujeito recebe, de fora para dentro, seus próprios pensamentos, seu próprio discurso.

Da tríade freudiana, Lacan passa, portanto, à sua elaboração sobre real, simbólico e imaginário, a que ele atribui uma dimensão totalmente materialista[41]. O que se encontra na base do que seria, para Freud, o pré-consciente é um discurso já existente, que Lacan chama de "um jogo de signos em liberdade", e o que se costumou tomar como a passagem do inconsciente para o pré-consciente não é senão efeito da própria constituição do inconsciente, em cujo funcionamento primeiro e radical articula-se o sujeito enquanto sujeito falante. Em outras palavras, o inconsciente se constitui devido à emergência do ato de enunciação. Ele se encontra no discurso, e só pode ser explorado por via de uma repetição.

Com sua elaboração sobre a escrita, Lacan propõe-se a repensar o inconsciente freudiano, com o objetivo de livrá-lo de interpretações reducionistas, ou seja, de impedir que se promova com ele um retorno ao idealismo. A partir da descoberta freudiana de que há um saber do qual nenhum sujeito é causa, de que na repetição significativa há uma concatenação de pensamentos que nos escapa a nós mesmos, Lacan passa a se

[41] Conforme Lacan, op. cit, "a linguagem em substância corre as ruas" e pode, por exemplo, ser inscrita sobre uma fita magnética.

interrogar sobre o limite desse saber. Ele denomina esse limite como o gozo do Outro e diz que o discurso toca sem cessar nesse gozo, pois é daí que ele se origina (cf. Vorcaro, 2001: 30-33).

Não se pode, ao mesmo tempo, dizer e saber. Conforme comenta Vorcaro (op. cit.) o aparato significante, para Lacan, insere-se entre saber e gozo: saber, que se enumera e que, como um rosário, se debulha sozinho; e gozo, que aponta para o fracasso desse saber. No traço unário, tem origem o saber, ficando de fora o gozo, mas, na repetição em que se insere o sujeito do discurso, esse gozo retorna. Voltando à re-elaboração que Lacan propõe à tríade freudiana inconsciente - pré-consciente - consciência, para cuja ordem ele propõe uma ligeira modificação, colocando o inconsciente entre o primeiro e o segundo termo, isso poderia ser dito da seguinte forma: o inconsciente, em seu modo próprio de retorno, que é o mesmo que o da estrutura da linguagem, só pode receber o que vem do mundo exterior sob uma forma significante.

O fio dessa discussão, na verdade, já se encontra em Freud, quando, em 1891, em seu texto sobre as afasias, comenta que a noção de representação exige pensar numa espécie de estoque de representações, sendo que não podemos ter nenhuma sensação separada de uma associação. Sendo assim, não existe, para ele, sensação que não seja feita de linguagem, portanto, para se pensar num sujeito da representação, é preciso entender que se trata de um sujeito dividido, segundo o eixo linguagem / coisidade (cf. Assoum, 1996, p.93). Como o inconsciente se estrutura como uma linguagem, só podendo receber essa coisidade como significante, ele se torna o elemento reponsável pelos laços incessantes entre palavras e coisas, entre saber e gozo, entre sujeito e objeto.

Lacan utiliza-se de uma metáfora: é como se fosse um anel que o inconsciente passasse em torno do dedo, com a punção daquela vez[42]. Por se tratar de um corpo falante, preso ao discurso de seus progenitores e, portanto, a uma geração que lhe é anterior, aquilo que se costuma chamar de autonomia do sujeito somente poderá constituir-se devido à função do significante, ou seja da relação entre S1 e S2[43]. O significante,

[42] Deus soprou o barro, e do buraco que esse sopro provocou pôde-se puxar uma ponta que vai contorná-lo para fazê-lo funcionar como homem. O barro já estava lá, e o campo a que Deus pertence surge pela intervenção do significante, exatamente quando o traço unário, o pequeno bastão do caçador primitivo, foi tomado como traço distintivo, como elemento de escrita.

[43] Cf. Calligaris (1986, p.23): "... um enunciado só é *um* materialmente com sua separação da cadeia indefinida que o faz existir". S1 = o enunciado, sua unidade morfológica de significante, independentemente de seu sentido; S2 = um outro significante a que, por retroação, está subordinada a *existência* de S1, numa cadeia.

diferente do signo (que representa algo para alguém), representa o sujeito para outro significante (S1 ⇨ $ ⇨ S2). No entanto, ao avançar nessa cadeia de significantes, estruturando sua fala em enunciados, esse sujeito provoca uma inversão; ele elide aquilo de que ele não pode saber, que é a sua falta na origem, e se toma como ser pensante, produtor de saber.

Com a discussão que introduz a partir de Descartes e, logo em seguida, a partir do nome próprio, Lacan (op. cit) sustenta uma crítica severa a toda a elaboração do pensamento filosófico, desde Aristóteles. Segundo ele, a construção do edifício científico se deu às custas do desconhecimento de que o saber com que ele lida articula-se em algum ponto com o sujeito da enunciação, que, ao instituir uma certeza, elide justamente o seu nome próprio, ou seja, a função nomeante, que, por via de uma leitura invertida do traço unário, permite designar a diferença absoluta e cifrar a *existência* de algo. É isto que o inconsciente promove: esse engano do sujeito nessa leitura, e, porque ele se engana, poderá ter razão do ponto de vista do absoluto.

É nesse ponto de engano que Lacan situa o "penso" de Descartes, bem como o signo saussureano, a intuição pura de Kant, a dialética universal/particular e negativa/afirmativa de Aristóteles, a teoria dos conjuntos de Russell, o estímulo reflexo de Pavlov[44], etc. Comenta que se trata de uma procura patética, porque ela sempre retorna ao mesmo nó radical, o nó do desejo. Segundo ele, esse entrave se dá devido ao fato de não terem em vista que "a letra de que se servem é algo que tem em si mesmo poderes"[45], ou seja, que o que eles fazem é reservar à letra uma função significante para que somente ela sustente todo esse edifício lógico-filosófico.

Vale a pena retomar, aqui, a questão do *cinismo* a que me referi na introdução deste trabalho (cf. p. 14). Pode-se dizer que, ao mesmo tempo, que esse engano se encontra mesmo na base da produção científica, como sua condição, ele não pode mais – eticamente, a partir do que já se *instituiu* com a hipótese do inconsciente – deixar de ser reconhecido. Reconhecimento que subverte o processo de conceituação, cuja origem inconsciente deverá ser assumida.

---

[44] Cf. lição de 15 de novembro de 1967, in: *O ato psicanalítico*, livro XV, pp. 13-14, quando Lacan diz que "o ruído do trompete não representa nada mais do que o sujeito da ciência, a saber, o próprio Pavlov". Representa-o ao significante "secreção gástrica", que não é produzida pelo objeto que se espera que a produza, mas por um efeito de engano, porque o organismo é enganado.

[45] Cf. lição de 24 de janeiro de 1962, do Seminário IX.

Trata-se, em síntese, da função do traço unário, que faz originar a diferença na operação de se repetir o aparentemente idêntico. Quando se inverte a polaridade dessa função do traço, passando-se da unidade unificante (*Einheit*) à unidade distintiva (*Einzigkeit*), tem-se então a dimensão do sujeito. Mas só a experiência do inconsciente pode revelar a trama implicada nessa operação, pois, como diz Lacan (op. cit.),

> esse sujeito não está mais lá para dizer se ele não é mais mestre dessa identificação ao um, ou dessa ausência súbita do um que poderia marcá-lo. (Lição de 28/02/1962)

O que fica de fora, portanto, dessas edificações científico-filosóficas clássicas? O fato, e suas conseqüências, de que *objeto* e *sujeito* se confundem, devido à dimensão de *coisidade* em ambos. No entanto, colocar a descoberta freudiana do inconsciente no mesmo bojo dessas outras – o que se é perfeitamente possível e, inclusive, constitui a tônica de várias interpretações vigentes – significa incorrer na velha dicotomia sujeito/objeto, pois, ou a lei da linguagem coincidiria com as exigências da natureza, ou então seria concebida como *espírito* advindo dos céus. Desse modo, nenhuma conseqüência traria a entrada em cena desse novo conceito. No caso da Lingüística, em que consistiria essa exclusão? Na negligência que ela faz da teoria do inconsciente. (Conferir anexo 2 de Pêcheux, 1998, bem como p. 23 deste trabaho.)

Por outro lado, o fato de Lacan colocar o inconsciente numa relação com o real, pela via do que ele articula sobre o conceito de escrita, implica a passagem de uma concepção metafísica de linguagem, de discurso, a uma outra, materialista, em que se vê implicado o corpo falante, que é justamente o que ficou de fora, até então, em toda a estruturação do pensamento científico.

> É do lado da escrita que se concentra aquilo onde tento interrogar o que vem a ser o inconsciente, quando digo que o inconsciente é algo no real. (Lacan, Sem. XXI, lição de 21/05/1974)

Vale a pena retomar aqui as reflexões finais de nossa pesquisa. Como minha questão principal passou a ser sobre o estatuto do sujeito implicado naquelas experiências de escrita, essa consideração de que o inconsciente é algo no real, levou-me a reconhecer, para além da constituição de um sujeito determinado pelo significante (o $, que circularia nos espaços entre um significante e outro, com pensávamos num primeiro momento), a

constituição de um corpo falante, que, justamente por falar, é convocado, também a se imaginar como *um* dentre os outros, semelhantes[46].

Nesse sentido, devido à identificação a um significante, esse sujeito é uma hipótese, em cuja base se situa o engano proveniente de seu não-saber sobre sua origem. E o inconsciente, porque suporta esse engano, permite que se escrevam as condições de *gozo*[47] desse corpo falante, mas, ao mesmo tempo, porque é num real que ele se funda, faz com que os resíduos desse gozo entrem no cálculo. É esta, portanto, a diferença entre a psicanálise e o conhecimento tradicional: este último ignora que ele suporta não uma realidade, mas sim um imaginário, uma fantasia, por isso seu desconhecimento dessa torção pela qual o sujeito toma a dimensão da coisa numa dimensão significante.

As várias noções articuladas no seminário d*A identicação*, bem como nos demais que o sucedem, (significante, sujeito, letra, inconsciente, etc.) tocam em algum ponto no que Lacan chamou de *primazia da escrita*, que, para ele, consiste nisto: essa diferença absoluta entra no real porque ela já está lá. Escrita é a *conotação* significante cuja gênese se dá no real, e é por isso que se torna possível chegarem à luz do dia os seus efeitos, que podem ser chamados de efeitos de sentido. Portanto, quanto ao sujeito, não se trata de definir sua origem, e sim sua posição, pois, já na raiz do ato de fala, há um momento em que essa fala ganha sua função, quer seja, a de se contemporanizar com a escrita e com a própria linguagem. Por se engajar por sua fala no discurso comum, o sujeito se projeta atrás do seu ato.

Wo es war, soll Ich werden[48] (lá onde era o isso, eu posso vir a sê-lo). O sujeito, que primeiramente foi tomado como objeto, advém dessa sua inserção numa estrutura de linguagem, ou seja, dessa morte a que se submete seu "puro corpo", para se dar início a um corpo que se identificará como eu. Porque a linguagem é isso que ela é, o sujeito pode imaginariamente antecipar aquele que ele designa como eu.

No primeiro capítulo, mencionei o erro – talvez erro lógico de pesquisadores desejantes, bem intencionados – de termos passado longo tempo procurando localizar o "sujeito" nos significantes encadeados por aqueles alunos de segunda-série do primeiro

---

[46] Conferir Calligaris (1989, principalmente pp.22-24 e pp.31-34), que distingue "Sujeito" (= Outro) de "sujeito" (cuja identidade se reduz "para preencher um corpo que ele imagina para um tal Outro").

[47] Conforme Kaufmann (1996, pp. 221- 224), trata-se do ponto em que o vivo pactua com a linguagem".

[48] Freud (apud Lacan, lição de 17/01/1962, Seminário *A identificação*). Lacan comenta que se trata de um "sendo tendo sido".

grau. Mas, não entendíamos que nos deparávamos apenas com seu apagamento; que ele só poderia ser "encontrado" em seu retorno. O que se pode ver implicado nesse erro? Ou, diante da discussão travada até aqui, qual seria o estatuto desse erro?

Pode-se dizer hoje que, em nossa busca de um saber reconhecidamente científico, nosso engano foi aquele mesmo que, pelo fato de haver inconsciente, foi promovido durante toda a história do conhecimento: o esquecimento de que estávamos corporalmente presentes. Tanto o corpo do aluno quanto o nosso corpo, na produção escrita, precisaram de ser apagados, e o nosso engano foi tomarmos esse processo a partir daí, desconhecendo as conseqüências d*Isso* apagado, que sempre retornava.

Fomos presas de um desconhecimento, o que é mesmo constitutivo desse saber, e *só depois*, pudemos dar conta dessa equivocação. Os estudos estabelecidos até aquele momento em nosso grupo, bem como a experiência que construímos a partir dela, produziram aquele tipo de coleta de dados e, mais do que isso, influenciaram nas características desses dados, nos seus elementos a serem analisados pelos pesquisadores. No entanto, em nossos dados, o sujeito já se havia tomado como in-diviso, indivíduo (tanto no que se refere aos alunos quanto aos pesquisadores).

Foi por isso que destaquei, no capítulo anterior, o momento em que essa pesquisa se deparou com seu fracasso, pois tomá-la nessa dimensão possibilitou-me pensar novos dados, tendo em vista o que não pôde ser obtido com os anteriores. Dizer isso, no entanto, não significa que, com a nova configuração dos dados que virão a seguir, com novos elementos a serem analisados, esse sujeito poderá ser demonstrado em sua constituição corpórea, ou então que agora se têm ferramentas perfeitas para uma teoria sobre essas produções de linguagem com sujeito. Não. Nesse sentido, nada muda. Também, o que se registrou dessa nova experiência está na dependência do simbólico – tanto os dados, quanto as interferências e as análises do pesquisador.

Mas, então, o que muda? Em que se podem ver ganhos para uma discussão teórica sobre o sujeito ou para um engendramento dessa questão numa prática, seja ela na escola, na família ou nos consultórios? Uma resposta possível: mudam-se os corpos envolvidos; os olhares, os gestos, a entonação da voz, a escuta. Em outras palavras: porque se reconhece o escamoteamento da coisa nessa produção simbólica, em que o corpo se constitui como corpo humano, diferente de organismo, assume-se a incidência dessa sintaxe, dessa gramática, na carne, pagando-se o preço devido de se passar a qualquer situação denominada nova.

Além disso, ao assumir que, no ato de enunciar um saber, está implicada a verdade de um sujeito, assume-se uma maneira diferente de se fazer ciência. Conforme comenta Felman (1980): quando não se recusa a dimensão do inconsciente, busca-se, mais do que dizer, fazer; mais do que fazer saber, fazer desejar. Segundo ela, essa dimensão, que se encontra apenas em pouquíssimos autores[49], consiste em dar sua própria elaboração teórica como ato de linguagem. Porque esses autores lidaram com a questão do limite que a própria linguagem impõe a ela mesma, puseram em ato uma diferença, uma singularidade.

Como já mencionei, devido a essas reflexões, minha atenção foi-se voltando, pouco a pouco, para a escrita de crianças menores do que aquelas da segunda série, com quem estive envolvido na pesquisa. Durante um tempo, voltei-me para os dados coletados no Jardim I do Centro Educativo Piaget (crianças entre três e quatro anos). Embora eu não tivesse participado diretamente da experiência com esta turma, pois o grupo de pesquisadores havia-se dividido segundo a prioridade dos interesses, uma das propostas gerais do *Projeto escrita* era diferenciar as características das produções coletadas nessas duas experiências, bem como pensar para cada uma delas um modo específico de interferência por parte dos professores. No entanto, buscando interpretar, com esses últimos dados, o passo apagado na interpretação anterior, dei-me conta de que a complexidade era ainda maior, pois não havia como eu me incluir nesta segunda parte da pesquisa, a não ser a partir daquele momento de análise.

Também, quanto àqueles dados coletados, eu só poderia tomá-los numa dimensão sincrônica; a diacronia, que os perpassava, mesmo sem se poder registrar, já havia sido desconsiderada, ou seja, não computada nas contas a pagar. A partir dessa constatação é que os dados de G. roubaram a cena e passaram a constituir-se como fundamentais a este trabalho. Não estou dizendo que, diante dessa nova coleta de dados, meu trabalho poderia escapulir do apagamento do real, que, conforme falei há pouco, é constitutivo de todo registro. Estou dizendo é sobre a minha implicação subjetiva nessa experiência.

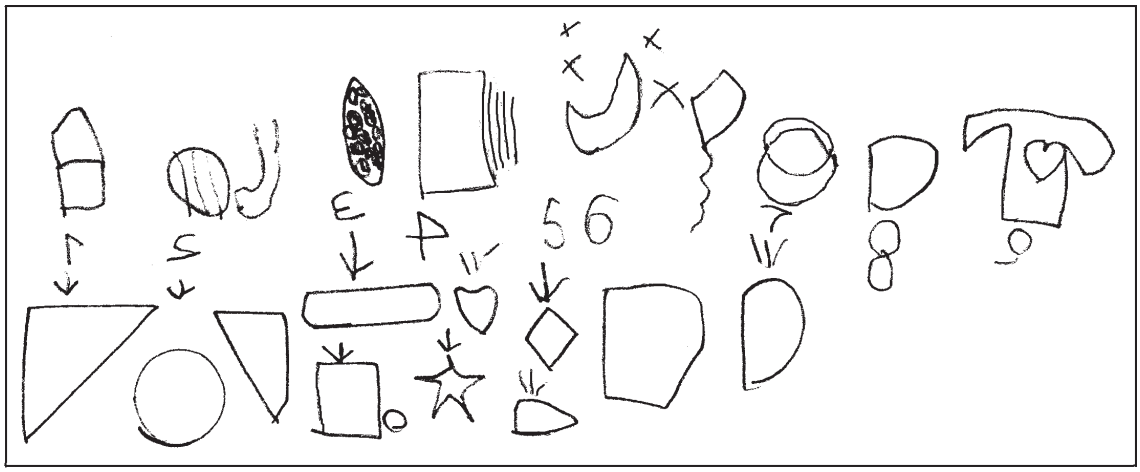
Em 1998, quando havíamos concluído nossa intervenção nas duas salas de aula e passávamos a priorizar a análise dos dados, G., que é meu filho, estava com três anos. Inicialmente, em nossas reuniões de estudos, bem como em minhas aulas para a graduação

[49] Ela dá como exemplo Nietzsche, Austin e Lacan, chamando-os de "Dons Juans modernos", que, por nunca considerarem suas respostas satisfatórias, tornaram-se autores escandalosos, de obras inacabadas.

em Pedagogia, comecei a citar alguns episódios linguageiros ocorridos entre nós dois. Daí me veio a idéia de ir anotando esses dados para possíveis estudos futuros. Depois, quando me dei conta, eles já faziam parte desta tese.

No capítulo seguinte, em que centrarei a discussão sobre a noção de corpo pulsional, tentarei explicitar melhor esse estatuto diferente atribuído aos dados de G. No momento, entretanto, fez-se necessário essa incursão, para mostrar a pertinência dessa mudança e acenar para a vinculação que será perseguida, a partir de agora, entre corpo e escrita.

Consideremos o dado seguinte:



G. escreveu-o, em situação livre, em casa, quando tinha cinco anos e seis meses. Ao lhe perguntar o que havia escrito, leu assim: "o número 1 é uma casa, e aqui embaixo um pedaço da casa; o número 2 é um homem jogando bola, e aqui embaixo a bola de novo, depois um pedaço da casa de novo; o número 3 é uma espiga de milho; o número 4 é um livro; o cinco é a noite, e aqui embaixo tem uma estrela; o número seis é uma pipa; no 7 é uma boca; aqui (apontando) é o D de dedo; e aqui no 9 é um coração. Perguntei: "e aqui debaixo do 3?" Ele respondeu: "pedaços da casa também." "E depois?" "Pedaço da pipa, pedaço da casa e D de dedo."

O que teria levado G. a esta produção? Onde ele teria buscado inspiração para encadear, de modo tão singular, esses elementos? Eu via ali uma configuração parecida com as pranchas e os cartuchos egípcios, como por exemplo aqueles interpretados por Champollion, mas não imaginava como, nem por que, G. teria enveredado por essa via. Poucos dias depois, pude relacionar sua escrita com estes dois fatos a que eu não tinha

prestado atenção: 1º: o contato de G. com um certo material escolar que, além de régua, traz outras opções, como transferidor, esquadro e outras figuras. Percebi, então, que a parte de baixo de seu "texto", com exceção das três setas que aí aparecem, é simplesmente o resultado da tentativa de contornar com o lápis a parte interna de cada figura, sendo que, sobre a folha, o instrumento foi firmado com a face inferior para cima (ver gravuras seguintes). 2º: nessa época, os livros que mais se encontravam abertos sobre minha escrivaninha traziam muitos exemplos de pictogramas e ideogramas (Pommier, 1993, Allouch, 1995, entre outros).

Instrumento na posição normal:

Instrumento na posição em que G. o contornou:

Sempre que escrevia alguma coisa, G. vinha logo me mostrar, e eu percebia, nesse seu gesto, uma vontade de identificar-se ao pai. Ao mesmo tempo que queria me tomar a atenção e tirar de mim uma palavra de reconhecimento, procurava agradar-me, desenhando / escrevendo sobre as coisas de que eu "gostava", ou seja, com que eu estava, em determinada época, mais envolvido (ônibus, avião, campo de futebol, escola com alunos, etc.). Pensando nisso, pode-se interpretar, com esse dado, fatores que vão além do enunciado: afetos que marcam um sujeito e o colocam num jogo de se representar dividido entre seu fazer e aquilo que ele registra como seu saber.

Esse dado pode ser interpretado, também, como um presente do meu filho para a minha tese. E, considerando o contexto das discussões já travadas até aqui, isso não significa pouco, pois meus livros, minhas pastas com dados de pesquisas, minhas conversas ao telefone ou em reuniões caseiras, enfim, minha tese constituía sem dúvida um dos elementos fundamentais à *gramática da casa* [50]. Pode-se dizer, completando o raciocínio com que terminei o primeiro capítulo, que, para além de uma língua enunciada, registrada e falada no dia-a-dia, essa convivência entre pai e filho constitui-se também, diacronicamente, pelos efeitos de *alíngua*. Só *a posteriori* esses efeitos podem ser comentados – além disso com uma gama de imperfeições –, mas eles estão ali, computados, na passagem de um ato a outro.

Volto agora ao que G. escreveu. Pode-se observar uma semelhança com o que ocorre nos ideogramas, pois G. efetua uma leitura capaz de tomar os desenhos em sua combinação, bem como em sua simplificação e/ou apagamento. Colocando em relação a cópia que ele realiza a partir do instrumento e sua leitura registrada, evidencia-se, além de uma relação metonímica, uma tomada dos elementos em sua unicidade (cf. a passagem do item 7 ao 8).

Observa-se que os elementos são postos numa relação de três séries: a série dos números (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, grafados de forma espelhada até o quarto elemento), paralela à série dos desenhos/grafias de objetos (uma casa, um homem jogando bola, uma espiga de milho, etc.), paralela, por sua vez, à terceira série (incompleta), de parte dos objetos (um pedaço da casa, a bola, etc.).

Observa-se, também, que o paralelismo com essa última série começa a "complicar" a partir do terceiro elemento (G. não aponta os correspondentes para 3 ⇨ espiga de milho, 4 ⇨ livro, 6 ⇨ pipa, sendo que, no sétimo, surge uma relação diferente das demais: 7 ⇨ boca ⇨ D de dedo). Depois, a partir do número 8, podem ser observadas apenas as duas primeiras séries. O D de dedo, que, no 7, faz parte da terceira série, pula para a primeira série; ele retorna numa posição diferente da anterior. Também, o coração (que se encontrava lá atrás, entre 4 e 5) é retomado no 9, junto com a figura de uma camisa. E o interessante é que também essa figura não se desmembra na série de baixo,

[50] Aqui, poder-se-ia pensar, também no termo *discurso*, mas preferi *gramática*, pensando no roteiro imaginário, que, conforme Calligaris (1986, p.33) "o neurótico conta e se conta". Segundo ele, a gramática desse roteiro "não apenas é, mas mantém o fantasma neurótico".

nem na leitura que G. faz ("aqui no 9 é um coração"). Em síntese, a partir do 8, a terceira série fica elidida, e os elementos passam a assumir novo valor.

Pode-se comentar, principalmente pensando nessa mudança a partir do número 8, sobre uma hipótese de G. sobre a escrita, pois, em 8 e 9, o que se realça não é mais a relação parte/todo, mas sim o fato de **D** e serem únicos e outros, devido às posições que ocupam na cadeia dessas séries. Creio poder dizer que o D pode ser visto, aqui, em seu nascimento como significante. Ao pular de 7 para 8, ele passa a ser lido, por G., como uma letra capaz de se encadear a outras; às custas, é claro, do apagamento implicado nessa leitura. Inicialmente, percebe-se uma correspondência entre coisas (totais) e suas partes, mas, a partir desse momento, pode-se falar de uma escrita que, na hipótese de G., *representaria* essas coisas, o que se dá devido ao fato de a letra ter sido alçada à posição de significante. Talvez seja correto dizer que, aqui, ele tenha formulado uma hipótese "mais próxima" do que se denomina a escrita alfabética.

"Agora não é desenho não, é escrita mesmo." Foi o que G. disse, referindo-se ao D de dedo, quando mostrava a uma outra pessoa a sua produção. Com mais de cinco anos e com uma inserção bastante intensificada no universo da leitura e da escrita, tanto na escola quanto em casa, já tendo feito muitos desenhos interessantes, bem como atividades de grafar seu nome, de preencher cabeçalhos das atividades escolares e de reconhecer cada uma das letras do alfabeto, essa atividade específica não me chamaria tanto a atenção, caso não fosse o modo como G. a encarou. Mostrava-a aos outros como se fosse uma grande sacação e dizia que, daquele momento em diante, ele iria aprender a escrever. Interpreto que, nessa sua reação, estava implicado o desejo desse sujeito, ou seja, ao mesmo tempo um empenho ao saber e uma certa assumência do que isso lhe poderia custar.

É interessante pensar sobre o olhar que G. dirige a esses objetos do mundo, bem como sobre a relação entre eles e o traçado que suas mãos são capazes de fazer. Se antes essa criança, embora suposta como sujeito, era tomada como objeto fálico, pelos adultos com quem convivia e de modo muito especial por seus pais, aqui ele se dirige aos objetos colocando-se na posição de mobilizar o seu corpo para experimentá-los numa dimensão simbólica. Considero que se constitui nisso a importância que G., com sua reação, atribuiu a seu texto[51].

[51] A noção de texto pode ser tomada aqui como o traço de uma outra posição.

Observe-se este outro dado, com que, somente depois de muito tempo, pude traçar um paralelo. Quando estava com três anos e quatro meses, G., que estava brincando com um cortador de unha, aberto na posição de apertá-lo para cortar, referiu-se a esse objeto como "aquele negócio de andar na água". Fazia gesto para a televisão e solicitava de mim o nome correspondente: jet ski. Também, era comum, e ainda com bem menos idade, ele se referir às cerâmicas instaladas no chão da casa como sendo pipas.

Cortador de unhas lido como jet ski:

A criança já lê antes de se tratar, propriamente, dos sinais da escrita, o que permite dizer que, antes de se tornar escrevente, a partir de um suporte fonético, ela já se encontra numa relação com a escrita. Ela pode experimentar a relação de ausência/presença dos objetos na própria modulação de sua fala. É do objeto que o traço surge podendo reter sua unicidade, mas, como entra em questão o sujeito que vai lê-lo, esse objeto só pode ser manipulado em sua diferença. As funções *escrita do signo* e *leitura do signo* invertem-se, portanto, para o sujeito, que, de um certo momento em diante, poderá fazer uso convencional dessa escrita, o que se dará, imaginariamente, a partir do suporte fonético.

Recordo aqui a interpretação que Lacan dá àquela seqüência de ossos que ele viu exposta no museu de Saint-Germain: encontra-se no material pré-histórico, "uma infinidade de manifestações de traçados que não têm outro caráter senão serem como este traço dos significantes" (lição de 20/12/1961). Outra referência importante, nessa mesma lição, é a que faz aos seixos encontrados em Mas d'Azil, aos quais Lacan atribui também uma função significante. Segundo ele, trata-se de elementos que permitem pensar num vínculo (attache) da linguagem com o real, sendo que, em conseqüência disso, não basta pensar a linguagem em seu funcionamento, com sua ordem própria, independente

da consciência de um sujeito. Ele diz que é preciso estabelecer a junção desse seu funcionamento "com aquela alguma coisa que, dentro do real, carrega a sua marca" (op. cit.).

É interessante relacionar essa discussão com o D de dedo que surge na escrita de G. De repente, no meio de tantas figuras, em suas relações com vários objetos do mundo, ele é lido como uma letra do alfabeto, mas na verdade ele já estava lá com aquele mesmo traçado. O que aconteceu é que a parte interna do transferidor foi lida como letra D, e não como meia-lua, ou qualquer outra figura. Além disso, é interessante observar que, na parte de cima desse texto, há uma meia-lua utilizada para formar "noite" e que, no instrumento utilizado para o que seria primeiramente uma cópia, há outras formas que poderiam ter sido lidas como letras, por exemplo o círculo que passou para cima como bola, em "um homem jogando bola".

Esse dado parece ter a ver também com a discussão de Lacan sobre aquele ideograma **an**. (cf. p.68 deste texto), chamando de *inversão de posição*, quando se passou do ideograma céu (**an**) para uma escrita silábica, em que **an** não tem mais nenhuma relação com céu. No caso do dado de G., observa-se a emergência da forma D, que foi lida como dê de dedo, num ambiente em que a criança, até então, estava numa relação pictográfica e ideogramática (ver o exemplo "um homem jogando bola). Pode-se dizer que, a partir daí, abriu-se o caminho rumo à escrita convencional, pois a leitura e a grafia desse D convocam a emergência tanto do silabismo quanto do consonantismo.

Tentando concluir esse item, cujo objetivo principal foi sintetizar uma leitura do seminário *A identificação*, relacionando-a com essa nova configuração de dados por que fui sendo envolvido em minha pesquisa, quero destacar que, com essa elaboração, além de situar historicamente o momento em que a escrita passa a servir-se à fonetização, Lacan avança consideravelmente com seu propósito de ler Freud sob uma ótica radicalmente materialista. Pode-se dizer que, a partir daí, passa-se a configurar na obra lacaniana uma teoria da escrita, pois a esse conceito se articula a retomada de vários outros: significante, sujeito, letra, pulsão, corpo, desejo, gozo. A tônica dessa retomada será, portanto, a dimensão do real.

Dentro dessa concepção, haver linguagem funcionando não é mais a única condição de haver sujeito. A patologia pode testemunhar sobre isso. Por exemplo, quando se inicia um tratamento em certos casos de autismos, o que se requer é um trabalho em que se aposta no advento de um sujeito ali onde, por hipótese, corpo e linguagem estariam

funcionando separados. O corpo do autista não é recortado pelo simbólico, por isso não se diferencia do corpo do outro, não se podendo tomar como um eu. Em outras palavras, pode-se dizer que os objetos, em sua dimensão de coisidade, não puderam ser apagados, porque não se pôde engendrar uma *gramática* capaz de levar esse corpo a constituir-se, no engano do significante, como corpo pulsional.

2. LITERALIDADE E ESCRITA

Na Lição de 12 de maio de 1971, *Lituraterre*, do Seminário XVIII, *De um discurso que não seria do semblante*, Lacan menciona uma mudança de configuração em seu ensino desde a entrada em jogo do conceito de escrita. E, para explicitar o de que se trata, ele retoma sua discussão sobre a instância da letra como razão do inconsciente. Lettre (= carta, = ser, = letra), que sempre chega a seu destino, mesmo depois dos muitos desvios, e sem nenhum recurso ao que ela porta de conteúdo. Ela faz fronteira entre os territórios do gozo e do saber, mas ao mesmo tempo simboliza, "para qualquer um que a atravesse", que esses dois territórios "são a mesma coisa". Ela simboliza os efeitos do significante, sem, no entanto, poder ser tomada como primária, mas como algo da própria linguagem que chama o litoral, o limite, ao literal.

Nessa mesma lição, ele marca uma distinção entre letra e significante, comentando o deslize que a psicanálise pode cometer, caso ela faça da letra um significante e, mais ainda, caso ela o/a afete com uma primariedade. Isso seria simplesmente cair no discurso universitário, isto é, num "saber posto em uso a partir do semblante". Com essa distinção, ele reforça, mais uma vez, o passo à frente, com relação à elaboração de Freud, que sua proposta implica. Para ele, a escrita não é a impressão, um trilhamento, pois a letra se produz como conseqüência da linguagem, justamente por esta ser habitada por aquele que fala. A linguagem é a *dit mansion* do ser.

A letra é no real, enquanto que o significante é no simbólico. Como o discurso agarra a letra na rede do semblante, ou seja, toma-a como um significante localizado numa cadeia, tem-se, com essa letra, a função de um referente, mas "o que já estava lá", em sua unicidade material, precipita-se rompendo esse semblante e evocando o gozo. Pommier (1993), ao discutir essa questão, comenta sobre o momento em que a criança, em seu percurso rumo à escrita, pode tomar as letras não mais no seu valor isolado, mas no valor que elas assumem ao se ligarem para formar uma palavra. Segundo ele, elas se desembaraçam de seu valor de imagem, de desenho, para se escreverem e serem lidas.

Encontra-se aí um ponto capaz de articular os diferentes veios abertos a partir do tema escrita: a invenção da escrita em sua localização histórica, a escrita científica, bem como a entrada da criança na leitura e na escrita convencionais. Esse ponto pode ser traduzido por expressões também diversas, que, embora possam suscitar abordagens diferentes, acenam para uma homologia. Estatuto do sujeito ligado ao traço unário, nascimento do significante, dupla-face da letra, escrita (écriture) e corpo pulsional. De certo modo, a partir da elaboração lacaniana, pode-se fazer equivalerem essas cinco referências, porque todas elas trazem, em seu cerne, a nolulação entre real, simbólico e imaginário.

A importância que Lacan, no Seminário XVIII (op. cit.), dá à distinção entre significante e letra consiste, principalmente neste ponto: a articulação entre escrita e real devido à função da letra. Muito antes – como no *Seminário sobre a carta roubada* (1956) e no seminário *A identificação* (1961/1962) – ele já acenava para a importância dessa elaboração, no entanto, em vários momentos anteriores, letra e significante são tomados como sinônimos, o que, de certa forma, permitia manter seu ensinamento centrado no simbólico. Por exemplo, em 11 de abril de 1962 (Sem. IX), ele destaca como ponto importante o fato de o "significante", para poder significar a si mesmo, precisar colocar-se como diferente de si mesmo. Já em *Liturature* (Sem. XVIII), para se referir a essa função paradoxal, ele utiliza o termo "letra", enquanto que para o significante torna-se constante a referência ao termo semblante.

> ... para encontrar o que é do significante, ou seja, o semblante por excelência, se é de sua ruptura que chove esse efeito, ao se precipitar o que aí era matéria em suspensão. (Lacan, op. cit.)

Para falar da dimensão do significante, Lacan refere-se às nuvens, que lhe propiciam uma visão de resplendor; enquanto que, já na dimensão da letra, produz-se entre essas nuvens uma *rasura*, que dissolve o que ali fazia forma, fenômeno. E ele comenta que o efeito do significante advém de algo que já concerne à "letra", que, por sua vez, já estava materialmente no significante, mas que, ao mesmo tempo, retorna devido ao efeito desse semblante. No entanto, conforme alerta Lacan, a letra não pode ser considerada como um primitivo teórico, como a origem da origem, pois, não se trata de ser nem causa do significante nem seu efeito.

Pommier (1993) comenta que ela tem a função de fazer, ao mesmo tempo, borda e fronteira ao significante; de estar no significante como não-toda e ao mesmo tempo servir para constituí-lo. Situando-se entre o que se poderia chamar uma potência semiótica (gozo do Outro) e uma aliança com um pai mestre da palavra (significação fálica), ela poderá ser tomada como continuidade daquilo que justamente a contraria (cf. Pommier, op.cit.: 321ss).

Quando, no seminário *A identificação* (lição de 28/02/1962 seguintes), Lacan utiliza-se da denominação estatuto *do sujeito ligado ao traço unário*, ele a relaciona com o fato de prevalecer, na constituição desse sujeito, a função erótica do corpo, da pulsão sexual. Ele retoma a tríade freudiana privação-frustração-castração, para introduzir sua discussão sobre a falta de objeto, com a qual o sujeito se identifica. Vorcaro (2001) comenta que se trata de uma defasagem que vem desde a alternância presença-ausência operada pelo agente materno. Esta é a condição de privação: há um nada ali, algo falta neste lugar em que o sujeito vem alojar-se, pois, pelo grito, o corpo da criança se oferece ao que falta nessa alternância simbólica.

> Isto que se desprende como grito, que se separa do infans passando por um orifício do corpo, ultrapassa a função fonatória do organismo, é referência invocante, resquício de um objeto indizível, que faz dessa emissão o que não pode se dizer. Assim o sujeito aparece no que lhe faz alteridade... (Vorcaro, op. cit.: 18)

Pode ser importante retomar aqui o que comentei, no final do último item, sobre a defasagem que se encontra nos autismos. Uma pergunta importante a se fazer aos pais de um autista é se ele grita, se ele chora. Como é esse grito? Se há aí indiferença, faz-se necessário indagar o que há no Outro, para constituir essa relação assim. Que Outro é esse? É preciso que o grito do *infans* seja um grito de apelo, e isso não ocorre por acaso, por conta apenas da natureza, do orgânico. Numa sintaxe gestual, em que está envolvido o olhar e a voz do outro, enfim, seu corpo, a dimensão do grito como barulho é apagada, para advir no campo do Outro como apelo, como demanda de ser na linguagem.

A linguagem incide sobre o organismo e evoca um corpo pulsional, já submetido à divisão entre saber escandido pelo significante e gozo[52]. Nisso é que consiste a frustração.

---

[52] Para esclarecimentos, remeto novamente o leitor a Kaufmann (1996, pp. 221- 224). Cf., também, nota 47, na p. 75 deste trabalho.

O discurso afeta o indivíduo vivo e o determina como objeto. Segundo Vorcaro (op. cit.), esse objeto não é nomeável, ele é irreconhecível, pois o sujeito, que nada mais é do que a falha que se abre entre os significantes, toma a posição de sede dos pensamentos, pois é nessa falha entre S1 e S2[53] que os efeitos da ligação significante operam. No entanto, embora esse objeto, designado por Lacan como *objeto a*[54], não seja identificável, ele não pode ser suprimido, pois ele é computável.

Pela repetição do objeto faltoso, resistente a uma significação, o sujeito é convocado a articular, numa sintaxe, o seu desejo. Tem-se aqui a castração, o terceiro elemento da tríade freudiana, que diz respeito a uma instância paterna, instauradora da Lei, ponto em que o impossível da relação sexual poderá ser tomado como o *pas possible* a ser engendrado numa significação fálica, numa gramática. Esse *pas possible* (= não possível e passo possível), esse *objeto a*, que parte do enunciado do nada, encontra-se na origem de toda enunciação, e, segundo Lacan, ao se fazer a aposta de dizê-lo como um possível, investe-se na constituição de um corpolinguagem.

Retomando a citação de Vorcaro (op. cit.): o grito é resquício de um objeto indizível, alteridade de onde surge o sujeito. Pode-se dizer que aí há letra sendo convocada à referência, isto é, convocando a formação de uma cadeia repetitiva que será, só-depois, tomada como escrita. Percebe-se que essa elaboração encontra-se articulada com o uso freqüente, por parte de Lacan, das expressões *função do significante*, *função da escrita* e *função da letra*. Observa-se também que re-interpretar desse modo a tríade freudiana, que também poderia ser denominada como os três tempos lógicos do complexo de Édipo, implica a superação de algumas dicotomias, como por exemplo entre sujeito/objeto e sujeito/linguagem.

Pode-se dizer que letra é significante mais gozo, o gozo proibido da coisa que retorna no fala-ser[55], já inserido na dimensão do desejo do Outro. Lacan se dedicou a essa elaboração em vários momentos de sua obra. Na lição de 04/04/1962, do Seminário IX, ele diz que o ser do homem se identifica com o desejo do Outro, sendo que nas lições anteriores, ele afirma que se trata de um Outro suposto como lugar, como campo, que

---

[53] Retomar nota 43, na p. 72 deste trabalho.

[54] Conferir, também, Souza Aurélio (1998, p.103). Ele comenta que é o fato de o Outro não ser completo nem identificável a um *Um* que faz com que o significante "outro" (o S2, que não é jamais alcançado pelo S1) possa ser chamado de *objeto a*.

[55] Neologismo de Lacan: *parlêtre*.

pode ser entendido como metáfora do traço unário. E, segundo ele, esse Outro, esse um, que distingue cada repetição em sua diferença absoluta, não vem ao sujeito de céu algum, mas sim da experiência do simbólico, na qual esse sujeito se encontra com sua limitação, com a limitação de seus deslocamentos.

A letra, tomada como significante essencialmente localizado, como "suporte material que o discurso concreto toma emprestado da linguagem" (Lacan, 1998, p.498), mata a *representação da coisa* e determina uma escrita, que se constitui como uma *representação de palavra*. Trata-se de uma operação em que o ser falante, porque se submete à divisão que opera na linguagem, inverte a demanda do Outro, tomando-a como desejo de um sujeito. No entanto, a letra distingue-se do significante pelo fato de ela se constituir não apenas pela relação que ela mantém com as outras letras, mas também por ela ser positiva em sua ordem. Enquanto que o significante é sem qualidades, a letra é qualificada e tem um suporte sensível; ela é idêntica a ela mesma, podendo ser deslocável, impunhável e transmissível (cf. Milner, 1996, pp. 104-105).

Sujeito e escrita fundam-se, portanto, no mesmo ato, ou seja, no engano que *A Coisa*, *Das Ding*, os submete: perca seu corpo, perca sua coisidade, que conseguirá encadear um saber sobre isso que lhes há de faltar sempre. Se, por um lado, podemos falar do significante como algo que deriva apenas da instância simbólica, por outro a letra vincula Real, Simbólico e Imaginário.

Capítulo III

Um lugar teórico para a noção de corpo pulsional

> Pode-se conceber um cão, ou um gato, que desse a impressão de estar mal alojado no seu corpo, de estar ali apertado ou, ao contrário, de estar nele como perdido?
>
> (Didier Weill, 1997, p. 38)

1. Por uma concepção de linguagem que inclua o corpo

Nos capítulos anteriores, já comentei sobre o limite com que se deparou nossa pesquisa. A contribuição, que tanto almejávamos, a uma prática com a linguagem em sala de aula, principalmente aos professores das disciplinas Alfabetização e Língua Portuguesa, revelou-se acompanhada de muitas ressalvas, ou seja, não tínhamos uma resposta que pudesse ser generalizada, mas sim a discussão de vários percursos singulares. Também o nosso objetivo de avançar teoricamente com as noções que pudessem dar conta daquilo que chamávamos "a relação sujeito / linguagem" revelou-se comprometido, pois, do objeto que nos propusemos a estudar, havíamos priorizado, na coleta de dados, sua dimensão simbólica, estrutural, enquanto que, no momento de análise, nossas interpretações nos remetiam para um além disso.

Em outras palavras: trabalhando a partir dos dados que havia privilegiado, eu permanecia no impasse com relação à questão do sujeito. Conseguia localizar trechos nessas produções que me permitiam afirmar ter havido ali rastro de sujeito, ou seja, por meio de produções singulares de sentido, eu afirmava, juntamente com os outros pesquisadores, que um sujeito emergia na cadeia de significantes. No entanto, esse sujeito não podia ser entendido em sua dimensão de corpo, em sua dimensão de gozo, mas apenas em sua dimensão estruturalmente simbólica.

Por isso, o tempo de suspensão, até que outros dados, principalmente os de G., que foram coletados em situações mais diversificadas e com mais proximidade, foram-se revelando como importantes, lançando luzes às minhas reflexões. Com eles, creio ter-me deslocado para uma noção de escrita que vai além de sua concepção como um processo simbólico de inscrição ou de produção de sentido, ou seja, para uma que remete tanto à materialidade significante quanto ao suporte corporal aí implicado.

Semelhantemente ao que ocorrera com o percurso daqueles alunos (cf. comentário sobre a produção de Th., pp. 53-54), também nós pesquisadores vivenciamos um tempo de suspensão do que supúnhamos saber. Nosso trabalho, num determinado momento, passou a nos remeter a questões sobre as quais não sabíamos mais responder, ou nem mesmo articular alguma discussão, mas pelas quais éramos tomados, o que foi, aos poucos, promovendo um corte em nossa relação com o objeto de estudo. Cada pesquisador precisou, também, trilhar um caminho próprio. Foi quando se iniciou a especificidade deste trabalho, principalmente porque passei a olhar de modo diferente para cada conjunto de dados com que tentava discutir minhas questões, sobretudo a da inclusão da noção de sujeito nesses estudos.

Priorizar, então, os dados de G., após ter tentado discutir o estatuto do sujeito nos dados do CEPAE / UFG (2.ª série do 1.º grau) e do Centro Educativo Piaget (Jardim I), significou, por um lado, a possibilidade de continuação deste trabalho e, por outro, o ponto que o diferencia dos demais realizados no âmbito da pesquisa anterior. A partir deles, pude enfrentar a necessidade teórica de articular minhas discussões à noção de corpo pulsional, ou seja, a necessidade de diferenciar, tirando as conseqüências dessa diferença, uma concepção de linguagem sem corpo de uma outra que a psicanálise define como gozo.

Neste capítulo, tentarei desenvolver a hipótese de que, na dimensão do real, esse sujeito é corpo pulsional. No entanto, assumi-la não implica descartar o estatuto de in-diviso que esse sujeito assume no imaginário, nem o seu estatuto de significante, no simbólico. Buscarei, portanto, explicitar melhor a noção de corpo, bem como sua vinculação com o que discuti, no capítulo anterior, sobre escrita e literalidade. Creio que, com as leituras que trarei aqui, poderei avançar com o tema central desta tese – a questão do sujeito – bem como esclarecer algumas articulações já introduzidas anteriormente, como a produção do saber (científico), a "aquisição" da linguagem e as propostas educacionais.

Consideremos estes dois dados seguintes:

J. 17/04/97 (História livre em sala)

G. outubro de 1998 (situação livre em casa)

Olhando-os, passei a considerar que, para se pensar a entrada da criança na escrita, faz-se necessário incluir algo que se situa na fronteira entre o representável e o irrepresentável, entre o conhecido e o desconhecido, o articulável e o inarticulável. Essas crianças, em seu ato de escrever, exprimem o quê? Exteriorizam o quê? Que relação esses grafismos podem ter com a, supostamente anterior, representação oral? De que estatuto é a materialidade de que partem esses primeiros movimentos em direção à escrita, que será tomada posteriormente como alfabética?

Pode-se dizer que esses dados, diferentemente tanto dos de Mota (1995), quanto daqueles que privilegiei na 2.ª série do CEPAE / UFG, permitem situar minhas reflexões num quadro teórico capaz de incluir essa dimensão sobre a qual passei a indagar, em minha experiência. Embora de um modo pouco aprofundado, é possível afirmar que, aqui, o sujeito ainda não teria completado seu circuito; ou então, que o corpo ainda não teria sido tomado pelo engano que o significante engendra; o processo de se sexuar, de se dividir entre sujeito e objeto, perdendo o estatuto de organismo e assumindo o de corpolinguagem ainda não se teria dado por completo. Outro modo de dizer: esses dados registram uma experiência de escrita situada antes da dissolução do *Complexo de Édipo* ou, em outras palavras, antes da *noludação borromeana*.

É certo que, cada vez que o sujeito se inaugura, ele o faz em ato, num desconhecimento tanto daquilo que ele era antes, quanto daquilo que ele virá a ser. Por isso, a impossibilidade de um estudo demonstrativo e aplicável (a algum geral ou a um

todo). No entanto, o que estou supondo é que, a partir desses dados, seja possível, ao menos, *surpreender* o sujeito em seu ato. Nesse sentido, pode-se falar que esse tipo de dado da aquisição da escrita constitui-se num lugar iluminador para se falar do sujeito, para além de seu estatuto simbólico. Vale a pena retomar, aqui, como exemplo, os comentários, no capítulo II, p.74, sobre aquele outro dado de G., em que eu disse sobre sua mudança de hipóteses sobre a escrita.

No segundo dos dados acima, é interessante ver a iminência do nome próprio GABRIEL logo após a seqüência de figuras com que ele busca representar seu corpo, as quais são muito freqüentes nas produções das crianças, a partir dos três anos (cf. também dado anterior). Um fator importante de se pensar é o olhar de G. para essa produção. Ao passá-la a um adulto, por exemplo, fazia o gesto de correr o dedo sobre ela e de soletrar pausadamente: G A... B R I... E L... E, por mais que o adulto insistisse em lhe mostrar esse nome escrito corretamente, solicitando-lhe, inclusive, uma simples cópia, essa criança era incapaz de fazê-la e, além disso, de perceber a "enorme" diferença entre uma e outra.

Jean Pierre Lebrun (1998), em seu texto intitulado *Écrire comme symptôme*, preocupa-se em distinguir, no francês, estes dois termos: *écrit* (escrito) e *écriture* (escrita). *Écriture*, para ele, é o que ancora (*ancre* = âncora e tinta) a fala, como traço do trajeto dessa fala. Enquanto que l´*écrit* pode ser apenas uma "arquivagem" da fala, l´*écriture*, particípio futuro como existe em latim, enuncia a iminência da efetuação dessa fala, ou seja, enuncia um futuro a vir do passado, "marcando assim a inscrição testemunha de sua própria enunciação" (p. 05). Para se entender melhor esse raciocínio do autor, vejam-se estes passos: primeiro, Lebrun pergunta: *o que compreende o funcionamento do simbólico?* Ele responde: *a fala*. Depois, ele torna a perguntar: *só a fala?* Então, ele responde de novo: *sim, enquanto que ela é* ***ancrée*** (ancorada / tintada) *na enunciação*.

Minha hipótese é que, nesses dados, pode-se situar essa *ancoragem na enunciação* de que fala Lebrum, e entendo esse *ancrée* como a marca material de um sujeito, isto é, como o que há de real, de gozo, de corpóreo, no ato de escrever. Segundo Lebrun (p.06), na *écriture* o corpo é posto em obra, e no *écrit* há o traço da presença do corpo. Isso permite dizer que "a enunciação mora no corpo", que é nesse corpolinguagem que se situa o "singular de um sujeito", "seu gozo singular" de que nenhum discurso científico, universal, poderá dar conta, pois esse corpo separa o dizer do dito, a verdade do saber.

Conforme Leite (2000), para se pensar essa articulação corpo/linguagem faz-se necessário considerar uma *materialidade lógico-fantamástica*. É interessante essa expressão, pois ela aponta para as três dimensões da noção de sujeito que mencionei, poucos parágrafos atrás. Real, simbólico e imaginário pensados como uma materialidade. Leite ainda comenta:

> ... uma vez realizado o corte, algo aí se constitui, que teria estado lá, algo diferente da materialidade significante e que, no entanto, é totalmente determinado por ela; um resto daí se destila, para sempre presente no funcionamento da ordem própria da língua. É essa instância de repetição do resto que fica excluído do discurso da ciência e que presentifica, na psicanálise, a vigência do desejo e do gozo. (Leite, op.cit.:61)

Pommier (1993), quando se propõe a estudar a relação entre a descoberta histórica da escrita e a retomada que dela cada um terá que fazer, comenta que, se uma criança não pode escrever antes de uma certa idade, não é por uma incapacidade técnica, pois na verdade ela já conduz satisfatoriamente operações muito mais complexas que aquela de fazer corresponder um som a um signo, mas sim "porque a sua relação com a representação pictural, seu valor psíquico, impede-a disso" (p.09). Para ele, quando a criança traça um rabisco, "ela se representa e apresenta primeiro os seus sonhos". Daí, a hipótese do seu livro: "os primeiros desenhos apresentam fantasmas presos ao recalcamento até o ponto em que o retorno do recalcado se escreve na letra" (ibidem), ou seja, desenhos e sonhos aparecem presos a um recalcamento cujo resto será escrito.

É bom que se expliquem melhor estas duas expressões de Pommier: "valor psíquico da representação pictural" e "retorno do recalcado". Como já adiantei, na introdução e no item em que me dediquei a estudar Mota (1995), um dos objetivos deste trabalho é se constituir numa proposta problematizadora, diferente dos referenciais fundamentados na Psicologia do Desenvolvimento e/ou na edificação filosófica clássica. Faz-se necessário, então, esclarecer estes dois pontos: a) esse *psíquico* está-se referindo ao complexo de castração, ou seja, aponta para o fato de que é a significação fálica que terá que comandar o jogo dos significantes; b) esse *retorno* não implica que tenha havido uma sucessão em fases, pois o que retorna (a letra) não retorna tal como ela foi recalcada, mas sim trazendo o traço desse recalcamento, ou seja, o primeiro tempo faz, retroativamente, parte do segundo (cf. Pommier: 321 a 326).

O homem, devido à sua constituição na linguagem, fala de um lugar que lhe escapa, ou seja, ele se constitui também como objeto, mas é preciso que ele se esqueça disso; da significação que seu corpo teve como objeto do gozo do Outro. Ao se constituir como corpo falante, ele é convocado a esquecer a sua própria imagem - aquela primeiramente sustentada e desejada por uma outra fala.

> A singularidade do meu corpo me foi imposta, mas com o recalcamento eu a esqueci. E agora, em retorno, é do meu ato de representar que depende a particularidade de minhas letras. No entanto, o que me é mais próprio nessas formas escapa a meu poder. (Pommier, op.cit.: 102)

Devido à sua dependência ao uso do significante, o sujeito surge como exclusão do próprio campo que o determina. No entanto, esse *fading*[56], esse desvanecimento, é tomado como ponto essencial para a sua identificação ao traço unário. No fantasma[57], dá-se o que Lacan chama de *conjunção S e pequeno a*, devido à função do desejo correlativa a essa ausência de objeto com que o sujeito se identifica. E esse desejo, segundo ele, é da ordem material, pois ele se dá na repetição da demanda, ou seja, no fato de o organismo, pelo automatismo da repetição, ser convocado a se tornar corpo, instaurado numa ordem sexual, subjetivada.

Baseando-se na relação entre origem da escrita e recalcamento, Pommier (op. cit.) afirma que as formações do inconsciente apresentam uma estrutura literal. Segundo ele, o sintoma é uma letra e, numa cura analítica, a ação sobre a letra faz eco no corpo. Diz ainda que a instância da letra no inconsciente não se qualifica nem por suas qualidades sonoras, nem por suas qualidades visuais, mas unicamente pelo recalcamento que ela denota. Refere-se aqui ao recalcamento do gozo do corpo, visto que nosso corpo foi primeiramente objeto do desejo materno, ou seja, " seu reconhecimento dependeu de um Outro gozo ao qual ele permanecerá suspenso" (p.200). No entanto, esse gozo não é recalcado de uma vez por todas. Nós o recalcamos a cada instante, mas logo ele volta a aparecer. Trata-se de um jogo entre consciente e inconsciente, entre existir separados desse Outro e alienados a ele.

---

[56] Para esclarecimentos, remeto o leitor a Vorcaro (2001), principalmente às pp.4-8; bem como a Veras (2000, pp. 28-29).

[57] Para esclarecimentos, remeto o leitor a Calligaris (1983), principalmente às pp. 17-41.

> É na medida em que o enigma de toda representação efetuada pelo homem questiona o recalcamento de sua própria imagem que as escritas serão sagradas. "Sagrado" é o mistério de um corpo cuja reprodução sexual depende do que lhe escapa, o símbolo. E o símbolo comporta esse sentido religioso, de que aquele que procura escrever se furta, qualquer que seja sua crença, a cada vez que ele ousa esboçar a forma. (p. 104)

O animal é o seu corpo; o homem apenas o tem, por isso não o habita, senão com mal-estar. Segundo Didier-Weill (1997), essa discordância entre o homem e seu corpo nos indica o quanto a matéria corporal se distingue do que costumamos denominar com o termo "natural". Porque "uma palavra e uma imagem especular" se inseriram aí, esse corpo não é um puro real, mas sim "um misto de real, de simbólico e de imaginário" (cf. p. 308). Ele nos fala, ainda, do submetimento do sujeito a um significante primordial, que, ao mesmo tempo que o destitui da alienação ao sentido – "mata todos os sentidos" –, constitui-se na pedra angular para o movimento desse sujeito na linguagem.

> ... ali onde o real que não coube no simbólico caiu em decadência, o significante pode, caso o sujeito do inconsciente escolha ser por ele bem enganado, voltar para reerguer o que ele um dia deixou cair. (Idem, p. 171)

Pode-se interpretar, portanto, que, na constituição desse sujeito, está implicado o enlace das dimensões real, simbólica e imaginária. Nisso consistiria o que a psicanálise nomeia de fantasma, que, por um lado protege o sujeito contra o horror do real e, por outro, o engana sobre a divisão que a castração simbólica lhe impõe. Conforme comenta Leite (2000), é no fantasma que o sujeito se identifica ao objeto; operação que lhe permite sustentar uma singularidade.

No Seminário VII, *A ética da psicanálise*, retomando em Freud a oposição entre princípio do prazer e principio de realidade, Lacan (1997) busca sustentar a importância dessa nodulação entre simbólico e real, ou seja, um espaço em que ele possa trabalhar a dimensão do sujeito, para além de sua sobredeterminação pela linguagem. Lendo Freud, desde o *Projeto para uma psicologia científica*, ele articula o seguinte: "a presença da instância moral é aquilo por meio do qual, em nossa atividade enquanto estruturada pelo simbólico, se presentifica o real" (p.31). Essa tese engendra o que Lacan pretende articular e avançar sobre as noções de Lei, significante e real.

Freud (op.cit.) parte do fato de que o organismo humano se constitui conforme uma inadequação radical, ou seja, o aparelho neurônico não se demonstra eficiente

para satisfazer a necessidade desse organismo, por isso requer que um outro aparelho entre em jogo para exercer uma instância de realidade, ao mesmo tempo corrigindo e se opondo ao primeiro – em síntese: oposição e entrecruzamento dos princípios de prazer e de realidade. Embora Lacan, com sua elaboração sobre a pulsão, desloque radicalmente essa tese, ele tira proveito justamente do fato de Freud não ter encontrado nenhum suporte anatômico para esse segundo aparelho, evocando, por isso, a noção de experiência, que é, no fundo, de ordem moral, para chegar à sua afirmação de que todo pensamento se exerce por vias inconscientes.

Por sua vez, Lacan (op. cit.) procura articular essa questão apoiando-se numa discussão sobre a estrutura da linguagem. Segundo ele, porque não apreendemos o inconsciente em sua explicação, "no que dele é articulado que passa em palavras" (p.45), sua estrutura é uma estrutura de linguagem. Ele sintetiza essa elaboração nestas três ordens: 1.ª: há uma substância, ou um sujeito da experiência que corresponde à oposição princípio de realidade / princípio do prazer; 2.ª: há, em seguida, um processo de experiência que corresponde à oposição entre o pensamento e a percepção; 3.ª: no nível da objetivação, ou do objeto, o conhecido e o desconhecido opõem-se. Se o que é conhecido, só o é em palavras, o desconhecido apresenta-se como tendo uma estrutura de linguagem.

Com essa leitura do argumento freudiano, Lacan busca priorizar a dimensão do sujeito. Para além de uma interpretação centrada num aparelho de linguagem, ele entende que esse objeto perdido (que se apresenta como inencontrável) é "justamente o objeto que se reencontra sempre na realidade" (p. 90), o que implica uma experiência humana.

A discussão que este trabalho trouxe até o momento já tocou em algumas implicações disso que Lacan articula nesse seminário, por exemplo quando relacionei a re-leitura de uma experiência com a escrita escolar com o que Lajonquière (1999) elabora sobre *ação educativa*, *lei* e *sujeito de um desejo*, ou ainda, quando reclamei a noção de *corpo pulsional*, que pretendo desenvolver melhor a partir de agora. Por essa via, penso na possibilidade de contribuir com os estudos atuais que têm proposto repensar uma concepção de linguagem vigente, bem como de discutir as conseqüências dessa re-consideração[58]. Creio, por exemplo, que um deslocamento se faz necessário quando se

[58] Souza, Aurélio (1998, p.101) comenta que, para além de se conceber a estrutura como um sistema de elementos co-variantes, trata-se de efetuar a dimensão do real, que impõe como dever a consideração sobre a função do sujeito, bem como as diferentes consistências do corpo.

trata de discutir a função da linguagem. Que funções os estudos da área têm atribuído à linguagem e à escrita? Para além das funções comunicativas, pretendo, com a hipótese de que o objeto em jogo no fazer humano seja o objeto *a*, pensar a noção de linguagem sem excluir a de corpo.

Tomemos este exemplo. Entrando no carro do pai com uma latinha de Coca cola na mão, G., com três anos e quatro meses, escutou a seguinte frase: "Filho, por favor, não entorna coca no carro não, cuidado, viu!?" Ao que respondeu: "Não, papai, eu num tô entornando, eu só tor bebendo." "Ah, então tá, filho." "ih, papai, eu falei errado. Não é tor bebendo, é Torre de Babel."

Minha hipótese é que um deslocamento como esse, de "torbebendo" para "Torre de Babel" - era o nome da novela da tv Globo, no horário nobre -, suspende de imediato a comunicação, o que me leva a pensar a questão da função da linguagem de um outro lugar. Aliás me faz voltar àquela mesma pergunta que elaborei para o ato de escrever: de que estatuto é a materialidade que suporta esse movimento gramatical? O que há aí, para a criança, de conhecido e de desconhecido? Como se engendram, nesse exemplo, as dimensões de linguagem e de experiência?

Costa (2001) comenta que, como estamos corriqueiramente interessados na face instrumental da linguagem, entendida como veículo de comunicação, economizamos o que há de sem sentido nessa linguagem. Construímos uma imagem, uma representação, que nos ampara o pensamento e esquecemos sua função *nomeante*[59], que não define sentido algum, mas sim faz com que os significantes operem em referência a uma marca cujo traço pode suportar tanto a identidade quanto a diferença. Diferente da função comunicativa, esta última aborda a origem indefinível do sujeito, colocando-o num movimento pulsional (gramatical) capaz de situá-lo como um entre os outros.

É interessante observar, na fala de G., como se mobilizam fonemas, morfemas e sintagmas em função de um deslocamento que suspende a possibilidade de uma interpretação pela via do sentido. Onde se poderia esperar um deslocamento de sentido, tem-se uma suspensão que aponta para um falar sem saber do que se trata e, ao mesmo tempo, para a dimensão do sujeito, conforme procuro incluir neste trabalho. Esse movimento de "eu só tor bebendo" para (eu só) "torre de babel", põe em cena a questão

[59] Retomar o que foi discutido, no início do cap. I, sobre a função do nome próprio, em que algo que é da ordem da escrita, o traço unário, passa a servir como suporte do som.

da origem, permitindo uma contraposição à idéia de que uma essência ou uma verdade original seriam anteriores à atividade discursiva. Vê-se aí uma eufonia por onde o sujeito escolhe deixar seu rastro, para além da comunicação eficiente, comumente tomada como própria à realidade humana.

Lacan (op.cit.) recorre à expressão *estrutura de ficção* para referir-se ao simbólico, e comenta o exemplo do vaso, tomado não no seu emprego de utensílio, mas em sua função significante, para explicar que a fala e o discurso estão, ao mesmo tempo, plenos e vazios. São como o vaso, que só pode estar pleno na medida em que, "primeiro, na sua essência, ele é vazio" (p. 152). Ele diz que isso nos indica bem mais do que a oposição falaz entre o pretenso concreto e o pretenso figurado, pois encontramos aí pelo menos três noções, e não apenas duas: a ficção, a realidade e a experiência.

> E é no interior dessa oposição entre a ficção e a realidade que o movimento de báscula da experiência freudiana vem situar-se. (Lacan, op. cit, p. 22)

Com base nesse passo que Lacan dá a partir de Freud, estou buscando encaminhar minha discussão sobre como conceber a linguagem e sobre que função lhe atribuir ao abordar a questão do sujeito. Em outras palavras, pode-se dizer assim a respeito desse passo: o princípio do prazer, elaborado e discutido por Freud como a dimensão do que encadeia a relação do homem com o mundo, "encontra-se totalmente do lado do fictício" (Lacan op. cit: 22), ou seja, do simbólico, mas esse princípio, porque só pode ser considerado numa experiência, torna-se esburacado, fazendo com que o homem o busque em outro lugar. Daí é que se pode dizer que, pela via de uma ética, Lacan desloca o pensamento de Freud para a dimensão do sujeito, que, segundo ele, é a condição necessária para que possa ser retomado, no nível da pessoa, o fenômeno natural ou entrópico (op. cit. p. 249).

Vorcaro (2001) comenta que esse efeito de entropia constitui-se quando se dá a imposição do traço unário, pois, a partir daí, o saber significante passa a trabalhar, e o gozo do corpo apresenta-se em sua dimensão ambígua. No lugar da perda introduzida pela repetição, apresenta-se com sua função o objeto perdido. Vorcaro diz que somente essa entropia pode dar corpo a um *mais-de-gozar*, que surge sempre como algo a ser recuperado. O impossível de se reencontrar no nível do princípio do prazer, o objeto perdido, pode então, devido a sua função significante, ser reencontrado sob uma outra

forma, no nível das relações humanas, ou seja, numa dimensão em que se considera o sujeito como efeito de linguagem.

> Esse mundo subjetivo define-se assim – o significante é, no homem, desde logo entronizado no nível inconsciente, misturando suas referências com as possibilidades de orientação que seu funcionamento de organismo natural de ser vivo lhe confere. (Lacan, op. cit.: 91)

Desde minha participação na elaboração do *Projeto escrita: ressignificando a produção de textos*, que se iniciou em 1996, procuro entender essa consideração. Lembro-me de que, naquele ano, coincidentemente, eu assumi, no curso de Pedagogia da UFG, a disciplina denominada *Língua portuguesa – 1.ª fase do 1.º grau: metodologia e conteúdo*, cuja ementa (elaborada ainda em 1984) dizia o seguinte, ao pé da letra: "Introdução ao estudo dos princípios que subsidiam a aprendizagem do aluno de 1.ª fase do 1.º grau nos aspectos: bio-psico-lingüísticos e sociais...". Eu ficava imaginando como me posicionar diante dessa confusão: por um lado, devido ao referencial da pesquisa, eu afirmei, em meu programa de curso, a prevalência do fator lingüístico sobre esses demais; mas, por outro, me encontrava diante de um abismo enorme, pois ainda não me era possível enfrentar as conseqüências dessa afirmação.

Para mim estava muito claro o ponto crítico dessa ementa, a sua tentativa de completude que propunha agregar pacificamente quatro gerações de pensadores, no entanto, mesmo elegendo o lingüístico como ponto de partida, não me era possível discutir a imbricação desses demais fatores. Por outro lado, como já disse anteriormente, juntamente com Mota (1995) e os demais pesquisadores, eu vislumbrava encontrar na psicanálise, inicialmente com as noções de significante, metáfora e metonímia, um caminho para essa discussão.

Com a minha entrada para este Programa de pós-graduação e, principalmente, com as reflexões que pude desenvolver junto ao grupo de pesquisadores dos projetos *Língua materna em instância paterna* (1999-2000) e *SEMA-SOMA* (2001-2002)[60], foi-se intensificando, pouco a pouco, o objetivo de estudar, avaliar e explicitar a função crítica que a psicanálise poderia assumir, com essa hipótese, diante das teorias lingüísticas,

[60] Ambos coordenados pela Prof.ª Dr.ª Nina Virginia de Araújo Leite, no Departamento de Lingüística do IEL/UNICAMP.

principalmente no que se referia/refere tanto à exclusão do sujeito quanto ao modo como algumas áreas vinham/vêm incluindo-o. O que mesmo poderia estar implicado ao tomar como questão esse termo *sujeito*? Que caminho percorrer para, entendendo-o como efeito de linguagem, tomá-lo de uma maneira que esse "bio-psico-lingüístico e social" estivesse conseqüentemente articulado?

É importante comentar, mesmo que rapidamente, os nomes destes dois últimos projetos. Eles colocam em foco a problematização tanto das abordagens geralmente estabelecidas na área quanto a própria relação entre lingüística e psicanálise, que era uma expressão bastante presente no *Projeto Escrita* já comentado anteriormente como parte fundamental do percurso deste trabalho. O primeiro propôs incluir como interesse de estudos não só um princípio ontológico, que inscreve *língua materna* na natureza e na história, mas também um princípio nomológico, que implica uma ordem da lei e do social, ou seja uma institucionalidade que autoriza a língua a funcionar como lei. O segundo, escrito com Ⱥ (Outro) barrado, $ (sujeito) barrado e ***a*** (objeto) fora do lugar, propõe a possibilidade da inclusão do corpo nos estudos lingüísticos, entendendo-o como corpo pulsional, isto é, *corpolinguagem*.

Vale lembrar que, nesses projetos, bem como aqui neste trabalho, o termo problematização não implica desconsiderar a validade das diversas abordagens que compõem atualmente a área de estudos, tampouco significa a pretensão de estabelecer uma outra abordagem que as substitua. Trata-se de uma hipótese, como indicado acima na leitura de Lajonquière (1999), em que o herdado historicamente se mistura e faz sistema com os desvios e os imprevistos. No entanto, pretende-se apontar para uma possibilidade diferente, a da inclusão do *resíduo* descartado tanto pela deriva empirista, que, ao tomar como objeto de estudo a possibilidade de uma língua fundamental, exclui o sujeito; quanto pela deriva racionalista, que, ao projetar uma língua ideal, unívoca, supõe esse sujeito como anjo. Portanto, o referencial assumido aqui não constitui um misto interdisciplinar entre lingüística e psicanálise.

Consiste nisto essa problematização: quando uma certa elaboração considera a experiência[61], ela é levada a desconfiar da "plenitude comunicativa", ou da "condição

[61] Projeto *Língua materna em instância paterna*, p. 6. Não se trata da experiência segundo a fenomenologia e a psicologia, que supõem a identidade do sujeito com a consciência, mas sim da noção de experiência mobilizada pela psicanálise, correlata à noção de sujeito.

interativa ideal entre os indivíduos", e isso uma discussão científica sobre a linguagem precisa tornar conseqüente. No caso deste trabalho, porque se trata de uma elaboração que considera a língua como não-toda, ou seja, sem a garantia de univocidade e de método (um dos modos de dizer que o Outro é barrado), e porque propõe discutir a dimensão do sujeito pela via da inclusão da noção de corpo, o que se realçam são as diferenças com relação às teorias lingüísticas, não as semelhanças.

Dizer, portanto, que o objeto em jogo no ato de escrever é o objeto *a* busca abranger essa preocupação acima. Em outras palavras, porque vim buscando considerar a dimensão do sujeito na sua relação com o significante, passei a entender que, quando se considera a experiência desse corpo falante, o objeto que entra em jogo não pode ser entendido como objeto da necessidade, e sim como objeto causa de desejo. É o que se esquece sempre, porque o significante engendra uma função de artifício, excluindo assim que esse objeto se torne reconhecível como sendo desse outro registro. Pelo fato de ser tomado no automatismo repetitivo da demanda, ele tem que ser demandado lá onde não está, tornando-se, assim, objeto do desejo, mas isso escapole a qualquer apreensão simbólica.

Segundo Didier-Weill, consiste nisso a escolha inconsciente, que comporta esta contradição absoluta entre as duas moradas possíveis do significante: morando no simbólico, ele não se encontra nunca lá onde se espera; morando no real[62], ele já está lá onde é esperado. Porque o sujeito só pode dirigir-se à *coisa* passando pelo Outro, mas também porque esse Outro é impotente para responder à demanda do sujeito, enraíza-se nessa dialética um impossível, um vazio que reclamará a dimensão significante, ou seja, o traço unário a que se submeterá radicalmente esse sujeito. Vale, nesse momento, lembrar a importância que Lacan atribui ao futuro anterior para a sua elaboração sobre a subjetividade, que, para ele, se dá exatamente pelo fato de um passado poder funcionar num presente, o que abre um buraco, um intervalo, que será tomado como um resto, um *caput mortuum* do significante[63].

---

[62] Milner (1996) comenta sobre as proposições formuladas em termos de significante, na obra de Lacan, que se parecem equivaler às formuladas em termos de letra. Creio que esta, reelaborada por Didier-Weill, se incluiria nessa consideração, pois dizer que o significante mora também no real implica considerá-lo num tempo em que a letra já teria feito seu retorno, sendo tomada, no engano, como significante.

[63] Cf. Eidelzstein, lição 10, 27/08/1999, bem como Lacan (1998), O seminário sobre a carta roubada, in: *Os escritos*, pp. 13-66. A expressão *caput mortuum* vem designar o resíduo do circuito simbólico, ou seja, o que não se pode incluir no deslocamento significante.

É bom frisar a contradição implicada nessa operação. Conforme Didier-Weill (1997), trata-se de dizer que o humano tem sua fonte em duas origens, ou seja, falar num traço unário primordial não significa reduzir a questão a uma lei simbólica, pois essa noção de traço remete também a reconhecer, no humano, alguma possibilidade para além desse determinismo, ou seja, algum real a partir de uma enunciação simbólica.

Vêem-se aqui dois pontos interessantes: a exterioridade do simbólico com relação ao humano e a promoção da consciência como essencial ao sujeito. No caso de nossa experiência de pesquisa, pode-se dizer que a entrada da criança na ordem simbólica, bem como o seu pensamento sobre ela, é devido primeiramente ao fato de estar essa criança aprisionada, em seu ser, a essa mesma ordem. No entanto, nessa constituição do humano, lida-se com a ilusão de que a criança tenha formado, com sua consciência, a sua linguagem. E essa ilusão não é só do observador, mas é também da própria criança, que, em sua relação imaginária com o semelhante, sempre faltosa, faz dela a porta de entrada no simbólico. O que se tem então? Ela entra nessa ordem como sujeito, mas, como só pode sustentar-se aí falando, terá que prestar contas ao Outro, que será tomado por esse sujeito tanto em seu caráter de absoluto, podendo anulá-lo, quanto em seu caráter de impotente, convocando-o a uma ação.

Tem-se aqui um ponto crucial para esta discussão, pois estou tentando dizer sobre a tensão do desejo, ou, em outras palavras, de um centro desejante que se situa no cerne[64] da divisão a que o sujeito é submetido devido ao fato de se constituir em relação ao significante. No Seminário VII, Lacan diz que o desejo humano existe na relação com uma suposição de que o real possa ser contabilizado em algum lugar, ou seja, que não se avança na via do desejo sem nada pagar. E ainda, segundo ele, esse algo a pagar é pago com uma libra de carne[65]. Trata-se de uma passagem complexa, mas é nesse ponto que este trabalho, pelo menos em parte, pretende avançar.

2. Sobre o conceito de pulsão

Posso retomar agora o que discuti com Mota (1995) (cf. p. 39ss.) sobre a distinção entre significante e letra. Naqueles dados escolares encontram-se letras "já, então, alçadas

[64] O dicionário Aurélio traz, entre outras, a seguinte descrição para esse verbete: "a parte intacta da madeira queimada".

[65] Cf. p.386 do Sem. VII, op. cit.

à posição de significantes". Dizer isso implica que – para além da importância que assume o fato de só haver sujeito numa referência à função significante – ainda se trata de uma referência indireta. Em outras palavras: a noção de escrita que estou buscando sustentar neste trabalho não se limita à noção de linguagem entendida como uma ordem simbólica, ou como encadeamento de significantes. O significante faz semblante, por isso a escrita se apresenta como se não tivesse nada a ver com o corpo que a empunha, mas, para que um sujeito possa dela fazer uso, faz-se necessário que se tenha completado, para ele, o enlaçamento pulsional.

Disso é que decorre o meu objetivo de articular a noção de letra à de corpo pulsional. Por essa via, creio poder explicitar os conceitos tanto de Outro/outro quanto de Sujeito/sujeito, já introduzidos anteriormente (ver principalmente páginas 54 e 57 deste trabalho). No seminário XI (1964/1973), Lacan afirma que o sujeito somente se realiza no *Outro*, isto é, por ser assujeitamento ao campo do *Outro*, no entanto ele dá ênfase, nesse momento, ao *Outro real*, que pode ser entendido como o Outro, ao mesmo tempo, em sua dimensão de pequeno outro e de grande Outro.

Conforme comenta Laznik-Penot, no *Dicionário de psicanálise: Freud e Lacan* (1997, pp. 209-224), trata-se de um sujeito que surge no momento do enlaçamento pulsional. Lacan relê o que Freud, em 1915, em *As pulsões e seus destinos*, denominou como os três tempos na pulsão – um primeiro *ativo*, em que se vai em direção a um objeto externo; um segundo *reflexivo*, em que se toma como objeto uma parte do corpo próprio; e um terceiro *passivo*, em que a pessoa se faz ela mesma um objeto de um outro. O que Freud chamou, no momento em que a pulsão chega a esse terceiro tempo, de *surgimento de um novo sujeto*, Lacan vai denominar como *um sujeito da pulsão*.

Enquanto que, para Freud, a preocupação era articular o biológico com o psíquico, o que interessa, para Lacan, é articulação significante / corpo. Pode-se dizer que, para ele, o lugar do sujeito da pulsão é ocupado por um pequeno outro, ou então, que, para que se dê a constituição do sujeito, faz-se necessária a intervenção de um outro em carne e osso[66].

Alfredo Eidelzstein (1999), em seu Seminário *Análisis Parcial del Concepto de Pulsion*, discute que Lacan, com a entrada da noção de sujeito em vez da de aparato,

[66] Além de Laznik-Penot (op. cit), conferir também Calligaris (1986, pp. 28-34).

dissolve um grande problema que insistia até então: a concepção freudiana de bateria energética. Se se concebe um aparato, é preciso perguntar o que move esse aparato. Questão que levou/leva muitos freudianos à concepção de uma energia psicofísica, que, por sua vez, já supõe a conexão entre o psíquico e o somático, sem no entanto poderem explicitar cada um desses termos. Esse problema se faz notar principalmente quando se pensa a noção de pulsão.

Em vez de se propor a pensá-la pela via de uma energia, Eidelzstein vincula-a, com Lacan, a uma trama argumentativa que determina o sujeito, ou seja, à função significante de que depende o mundo subjetivo. A nova questão que se introduz, então, é sobre o estatuto do corpo no mundo humano. Não é mais como o corpo incide sobre o psíquico, ou vice-versa, mas sim o que é o corpo. Por isso, Eidelzstein (op. cit.) insiste em analisar a afirmação em que Lacan diz que pulsão é gramática. Gramática entendida como a estrutura da linguagem ou de uma língua determinada, ou seja, como o que fixa "as normas consagradas pelo uso para o emprego e união de seus elementos"[67]. Conforme ele comenta, para Lacan o que regula, o que fixa as normas de satisfação humana é uma gramática, em outros termos ela estabelece o modo em que culturalmente o homem vai exercer sua sexualidade, isto é, satisfazer a pulsão.

A elaboração de Lacan repete, insistentemente, que o que está em questão no conceito de inconsciente é toda a estrutura da linguagem, o que obriga a revisar a idéia de tomá-lo tanto como a sede dos instintos quanto como a sede das pulsões. Conforme Eidelzstein, essa troca de nomes, muitas vezes, apenas tampona o problema, enquanto que o reconhecimento do passo que Lacan promove pode fazer avançar no entendimento de que pulsão é uma função da linguagem, por isso não tem a ver com o somático, e sim com a instância da letra. Mas, como a carne pode implicar essa gramática?

Na busca de uma concepção de linguagem que inclua o corpo, faz-se necessário entender esse corpo como marcado pelo significante, e mais do que isso, é preciso indagar sobre os efeitos que advêm desse fato. Trata-se de uma discussão cujo entendimento deve ser perseguido desde o argumento freudiano, em *seu Projeto para uma psicologia científica*. Dizer que a pulsão é efeito da palavra sobre o corpo está relacionado com o que diz Freud sobre os primeiros objetos sexuais, que para ele são os cuidados e a proteção

[67] Lição de 16/07/1999, tradução minha.

que a mãe e seus substitutos dedicam à criança, ou seja, esse vínculo de amor que introduz o *infans* num mundo em que as relações se fundam num além do que seria da ordem da autoconservação ou da satisfação de uma necessidade.

Conforme comenta Eidelzstein, a satisfação humana sempre tem a borda do possível e do impossível, sendo que essas bordas se estruturam como as duas faces da banda de Moebius, cujo recobrimento revela que, ao percorrer uma face, também percorre a outra. Quer dizer, na experiência, na ação realizada pelo sujeito humano falante, descobre-se que o que parece ter duas bordas tem apenas uma, ou seja, satisfação e insatisfação se recobrem. Porque a necessidade humana é atravessada pela demanda, ou seja, pelo que se herda do Outro, sempre haverá um limite à estrutura desse sujeito, ou seja, um resto que lhe será inassimilável.

Assim, Lacan distingue o objeto da experiência analítica dos demais objetos das ciências, porque, em sua noção de objeto *a*, entra em questão, juntamente com a pulsão, o problema do desejo e do gozo. Sua elaboração é a seguinte[68]: é impossível registrar a experiência analítica a não ser tomando a articulação significante (e portanto a razão, o discurso) como *ab ovo*, quer dizer, como já estando ali dissimulada, desconhecida e não dominada pelo sujeito, pois, por ser isso a linguagem, com sua função de artifício, é aí que esse sujeito se constitui. Exatamente porque a sua relação com a experiência se encontra estruturada dessa maneira, ele terá que situar, num segundo tempo, mas nesse mesmo lugar, as suas necessidades.

O sujeito só se encontra, portanto, no campo do inconsciente, sendo que esse campo, por estar assim logicamente estruturado, comporta a dimensão do desejo, ou seja, porque esse campo é cingido por uma barreira, por uma inacessibilidade, o gozo desse sujeito não se apresenta como a satisfação de uma necessidade. Também, se é tomado como a satisfação de uma pulsão, é preciso deixar claro que, em Lacan, o que interessa é a dimensão histórica dessa pulsão, em oposição à maneira aplicada como muitos seguidores de Freud a tomam, entendendo-a em seu sentido energético. Pode-se relacionar essa dimensão histórica – cuja marca, para Lacan, tem a ver com a insistência com que ela se apresenta, devido a seu funcionamento – ao que se denomina a *máquina da linguagem*.

[68] Cf. Lacan (1970, Sem. 7, pp. 255-256).

Conforme comenta Eidelzstein (op. cit.), essa *máquina da linguagem*, que se situa entre o corpo biológico e o sujeito, é efetivamente herdada do Outro, que está, portanto, antes desse sujeito. Trata-se de uma herança que tende a pisotear, no falante humano, toda a herança instintiva, conservada nos demais animais, por isso é que deve ser interrogado o que se costuma tomar, no humano, como algo que vem do corpo. Aliás, deve ser interrogada a noção de corpo, que, para este referencial, assume o estatuto de corpolinguagem.

O argumento, portanto, com que Eidelzstein caminha é o seguinte: a parte dessa máquina fundamentada especificamente na/pela gramática é a pulsão. Dizer isso implica dizer que a pulsão é:

> ... o mais inconsciente ... porque é uma mensagem que opera de modo que o sujeito sequer aceita que seja uma mensagem, porque pode supor que é algo que provém do biológico corporal (lição 7, p. 25 – tradução minha).

Significa que, no atravessamento pela demanda do que seria uma necessidade, o corpo falante depara-se com um resto inassimilável, com algo cujo acesso direto se desvanece. No entanto, devido à função significante, em cujo semblante esse corpo se constitui como humano, participante da História, isso que ele encontra no nível do resto adquire dimensões outras. Desejo, pulsão e gozo são modalidades distintas de como um sujeito pode aceder indiretamente a esse resto, ou seja, ele toma o desejo do Outro como o seu desejo; toma a necessidade pulsional como uma necessidade biológica; toma o gozo marcado pelo significante como um gozo do puro corpo.

Eidelzstein (1999, lição de 10/09) comenta sobre a importância da distinção entre desejo e pulsão. Se, por um lado, a primeira dessas noções permite pensar o "sujeito do inconsciente na cena fantasmática", por outro, a segunda permite pensá-lo como "sujeito do inconsciente no inconsciente". No sentido estrito, pode-se falar em desejo do Outro, mas não em pulsão do Outro, pois a pulsão implica a eleição do sujeito, o que se dá pela via do artifício gramatical quando habita uma função orgânica. Veja-se esta citação de Lacan, em *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano*[69]:

> Concebe-se melhor, em nossa dedução, que tenha sido preciso nos interrogarmos sobre a função que sustenta o sujeito do inconsciente, apreender que é difícil designá-

[69] Cf. Lacan (1998), in: *Escritos*, pp. 793-842.

> lo em qualquer lugar como um sujeito do enunciado, e portanto, como o articulando, *quando ele nem sequer sabe que fala*. Daí o conceito de pulsão com que ele é designado por uma localização orgânica, oral, anal, etc., que satisfaz a *exigência de estar tão mais longe do falar quanto mais ele fala*. (In: Escritos: 831, grifos meus.)

Logo em seguida a esse trecho, Lacan situa a pulsão como tesouro dos significantes na diacronia. Ele se utiliza da notação ($ <> D), que diz: pulsão é "o que advém da demanda quando o sujeito aí desvanece" (p.831)[70]. Trata-se, portanto de uma noção que se articula, sim, à de Outro (A), que Lacan (op.cit.) entende também como tesouro dos significantes na sincronia, mas faz-se necessário explicitar semelhanças e diferenças. Eidelzstein (1999, lição de 10/09) comenta que "tesouro" aqui, diferentemente de bateria dos significantes, deve ser tomado como lugar, como fonte de valor e como incompletude, ou seja, trata-se, para (A), do conjunto incompleto dos significantes tomados sincronicamente e, para ($ <> D), das leis de composição dos significantes enquanto gramática, que também participa do tesouro da língua.

Para esclarecer o que pretendo articular com essa leitura sobre o conceito de pulsão, é importante retomar, aqui, as questões do sujeito e da escrita, que constituem o eixo principal deste trabalho. Pode-se formular a hipótese de que sujeito e escrita se equivalem num certo ponto: ambos se vêem implicados, como materialidade, numa diacronia. Essa materialidade é corpórea e não-toda. Em outras palavras, pode-se dizer que há um ponto em que esse sujeito se escreve devido à função da letra.

Conforme Lacan, na lição de 09 de junho de 1971 do seminário *De um discurso que não seria do semblante*, a escrita se articula como "osso do qual a linguagem seria a carne". Ele diz que, devido à impossibilidade de a linguagem simbolizar a relação sexual nos seres que a habitam, a escrita (que dá osso a todos os gozos que se lhes abrem pelo discurso) sublinha algo que lhes era acessível, mas que se encontrava ali mascarado, a saber, uma falta fundante que lhes remete ao gozo do Outro, para sempre proibido. Pode-se dizer, portanto, que o ato de escrever faz borda a esse gozo, pois ao mesmo tempo que faz semblante, à medida que será tomado como discurso, convoca o corpo a participar dessa ação. Assim, ao contrário de uma relação dicotômica, encontra-se, na escrita, um *corpolinguagem*.

---

[70] Observa-se um erro dessa versão brasileira (Jorge Zahar), que grafa, na p.831, ($ <> a), enquanto que o correto é ($ <> D). Agradeço ao Alfredo Eidelzstein pelas informações a esse respeito.

Dediquei-me a essa discussão no capítulo II, quando disse que, a partir do conceito de escrita, Lacan sentiu-se obrigado a repensar sua elaboração até então fundada sobre o significante. Entre outros, o conceito de pulsão ganha destaque nessa releitura, pois, denominar como *impossível* o caminho que o sujeito deve percorrer no circuito pulsional implica tratar esse sujeito em sua dimensão real. Conforme Lacan diz no seminário *A identificação*, lição de 28/03/1962, o sujeito, embora seja destinado à *coisa*, só pode percorrer esse caminho "através da passagem pelo Outro, enquanto o Outro é marcado pelo significante". Essa é a lei, o *fatum*, de que o sujeito não pode se ver livre[71]. A pulsão se define, então, como um vazio incluído no coração da demanda, o qual será ocupado por um sujeito / outro.

Conforme já comentei, Lacan esclarece, no seminário XI (op. cit), a imbricação entre sujeito do inconsciente e sujeito proveniente do enlaçamento pulsional. Essa operação por que os buracos do corpo falante se constituem como uma das ofertas do real em que o sujeito poderá alojar-se encontra-se radicalmente separada da noção de satisfação de uma necessidade orgânica. Ele diz: "a boca que se abre, no registro da pulsão, não é pelo alimento que ela se satisfaz" (p. 159). Isso tem a ver com a noção de *objeto a*[72]; objeto (causa do desejo) que a pulsão contorna. Por isso, pode-se dizer que não é só o intervalo entre os significantes que constitui uma oferta do real. É preciso considerar também que o sujeito do inconsciente pode manifestar-se no corpo esburacado do homem, e isso se dá porque se trata de um corpo falante.

Assim, o que se diz sobre a alienação do sujeito ao significante pode ser relido nos seguintes termos: sujeito como significante de uma falta no Outro, = S(Ⱥ); sujeito marcado pelo significante, que é, no fantasma, corte de *a* = ($ <> *a*); sujeito marcado pelo significante, que é, na pulsão, corte de D, = ($ <> D). Porque *não há Outro do Outro* (Escritos, p. 833), ou então, porque o *desejo*, que existe como indeterminado na linguagem, isto é, no campo do Outro, encontra sua determinação pela castração imaginária, há escrita, há corpo pulsional. Com essa formulação, é possível supor, portanto, uma relação entre a estrutura topológica do significante e a estrutura de borda dos orifícios corporais.

---

[71] Trata-se, segundo Lacan, de uma demanda em que o sujeito recebe do Outro sua própria mensagem de forma invertida.

[72] Para esclarecimentos, remeto o leitor às pp. 150-153 do *Dicionário de psicanálise*, Ed. Larousse, organizado por Chemana (1993).

Um outro ponto de esclarecimento seria retomar, para articular a esse conceito de pulsão, o que foi produzido em nosso grupo de pesquisa. Tentar articular o registro dessa experiência a noções cujo cerne é a inacessibilidade do objeto enquanto objeto de gozo constitui-se num modo de indagar sobre os limites com que se deparam os sistemas de conhecimento, mais especificamente, no nosso caso, a questão de colocar em prática uma teoria, ou então a de teorizar uma prática. Pode-se dizer, pelo menos, que a passagem da teoria à prática, ou vice-versa, revela-se ameaçada, num determinado ponto, por um resto que pertence ao domínio do *impossível*.

Volta aqui, portanto, aquela questão que discuti com Milner (1987) sobre a ética do lingüista. Se, por um lado, devido ao apagamento de seu desejo, ele pode fundar um saber, supostamente sem sujeito; por outro, porque esse saber se fundamenta numa experiência, os limites entre saber e verdade exigem-lhe uma ética: que no cômputo do dizer estejam assumidos os efeitos do fazer, que imputarão a esse edifício a dimensão de não-todo; que no cômputo do fazer estejam assumidos os efeitos do fazer desejar e fazer gozar[73], que imputarão a essa experiência a dimensão da satisfação impossível.

Dois pontos importantes se destacam: Com a noção de *corpo pulsional*, pode-se repensar o que se denominou por muito tempo, como no caso da ementa que citei anteriormente, o sujeito "bio-psico-lingüístico e social". Para além do benhaviorismo, bem como de uma psicolingüística[74], articula-se um referencial que busca se livrar da dicotomia sujeito/objeto, bem como de outras deduções reducionistas. Com a noção de *sujeito do desejo*, por sua vez, entende-se que a ordem simbólica não pode evitar a produção do objeto *a*, portanto o que se transmite de uma determinada experiência vai além do que pode registrar em enunciados. E isso vale tanto para o aluno que dá seu texto a ler, quanto para nós, pesquisadores, quando elaboramos os resultados de nossa pesquisa.

Em síntese, o conceito de pulsão faz-se importante para se pensar o que estou chamando, neste trabalho, de corpolinguagem. Se, por um lado, o conceito de escrita possibilita discutir a articulação corpo/letra; por outro, o de pulsão permite reelaborar, sem desconsiderar a anterior, a articulação corpo/significante, ou então, corpo/gramática.

---

[73] Cf. Felman, 1980, p. 146.

[74] Cf. Lemos, M. T. G (2002, principalmente pp. 61-94), que discute a contradição e a inconsistência teórica presentes nessa área desde sua fundação sob a rubrica *Psicolingüística.* Cf. também Toschi, L. S. (2001). *A lingugem nos autismos: uma discussão com a lingüística* [dissertação de mestrado], que retoma essa discussão, também presente em Lemos M. T. G. (1994 – tese de doutorado), para pensar as questões da fonoaudiologia.

3. Corpo e escrita

A escrita pode ser entendida como uma instância de repetição do resto que foi exilado do campo do saber, permitindo então uma amarração entre significante e real, o que se explica devido à dimensão irredutível da letra, que pode ser entendida, por um lado, como a estrutura localizada do significante e, por outro, como algo que, irrompendo do real, assume o estatuto de borda ao gozo expulso do campo simbólico.

> O traçado do significante do Outro que constitui o sujeito deixa um saldo de sem sentido que convoca a escrita. O destinatário do significante é o sujeito; o destino é escrever, produzir a letra para fazer borda ao gozo inefável do Outro. (Gerber, 1996: 30 – tradução minha.)

O ponto de partida desse traçado é uma falta de representação, por isso pode-se dizer que o escrito não é justamente a linguagem, pois o ato de escrever revela algo que o significante /semblante oculta. O *significante* é o gesto escandido, ou, nas palavras de Mota (1995), letra alçada à posição de significante; enquanto que a *letra* é o resto inassimilável dessa operação.

Lacan, na última lição do Seminário *A identificação*, nos diz que o melhor exemplo para se pensar o significante é pensá-lo como um selo, tomado em seu sentido antigo, quando só se tornava selo quando a tesoura o cortava, contornando-o, ou seja, porque se extraía o traçado, obtinha-se o selo, que representava o sujeito, e não exclusivamente para o destinatário. Pois então, quando se faz referência ao significante, trata-se de uma referência indireta, pois ele só se torna significante porque o corte que o bordeia, para constituí-lo, fica excluído.

> Na natureza está a coisa, se posso me expressar assim, que se apresenta com uma borda. Tudo o que podemos conquistar ali que simule um conhecimento não é mais que despregar essa borda e não utilizá-la, mas esquecê-la ... (Lacan, op. cit., lição de 17/06/1962)

Lacan, durante esse Seminário, recorre ao toro e ao cross-cap, para pensar a estrutura do sujeito, que se constitui na dependência do significante. Utilizando-se dessas superfícies topológicas, que são diferentes da esfera, ele dá ênfase a estes três pontos: no toro, não existe a delimitação de um dentro e de um fora, mas sim uma continuidade

entre as faces interna e externa; o cross-cap, obtido devido a algumas operações sobre o toro, carateriza-se por um nó em que uma linha corta a si mesma, sem que se possa saber se ela passa acima ou abaixo; enquanto que a esfera, por encolhimentos progressivos, pode ser reduzida a um ponto, essas superfícies comportam círculos irredutíveis[75]. Semelhantemente, quanto à estrutura do sujeito, Lacan afirma que ele se constitui devido à ausência de sentido no ponto nodal, chamado ponto fálico, o que o torna dependente do objeto do desejo do Outro, do objeto *a.*

Bergès (1996), pensando sobre a relação entre o corpo e a letra quando se tomam os problemas de fala e de linguagem na criança, comenta que seus pacientes, porque não tiveram a inscrição do significante no corpo, são incapazes de mostrar o seu texto, ou seja, portam um escrito que não se consegue ler. Por isso é que ele aposta no que chama de "reeducação pela leitura", para que esses disfásicos "compreendam o que é a letra que eles não escutam" (p. 10).

É interessante pensar nesse impedimento de um corpo ser tomado numa estrutura que é falada (cf. Bergès, p. 3), quando se quer também pensar as questões referentes às crianças que falam, lêem e escrevem normalmente. O que se dá com essas crianças? O que está implicado nessa "passagem" de não falantes a falantes, de não leitoras a leitoras, de não escreventes a escreventes? A discussão que desenvolvi até o momento aponta que, nesse caso, está-se diante de um corpo que se sustenta numa sintaxe, por isso é que se opera o corte, essa função que escande o que é da ordem de uma presença, de uma continuidade, para constituir unidades significantes onde a letra vai jogar (cf. Balbo, p.7).

Desde a forçagem que a fala da mãe promove para que se dê a entrada da criança num funcionamento lingüístico, nisso que se pode chamar de uma "fonação com regras" (Bérges, p.7), o que se observa é que a linguagem, diferentemente do barulho, tem que ser escutada na sua organização muito particular, segundo as leis de uma gramática. A letra que se inscreve aí porta a lei, o que permitirá novos engendramentos, mas, por outro lado, ela

> ... dissolve as formas do semblante e grava um sujeito que não pode se definir apenas como um sujeito representado na cadeia significante, como sujeito de uma demanda de saber, mas também como um sujeito que responde a um real". (Gerber, 1996: 27 - 28)

[75] Para esclarecimentos, remeto o leitor principalmente à lição de 16/05/192, do seminário *A identificação*.

G., dois dias após seu aniversário de seis anos, dirigiu-se a seu pai e disse: "Eu vou aprender a ler, mas vai ser quando eu tiver seis anos mesmo, não vai ser com sete não (pausa...). Sabe por quê?" O pai disse apenas: "ham...!?" Então o próprio G. respondeu: "Porque aí eu vou aprender a dormir sozinho." Esse episódio, entre os vários registrados durante essa passagem de G. de não-leitor a leitor e de não-escrevente a escrevente, tornou-se importante para o que estou tentando discutir agora sobre essa exigência de se pensar o Outro numa articulação com a noção de corpo pulsional. Essa exigência pode ser traduzida assim: O sujeito só pode atingir a dimensão do Outro por meio do enlaçamento da pulsão.

Esse "porque aí eu vou aprender a dormir sozinho", endereçado por G. a seu pai, permite-me retomar e comentar alguns pontos caros com que estou tentando sustentar esta discussão. Remete-me a pensar no que disse a respeito da tensão do desejo implicada na divisão do sujeito, ou seja, numa borda entre a estrutura significante e a dimensão do real. E nessa via do desejo, está também o corpo, que é convocado, ao mesmo tempo, a um sofrimento, pois trata-se de uma forçagem que implica perdas, e a um prazer, já que o passar a ler implica um "tornar-se igual" ao pai e aos adultos. Tem-se, portanto, a noção de gozo, em que sofrimento e prazer, perda e ganho, vida e morte não se dissociam. Porque o gozo do significante é tomado como o gozo do corpo e vice-versa, o sujeito se empenha a um saber, isto é, paga com a carne o preço, o custo desse saber.

A questão do endereçamento também me chama a atenção nesse exemplo, bem como em vários outros dados de G. Pode-se dizer que essa criança antecipa sua tomada de posição como sujeito ao endereçar ao Outro uma espécie de voto, ou seja, ela escreve um pacto com o Outro e endereça-o a uma leitura. Em outras palavras, de um falar inicialmente "sem sequer saber que fala", quer dizer, da letra tomada em sua dimensão pulsional, recorta-se um significante que poderá engendrar uma relação entre sujeito desejante e saber.

É importante observar que essa operação implica bem mais do que se costuma propor com o termo aprendizado, seja técnico, seja conceitual, ou com a expressão encadeamento simbólico. O ato de ler e escrever não se limita nem ao domínio mecânico da grafofônica nem ao raciocínio sobre o objeto escrita; não se limita também ao processo simbólico de produção de sentido. Há nele uma dimensão corporal.

Costa (2001) chama de "precipitados relacionais" os elementos que, por serem comuns tanto ao corpo quanto à linguagem, diluem a dicotomia entre esses dois pólos.

Segundo ela, esses elementos, que se mostram de forma privilegiada no sintoma e na fala com que a psicanálise trabalha, desorganizam as representações corriqueiras. Isso se dá por exemplo quando o gozo corporal entra em causa no rubor do lapso ou no riso do chiste.

Conforme diz, o *corpo pulsional* é um suporte relacional que nos permite dizer tanto que corpo é linguagem quanto que linguagem é corpo. Ao discutir a questão da "aquisição da escrita", ela se interroga sobre como a aprendizagem da língua, ou o entrar no enigma da língua, captura o corpo. Segundo ela, a relação da criança à língua materna torna-se responsável pela condição de um registro daquilo que se poderia chamar o enigma *corpolinguagem*, ou seja, a condição da memória do recalcado, ou seja, a memória do Outro primordial. Ela comenta ainda que, para além de sua função instrumental, a escrita – quando tomada, por exemplo, pela questão do estilo – "transporta detritos", ou seja, "restos não assimiláveis" que buscam dar conta daquele traço que diz respeito ao ato originário, impossível de se escrever (p. 134).

Jean Bergès (1987), ao tratar desse *corpolinguagem*, discute sobre o estatuto da letra, tomando como tema a criança leitora e escrevente. Enquanto que, para ele, a leitura é um decifrar pelo olhar aquilo que a orelha já sabe (retorno do recalcado), a escrita é "um ato que deixa o traço". Se na leitura é preciso elidir a letra porque a entendeu, na escrita obedece-se à lei de escrevê-la justamente porque não a entende[76]. Ele diz: "Na escrita (écriture), a letra não é nada mais que o desejo recalcado", o que podemos entender assim: quando se inscreve a letra e se faz a aposta de se articular fonemática e representação, presentificam-se os efeitos do recalcamento, ou seja, recalca-se um gozo do corpo às custas da instauração dessa lei que organiza o campo das significações para o sujeito.

Segundo ele, nessa relação das letras com a palavra, com o articulado, nesse ato de escrita, o corpo do outro constitui-se na "marcação primeira, desde a leitura nos lábios até o estilo de seus movimentos, o timbre de sua voz". Diz que o ato de escrita pode ser entendido como um "ato imprimidor" que "confere à letra um real sobre seu suporte". Ele cita como exemplo disso o que se dá quando uma criança de três anos toma na mão um lápis e, "como se fosse a coisa mais séria do mundo, alinha traços e pontos

[76] Bergès (1987) utiliza, em francês, o verbo *entendre*, que pode significar, também, escutar.

atormentados no semblante de escrever" (p. 15). Depois, quando se inscreve a lei capaz de "articular, pelo ato que deixa o traço, a fonemática e a representação", aí sim, a mão dessa criança se firma e já pode aceder à forma da letra.

Freud, desde o seu *Projeto para um Psicologia científica* (1895/1977), questiona o limite entre interno e externo, o que permitiu a Lacan não só insistir numa distinção entre instinto e pulsão (trieb), mas também avançar conseqüentemente com essa abordagem. Referindo-se à constituição do corpo pulsional, Freud recorre à noção de *próximo* e diz que o organismo humano, para sobreviver, precisa de uma alteridade, de uma intervenção do mundo exterior no seu interior. É nisso que consiste a *ação específica*, que mantém vivo o organismo, mas trata-se de uma ação que ele não é capaz de realizar sozinho. Para Freud, só depois desse amparo vindo de fora, esse organismo se encontra em posição de "cumprir imediatamente no interior de seu corpo a atividade necessária para eliminar o estímulo endógeno" (op. cit. p.422). Ao descrever assim esse processo, a que chama de *experiência de satisfação*, Freud considera que não há simetria entre necessidade e satisfação, mas sim que essa relação vai claudicar-se; que no caso do humano a necessidade vai ter que se traduzir em demanda.

Assoun (1996), sintetiza assim o que Freud nos fala sobre essa necessidade de a criança se relacionar com o *próximo*:

> É por intermédio desse *Nebenmench* que começa a existir a "Coisa"; é, com efeito, tornando-se capaz, por esse intermédio, de dominar a excitação que o sujeito chega a organizar uma 'percepção de objeto' duradouro. (p. 92)

Conforme ele comenta, *A Coisa*, para Freud, tem a forma de uma memória, pois é assim, às custas desse complexo perceptivo - que é como Freud entende o *Nebenmench*, o *próximo* - que a criança coloca sua excitação a distância e organiza sua percepção, que se constitui de traços ou imagens mnésicas "que jamais se dissipam inteiramente" (ibidem).

Vale a pena repensar, neste momento do trabalho, a direção que os dados de G. vão tomando rumo à leitura e à escrita convencionais. Sua leitura dos objetos, sua fala sem sentido, os primeiros desenhos figurando seu corpo, a mistura entre elementos desses desenhos com elementos de seu nome próprio, a leitura e a escrita de um alfabetizado, etc. são pontos que podem ser localizados num discurso, mas que não podem ser

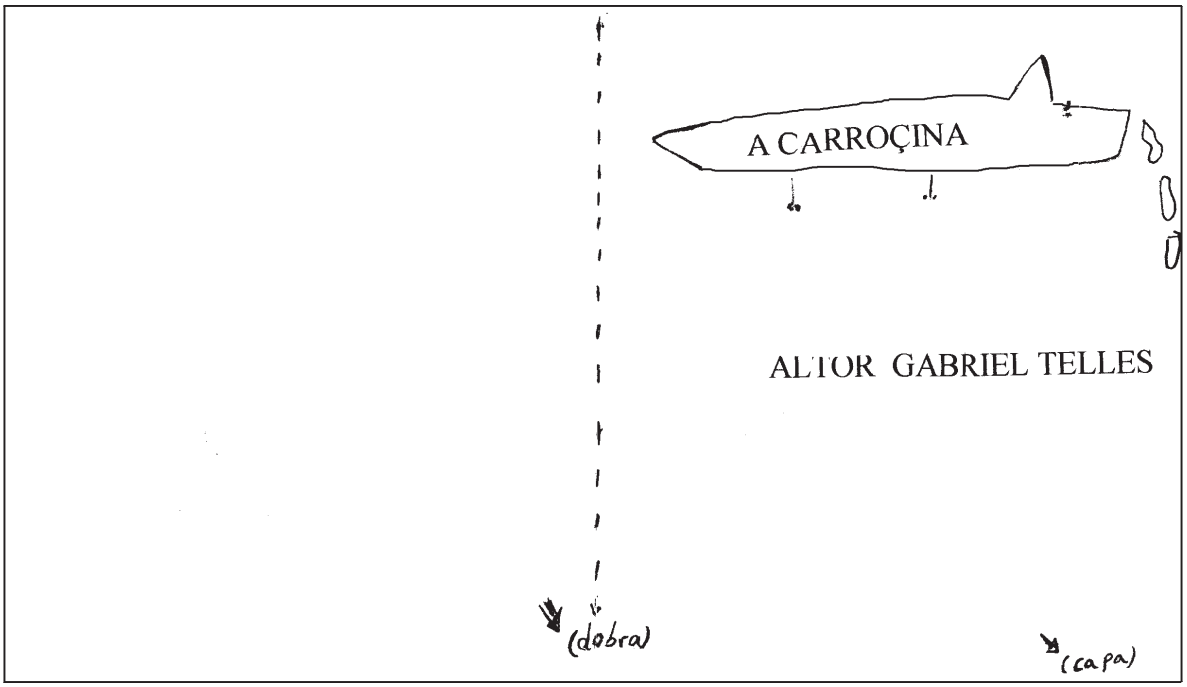
entendidos como passagens de fronteiras. Trata-se de um encadeamento contingente, pois o que se dá a entender como momento posterior já se configura, de alguma forma, no anterior; e, por sua vez, este não é ultrapassado, anulado, no elo seguinte.

Pode-se interpretar, portanto, que essa "articulação, pelo ato que deixa o traço, entre fonemática e representação" (Bergès, op.cit.) dá-se às custas da constituição de um *corpo pulsional*. E dizer isso implica considerar desde a discussão dessa noção de *próximo*, em Freud, até as principais noções que trouxemos para este trabalho, a partir da leitura de Lacan: identificação ao significante, letra, escrita, desejo, pulsão e lei.

Considero importante trazer aqui mais este episódio de G. Logo assim que eu comentei (após várias horas escrevendo, sentado ao computador) que havia, enfim, terminado o meu texto, G, com seis anos e dois meses, pediu-me para usar o computador, dizendo que iria brincar com um joguinho. Assim que terminei de imprimir o trabalho e comecei a organizar o montante de folhas, G. sentou-se apressadamente e disse: "não vou brincar é nada, eu vou é escrever um livro". Ajeitou-se na cadeira e começou a soletrar em voz alta, ao mesmo tempo em que digitava a seu modo, com as letras que podem ser vistas no dado abaixo: "a car-ro-ci-nha, au-tor Ga-bri-el Te-lles. Es-tou a-qui pa-ra mos-trá a vo-cê a mi-nha es-to-ri-nha pa-ra vo-cê. E-ra u-ma vez um me-ni-no que gos-ta-va de tê u-ma cor-ro-ci-nha. E-le vi-vi-a nu-ma ca-sa no mei-o da flo-res-ta. E-le ti-nha mui-tos brin-que-dos e ele e-ra mui-to an-si-o-so (perguntou-me com que letras escrevia) e gos-ta-va de brin-car na ma-ta e lá o me-ni-no fa-zi-a os seus bo-li-nhos gos-to-sos e e-le ti-nha um ca-chor-ri-nho que fa-zi-a as car-ro-ci-nhas. Fim".

Assim que terminou pediu-me que lhe ajudasse a imprimir e, logo em seguida, a recortar título e autor para que ele mesmo colasse, no papel dobrado. Por fim, tomou de uma caneta e fez a ilustração que se pode ver no lado de dentro de seu "livro"; depois tomou de um lápis e bordeou o título (na capa) com nova ilustração.

"Os significantes são do Outro, e as letras do sujeito. A letra resulta do recalcamento, ela é d*a coisa*." Com essa síntese, que retiro de Pommier (op.cit:316), posso retomar algumas questões caras a este trabalho, como o enlaçamento pulsional em que se situa o *infans* e o percurso que ele trilha até sua entrada na leitura e escrita convencionais. A letra é do sujeito, ou seja, ela é d*a coisa*, mas não será com ela a identificação desse sujeito. Para constituir-se como neurótico, ou seja, sustentar-se numa normalidade, o que se exige do corpo falante é que ele esqueça d*isso* de ele ter sido primeiramente objeto.



Para encadear letras, o valor de imagem dessas letras tem que ser recalcado, devendo-se retornar apenas em seu valor de significantes, encadeados conforme as leis de uma gramática. Pode-se dizer, portanto, com base no dado acima, que G. já se encontra submetido a essa *forçagem*. Por isso, ele pôde escrever para alguém, ou seja, em sua

tentativa de repetir o gesto do adulto, ele pôde tomar-se como sujeito desse ato e dar o seu texto a ler. Primeiramente, ele queria brincar com um joguinho, depois decidiu escrever um livro, depois decidiu ilustrá-lo e confeccioná-lo. Lidar com os objetos em sua dimensão de objetos do mundo, ou lidar com os objetos em sua dimensão significante? Pode-se dizer que essa questão foi enfrentada, sem que o sujeito soubesse. Uma coisa foi tomada por outra; uma necessidade por uma demanda, e vice-versa; uma mensagem proveniente do Outro, por uma mensagem proveniente do corpo.

Pode-se interpretar, portanto, que já se tem, aqui, um sujeito constituído em sua estrutura edípica, em cuja experiência se nodulam rel, simbólico e imaginário. Ao mesmo tempo, um sujeito barrado ($), que se constitui como efeito do significante, e um sujeito que se equivale ao corpo pulsional, que se põe no lugar do *objeto a* (objeto faltoso que o neurótico precisa mascarar).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> O passado não conhece seu lugar. O passado está sempre no presente.
>
> (Mário Quintana)

Com os dados que discutiu e com as leituras que promoveu, pode-se dizer que este trabalho objetivou notar e depurar semblantes, artifícios próprios à linguagem e ao corpo falante. No entanto, porque se constitui numa narrativa sobre uma experiência, ele deve ter produzido vários outros desses artifícios. Porque buscou sustentar-se como uma discussão sobre a noção de sujeito como objeto de estudo e sobre sua inclusão na ciência lingüística e nas experiências com a linguagem (a aquisição da escrita principalmente), ele não pôde eliminar de seu arcabouço a subjetividade implicada também em sua elaboração.

Após o que se poderia considerar o término de uma pesquisa – e isso vale para as diferentes pesquisas realizadas no âmbito desta tese –, várias outras questões tiveram que ser acrescentadas, bem como várias outras tiveram que ser retomadas com base em percursos anteriores. Passado e futuro tiveram, muitas vezes, que coexistir no mesmo lugar. Em síntese, meu dizer somente pôde sustentar-se no ziguezague próprio a um relato. Relatar, no entanto, significou re-interpretar, falando mais e perseguindo hipóteses possíveis.

Entre outras, hipótese 1: o sujeito é constituído pela linguagem; hipótese 2: o sujeito é efeito de significante; hipótese 3: sujeito é significante; hipótese 4: sujeito é *objeto a*; hipótese 5: sujeito é corpo pulsional. De uma hipótese a outra, um certo fracasso e um certo fazer. Um ato dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a própria tese é uma experiência cuja trama narrativa não pôde abranger o real; apenas tocá-lo num *só-depois*; apenas contabilizar seus efeitos para a pro-moção de uma outra cena. Foi como disse o verso que está nas páginas introdutórias:

" Se eu não disser nada como é que eu vou saber onde fica a chave do mistério do viver". Como é que se pode dar os resultados de uma pesquisa científica, a não ser encadeando-os num discurso? E, como é que se pode encadear um discurso sobre o objeto desse "fazer científico", sem se incluir aí como sujeito, que se engana e o toma como um referente comunicativo?

Agora, no final, eu posso dizer de um percurso e de um entrelaçamento entre os temas. Posso dizer, por exemplo, da noção de sujeito nos estudos sobre a aquisição da linguagem, na experiência educacional e na edificação científica. No entanto, eu não posso dizer tudo. Apenas alguma coisa da verdade dessa experiência pode passar, a despeito, ao campo do saber, e mesmo assim como discursividade, ou, quando muito, como desencadeamento simbólico; um "instantezinho" em que o semblante se rompe para que se surpreenda o sujeito como objeto faltoso.

Se, por um lado, pode-se dizer que esse *objeto* a, esse instante do sujeito, constitui o objeto da psicanálise (e, por isso, de certa forma, o objeto deste trabalho); não se pode dizer, por outro, que a psicanálise seja a ciência do *objeto a.* Para ela, não há esperança de suturar a falha no saber.

Que os leitores também tenham isto em mente: em minha tentativa de articular os "melhores" dados com as "melhores" noções sobre o sujeito, de encontrar a "melhor" proposta para se pensar a escrita na sala de aula e de discutir a "melhor" via para se formular uma crítica à ciência, produziu-se o inapreensível, o não-articulável pela via da certeza ou da aplicabilidade; um resto que provocará sempre o movimento de retomada.

É interessante relembrar, aqui, estes três pontos com os quais acredito poder sintetizar o meu texto: a tese de Mota (1995), que me introduziu nessa indagação sobre a escrita e o sujeito; a escrita como questão para G.; e, por fim, o paradoxo, entre perda e ganho, implicado no tornar-se "usuário" de uma escrita.

Na conclusão de sua tese (p.244), Mota pergunta: "O que é a escrita? De que ordem ou em que registro, ocorre o ato de escrever?" Conforme tentei desenvolver, entendo que ela tenha adiantado, com sua afirmação de que a escrita se dá quando se tem a letra alçada à posição de significante, que a escrita é da ordem do *objeto a*, ou seja, que, para pensá-la, faz-se necessário discutir esse objeto como o ponto de nodulação entre real, simbólico. e imaginário. Foi esse entendimento que me guiou à discussão de uma dimensão ética implicada tanto no relato quanto na experiência de se fazer pesquisa.

No capítulo II deste trabalho, eu introduzo um dado em que G. distingue o D (de dedo) de uma série de objetos. Tomei esse dado como um lugar de se surpreender o sujeito e disse que G. muda de posição quanto ao que ele pode empunhar como escrita. Para além da ênfase aos processos metafórico e metonímico, realcei o fato de esse D ser tomado, ao mesmo tempo, como único e outro, devido a seu retorno na cadeia. Isso me permitiu falar de um instante em que os objetos do mundo, apagando-se e deixando o seu *traço*, podem-se tornar escrita, para um sujeito.

À frente, tentando articular minha discussão sobre o conceito de pulsão, utilizo o subitem *corpo e escrita*, para dizer da *forçagem* a que o *Outro* submete esse sujeito. No entanto, é importante frisar que o conceito de *Outro*, nesse momento do trabalho, é tomado em seu desdobramento, entre campo do *Outro*, ligado ao significante, e *Outro real*. Em outras palavras, procuro dizer da operação pela qual o corpo é convocado a um *outro* gozo. Para isso, ele terá que se oferecer no lugar de uma falta no *Outro*. Vale a pena repetir aqui este comentário de G. que eu trouxe no capítulo III (p.113), pois creio que ele pode ser tomado como testemunha dessa *escolha forçada*: "Eu vou aprender a ler, mas vai ser quando eu tiver seis anos mesmo, não vai ser com sete não ... Porque aí eu vou aprender a dormir sozinho".

No final de sua tese, Mota perguntou pela escrita. Aqui, eu pergunto pelo sujeito: afinal o que é o sujeito? Ou então, afinal, o que quer dizer que o sujeito pode ser entendido como corpo pulsional?

Depois das idas e vindas no ziguezague dessa narrativa, eis o sujeito com que minha tese se depara: sujeito G., sujeito Th, sujeito Pavlov[77]... e, enfim, o sujeito que a assina, eu. O corpo falante em sua experiência, em seu ato, em sua busca de bordear aquilo que ele não pode saber sobre sua origem. O ser humano diferente de anjo. O corpo mesmo, esse pedaço de carne em que se implantou o significante e que, por isso, não se constituiu corpo como a carne dos animais.

[77] Cf. nota 44, na p. 73.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, B. M., FIAD, R.S. & MAYRINK-SAMBISON, M. L. T. (1997). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.* Campinas, SP: ALB, Merc. De Letras (Coleção Leitura do Brasil).

ALLOUCH, Jean. *Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar.* Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.

ASSOUN, Paul-Laurent. Representação de coisa e representação de palavra. In: *Metapsicologia freudiana: uma introdução.* Rio de Jan.: Zahar, pp. 77-95, 1996.

BERGÈS, Jean. Leitura e escrita literais. In: *La Psychanalyse de l'enfant*. Tradução provisória de Zilah Xavier de Almeida, 1987.

BERGÈS, J. & BALBO, G. *Do corpo à letra*. [Transcrição de uma conferência em Poitiers, em 1.º de outubro de 1994, por convite do C. M. P. P. de la Vienne – Tradução provisória de Ângela Vorcaro.]. 1994.

BALBO, G. & BERGÈS, J. *Do corpo à letra*. [Transcrição de uma conferência em Poitiers, em 1.º de outubro de 1994, por convite do C. M. P. P. de la Vienne – Tradução provisória de Ângela Vorcaro.]. 1994.

BOUQUET, S. *Introdução à leitura de Saussure*. Trad. Carlos A. L. Salum e Ana L. Franco. São Paulo: Cultrix, 1997/2000.

BURGARELLI, C. G. *O erro num enfoque lingüístico: estrutura, falta e criação.* [Mímeo: projeto apresentado à Pós/IEL como requisito para a seleção de doutorado.]. 1998.

CALLIGARIS, C. *Hipótese sobre o fantasma na cura psicanalítica.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

CARVALHO, M. A. S. *Sob(re) o texto: o movimento do significante.* [Dissertação de mestrado, UFG, Faculdade de Educação.]. 2000.

CHEMAMA, R. *Dicionário de psicanálise.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

CHOMSKY, N. *The minimalist program.* The MIT Press, Cambridge, Massachussetts. London, England, 1995

DA COSTA, A. M. M. *Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão da experiência.* Rio de Janeiro: Relume Mumará, 2001.

DE LAJONQUIÈRE, Leandro. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DE LEMOS, C. T. G. Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. In: *Substratum/Artes Médicas*, vol. 1, n.º 3, 1992/1997.

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Org. por Roxane Rojo. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. *Inter-relações entre a Lingüística e outras ciências.* Conferência apresentada na 49.ª Reunião Anual da SBPC. 1997. [Mímeo.]

_____ . *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem: parte II*. 1999. [Mímeo, inédito.]

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Pespectiva, 1973.

DIDIER-WEILL, Alain. *Os três tempos da lei.* Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

EIDELZSTEIN, A. *Análisis parcial del concepto de pulsión.* [Seminário organizado pela PsicoNet e disponibilizado em seu site.]. 1999.

FELMAN, Shoshana. *Le scandale du corps parlant: Don Juan avec Austin ou la séduction em deux langues.* Paris: Éditions de Seuil, 1980.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FREUD, Sigmund. Totem e Tabu: alguns pontos de concordância entre a vida mental dos selvagens e dos Neuróticos. In: *Das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* Vol. XIII, pp. 13-191. Rio de Janeiro: Imago, 1913/1969.

_____. Projeto para uma psicologia científica. In: *Das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* Vol. I, pp. 395-452. Rio de Jan.: Imago, 1895/1977.

_____. A interpretação dos sonhos. In: *Das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* Vol. IV. Rio de Jan.: Imago, 1900/1969.

_____. *A interpretação das afasias.* Trad. de António Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1891/1977.

_____. Os instintos e suas vicissitudes. In: *Das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* Vol. XIV, pp. 137162. Rio de Janeiro.: Imago, 1915/1969.

GERBER, D. Del significante a la letra: un destino de escritura. In: *Escritura y psicoanálisis*. México: Sieglo XXI Editores, 1996, s.a de c.v., pp. 11-31.

JAKOBSON, Roman. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1967/1988.

KAUFMANN. P. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LACAN, J. *L'Identification*. Seminário inédito. [Trad. Provisória da Associação Freudiana Internacional.]. 1961 e 1962.

_____. *A Identificação*. Seminário inédito. [Trad. Provisória do Centro de Estudos Freudianos – Recife, sob coordenção de Ivan Corrêa]. 1961-1962.

_____. *De um discurso que nãos seria do semblante.* – seminário inédito, tradução provisória do Centro de Estudos Freudianos do Recife, 1971.

_____. *O Seminário: livro 7: a ética da psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. O seminário sobre a carta roubada. In: *Escritos*, pp.13-66. R. de Jan.: Zahar, 1998.

_____. Subversão do sujeito e dialética do desejo. In: *Escritos*, pp. 807-842. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. . In: *Escritos*, pp. 496-533. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *O Seminário: livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. Seminário inédito de 21 de maio de 1974. In: Sem. XXI: *Les nons-dupes errent.* 1974.

_____. *O ato psicanalítico: seminário 1967-68.* Livro XV. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LAZNIK-PENOT. Por uma teoria lacaniana das pulsões. In: *Dicionário de psicanálise: Freud & Lacan*, pp. 209-224. Salvador, BA: Álgama, 1997.

LEBRUM, Jean-Pierre. "Écrire comme syntômme". In: *Bulletin de l'Association Freudienne Internationale.* N.º 77, março. 1998.

LEITE, N. V. de A. "Sobre a singularidade". In: *Caderno de estudos lingüísticos*. N.º 38, pp.39-49. Campinas-SP: IEL /UNICAMP, 2000.

_____. *A Lingüística interrogada pela Psicanálise.* Mímeo. [Texto apresentado no Grupo de Estudos Lingüísticos/SP.]. 1999.

LEITE, N. V. de A. et alii. *Língua materna em instância paterna.* [Mímeo: Projeto de pesquisa – IEL/UNICAMP). 1998.

_____. *SemA Som a.* [Mímeo: Projeto de pesquisa – IEL/UNICAMP). 2000.

LEMOS, M. T. G. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem.* [Tese de doutorado, UNICAMP, IEL.]. 1994.

_____. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem.* Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua.* Porto Alegre: Jorge Zahar, 1987.

_____. *A obra clara: Lacan, a ciência, a filosofia.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

MORAES, Susana. "Tema de Alice (do filme Mil e Uma). In: CALCANHOTO, Adriana. *A fábrica do poema* (Música de Péricles Cavalcanti). [Encarte de cd]. (s/d).

MOTA, S. B. V. *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita.* São Paulo: PUC. [Tese de doutorado]. 1995.

MOTA, S. B. V. et alii. *Projeto escrita: ressignificando a produção de textos.* [Mímeo: projeto de pesquisa UFG/CNPq.]. 1996.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1988.

POMMIER, Gérard. *Naissance et renaissance de l'écriture.* Paris: Press Universitaires de France, 1993.

RODRIGUES, S. M. *Entrelinha: de significante em significante as marcas do sujeito.* Goiânia: UFG. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação.]. 2001.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral.* 6ª ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SOUZA A. La topologie du sujet et son errance. In: Les mathématiques impertinentes de Lacan. Cahiers de l'Association Freudienne Internationale. [Publicação interna.]. 1998.

SOUSA, L. F. E. C. P. *Sob(re) o texto: o movimento da escrita.* Goiânia: UFG. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação.]. 2001.

TOSCHI, L. S. *A linguagem nos autismos: uma discussão com a lingüística*. Goiânia: UFG. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras.]. 2001.

VERAS, V. A inter-dicção do singular. In: *Cadernos de estudos lingüísticos*, N.º 38, pp. 121-129). Campinas - SP: IEL/UNICAMP, 2000.

VORCARO, A. R. *O organismo e a linguagem maternante: hipótese de trabalho sobre as condições do advento da fala e seus sintomas.* [Mímeo.]. 2001.

ZIZEK, S. The Leninist Freedom. In: *On Belief*, pp. 113-124. [Reproduzido e disponibilizado na net por www.philosophy/archive/marxists.org.]. 2001.