UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A INSTÂNCIA DA LETRA NA LEITURA:
O TRANSBORDAMENTO DA SUBJETIVAÇÃO PSICÓTICA NO TEXTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientação: Dra. Prof[a]. Margareth Shäffer

Elaine Milmann

Porto Alegre, setembro de 2003

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS

M658i Milmann, Elaine

A instância da letra na leitura : o transbordamento da subjetivação psicótica no texto / Elaine Milmann - Porto Alegre : UFRGS, 2003.

f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003. Schäffer, Margareth, orient.

1. Leitura - Aprendizagem - Escolarização - Criança psicótica. I. Schäffer, Margareth. II. Título.

CDU - 376.5

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

Dedico este trabalho à minha família: Abrãao, Sare, Clarice, Lucas, Claúdia, Edson, Cleusa, Elaine, Jeniffer, Yasmin, Douglas, Frida, Sofia e à amiga Dalva Lonhardt. Em especial, dedico à memória de meu pai.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Margareth Shäffer, pelo acolhimento do meu projeto, pela generosidade de suas leituras e pelo respeito à singularidade.

Aos professores Dra. Margareth Axt e Dr. Waldir Flores, leitores cuidadosos que contribuíram com suas valiosas sugestões qualificando este trabalho.

Aos meus colegas da UFRGS, parceiros de leitura.

Ao Dr. Alfredo Jerusalinsky, pela sua escuta e tradução. Aos colegas do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, equipe de leituras e práticas interdisciplinares.

Á prefeitura, especialmente à comunidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo, pela leitura do cotidiano.

Aos meus amigos da casa de Lorca: Alexandre Rocha, Carime Elias, Iafa Sarah Wainer, José Ely Sampaio e Kátia Bomfiglio, colegas de leitura, de saberes e sabores.

À Iafa Sarah Weinner, pela sua leitura amiga de tantos anos.

À Fátima Rodrigues, Beatriz dos Reis e Lucas Milmann de Carvalho pela sua solidariedade na realização das filmagens dos encontros de leitura.

Às crianças e adolescentes, que vêm me ensinando a ler, em especial a Augusto e Gustavo.

SUMÁRIO

RESUMO

RÉSUMÉ.

1. INTRODUÇÃO 1

2. A INVENÇÃO DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE 7

2.1. Victor o menino selvagem de Aveyron: um caso paradigmático 15

3. A PSICOSE NA INFÂNCIA 19

4. A SINGULARIDADE DA ESTRUTURAÇÃO PSICÓTICA 25

4.1. A fase do espelho: o Imaginário 28

4.2. A ênfase no significante: o Simbólico 30

4.2.1. O diálogo da psicanálise com a lingüística 38

4.2.2. Para Saussure.....40

4.2.3. Para Lacan.....41

3.3. A instância da letra: o Real 45

5. UMA DEFINIÇÃO DE PSICOSE: TOMAR AS PALAVRAS PELAS COISAS 56

6. A INSTÂNCIA DA LETRA NA LEITURA 66

7. ENCONTROS DE LEITURA 75

7.1. O encontro com Gustavo 78

7.2. O encontro com Augusto 88

7.3. O transbordamento da subjetivação psicótica no texto 99

8. CONCLUSÃO: O sujeito da ‘desrazão’ bate à porta da educação..... 105

9. REFERÊNCIAS..... 111

RESUMO:

O trabalho intitulado *A instância da letra na leitura: o transbordamento da subjetivação psicótica no texto* pretende investigar a singularidade de crianças em estruturação psicótica em relação à sua leitura. As questões trabalhadas nesta pesquisa partem de dois lugares: da clínica psicopedagógica numa equipe interdisciplinar e do contexto escolar no ensino público. A teorização freudo-lacaniana é tomada como fonte epistemológica e metodológica para desenvolver o trabalho.

Partindo da questão *qual é a singularidade da produção de sentido nos processos de leitura das crianças em estruturação psicótica*, o objetivo deste trabalho é situar esta singularidade gerando reflexões em relação a aprendizagem, escolarização e inserção social de crianças psicóticas.

Surgem duas hipóteses relacionadas à singularidade da leitura na estruturação psicótica. A primeira é de que a singularidade da posição do sujeito na linguagem pode revelar-se sob forma de alterações semânticas, sintáticas e pragmáticas na linguagem, a partir da leitura do texto. A segunda hipótese é de que há possibilidade de situar a incidência da letra na leitura em relação aos registros Real, Simbólico e Imaginário- RSI.

Propõe-se três categorias de leitura possíveis em relação à incidência da letra no RSI: a leitura capturada no Real, a leitura capturada no Imaginário e a leitura capturada no Simbólico.

Foram filmados, nos encontros de leitura com dois rapazes psicóticos, um do contexto escolar e o outro da clínica. Suas produções de leitura são analisadas, e nelas observa-se, como características de suas singularidades, fenômenos de linguagem com funcionamento predominante no registro Imaginário.

A partir das constatações feitas foi realizada uma reflexão sobre as possibilidades e limitações na escolarização de crianças psicóticas, sustentando a importância de situar a singularidade de sua constituição subjetiva.

RÉSUMÉ

Le travail intitulé *L´instance de la lettre dans la lecture: le débordement de la subjectivation psychotique dans le texte* a comme objectif rechercher la singularité des enfants en structuration psychotique par rapport à sa lecture. Les questions posées dans cet approche sont issues de deux lieux: de la clinique psychopédagogique dans une équipe interdisciplinaire et du contexte de l´école dans l´enseignement publique. La théorisation freud-lacanienne est utilisée comme source épistemologique et méthodologique pour le développement du travail.

À partir de la question quelle est la singularité de la production de sens dans le processus de lecture des enfants en structuration psychotique, l´objectif de ce travail est celui de situer cette singularité en produisant des réflexions par rapport à l´apprentissage, la scolarisation et l´insertion sociale des enfants psychotiques.

Nous observons deux hypothèses rapportés à la singularité de la lecture dans la structuration psychotique. La première demontre que la singularité de la position du sujet dans le langage peut se reveler sous la forme d´altérations sémantiques, syntaxiques et pragmatiques dans le langage, à partir de la lecture du texte. La deuxième hypothèse demontre qu´il y a la possibilité de situer l´incidence de la lettre dans la lecture par rapport aux registres Réel, Symbolique et Imaginaire

On propose trois catégories de lecture possibles par rapport à l´incidence de la lettre dans le RSI: la lecture capturée dans le Réel, la lecture capturée dans l´Imaginaire et la lecture capturée dans le Symbolique.

Les rencontres de lecture de deux garçons psychotiques, l´un du contexte scolaire et l´autre de la clinique ont eté filmés. Ses productions de lecture sont analysées, et on y observe, comme caractéristiques de ses singularités, des phenomènes de langage à fonctionnement prédominant dans le registre Imaginaire.

À partir des constatations realisées, on réflechit sur les possibilités et les limitations dans la scolarisation des enfants psychotiques, en soutennant l´importance de situer la singularité de sa constitution subjective.

Os nomes dos bichos não são os bichos.
Os bichos são:
macaco gato peixe cavalo vaca elefante baleia galinha.

Os nomes das cores não são as cores
As cores são:
preto azul amarelo verde vermelho marrom

os nomes dos sons não são os sons
Os sons são.

Só os bichos são os bichos.
Só as cores são cores.
Só os sons são
Som são
nome não

Os nomes dos bichos não são os bichos.
Os bichos são:
plástico pedra pelúcia madeira cristal porcelana papel.

Os nomes das cores não são as cores.
As cores são:
tinta cabelo cinema arco-íris tevê.

Os nomes dos sons.

Arnaldo Antunes.

1. INTRODUÇÃO

> O Sefer Yezirah, escrito em algum momento do século VI, afirma que Deus criou o mundo mediante 32 caminhos secretos de sabedoria, dez Sefirot ou números e 22 letras. Dos Sefirot criaram-se todas as coisas abstratas; das 22 letras foram criadas todos os seres reais e as três camadas do cosmos – o mundo, o tempo e o corpo humano.
>
> Alberto Manguel

A instância da letra na leitura: o transbordamento da subjetivação psicótica no texto é um trabalho que surge num diálogo entre a psicanálise e educação. Alguns interrogantes são trazidos a partir de dois lugares: da clínica psicopedagógica com crianças e adolescentes em estruturação psicótica, com equipe interdisciplinar e, paralelamente, do acompanhamento de alunos no contexto escolar, no ensino público municipal. Tomamos a teoria psicanalítica freudo-lacaniana como fonte epistemológica e metodológica para situar[1] a singularidade da estruturação psicótica através da leitura, a partir do transbordamento da subjetivação no texto.

Para abordarmos a temática das psicoses, utilizamos a psicanálise freudo-lacaniana, que constitui um discurso sobre a constituição do sujeito. Devolvendo ao campo

[1] O verbo *situar* é utilizado por referir-se à posição do sujeito na linguagem. Para Lacan, o sujeito é o que representa um significante para outro significante numa cadeia, isto é, ele ocupa um lugar numa cadeia discursiva. Estes conceitos serão abordados no capítulo III.

social a dimensão da psicose, a psicanálise ocupa-se há mais de um século da singularidade da estruturação psicótica, afastando-se radicalmente das medidas reclusivas em relação à loucura tomadas pela psiquiatria tradicional. Acreditamos que a psicanálise é o campo que melhor oferece uma lente à educação e à psicopedagogia clínica para olhar a singularidade dos psicóticos.

Tomamos esta teorização na educação pelo interesse à infância e aos dispositivos clínicos e escolares que se propõem a ocupar-se dela. Distanciamo-nos da concepção integradora que homogeniza oportunidades como garantia da democratização na educação. Criticamos as práticas adaptativas e reeducadoras clínicas normalizantes. Buscamos situar a singularidade da psicose na infância no sentido de dar-lhe voz, vez e lugar. Para isso, defendemos a explicitação das diferenças.

Para contextualizar nossa questão, no primeiro capítulo, *A invenção da infância na Modernidade,* abordamos, através do campo filosófico, a origem da subjetividade moderna e a coincidência histórica da democratização escolar e do surgimento da noção de infância em nossa cultura. A infância é naturalizada e fixada por uma forma de racionalidade que cria o ideal de normalidade. A dicotomia normal/anormal desenvolve-se como forma de categorizar as crianças por parâmetros que são constituídos a partir da própria cultura. Isso vem historicamente produzindo a exclusão das diferenças.

Em *Victor, o menino selvagem de Aveyron: um caso paradigmático,* utilizando o exemplo dos psicanalistas franceses, Bergés e Balbo (2003), trazemos a história deste menino proposta como um caso clínico de psicose. Victor, um rapaz de doze anos, criado entre lobos, comportava-se como se fosse um deles quando foi encontrado na floresta de Aveyron. O doutor Itard, em 1799, ficou encarregado de ensinar Victor a falar e a civilizá-lo. Sua educação foi inspirada em modelos empiristas-positivistas que atravessam as práticas reeducativas clínicas e escolares e, por isso, seu fracasso é exemplar.

No segundo capítulo, ao abordarmos *A psicose na infância*, buscamos diferentes correntes da psiquiatria, psicologia e psicanálise que situam historicamente o tratamento de crianças. Vemos como foi questionada a existência da psicose na infância, relacionando-a com quadros de deficiência mental, e também como diferentes abordagens foram sendo criadas neste campo clínico.

Ao falarmos da *Singularidade da estruturação psicótica*, no terceiro capítulo, explicitamos nossa posição. Adotamos a noção de *psicose não decidida na infância* (JERUSALINSKY, 1993) pelo fato de que, neste período, o sujeito ainda está se constituindo e a sua estrutura não está definida.

Como sempre foram tratadas pelo sistema de saúde, as crianças psicóticas historicamente não chegavam à escola. No contexto escolar, as crianças em estruturação psicótica produzem estranhamento nos outros membros da comunidade. Buscamos o campo da psicanálise freudo-lacaniana como fonte epistêmica para nossa abordagem, acreditando ser este um referencial fundamental para pensar a aprendizagem e a escolarização de crianças psicóticas.[2]

Embora Lacan não tenha abordado especificamente a psicose de crianças, sua teoria tem se constituído uma fonte de pesquisas em diferentes campos do conhecimento e inspirado o trabalho teórico-clínico de muitos psicanalistas que tratam a infância.

A teorização lacaniana vai sofrendo movimentos, e a concepção acerca da psicose vai também transformando-se, na medida em que Lacan realiza sua produção. Como intelectual, grande leitor e clínico original, ele dialoga com outras teorias: antropologia, lingüística, filosofia, literatura, topologia, etc., em diferentes fases de sua obra.

A conceitualização sobre a psicose pode ser desdobrada em três momentos que correspondem a três fases da teoria lacaniana. No esforço de acompanhar estes movimentos teóricos, desenvolvemos três sub-capítulos. Cada um deles corresponde à ênfase dada em cada fase a um dos três registros psíquicos da constituição subjetiva: o Real, o Imaginário e o Simbólico, conhecidos com RSI[3].

Em *A fase do espelho: o Imaginário*, a psicose é vista como um distúrbio psicogênico de identidade. Trabalhando a psicose desde sua tese de doutoramento em

[2] Ao falarmos em crianças psicóticas, mantemos nossa posição de que a estruturação não é definida na infância. Por havermos esclarecido nossa posição em relação a isso, não nos preocuparemos em repetir a expressão *crianças em estruturação psicótica* sempre que nos referirmos a elas buscando uma leitura mais fluída do texto. Nossa preocupação é também com adolescentes psicóticos e sempre que falarmos em relação às crianças, eles estão incluídos. Embora não seja o tema da nossa discussão, sabemos que, para ascender à adolescência, não basta o desenvolvimento cronológico. Tanto as questões psíquicas como as culturais são determinantes para situar o sujeito na adolescência.

1932, Lacan vai afastando-se das concepções psiquiátricas e avançando em direção à psicanálise freudiana.

Num segundo momento, situado por volta dos anos 50, a psicose passa a ser vista como uma forma singular de estruturação subjetiva em que se considera a constituição do sujeito em sua relação com o significante. *A ênfase no significante*: *o Simbólico*, é o período em que Lacan aproxima-se da teorização freudiana e realiza sua interlocução com a lingüística. Neste momento, ele elabora o conceito de foraclusão do Nome-do-Pai, para definir a estruturação psicótica. Sua abordagem feita sobre os fenômenos de linguagem nos psicóticos será destacada em nosso trabalho.

Enfim, em *A instância da letra: o Real*, aborda-se o período em que Lacan, preocupado em mostrar a estrutura, busca na topologia dos nós uma forma de apresentar as diferentes possibilidades de constituição subjetiva. Por volta dos anos 70, a psicose passa a ser considerada como uma não nodulação a três, uma nodulação não borromeana[4] dos três registros da experiência humana, RSI.

Deste período da teoria, destacamos os efeitos da forma de nodulação subjetiva na singularidade de produção de sentido da criança psicótica, especificamente na leitura. A tecitura do sujeito entra em jogo na relação com a tecitura do texto, marcando a singularidade dos psicóticos em sua relação com o sentido. Neste período, há a passagem do conceito do Nome-do-Pai para nomes-do-pai, em que se abrem possibilidades de criação de versões de um nome próprio, uma versão do pai, uma *père-version*[5] que enlaça definitivamente o trabalho das psicoses ao campo social.

No quarto capítulo, *Uma definição de psicose: tomar as palavras pelas coisas*, procuramos recortar alguns pontos da teoria que situam a relação do psicótico com a linguagem. Todos nós convivemos com a não correspondência entre as palavras e as coisas que elas designam. Isso revela-se radicalmente nas psicoses através das rupturas e

---

[3] Utilizaremos RSI para nos referirmos aos três registros, Real, Simbólico e Imaginário no decorrer do texto.

[4] Lacan utiliza a topologia dos nós para relacionar a articulação dos três registros RSI com as diferentes formas de estruturação psíquica. O nó borromeano é uma certa forma de nodular elos que fazem entre eles um nó ou uma operação de nodulação chamado nó de trevo. Também fala-se de nó borromeano para designar uma cadeia borromeana que se caracteriza pelo fato de que se cortarmos qualquer um dos anéis, todos se desligam.

[5] Este termo foi abordado por Lacan em seu Seminário XXIII, *Le sinthome*, em 1976, e será desenvolvido no capítulo 3.3 desta dissertação.

dispersões que ocorrem nos processos semânticos. Buscamos alguns referenciais da lingüística para desdobrarmos as questões trazidas em relação aos fenômenos de linguagem nas psicoses e relacionamos seu funcionamento com a forma da incidência da letra nos registros RSI.

Em *A instância da letra na leitura,* quinto capítulo, tratamos o ato de ler historicamente e a partir da abordagem psicanalítica. Destacamos alguns elementos significativos para considerarmos a leitura como uma possibilidade de situar a singularidade da psicose na produção de sentido, em que entram em jogo o leitor e o Outro, pela alteridade produzida através do texto escrito.

Neste mesmo capítulo, abordamos como, nos atos de leitura, se situa a posição de um sujeito pelas marcas no seu discurso, a partir do transbordamento da subjetividade no texto. Situamos a singularidade na estruturação psicótica a partir de duas hipóteses. A primeira é de que a singularidade da posição do sujeito na linguagem pode revelar-se sob forma de fenômenos de linguagem que se explicitam através de alterações semânticas, sintáticas e pragmáticas na linguagem, explicitadas pelos dizeres produzidos a partir da leitura do texto.

A segunda hipótese é de que há possibilidade de situar a incidência da letra na subjetivação psicótica em relação aos registros RSI. As marcas subjetivas que transbordam do texto na leitura explicitam-se à medida que as lemos pela incidência da letra nos diferentes registros da cadeia significante. O psicótico presentifica a letra como estrutura essencialmente localizada do significante. Ao escutar sua leitura, localizamos a posição do sujeito na linguagem.

Levantamos três categorias de leitura possíveis em relação à incidência da letra no RSI: a leitura capturada no Real, a leitura capturada no Imaginário e a leitura capturada no Simbólico. O aprisionamento pela decodificação, quando cada grafema é tomado por um fonema é a leitura capturada no Real. Quando, ao ler, fica-se preso a uma significação única, sem produzir desdobramentos semânticos, temos a leitura capturada no Imaginário. Quando a leitura é capturada no Simbólico, ela possibilita a produção de diversos sentidos.

Finalizando a abordagem do campo teórico necessária, no sexto capítulo apresentamos o material empírico retirado da transcrição de filmagens feitas no segundo

semestre de 2002 para realizarmos um exercício de análise. São relatados os *Encontros de leitura* feitos com dois sujeitos em estruturação psicótica. Augusto, um adolescente, foi escutado no contexto da escola pública, e Gustavo, uma criança, no contexto da clínica. Se a subjetividade transborda pelo texto, podemos analisar a relação do sujeito com o campo do sentido a partir de seus atos de leitura. Não pretendemos esgotar exaustivamente a análise do material empírico, mas sim realizamos, num exercício de olhar através da lente teórica desenvolvida, o que há de singular em cada um a partir de seus dizeres sobre as leituras realizadas.

Para concluir, no sétimo capítulo, retomamos nosso objetivo de situar a singularidade de crianças em estruturação psicótica como ponto de partida para pensarmos sobre sua aprendizagem, sua escolarização e sua inserção social. Sabemos que situar a singularidade dos psicóticos não é suficiente para sustentar sua presença na escola, nem que ele se favoreça dela. Porém, ao fazê-lo, podemos aprender com a diferença, ao invés de excluí-la pelo estranhamento que ela nos provoca.

Não pretendemos criar um instrumento de avaliação nem de diagnóstico, nem um modelo de intervenção com crianças psicóticas. Entendemos que a psicose tem uma dimensão enigmática que não pode ser decifrada, mas que lança-nos ao desafio de rompermos com a dicotomia razão/desrazão que atravessa nossa subjetividade, nossas práticas e instituições.

O que sabemos é que o trabalho com as psicoses não consiste em adaptar o psicótico a uma certa realidade, “senão, justamente na construção de um *eu* na construção da realidade” (FILIDORO, 2002, p. 52).

Situando a instância da letra na leitura nas psicoses, apontamos para algumas possibilidades e limites na escolarização de crianças psicóticas: *O sujeito da “desrazão” bate à porta da educação,* e este trabalho é um convite a abri-la.

2. A INVENÇÃO DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE

A escola para todos, ou a democratização da educação, é um ideal da Modernidade, e as noções de subjetividade e de infância têm um contexto filosófico comum. Neste contexto, a escola é um lugar de reconhecimento da infância que contribui para produção dos parâmetros de normalidade nesta faixa etária. A escola influencia a produção de noções do que é normal e do que é patológico na cultura e tem o valor de um passe para a inscrição simbólica da criança no universo infantil.

Até o século XVIII, no mundo ocidental, a educação formal destinava-se à nobreza ou ao clero. Porém, com a Modernidade, surge o ideal da democratização que inclui o direito igualitário à educação. Assim, a escola moderna representa um ideal de nossa cultura e, neste contexto, o acesso universal à escolarização é uma de nossas verdades contemporâneas indiscutíveis. Criada no seio do Iluminismo, a escola é responsável pela educação da infância, fundamentada nos ideais metafísicos da racionalidade, da consciência, da moral e da verdade, com a proposta de garantir igualdade de acesso ao conhecimento para todos.

A noção de escola surge com o paradoxo estrutural da subjetividade, o *subjetum*, derivado do latim, – o que subjaz, o que dá sustentação ao homem, que faz com que o homem seja – passa a ser determinante. Com Descartes, Rousseau e Kant, vemos surgir o projeto educacional da Modernidade.

O paradigma da subjetividade passa a exercer sua influência na educação e no espaço público. Nosso sistema de compreensão de mundo é atravessado pela idéia de subjetivação. A metafísica da subjetividade implica na crença da certeza e do destino. Surge o paradoxo da relação sujeito/objeto, o homem passa a ser um objeto de estudo, colocando o sujeito epistêmico e o sujeito moral como ideais do projeto pedagógico moderno.

Descartes situa o sujeito como núcleo não contigente, independente da historicidade em seu movimento de busca da verdade como evidência intelectual. *Penso, logo existo* é a certeza indubitável do cogito cartesiano. Na ética kantiana, o homem é um bem em si mesmo, pode ser objetificado e instrumentalizado. Valoriza a sensibilidade, o entendimento e a razão, colocando o sujeito como ativo na configuração do sentido. Rousseau propõe a razão educada pelo sentimento. Sua obra, Emílio, é uma ficção filosófica, em que é proposto o isolamento da criança do mundo como um ideal educacional em que se busca a essência do humano.

Também no século XVIII surge a noção da infância como singularidade; o sujeito epistêmico e moral é resultante da noção de verdade universal. A constituição da escola baseou-se em ideais de homogeneização e numa tradição na qual o sujeito e a infância, ambos objetificados, são enquadrados em parâmetros de normalidade descontextualizados de sua historicidade e de suas contingências.

A escola, sendo uma instituição, contribui na criação da infância, normatizando-a conforme valores morais, noção de verdade e sob a ilusão da transparência da linguagem. A idéia predominante é a de que existe uma consciência a ser educada e a crença de que a razão pode dar conta dessa tarefa. São criados parâmetros de desenvolvimento e de tempos para aprendizagem, sendo que aquilo que se desvia desses ideais é patologizado.

Se até o final do século XVIII os ideais emancipatórios do Iluminismo não eram questionados, vemos surgir uma nova forma de racionalidade expressa por pensadores, como Nietzsche, Heidegger, Freud, os membros da escola de Frankfurt, Foucault, entre outros. Embora este trabalho não vá aprofundar sobre esses pensadores,

consideramos importante falar deles pelas rupturas que propõem à racionalidade tradicional e pela intensidade com que eles nos afetam.

Estas novas formas de racionalidade servem para questionar a produção dos parâmetros de normalidade da educação e, conseqüentemente, da própria infância. Nietzsche é um grande crítico da metafísica da subjetividade. Um de seus principais aforismos, *Deus está morto*, refere-se não a um mero ateísmo, mas ao fim da metafísica, da certeza, da verdade, da história e do sentido. Perde-se a noção de univocidade do sentido, com ênfase no caráter trágico, ficando o homem referido ao acaso. Na Europa do século XIX, Nietzsche diagnostica uma Modernidade em que os valores da metafísica e da transcendência de Deus não se sustentam mais.

Nietzsche realiza um diagnóstico da Modernidade onde os ideais de consciência livre e de autonomia são criticados. A verdade, a ética e a moral são questionadas radicalmente, havendo a perda de qualquer base dogmática. Pela genealogia, utilizada como um procedimento de desconstrução, demonstra que a idéia de moral é constituída e inscrita no homem. “O homem deve autoafirmar-se , o homem veio a ser (...) mas tudo veio a ser; não há fatos eternos, assim como não há verdades absolutas” (NIETZSCHE, 1974, p. 100). O homem não é fixado, mas assim se faz. Introduz-se o perspectivismo, em que não há estrutura estável do ser e da verdade.

Com Nietzsche, evidencia-se que nossas crenças não são frutos de uma transcendência; a existência é trágica e afirmativa. As referências para a constituição de um ideal foram perdidas; o sujeito é auto afirmativo, e a verdade é relativa: “o que é verdade portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que os são” (NIETZSCHE, 1974, p. 48).

A escola funciona muitas vezes alienada de sua contribuição na produção dos parâmetros de normalidade na infância. A partir da crença em *estandares* de desenvolvimento, influencia na concepção do que é considerado normal ou anormal na infância. O que é normal acaba fixando-se, sendo tomado como uma dicotomia do anormal. Esquecemos de questionar essas medidas. Elas são inventadas, naturalizadas, e o que não se

enquadra nos padrões, rompendo com a norma, afasta-se do que se considera como normalidade. Porém estas normas são construídas no seio das próprias instituições, no caso da infância, com grande ênfase pela escola. Foucault afirma que os discursos, o médico e o jurídico, também avalizam os conceitos de normal e normalidade.

Foucault realiza uma crítica às instituições. Demonstra também, pela genealogia, como o discurso médico e o jurídico exercem seu poder sobre a constituição da noção de normalidade e loucura. No livro *História da loucura* (1991), demonstra como a noção de loucura foi sendo construída e transformada conforme o período da história, desde a Idade Média, e legitimada pelo discurso jurídico e médico até que, finalmente, foi institucionalizada.

Para Foucault, o hospital psiquiátrico, assim como o presídio e a escola, são instituições de controle social. A loucura só existe na sua relação com a razão, e ela "surge no dizer daquele como dotado de razão" (NOVAES, 1991, p. 21). Neste sentido, a escola se situa também como uma instituição que produz um controle social através da noção de normalidade da infância, ao utilizar dispositivos classificatórios para inclusão/exclusão das crianças.

Novaes (1991) ressalta que o diagnóstico psiquiátrico de loucura baseia-se numa concepção de transparência da linguagem de um sujeito racional que controla seu dizer. A noção de linguagem entra apenas como função e não como estrutura. Esta noção de linguagem transparente, de garantia da comunicação, é a mesma que atravessa a educação. A autora acredita que quando não se compreende o dizer do sujeito, relaciona-se isso a uma falta neste, jamais daquele que não soube decifrá-lo.

Não só a crença na transparência da linguagem incorpora-se às concepções educacionais modernas: o ideal de democratização da escola é produzido a partir da crença de um sujeito capaz de dominar-se pela razão. Assim, a escola tradicional organiza-se a partir da homogeneização da infância que se produz com referência num ideal de desenvolvimento do sujeito descontextualizado de sua cultura, de sua história e de sua singularidade subjetiva. Paradoxalmente à idéia da democratização, que propõe uma escola para todos, quando as diferenças surgem na comparação com o ideal homogêneo, produz-se a exclusão.

A questão das contradições da democratização foi abordada de forma mais ampla pela escola de Frankfurt, formada a partir de um grupo interdisciplinar de pensadores e pesquisadores que tratavam dos problemas do capitalismo em torno da sociedade industrial. Temos, entre outros da primeira geração de frankfurtianos, Theodor Adorno e Max Horkheimer, que retomam o diálogo com Kant e Hegel, tendo como pano de fundo o idealismo alemão. Representantes da teoria crítica, eles fazem uma avaliação racional das condições vigentes da sociedade.

Adorno e Horkheimer trazem a teoria do esclarecimento, onde fazem sua crítica aos efeitos da compulsão do homem em dominar a natureza pela cultura, e também ao progresso desenfreado e à democratização; pela mediação da sociedade total, “os homens se convertem exatamente naquilo contra o que se voltará a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força” (ADORNO e HORKHEIMER, 1986, p. 47).

A idéia de um coletivo que se sobrepõe às particularidades relacionadas à educação remete-nos à discussão sobre o olhar das diferenças na escola. A homogeneização subjacente aos direitos democráticos de todos freqüentarem a escola ignora a questão das diferenças e das singularidades dos alunos. Ao oferecer supostas mesmas condições e o mesmo espaço para todos – ou seja, homogeneizando as ofertas escolares para alunos hipotéticos –, na realidade ignoram-se as diferenças e produz-se a sua exclusão.

O direito à escolarização que ignora as singularidades do sujeito e suas possibilidades de interação no espaço escolar não garante este direito. A educação pode cegar-se pelos ideais de democratização que, apoiados nas noções de homogeneização da infância, investindo para que todos possam ir à escola, mas sob a condição de enquadrarem-se aos parâmetros sociais de normalidade. Em nossa cultura, a criança que se adapta ao ideal da infância é reconhecida. Porém, há crianças, por diferentes razões, que não se enquadram neste ideal. Algumas delas apresentam diferenças que produzem estranhamento no contexto escolar cuja posição não pode ser decifrada somente a partir do discurso da racionalidade. Quando estas diferenças remetem à estruturação psíquica na infância, é preciso reconhecer o referencial da psicanálise, um campo conceitual fundamental para sua abordagem.

Birman situa entre o final do século XIX e o início do século XX a entrada da psicanálise como uma nova forma de discurso sobre o sentido, num momento em que os sistemas de pensamento que fundavam o campo do sentido sofriam reestruturações, "desalojando a referência do seu território e alocando-a de outra maneira no tempo da Modernidade" (BIRMAN, 2002, p. 174). O autor também afirma que, na Modernidade, perde-se a idéia de origem dos sentidos, não existindo um objeto originário ou um universo seguro de referentes.

O surgimento do discurso psicanalítico relaciona-se com o momento histórico onde o pensamento cartesiano sofreu rupturas. Ele traz a crítica do sujeito autônomo, demonstrando sua impotência fatídica, isto é, a psicanálise é a discursividade que busca dar conta do sujeito inconsciente e de sua singularidade subjetiva, rompendo com a idéia do sujeito dominado pela razão. A psicanálise será nosso principal referencial neste trabalho, em que trataremos justamente do lugar na educação do sujeito da desrazão.

Sigmund Freud, o pai da psicanálise, realiza uma crítica à racionalidade ocidental, apontando seus antagonismos e colocando a religião como uma ilusão. Com seu estudo sobre o inconsciente, a psicanálise entende o *ego* como frágil resíduo do sujeito filosófico. O psicanalista situa a constituição do *ego* como efeito da cultura e, embora sua aparência seja autônoma e unitária, ele serve como uma espécie de fachada para o *id*, o essencialmente inconsciente, resultando na divisão e alienação do sujeito sobre si próprio.

Na releitura que Lacan faz de Freud, já no século XX, temos a formulação do aforismo *o inconsciente estruturado como uma linguagem*, situando o sujeito como dividido pelo seu inconsciente, e a verdade considerada como não toda. Tomando o cogito cartesiano, Lacan faz uma inversão: *penso onde não sou, logo sou onde não penso* (LACAN, 1998, p. 521). A idéia do inconsciente freudiano questiona a educação fundamentada nos pressupostos do controle do sujeito pela racionalidade.

Além disso, a psicanálise trará também um questionamento à educação em relação à crença na transparência da linguagem e na possibilidade da comunicação total, incluindo a transmissão do conhecimento. Se o sujeito dividido não se domina pela própria razão, a idéia de educação do indivíduo pela consciência fica obturada.

A crítica do sujeito racional e absoluto também é realizada pelo filósofo alemão Heidegger. Ele interpreta a metafísica de Descartes, apontando que o sujeito e o objeto formam um duplo, em que o sujeito cria a objetivação que, diferente da forma moderna de conceber o sujeito, para os gregos, o sujeito estava numa ordem cósmica; o mundo era apresentado, e não representado.

Para Heidegger, o conhecimento é condicionado por um tipo de linguagem e por uma certa visão de mundo. A verdade é um batalhão de metáforas, a vida é facticidade, finita e contigente. Ele toma, a partir de Nietzsche, o perspectivismo, a transvaloração da verdade e a autovalorização do sujeito. Para ele, todo conhecimento é ficção que está a serviço da autopreservação, e toda perspectiva é uma interpretação.

Lacan, por volta de 1950, toma da filosofia da linguagem de Heidegger – a *palavra é o sentido do ser, a casa do ser, o homem fala, pois, mas é porque o símbolo fez o homem. O homem é homem enquanto aquele que fala. É a palavra que faz o homem, que o torna homem –,* articulando-a com a noção de inconsciente freudiano, aborda que somos antecipados pela linguagem e inscritos nela, situando o sujeito como efeito da intersubjetividade e como transgeracional.

Nessa perspectiva, o sujeito se constitui na linguagem, ou seja, é inscrito no discurso que o antecipa, "a linguagem recusa-nos a sua essência, isto é, ela é a casa e a verdade do ser. A linguagem abandona-se, ao contrário, ao nosso puro querer e à nossa atividade, como instrumento de dominação sobre o ente" (HEIDEGGER, 1991, p. 6). Heidegger critica a noção de essência do homem, colocando-o na dimensão da *ex-sistência* como sobredeterminação do homem pela verdade e pela efetivação da coisa pela idéia.

Esses grandes pensadores, que abalaram as certezas na Modernidade, não atravessam a lógica educacional tradicional. Esta ainda se fundamenta fortemente nos ideais metafísicos da racionalidade, da consciência, da moral e da verdade. Porém, as diferenças na escola, especialmente quando elas referem-se à constituição subjetiva, revelam que não somos sujeitos apenas dotados de razão a sermos educados.

A escola é uma das instituições em nossa cultura que se fundamenta no ideal da infância como uma verdade indubitável, embora contribua para produção das noções de

normalidade; estabelecendo critérios de tempo de desenvolvimento e de aprendizagem fixos e normativos, apoiados em outras discursividades da cultura também normativas.

Podemos ver como a crítica do sujeito da razão foi articulando-se em diferentes discursos. Nietzsche demonstra, pela genealogia, que a verdade é criada num mundo moral também produzido pelo próprio homem e pode nos encorajar a criar novas versões para pensar a escola e a própria idéia de infância. Foucault revela como as instituições contribuem para o controle social e como a subjetividade é produzida historicamente. A escola de Frankfurt critica a idéia redutora da democratização da escola, que tão idealizada na educação, pode empobrecer o olhar sobre a singularidade. Heidegger, com sua filosofia da linguagem, concebe a linguagem como a casa do ser, e se nela habitamos, por ela somos antecipados. A psicanálise questiona a certeza do domínio do homem pela razão e sua educabilidade pela divisão do sujeito em consciente/inconsciente.

A escola produz efeitos na subjetividade e na cultura, situando uma posição no discurso para os seus alunos. Na crença de um ideal de aluno que possa ser educado moralmente pela razão, pode-se excluir aqueles que não se adaptam e não se normatizam. A escola é uma instituição fundada no ideal da racionalidade, supostamente controlável, e isto revela-se pelos currículos, programas escolares que supõem ritmos e conteúdos a serem aprendidos simultaneamente por todos de um grupo. Por outro lado, a escola é demandada a dar conta das singularidades de sujeitos que não se enquadram nos parâmetros produzidos e esperados pela mesma lógica da razão. Isso vem representando um dos grandes tensionamentos na educação.

Os educadores formam-se para trabalhar com o sujeito ideal do conhecimento: o sujeito epistêmico, universalizado, fundamentado nos ideais do racionalismo. Os professores esperam encontrar crianças que respondam a uma certa pauta de desenvolvimento que se torna a verdade da educação. É preciso estarmos atentos a que a normalidade não é natural, ela é uma produção cultural, e que a escola contribui com a criação de seus parâmetros: idade para brincar, idade para se alfabetizar, tempos de aprendizagem... e assim se poderia lançar uma lista de “normalidades” esperadas pela cultura e pela escola. Porém, os alunos são singulares, não são classificáveis, adaptáveis e nem todos aprendem no mesmo tempo e no mesmo ritmo.

A escola moderna, quando fixada pelo ideal da democratização e pela certeza da moral e da verdade, normatiza e funciona com a ilusão de que todos aprendem com a mesma idade, ao mesmo tempo e as mesmas coisas. Porém, a fixação deste ideal não dá garantias que não se excluam alguns alunos que, pelas suas singularidades, não se adaptam ao ideal constituído. Neste sentido, precisamos levar em conta os efeitos que o estranhamento produzido pelas diferenças, na psicose, causam: a ruptura com a lógica do discurso da racionalidade, as dispersões de sentido e as fraturas no processo semântico.

Na nossa cultura, a universalização da educação vem sendo considerada um dos direitos da infância que torna a escola um lugar mister de reconhecimento dessa infância. O significante escola é associado ao significante criança. Isso é importante para a criança psicótica no sentido de referi-la ao discurso social. Porém, é importante não supor que o direito à escola garanta um lugar a todas as crianças.

Jerusalinsky justifica a escolarização das crianças psicóticas pelo fato de elas serem ainda indefinidas na infância, isto é, a educação poderá influenciar numa definição nesta direção ou não. Na escola, é necessário que haja alguém que ajude a interpretar a fragmentação da simbolização do psicótico e que possa "ajudá-lo a construir novas metáforas ali onde as suas não alcançam" (JERUSALINSKY, 1977, p. 87).

Para que a escola vá produzindo lugares a todas as crianças, é importante que suas bases positivistas, adaptativas, hegemônicas e normalizantes sejam afetadas. Neste sentido, a entrada de um aluno psicótico pode exercer um efeito educacional para a comunidade escolar ao colocar em xeque as suas concepções.

Temos um caso exemplar de como os pressupostos empiristas-positivistas se colocam historicamente na educação e na clínica: Victor, o menino lobo de Aveyron, que nos mostra como pode fracassar a reeducação de um psicótico.

2.1 Victor, o menino selvagem de Aveyron: um caso paradigmático

Bergés e Balbo (2003) desenvolvem um caso paradigmático de psicose infantil, a história de Victor de Aveyron, o menino selvagem que foi criado entre lobos e capturado por volta dos doze anos, em Paris, no início do século XIX. Jean Itard foi o responsável

por sua reeducação. Havia uma discussão entre Itard e Pinel sobre o menino selvagem. “Para Pinel, se o menino foi abandonado é porque seus pais viram de imediato que ele era retardado. Itard sustenta, ao contrário, que se ele era retardado, psicótico, é porque tinha sido abandonado” (BERGÉS, BALBO, 2003, p. 29).

Jean Itard dedicou-se por mais de dez anos à “medicina moral”, ou seja, à reeducação de Victor. Neste período, não se discutia mais a questão do divino como determinante de todas as coisas e buscavam-se explicações racionais e científicas para os fenômenos. Assim, considerava-se que Victor estava em seu estado selvagem pela ausência de estimulação social para seu desenvolvimento sensorial. A idéia reabilitadora ilustrada nesta história relaciona a noção de excepcionalidade com doenças orgânico-sociais tratáveis, “uma vez que é tido como uma operação viável o fato de intervir no real da anátomo-fisiologia, ora via estritamente médica, ora via uma metódica e moral estimulação sensorial” (LAJONQUIÈRE, 1994, p. 4).

Segundo Jerusalinsky (2003), a reeducação de Itard baseou-se na concepção reeducativa de Condillac, filósofo positivista francês, “então o critério do doutor Itard era um programa de repetições e de insistências, ensinando-lhe primeiramente as vocalizações, ou seja, do menos complexo ao mais complexo, primeiro os sons, e tentava condicioná-lo” (JERUSALINSKY, 2003, p. 66).

Victor é um caso paradigmático para a clínica e para educação. Sua história explicita como ambas se fundamentam nos ideais iluministas e pressupostos empiristas da Modernidade. Verificamos que, nestes casos, há algo que obtura a educação tradicional em seu sentido reeducativo e adaptativo. As técnicas utilizadas para a educação de Victor fundamentam-se na crença do despertar da sensibilidade através de estímulos, pela criação da necessidade. Atribui-se maior importância às funções sensoriais. Acredita-se que, estimulando cada sentido separadamente, irão despertar as operações intelectuais, pois estas se originam da aprendizagem das sensações, assim como as idéias vêm dos sentidos. Para estimular as sensações, por exemplo de frio ou calor, às quais Victor não era sensível, expunham-no alternadamente a banhos quentes e ao frio intenso, até que aceitasse vestir-se ou que exigisse o banho com temperatura adequada.

A afirmação de que a mente não era uma faculdade inata e que a influência do meio age sobre a base físico-fisiológica dos sentidos são pontos de discussão em relação à educabilidade de Victor. Inerente às idéias empiristas da Modernidade, surge a ideologia da clínica pedagógica para recuperação das deficiências físicas, sensoriais e mentais.

Os ideais positivo-iluministas que trazem a crença da reabilitação reduzem este campo a uma questão de habilidade sensório-motora e à intervenção em tecnicismo laboratorial, onde o que conta é “quanto mais estímulos, melhor”. Neste contexto, surgem os exercícios ortopédicos da estratégia terapêutica-reeducadora que supõem a padronização e o controle dos estímulos como garantia de eficácia e rapidez na recuperação.

Embora Victor se comunicasse por gestos, isso não era aceito como linguagem por Itard, e sua tentativa de ensiná-lo a falar era feita através de exercícios de sons isolados e depois pela imitação visual, articulando atenção e imitação. O ensino da escrita se dava pelo estabelecimento da relação entre objetos e seu desenho. A seguir o objeto era substituído pelas letras e pelas palavras.

Toda educação de Victor segue a mesma lógica empirista derivada do pensamento iluminista que impregna a concepção educativo-clínica moderna. Ela foi considerada como fracassada por Itard. No entanto, o menino imitava palavras da fala de Madame Guérin, a serviçal que cuidava dele. Também ele dirigia-se à filha dela, Julie, que visitava sua mãe semanalmente, chamando-a de *Gli*. Nos desvios da educação empírico-condutista de Itard, Victor aprende na relação com o outro significativo para ele, no caso, Julie. Porém, como isto está fora do controle, dos objetivos e das técnicas de Itard, não é reconhecido por ele como aprendizagem.

O caso de Victor mostra como historicamente as práticas educacionais e clínicas estão atravessadas por concepções filosóficas da Modernidade e como estas concepções influenciam até hoje o fazer educacional e clínico.

A idéia de educar os sentidos isoladamente converge para a clínica multidisciplinar onde cada especialista fica responsável pelo estímulo de um determinado órgão que não funciona. A escola tradicional, por sua vez, a partir dos ideais dos parâmetros de normalidade, busca treinar habilidades sensório-motoras que levariam à maturação e prontidão para as aprendizagens.

A psicanálise como campo epistêmico pode oferecer à clínica – que nela se referencia – e à educação uma outra forma de pensar a questão da psicose. Seu estudo sobre a subjetividade traz novos referenciais para estabelecer relações entre o campo psíquico e o cognitivo. “O psicótico está em outra posição na estrutura da linguagem, e esta posição que o sujeito está situado produz efeitos nos mecanismos de desenvolvimento e nos sistemas de pensamento e de aprendizagem da criança” (FILIDORO, 2002, p. 53).

A educação de Victor, o mais belo caso clínico de psicose, segundo Bergés e Balbo, nos mostra o fracasso de sua reeducação. Nem adaptar, nem reeducar, nem normalizar, estes são pontos em comum a pensar na escolarização e na clínica das psicoses. No lugar da clínica multidisciplinar com viés reeducativo, o diálogo que propomos ocorre entre a educação e a clínica interdisciplinar. Nesta versão clínica, cada campo de conhecimento reconhece sua especificidade tendo um eixo em comum para pensar tanto as intervenções clínicas, como educacionais. Este eixo é o próprio sujeito.

Para que a escolarização favoreça a subjetivação dos psicóticos, é preciso lidar com as diferenças, não as apagando com a idéia de homogeneidade e normalização. Neste sentido, a educação pode servir-se da clínica interdisciplinar, com atravessamento da psicanálise, no trabalho com a singularidade da subjetivação psicótica.

Há uma trajetória no campo clínico sobre as psicoses na infância. Há várias versões para se pensar a existência da psicose infantil e diferentes formas de abordá-la. Em geral, tratam-se as questões da cognição de forma dicotômica em relação às questões emocionais. Porém, pelo viés da psicanálise freudo-lacaniana, pensar a subjetividade e sua relação com a racionalidade-aprendizagem, implica em considerar-se a subjetividade como constitutiva do processo de aprendizagem.

Vejamos algumas versões sobre a psicose na infância.

3. A PSICOSE NA INFÂNCIA

Há um infantil na psicose? Com esta interrogação Bergés e Balbo (2003) pesquisam sobre a psicose na infância. Os primeiros relatos, que foram encontrados na biblioteca do Hospital de Saint-Anne, são de alemães e datam por volta de 1929/1932. Eles negam a psicose na infância. Os franceses se dividiam, defendendo, por um lado, a existência da esquizofrenia infantil, negando-a por outro.

A psicose era considerada como sendo exclusiva de adultos, e em geral buscava-se outra forma para referir-se às crianças. Màle, em 1942/1945 referia-se a estados pré-psicóticos como estrutura em mosaico, caracterizada por constituir-se de alguns elementos encontrados na esquizofrenia, outros nas neuroses, e outros nas perversões. Lebovici, Heuyer e Diatkine, em 1947/48 abordam a idéia de pré-psicose. Ajuriaguerra chamava de estrutura pré-psicótica, "insistindo nos transtornos instrumentais, nos transtornos de inteligência e naquilo que todos chamam de estado afetivo" (BERGÉS, BALBO, 2003, p. 20).

São considerados por esses autores como características da pré-psicose os transtornos intelectuais, as dificuldades de fala e de praxias.

Os psicólogos, opondo-se à descrição psiquiátrica fazem descrições de psicoses consideradas como debilidades, que podem ser harmoniosas ou desarmoniosas. As

desarmoniosas são aquelas que apresentam transtornos neurológicos e de inteligência. Assim como os psicólogos americanos Klein e Zazzo, Ajuriaguerra adota “o ângulo genético-genético no sentido de desenvolvimento, para mostrar essa incoerência entre um desenvolvimento instrumental, um desenvolvimento intelectual, um desenvolvimento afetivo, etc.” (BERGÉS e BALBO, 2003, p. 21).

Apoiado em Heuyer, que defendia a idéia de que as crianças podiam ser psicóticas numa abordagem orgânica e biológica, em 1978, Widlöcher descreve a desarmonia encontrada em testes projetivos.

Lang e outros ingleses da escola de Mac Keeth colocaram a tônica sobre as encefalopatias evolutivas que culminavam em psicoses, sendo que eles utilizavam o termo autismo no lugar de psicose. Ainda são descritos, por volta dos anos 70, as idiotias fenilperúvicas como perturbações metabólicas provocadas pelo consumo da carne e que produzem estados psicóticos provisórios nas crianças.

Há correntes tanto na psicanálise como de psicologia genética que defendem a existência de estágios e sustentam que a desarmonia deve-se à passagem por alguns deles sem se ter passado pelos anteriores.

Seguindo a revisão de Bergés e Balbo, em um artigo de 1988, Meltzer aborda as psicoses nas crianças de quatro formas: o autismo ou estado pós-autístico, o fracasso do ajustamento pós-natal, no caso de sofrimento neonatal, o fracasso primário do desenvolvimento mental e a psicose confusional.

Enfim, os autores questionam “essa psicose infantil, admitindo que se ouse nomeá-la; será um estado estável ou um estado absolutamente temporário?” (BERGÉS e BALBO, 2003, p. 32). A questão lançada é se a psicose eclodirá depois da infância ou se ela antecede a psicose do adulto. Bergés acredita que a psicose é ainda anterior, como um processo transgeracional que vai dizer respeito ao jogo da letra nas gerações.

A psicanálise, desde Freud, aborda as questões das patologias do homem não pelo meramente observável em um quadro nosográfico, mas levando em conta os efeitos do inconsciente sobre o humano. O caso clássico de psicose em Freud é o do presidente Schreber, que é analisado através de sua obra escrita, *Memórias de um doente dos nervos*, publicado em 1903, ou seja, ele nunca foi pessoalmente tratado por Freud. Embora ele não

acreditasse que o psicótico pudesse ter acesso à análise, em 1909 estudou as memórias de Schreber e um ano depois publicou um artigo em função de três razões: “embasar mais solidamente a teoria das pulsões, elaborar a teoria do narcisismo (...) e construir uma teorização da psicose (NASIO, 2000, p. 43).

Em seu primeiro grande texto sobre a psicose, *Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia,* Freud demonstrou que o desejo na psicose se situava num registro diferente do da neurose, e que era possível lê-lo, desde que tendo a chave certa para decifrar seu código. Na leitura do caso, Freud destaca a retirada do investimento libidinal no mundo externo. O texto de Freud será lido por Lacan que se interessa principalmente pelo uso que Schreber faz da palavra. Lacan focaliza sua atenção na releitura do caso Schreber sobre os fenômenos de fala “o delírio vem na posterioridade, para dar significação à falta de sentido inicial” (NASIO, 2000, p. 62).

O interesse de Lacan voltou-se sobre as psicoses desde sua tese de doutoramento em 1932, através do caso Aimèe, abordado em sua tese de doutorado. Ele explica a psicose de sua paciente adulta, relacionando-a com os acontecimentos de sua primeira infância, ainda que não utilize o conceito de psicose infantil.

Vários psicanalistas passaram a tratar de crianças consideradas psicóticas e surgiram diferentes concepções sobre a categorização e sobre o tratamento destas crianças.

Melanie Klein (1930), da escola inglesa de psicanálise, utiliza a terminologia psicose infantil, situando-a diferente do que no adulto. A autora considerava as psicoses infantis curáveis e adotava uma concepção genética do desenvolvimento sexual da criança. Para a psicanalista, a psicose era muito mais freqüente nas crianças do que se costumava admitir e, muitas vezes, assumia a máscara do retardo mental.

Um caso clássico de psicose, trabalhado por Melanie Klein, foi o de um menino chamado Dick. “Ele não era capaz de simbolizar, não está dentro dessa dinâmica: está paralisado, detido, e o objetivo da análise é fazer com que seja retomado o processo de simbolização” (NASIO, 2000, p. 81). A teorização kleiniana sobre psicose é considerada como uma descoberta importante na história da psicopatologia infantil.

Como discípula de Melanie Klein, temos Francis Tustin (1984) com sua concepção reeducativa da psicose. Nesta mesma linha reeducativa, encontramos Margaret Mahler (1952), da escola americana.

Também da escola inglesa, Donald Winnicott (1952) relaciona a psicose na infância com os primórdios da relação mãe-bebê, e acredita tanto no tratamento psicanalítico, como na prevenção da psicose pela intervenção com os pais. O caso da pequena Piggle é outro clássico das psicoses infantis. Nele, Winnicott apresenta seu eixo teórico-clínico que é o "da acolhida da destrutividade do paciente pelo terapeuta, a fim de desativá-la através de sua simbolização" (NASIO, 2000, p.106).

Na escola americana, encontramos Bruno Bethelheim (1987), para quem também a psicose na infância nem sempre é definitiva, testemunhando, com o caso do menino autista Joye, sua convicção. Para Bethelheim, "a criança autista está alienada a uma lógica de sobrevivência. Entretanto, embora se porte como louca, ela não raciocina como alguém de cabeça fraca. O fechamento de seu espaço de sobrevivência a protege da extrema agressividade do mundo externo (...). Nessa perspectiva terapêutica, portanto, trata-se de propor a essa criança um mundo em que ela possa entrar em pé de igualdade" (NASIO, 2000, p. 129).

Na escola francesa, encontramos Francoise Dolto (1988) e Maud Mannoni, que enfatizam a importância do discurso familiar que envolve a psicose da criança. Um caso clássico, tratado por Dolto, foi o de uma adolescente, Dominique, onde explicitam-se alguns de seus eixos na clínica das psicoses. Dolto acreditava que "era possível e necessário estabelecer com 'o outro', mesmo que se dissesse que ele era psicótico, o que chamava de um 'vínculo de conaturalidade' (...) entre o analista e seu paciente apoia-se na colocação das imagens do corpo do analista e do analisando em ressonância" (NASIO, 2000, p. 170).

Na obra de Dolto, é retomado o estatuto psicanalítico do imaginário, estabelecendo um de seus conceitos fundamentais, o de *imagem inconsciente do corpo*, que pode ser bem visto em outro de seus casos de psicose infantil, como o de *Léon, o menino sem costas*.

Maud Mannoni funda a escola experimental de Bonneuil, na França, em 1969, considerada um *lugar para viver*. Esta instituição surge com a idéia de ir na "contramão da medicamentalização das instituições hospitalares e, de igual maneira, daquilo que faz o sistema nacional de educação (*l'Éducation nationale*), isto é, do enquadramento de crianças psicóticas, débeis, etc. em um sistema especial de educação com o objetivo de lhes ensinar determinados conteúdos curriculares". Embora a escola de Bonneuil seja oficialmente um hospital-dia e lar-terapêutico à noite, ela era nomeada *escola experimental*, "para que as crianças tivessem como significante o de escola e não o de um lugar para doentes" (LAJONQUEIRE, SCAGLIOLI, 1995, p. 20).

Verificamos que há um consenso em diferenciar a psicose da criança da psicose do adulto. A infância é o período em que se instalam as estruturas fundamentais relacionadas com a função paterna, temática abordada pela psicanálise freudo-lacaniana. Por ser o momento de constituição da subjetividade, a psicose na infância é considerada por alguns psicanalistas como indecidida.

Jerusalinsky (1993) afirma que a estrutura é obra das palavras e, assim, na infância, as psicoses são não decididas: "a infância reconhece a possibilidade de estados provisórios, não decididos, que vão decidir-se tardiamente quanto à estrutura. E tem o que chamo psicoses não decididas, ou indecididas, porque realmente não se produziu uma inscrição definitiva, há uma espécie de suspense, de escansão, de dilatação desse momento de inscrição, de captura da criança no campo da linguagem numa posição subjetiva" (JERUSALINSKY, 1993, p. 23).

O desenvolvimento na infância é afetado principalmente nos momentos de crise na psicose. Conforme a extensão de tempo e a intervenção oferecida, a estrutura psicótica poderá se cristalizar, tornando-se permanente, ou poderá sofrer movimentos que reposicionem a criança no devir de sua estruturação.

Adotamos, neste trabalho, a concepção de psicose como um quadro não decidido na infância. Embora Lacan não tenha sido um clínico voltado à infância, encontramos uma série de psicanalistas dedicados a relacionar sua teorização com a clínica na infância. Para situarmos a singularidade da estruturação psicótica, precisamos

apropriarmo-nos do campo conceitual que a aborda. Para isso, tentamos trilhar os conceitos em que nos fundamentamos na obra lacaniana.

4. A SINGULARIDADE DA ESTRUTURAÇÃO PSICÓTICA

Para a psicanálise, as diferentes formas de estruturar-se o psiquismo humano são: a neurose, a psicose e a perversão. Os mecanismos estruturais que especificam essas formas são, na neurose, a *Verdrangrung* ou recalque; na perversão, a *Verleugnung* ou desmentido; e na psicose, a *Verwerfung* ou rejeição ou, ainda, foraclusão[6] em termos lacanianos.

Em Freud, a psicopatologia é vista como efeito de um conflito mental. Formulando a noção de inconsciente a partir da concepção filosófica do século XIX, ele aborda, em 1900, o *eu* como não sendo senhor de sua própria casa. No caso de paranóia do presidente Schreber, em 1911, Freud considera que aquilo que foi abolido retorna desde fora. Para Freud, a psicanálise situa-se no campo da palavra. Lacan, partindo de Freud, define que a estrutura do sujeito relaciona-se com sua posição na fala e na linguagem.

Essas diferentes formas de estruturação do sujeito fundamentam-se na lógica da inscrição da função do significante primordial, o Nome-do-Pai[7], que é o elemento que

[6] Foraclusão é um termo originado da fala jurídica e refere-se à perda do direito de recurso por ter-se expirado um prazo legal. É o meio de defesa da psicose, quando falta a *Bejahung* freudiana ou, a denegação em Lacan. Refere-se à expulsão da ordem simbólica de um sujeito, de um significante primordial.

[7] O *Nome-do-Pai* é um conceito chave na teoria psicanalítica cuja grafia é variável. Por vezes é utilizada com iniciais maiúsculas (nossa opção), com ou sem hífen e, por vezes, é utilizada com minúsculas sem hífen e pode ser colocada no plural, como *nomes do pai*. A diferença na grafia pode relacionar-se às mudanças que se

permite o deslocamento do significante na cadeia discursiva e que perfaz o enodamento dos três registros da existência humana: RSI. A psicose define-se como uma forma singular de estruturação do sujeito.

A psicose foi sendo re-situada no movimento teórico produzido por Lacan. No início de seu trabalho, em sua tese de doutorado, nos anos 30, situa a loucura colocando a ênfase sobre o registro imaginário, que se caracteriza pelas identificações imagéticas, sendo a constituição do *eu* um fenômeno essencialmente articulado à relação do outro como semelhante. Na sua descrição da fase do espelho, Lacan aborda a questão da psicose como uma falha no processo imaginário de identificação.

Nos anos 50, a partir da concepção de linguagem tomada do modelo estrutural de Saussure, a ênfase da teoria cai sobre o simbólico. O que se destaca é que a subjetividade está na dependência da relação com o significante, com primazia deste sobre o significado. O significado é efeito da articulação entre significantes, e a cadeia significante é a matriz simbólica. "Se o neurótico habita a linguagem, o psicótico é habitado por ela" (LACAN, 1985, p. 284). Em 1957, em seu texto, *A instância da letra no inconsciente, ou a razão desde Freud,* a letra é definida por Lacan como o conceito pelo qual é marcada a especificidade da cadeia significante.

O significante Nome-do-Pai, como significante primordial, é o estruturador da subjetividade na qual está a origem lógica da linguagem. "Alguma coisa que foi rejeitada do interior reaparece no exterior (...) assim pode acontecer que alguma coisa de primordial quanto ao ser do sujeito não entre na simbolização e seja não recalcado, mas rejeitado" (LACAN, 1985, p. 97). Pode-se dizer que é a foraclusão da função significante do Nome-do-Pai que fundamenta a estrutura psicótica. Como é esse significante que permite que o sujeito se inscreva e se situe nas leis da linguagem, a foraclusão de sua função terá como conseqüência que as palavras, para o psicótico, tenham um sentido somente próprio e definitivo.

No final da década de 60, Lacan interroga-se sobre a relação entre linguagem e escritura. Conforme Freire (2001), a metáfora será pensada como a própria operação de

---

operam sobre este conceito no decorrer da teorização lacaniana e que abordamos no terceiro capítulo desta dissertação.

criação da linguagem humana e simultânea ao surgimento dos traços da escritura, uma vez que, para passar de uma linguagem que seja tão somente do signo para o nível do significante, é preciso um recurso metafórico, na medida em que o significante não significa nada, nadificando o signo. Para que o significante possa se articular numa cadeia, é preciso o trabalho da letra de ciframento do gozo.

Na década de 70, surge a noção de enodamento borromeano como aquilo que estabelece as relações entre os três registros, RSI, e a ênfase da teoria desloca-se para o Real. Há o deslocamento da reflexão do significante para a letra, colocando os três registros em equivalência. Surge uma nova forma de falar da psicose, *como não nodulação a três do RSI*, sendo o Nome-do-Pai um quarto elemento que une os três registros e que possibilita nomear o sujeito.

O conceito Nome-do-Pai também vai modificando-se na teoria lacaniana. Inicialmente é relacionado ao conceito de foraclusão, após passando do singular para nomes-do-pai, sofrendo em francês um jogo homofônico: *les non dupes errent* com a tradução de *os não tolos erram*.

No seminário *O Sinthome*, Lacan abordará a possibilidade de outras saídas para a psicose pela criação de versões do pai. A *père-version*, traduzido como pai versão faz homofonia com a palavra perversão (*perversion*). Laia, estudando a obra literária de Joyce pela psicanálise, esclarece-nos que o sentido proposto como perversão é "uma versão que se impõe desde uma orientação em direção ao pai, desde o modo como o filho vai procurar consolidar e estender, mesmo com um sacrifício extremo e, muitas vezes transgressivo, o domínio paterno" (LAIA, 2001, p. 21).

A ênfase dada aos três registros, RSI, correspondem a diferentes momentos da teorização lacaniana que podem ser vistos nos movimentos de sua teoria sobre as psicoses. Vejamos a seguir mais detalhadamente cada um deles, iniciando com a questão do Imaginário. Em seguida, veremos a ênfase colocada no Simbólico, baseado no modelo lingüístico e, enfim, a ênfase na letra, quando Lacan se volta para o registro do Real e toma a topologia como modelo.

4.1 A fase do espelho: o Imaginário

Lacan acompanha o caso de Marguerite Anzieu, ou Aimèe, como foi chamado por ele, desenvolvendo o conceito de psicose paranóica e introduzindo o conceito de conhecimento paranóico. O caso desta paciente refere-se à tentativa de assassinato de uma atriz do teatro francês feita por Aimèe por acusá-la de estar expondo sua vida íntima no palco. Ela será internada no Hospital de Sainte Anne, e o estudo de seu caso tornou-se o tema da tese de doutoramento de Lacan.

Chegando ao diagnóstico de paranóia de autopunição, Lacan cria uma nova entidade clínica relacionada ao fato de que, ao ser encarcerada, a paciente cessa seu delírio: a natureza da cura indica a natureza da doença. A origem da psicose, neste período, é compreendida como uma anomalia psíquica anterior, como um distúrbio psicogênico da personalidade. Em *Aimèe*, o seu distúrbio anterior é considerado um conflito moral com sua irmã, que vem de uma fixação no complexo fraterno.

Neste período, Lacan ainda estava muito voltado à psiquiatria, mas com uma tomada de posição que coloca a psicose no terreno da causalidade psíquica. A discussão entre a origem orgânica ou psicogenética da psicose permeia sua pesquisa. Ainda longe da psicanálise, mas numa posição singular como psiquiatra, Lacan, neste período, sustenta a hipótese "de que a loucura corresponde a um ciclo de comportamento, conseqüentemente sendo integrável em uma abordagem marcada pelo privilégio das relações de compreensão" (FREIRE, 2001, p. 123).

Em sua tese, Lacan enfatiza a origem psicogênica das psicoses, afirmando que a psicose paranóica "tem uma relação compreensível e de determinação com o desenvolvimento da personalidade (...) a psicose é um ciclo de comportamento, isto é, um conflito marcado pelo desejo" (FREIRE, 2001, p. 120). Para Lacan, não são apenas fatores endógenos que operam na psicose, mas também as tensões sociais enquanto determinantes da personalidade.

Lacan distingue os conceitos de conhecimento paranóico e de delírio psicótico: o e*u* tem uma estrutura paranóica e o conhecimento é por si paranóico, diferente da verdade ou do saber. Em 1936, com o estágio do espelho, Lacan mostrará o quanto o e*u* é sede de desconhecimento do sujeito em relação a si. O e*u* – *moi* – então considerado uma estrutura

paranóica, funda-se pela bipolaridade da visão, na relação mãe-bebê, em que se constitui a identificação.

Na fase do espelho, que Lacan situa entre oito e dezoito meses, é o período em que a criança forma uma imagem unificada do corpo. O bebê humano, pela sua prematuridade inerente ao nascimento, tem sua motricidade antecipada pelo outro. Nesta relação, ele forma a sua *imago.* Este é o momento primordial de estruturação do sujeito humano e do nascimento do e*u*.

Em 1938, a psicose volta ao centro no texto *Complexos familiares,* e é tomada como o efeito do aprisionamento do sujeito em uma dinâmica dual, levando à psicose a dois, onde a loucura de um leva à psicotização do outro.

Em 1946, no texto *Formulações sobre a causalidade psíquica*, Lacan opõe-se à concepção de Henry Ey, que considera o fenômeno psicótico como causa de uma lesão neurológica, situando a psicose como algo vivido na sua relação com o campo do sentido. Neste texto, Lacan se afasta da concepção psicogenética e começa a situar a psicose no campo da fala e da linguagem.

Em 1949, no texto *O estádio do espelho como formador da função do eu*, Lacan descreve a formação da instância do *ego*. Ao olharem-se no espelho, a mãe reconhece a criança que toma este reconhecimento por identificação como base para seu próprio eu.

A psicose é apresentada como uma falha na relação imaginária No caso *Aimèe*, Lacan considera que há um *déficit do eu*, ou seja, estando fora do *eu*, está fora de lugar e fora de nome, embora no Seminário III apresente o problema como um excesso do *eu.*

Durante quase vinte anos, a teoria lacaniana é marcada pela ênfase no registro Imaginário, “Aimèe e Hegel lançaram Lacan no centro da dinâmica imaginária, marcada pelas identificações imagéticas, o narcisismo, as paixões alienantes e a constituição do eu como fenômeno essencialmente articulado com o outro, o semelhante” (FREIRE, 2001, p. 124).

Deixando de encarar a psicose em função da unidade da personalidade, a pesquisa lacaniana volta-se ao campo das significações, buscando dar conta da interrogação acerca dos fenômenos que acometem os psicóticos, ou seja, volta-se ao campo da semântica. Toda linguagem é marcada pelo mal-entendido, assim a abordagem do fenômeno psicótico se

afastará da ênfase colocada na compreensão.

O fenômeno psicótico começa a ser visto como efeito de um acidente na estruturação na linguagem, pela forma como o sujeito foi inscrito na linguagem e de como organizou o seu psiquismo. A psicopatologia passa a ser entendida como a perturbação da relação do sujeito com o significante.

A partir dos anos 50, Lacan buscará na interlocução com a lingüística os fundamentos para sua abordagem sobre a estruturação do sujeito e suas relações com a linguagem, passando a ênfase ao registro do Simbólico.

4.2. A ênfase no significante: o Simbólico

Afastando-se do discurso psiquiátrico, que considera a origem da psicose como orgânica, Jacques Lacan sustenta que a loucura é vivida dentro do campo do sentido. Para Lacan, "a forma como se exprime a linguagem define por si só a subjetividade" (1998, p. 299). A lei do homem é a lei da linguagem, e a falha na inscrição da função significante vai deixar as marcas sobre o seu funcionamento.

Neste período, Lacan aproxima-se da teoria freudiana, principalmente no que se refere às relações entre psiquismo e linguagem. Enquanto vários discípulos de Freud voltam-se para uma psicologia do *ego*, o que Lacan irá fazer é uma leitura da obra psicanalítica, recuperando o *status* do inconsciente sustentado pelo estruturalismo.

Se inicialmente Lacan entendia, em sua teoria das psicoses, uma origem psicogenética, na concepção estruturalista, o fenômeno da psicose passa a ser considerado como um acidente na estruturação da linguagem; o "grande segredo da psicanálise é que não há psicogênese" (LACAN, 1985, p. 16).

Lacan considera que não se pode reduzir o debate sobre as psicoses ao registro Imaginário. O risco desta redução encontra-se na crítica feita aos pós-freudianos em relação ao erro "de enfrentar o fenômeno psicótico através do deslocamento da reflexão freudiana sobre a dinâmica pulsional para a investigação em torno do eu (...), convergindo para o contexto alienante da dimensão narcísica, posto que o eu é desconhecimento especular" (FREIRE, 2001, p.128).

A identificação das psicoses passa a ser reconhecida pela forma como o psicótico usa a fala, isto é, pelas marcas que aparecem em seus dizeres, “fazendo-nos distinguir o sujeito, aquele que fala, e o outro com o qual está preso na relação imaginária, centro de gravidade de seu eu individual e no qual não há palavra. Estes termos nos permitirão caracterizar de maneira nova psicose e neurose” (LACAN, 1985, p. 54). É preciso ressaltar que a idéia de linguagem utilizada na psicanálise distingue-se da utilizada pela psiquiatria, já que, na primeira, a linguagem é considerada na sua relação com a constituição subjetiva e, na psiquiatria, a linguagem é considerada em seu aspecto instrumental.

As diferentes formas de relação entre a fala e a linguagem no sujeito passam a ser o foco no reconhecimento intersubjetivo, introduzindo-se a nova nosologia lacaniana. “Se a linguagem é o enunciado coletivo numa sociedade e se a fala é a enunciação de um sujeito [há diferentes possibilidades nesta relação, sendo a loucura quando o sujeito está na linguagem, mas não fala] se entendermos por aí a tentativa de fazer-se reconhecer por e em sua própria língua” (JULIEN, 2001, p. 29).

Para Freud há três registros, da *Verdichtung,* da *Verdrängung* e da *Verneinung*, que são responsáveis pela produção de tudo que se possa imaginar. A *Verdichtung* é a lei do mal entendido, isto é, a fala tem vários sentidos ao mesmo tempo. A *Verdrängung,* o recalque, relaciona-se ao fato de que se os atos, discursos e comportamentos são recalcados, ainda assim há uma cadeia que corre por debaixo a exprimir suas exigências, constituindo os sintomas neuróticos. A *Verneinung* é da ordem do discurso, trata-se da atribuição do valor de existência.

Ainda para Freud, o inconsciente é feito de traços mnêmicos, e o recalque é uma operação que se dá sobre as representações. Lacan, a partir de sua leitura de Freud, afirma que a linguagem é a condição do inconsciente. A noção de inconsciente em Freud “faz tropeçar o discurso social que pretende dar a cada verdade seu saber. A volta do recalcado é repetição em relação a um encontro sempre fracassado. O inconsciente tem estrutura de borda, topologicamente falando. Ele faz surgir a ausência do significante que diria o ser do sujeito, marcando essa ausência com um traço de borda ” (JULIEN, 2001, p. 39).

Em 1953, Lacan expressa as mudanças no seu discurso sobre a loucura, considerando a história coletiva, o contexto social e cultural do sujeito. No *Discurso de Roma*

(1953), “apresenta uma nova nosografia que vai determinar a orientação de sua pesquisa para o lado do simbólico, agora que ele acaba de distingui-lo claramente do imaginário e do real” (JULIEN, 2001, p. 28). Lacan nomeia os três registros como Real, Simbólico e Imaginário. A distinção destes três registros vem na direção de situar a função paterna no Complexo de Édipo freudiano.

Em sua leitura de Freud sobre o complexo de Édipo, feita a partir de uma abordagem mítica a respeito das operações estruturais da constituição subjetiva, Lacan situa o sujeito do inconsciente a partir da posição subjetiva de castração. As diferentes posições vão resultar em três possibilidades de estrutura: a neurose, a psicose e a perversão, com seus mecanismos específicos: na neurose, a *Verdrangrung* ou recalque; na perversão, a *Verleugnung* ou desmentido; na psicose, a *Verwerfung* ou rejeição, a foraclusão lacaniana.

Na psicanálise, a escolha diagnóstica de estrutura refere-se à identificação do “tipo de negação essencial para o sujeito, atinja ela a constituição mesma dos significantes, o discurso, ou ainda as conseqüências do fato de que a língua –portanto, a castração– nos habita e nos veste” (RASSIAL, 2000, p. 44). A negação é considerada como determinante na constituição do pensamento.

Segundo Rassial, “a neurose usa a negação, a *Verneinung,* para ‘distrair’ – tradução proposta para a *Verdrangung,* o recalque – e traduzir entre os significantes aqueles que se tornarão significantes recalcados e, no nível primário, o falo” (RASSIAL, 2000, p. 43). Isso implica em que as regras que regem a neurose sejam fundamentalmente gramaticais. A perversão utiliza como mecanismo de negação a *Verleugnung,* traduzida como renegação, o desmentido agindo sobre a castração.

Vamos nos deter na foraclusão que se refere ao mecanismo de negação das psicoses, foco de nosso interesse. A foraclusão é uma operação paradoxal de anulação, de abolição da operação perceptiva-representativa primária.

Na psicose, a forma de negação é a foraclusão, tradução de *Verwerfung,* aquilo que organiza a cadeia significante, o impossível de simbolizar volta no real. “Contrariamente à neurose, não se trata principalmente de recalcar significantes, mas de foracluir o que vetoriza a cadeia, não abolindo a língua, mas o que faz da língua a condição do inconsciente” (RASSIAL, 2000, p. 44).

Jerusalinsky entende que na foraclusão a inscrição do sujeito se dá numa posição em que esta não pode ter efeito na função significante, “a criança psicótica recebe a demanda do Outro numa posição em que a inscrição produzida exige, para se manter, sua repetição no Real” (JERUSALINSKY, 1993, p. 63).

Segundo Roudinesco, a elaboração do conceito de foraclusão liga-se à “teorização do Nome-do-Pai, que surge em 1953 e que será formulada em 1956. Os termos grande Outro e pequeno Outro notacionados como *A* e pequeno *a,* serão introduzidos em 1955. O pequeno *a,* o lugar do eu imaginário, tornava-se a questão de um resto, preso no real e não simbolizável: objeto como falta e objeto como causa do desejo” (ROUDINESCO, 1994, p 291). O pequeno outro é o outro imaginário e é a fonte de todo conhecimento, e o Outro, também chamado de o grande Outro, da intersubjetividade, refere-se ao tesouro significante. Em 1954, são distinguidos o *eu ideal* do *ideal de eu,* sendo definido o “primeiro termo como uma formação narcísica pertencente ao registro imaginário e que tinha sua origem no estágio do espelho, e o segundo como uma função simbólica capaz de organizar o conjunto das relações do sujeito com outrem” (ROUDINESCO, 1994, p. 290).

Em 1958, no texto *Formações do Inconsciente*, a constituição da subjetividade será dividida em três tempos: o primeiro corresponde ao estágio do espelho, o segundo trata da entrada do pai e o terceiro trata propriamente da castração fálica realizada tanto na criança, como na mãe. A diferenciação dos três registros, RSI, é causada pela diferente posição que o Nome-do-Pai tem nos três tempos do Complexo de Édipo.

O primeiro tempo do Édipo corresponde ao final do estágio do espelho, quando o bebê e a sua mãe vivem uma relação dualizada, e a criança imaginariamente responde à demanda materna. Neste momento, a criança é o falo da mãe. A mãe desejante, olha a imagem da criança no espelho, e seu olhar determinará a identificação fálica de seu bebê. O jogo de presença e ausência, na relação mãe-bebê, coloca a mãe também como mulher para a criança, isto é, ao afastar seu olhar sobre a criança, coloca em questão para seu filho o desejo da mãe.

O enigma da criança sobre o desejo da mãe é substituído pelo significante do pai, que fica neste lugar de desejo da mãe/mulher. A paternidade surge como uma metáfora, que responde ao enigma sobre o desejo da mãe. A significação desta metáfora fala do desejo de

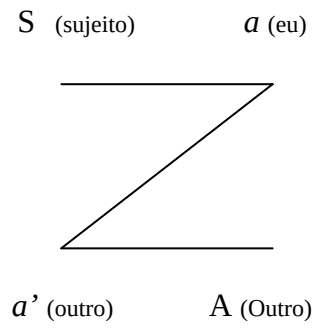
ser mulher e é notacionado como *phi*: Φ. O pai funda-se para o sujeito como Nome, nomeado pela mãe na ordem simbólica, o Nome-do-Pai surge como significante.

No segundo tempo, há a entrada do pai, desalojando a criança do lugar de falo imaginário da mãe, perturbando seu gozo por se constituir no objeto de desejo da mãe. O pai privador traz a lei do interdito do incesto, privando, em primeiro lugar, a própria mãe. Ele priva o falo como significante da significação do desejo da mãe, instaurando a falta nela: não é mais só a criança que pode preenchê-la. Se o falo inscreve o desejo da mãe, sua falta é atribuída ao pai e escreve-se como -Φ.

O pai, privador do falo da mãe, passa a ser detentor do falo. Este pai imaginário é o agente da castração, e passa a ser temido pela criança. A criança está diante do furo no Outro e do enigma materno: *o que será que ela deseja?* A mãe, remetendo seu desejo ao pai, leva a criança à renúncia do gozo incestuoso que vivia na relação com ela, efetivando-se a castração imaginária. Neste momento, a criança está numa posição feminilizada diante do macho poderoso que é seu pai. O pai, todo poderoso, é o agente da castração.

No terceiro tempo lógico, o pai real é o agente simbólico que permite a saída da criança do complexo de Édipo, unificando o desejo com a lei. O pai real é aquele que dá o falo à mãe, mulher por ele escolhida. Ele que tem e dá o falo, pode transmiti-lo à criança. A diferença entre gerações é instaurada pelo pai real, pois sua promessa é de um futuro; ele interdita tanto a criança como a mãe do gozo, impedindo a mãe de reintegrar seu fruto, colocando a criança diante de uma promessa: *serás mais tarde o que não podes ser hoje.*

Lacan apresenta em seu esquema L a forma de como o pai, a partir de sua morte, passa ao estatuto de símbolo. O eixo simbólico inicia em *A* (lugar do pai) e aponta para *S* (efeito da metáfora paterna). O sujeito, barrado pela linguagem do inconsciente, aí se produz: “Este outro ponto é precisamente onde veremos o efeito da metáfora paterna. Este outro ponto, creio que vocês o reconheceram pelo simples fato de vê-lo aqui como terceiro, com a mãe e o filho” (LACAN, 1998, p. 58).



Esquema L

O pai simbólico é responsável pela transmissão fálica que permitirá ao filho sair da posição feminilizada do Segundo Tempo que, servindo-se do significante fálico oferecido pela versão paterna, fará uma borda no buraco simbólico originado do enigma sobre o desejo materno. Neste momento, a criança realiza o assassinato imaginário do pai, sofrendo a castração simbólica. A castração refere-se ao *eu* como totalidade narcísica: *não és o falo*, notacionado por Lacan como -φ. A castração simbólica refere-se àquilo que é o significante da diferença sexual, a presença ou ausência do falo. A castração coloca o sujeito numa posição de falta que lhe instaura a possibilidade do desejo, possibilitando a passagem do eu ideal para o ideal de eu, que foi possível pela tolerância da perda do objeto materno.

Lacan entende a fase edipiana como uma passagem da natureza à cultura, sendo o pai a encarnação do significante por nomear o filho com seu nome, o pai, como privador da mãe, intervém ,dando origem ao ideal de eu.

Retomando o mito de *Totem e tabu*[8], trabalhado por Freud, o pai morto permite que venha o pai simbólico. Lacan vai relacionar a questão da lei com o complexo de Édipo. Independente da origem da lei, a sexualidade humana se realiza por meio e através dela. O que o Édipo quer dizer é que a lei fundamental é a lei da simbolização. "O complexo de Édipo quer dizer que a relação imaginária, conflituosa, incestuosa nela mesma, está destinada ao conflito e à ruína (...) é preciso que intervenha um terceiro (...) é preciso uma lei, uma cadeia, uma ordem simbólica, a intervenção da ordem da palavra, isto é, do pai. Não o pai natural,

[8] O mito de Totem e tabu (Freud, 1913) refere-se a uma horda primitiva, onde, num clã, um único macho possuía todas as mulheres. Os demais machos, reúnem-se e o matam e o devoram num banquete totêmico, dando origem à organização social das restrições morais e da religião.

mas do que se chama o pai. A ordem que impede a colisão e o rebentar da situação no conjunto está fundada na existência desse nome do pai" (LACAN, 1985, p. 114).

A barra do recalque e da castração marca os dizeres, trazendo em si um pacto simbólico entre os sujeitos. "A letra do gozo inconsciente, que é o Nome-do-Pai, também é conhecida na teoria lacaniana como falo simbólico, o significante cujo recalcamento faz com que o inconsciente seja uma linguagem" (FREIRE, 2001, p. 153).

O significante Nome-do-Pai oferece ao sujeito a possibilidade de fazer uma nominação que faça furo no Outro, à qual rompe a relação dualizada com a mãe enquanto lugar de falo imaginário e proporciona "uma letra de gozo capaz de nomear o buraco no simbólico, tornando-o manipulável" (FREIRE, 2001, p. 153). Ao identificar-se simbolicamente ao pai morto, identificação ao traço unário, com essa letra de gozo inconsciente, o sujeito constitui-se como sujeito do desejo do Outro.

Retornando ao mito *Totem e tabu*, Lacan afirma que antes que houvesse o Nome-do-Pai, não havia pai e que Freud teria escrito sobre este mito em função de sua inexistência histórica, até que o pai haja sido instituído num certo registro. O significante pai é o significante primordial, nomeado como metáfora paterna, à qual "se agrupa e se condensa uma série de significações, que vêm convergir através e a partir da existência desse significante" (LACAN, 1956, p. 344). Nas vicissitudes da constituição do Édipo, funda-se o inconsciente, produzido a partir do discurso do Outro.

O conceito do Nome-do-Pai então refere-se ao pai morto da horda primitiva, portanto presente no centro do simbólico. O pai é uma presença simbólica que só se garante metaforicamente, isto é, o Nome-do-Pai é uma função, "condensando metaforicamente uma série de operações sobre os significantes, vetorizando as primeiras identificações ao orientá-las para o Édipo. Desta forma, ele dá sentido, direção mais que significação ao traço unário, isto é, à inscrição primária de sua existência no mundo que o faz valer com um eventual sujeito à letra" (RASSIAL, 2000, p. 52).

Lacan passa a tratar o Simbólico como determinante do Imaginário, diferente da idéia do imaginário puro do estádio do espelho. O significante do Outro produz as significações da imagem do corpo, o significante é causa das significações. O significante do Nome-do-Pai funda o paradigma da primazia do significante sobre o significado. "Com efeito,

só esse significante introduz essa exclusão recíproca que é a diferença entre as gerações e o interdito do incesto" (JULIEN, 2001, p. 43).

No seminário *As psicoses*, de 1955-1956, Lacan, afirma que o inconsciente é uma linguagem. Tomando os conceitos de Freud, analisa o caso *Schreber* e situa a estruturação dos fenômenos da psicose distinguindo o mecanismo habitualmente encontrado na neurose, o do recalque, daquele encontrado na psicose. Lacan distingue a *Verneinung* como recalcamento; da *Verwerfung* como fenômeno de exclusão. "Tudo que é recusado na ordem simbólica, no sentido da *Verwerfung*, reaparece no real" (LACAN, 1985, p. 21).

No caso das psicoses, o que ocorre é a rejeição de um significante primordial, pela operação da *Verwerfung:* "trata-se de um processo primordial de exclusão de um dentro primitivo do corpo, mas aquele de um primeiro corpo de significante" (LACAN, 1985, p. 174). Lacan propõe como melhor tradução deste termo a palavra *foraclusão.* Neste processo, o Outro é rechaçado do universo simbólico do sujeito, levando-o em muitos momentos a uma falta de referências em seu discurso.

Suprindo a falta da função do Nome-do-Pai, há a proliferação de significações que virão tentar dar conta desta falta significante. Na teoria lacaniana, é dado lugar ao acontecimento nas psicoses: quando há falta de um saber diante do surgimento de uma nova verdade, a resposta psicótica vem da "co-incidência (em grego, sin-toma [*sym-ptôme*]) de duas 'quedas', o encontro fortuito de duas elisões, uma no imaginário, outra no simbólico: justaposição de dois furos" (JULIEN, 2001, p. 47).

Jerusalinsky (1997) afirma que, nas psicoses, os três registros RSI são completamente dissociados pelo valor enunciativo da *Verwerfung* que é: *isso sim que sim*, ou seja, o resto não importa. Nesse sentido, os registros funcionam cada qual por seu lado. Na relação do sujeito com o símbolo, na *Verwerfung*, aquilo que não for simbolizado, manifesta-se no real. Todo comportamento do ser humano submete-se às leis da fala, "a simbolização, em outras palavras, a Lei, desempenha aí um papel primordial" (LACAN, 1985, p. 190).

A origem da linguagem é uma origem mítica, isto é, não é possível atestar como fundou-se a linguagem humana, a não ser a partir de um mito. Assim, o significante Nome-do-Pai, como significante primordial, surgido a partir do pai morto de *Totem e tabu*, ilustra a origem da linguagem metafórica.

A cadeia significante dirige a trajetória da subjetividade, na qual os significantes operam em oposições como pura diferença, sendo preciso ao menos dois deles para produzir efeito de sentido. Para Lacan, o significante tem a função de representar o sujeito para outro significante, determinando-o.

O significante do gozo, *S1*, e o significante do saber, *S2*, operam mediante a instauração da castração. No intervalo do *S1* e do *S2* surge o sujeito. Esta operação não ocorrerá nas psicoses, fazendo com que os dois colem-se, criando a holófrase. Assim, o gozo pulsional do psicótico não tem um traço que venha lhe circunscrever, levando o sujeito ao delírio como uma tentativa desta circunscrição significante. “A inexistência do Nome-do-Pai implica na suplência delirante, acessar um pai possível” (FREIRE, 2001, 163).

Os determinantes lingüísticos da psicose relacionados à falha na estruturação simbólica produzida pela falta da incidência da função paterna, tem no significante Nome-do-Pai a origem lógica da linguagem. A mensagem do sujeito volta do Outro sob forma invertida, mas no caso das psicoses, com a exclusão do Outro, ou seja, do pacto simbólico, o psicótico recebe sua própria mensagem através do outro especular.

Lacan considera que a psicose se desencadeia no momento em que se abre um buraco no simbólico, um vazio na cadeia significante, que se explicita pelos fenômenos de linguagem, pela proliferação imaginária e pela perda da coerência. Estes fenômenos falam da posição do sujeito na cadeia significante, isto é, podem explicitar a forma de estruturação do sujeito, já que o sujeito é o que representa um significante para outro significante.

Fundamentando-se na lingüística, Lacan utiliza os seus termos, porém atribuindo-lhes uma nova significação. Para que possamos compreender muitos dos conceitos trazidos pelo psicanalista, partimos do diálogo que ele realizou com a lingüística.

4.2.1. O diálogo da psicanálise com a lingüística

A psicanálise, em Freud, desequilibra a idéia da garantia da comunicação, rompendo com os ideais da racionalidade e da transparência da linguagem. Lacan buscou na cientificidade atribuída à lingüística uma sustentação para a linguagem do inconsciente como constituinte da subjetividade humana. Lacan afirma que o *inconsciente se estrutura como uma*

linguagem, sustentando-se em sua interlocução com a lingüística. Em 1954, Lacan passou a comentar a teoria do signo de Ferdinand de Saussure e, em 1956, ele mencionou, pela primeira vez, as teses de metáfora e metonímia de Roman Jakobson.

> Para Lacan, "a forma como se exprime a linguagem define por si só a subjetividade" (1998, p. 299). A lei do homem é a lei da linguagem, e a falha na inscrição da função significante do Nome-do-Pai vai deixar as marcas sobre o próprio funcionamento da linguagem. Os determinantes lingüísticos da psicose relacionam-se a um tipo de falha na estruturação simbólica produzida pela falta da incidência da função paterna, necessária para proporcionar ao sujeito o acesso estruturado da linguagem.

Quando há a emergência na realidade de uma significação que não se parece com nada, já que jamais entrou no sistema da simbolização, temos o fenômeno psicótico. O psicótico é o testemunho do inconsciente, ele "parece fixado, imobilizado, numa posição que o coloca sem condições de restaurar autenticamente o sentido de que ele testemunha e de partilhá-lo no discurso dos outros" (LACAN,1985, p. 153).

Lacan distingue as três esferas da fala e afirma que, no mesmo fenômeno, se pode integrar os três planos, "o do simbólico, representado pelo significante, o do imaginário, representado pela significação, e o do real, que é o discurso de fato efetuado realmente em sua dimensão diacrônica" (LACAN, 1985, p. 78).

Ainda no livro *As psicoses*, Lacan aborda o inconsciente como "estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem. E não somente o significante desempenha ali um papel tão grande quanto o significado, mas ele desempenha o papel fundamental. O que, com efeito, caracteriza a linguagem é o sistema do significante como tal" (LACAN, 1985, p. 139).

No texto de Lacan *A Instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud* (1957), reencontramos o já citado aforismo lacaniano o *inconsciente se estrutura como uma linguagem*, e o que ele nos fala é de como o sujeito se estrutura a partir de sua inscrição na linguagem, marcando sua singularidade em sua forma de produzir sentidos.

Se Lacan toma Saussure a partir de sua noção de signo, não o faz de forma literal. Sua leitura da lingüística refere-se a uma operação sobre o clássico algoritmo saussuriano que coloca o significado sobre o significante, com uma barra entre eles. É preciso conhecer o signo em Saussure, para então passarmos ao procedimento realizado sobre ele, por Lacan.

4.2.1.1. Para Saussure

Para Saussure, fundador da lingüística estrutural, a linguagem é definida como a língua mais a fala. Saussure se dedicou ao estudo da língua, tomando-a como sistema de signos que só se definem a partir do conjunto, que assumem seu valor lingüístico por se organizarem em um sistema oposicional.

> Preocupada em como um sentido se produz, a lingüística saussuriana define o signo como a união de um significante e um significado. Resultante deste elo, o signo é pautado pela idéia de valor. A barra colocada entre os dois dá a idéia da união entre significado e significante que resulta na significação, determinando a primazia do significado. O signo lingüístico une não uma coisa a uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica, no sentido de sua impressão psíquica. O conceito será nomeado de significado e a imagem será chamada de significante. "O significante é a impressão psíquica do som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos" (SAUSSURE, 2000, p. 80).

O signo segue dois princípios, sendo o primeiro o da arbitrariedade, que se refere ao laço que une o significante ao significado. "O significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade" (SAUSSURE, 2000, p. 83).

O outro princípio é o da linearidade e refere-se ao fato de que o significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, representando uma extensão. Essa extensão é mensurável numa só dimensão, como uma linha; "os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após o outro, formando uma cadeia" (SAUSSURE, 2000, p. 84).

O signo é uma relação entre um significante e um significado no interior de um sistema de valores. A teoria do valor lingüístico é nomeado igualmente por Saussure como sentido ou significação. A teoria do valor coordena dois fatos complexos. O primeiro fato é do valor *in absentia*, que corresponde à teoria do valor e à teoria do arbitrário. O segundo

fato é do valor *in praesentia,* que associa ao valor arbitrário da língua um valor do fato sintagmático. É na combinação destes dois fatos que está a essência do fato semântico.

O sintagma refere-se ao conjunto *in praesentia,* e a série associativa refere-se ao conjunto *in absentia*. O valor *in praesentia* abrange tudo o que a sintaxe estuda na linguagem, no sentido mais geral de uma teoria do fato sintagmático, de uma teoria do que compete ao caráter linear da produção lingüística.

Saussure distingue dois eixos para o estudo da lingüística: o "das simultaneidades, concernente às relações entre coisas coexistentes, de onde toda intervenção de tempo se exclui, e o segundo, o eixo das sucessões, sobre o qual não se pode considerar mais que uma coisa por vez, mas onde estão situadas todas as coisas do primeiro eixo com suas respectivas transformações" (SAUSSURE, 2000, p. 95).

A cadeia sintagmática refere-se ao eixo das sucessões, e a cadeia associativa refere-se ao eixo paradigmático. O valor de um signo resulta negativamente da presença simultânea de todos os outros signos da língua.

4.2.1.2. Para Lacan

Tomando o algoritmo saussuriano do signo, Lacan realiza uma operação sobre ele, colocando a ênfase sobre o significante. Instituindo a separação das duas ordens, significado e significante, por uma barreira resistente à significação, Lacan remete ao fato de que a significação jamais será evidente. A barra que unia em Saussure, instaura primordialmente a ciência da letra, introduzindo o corte no signo.

Quando a barra que unia o signo saussuriano em Lacan instaura o corte, leva a operação a recair sobre o significante. Esta barra ainda separa, mas pode ser atravessada na metáfora. O significante não é mais elemento do signo, é um significante sem significação. No discurso, os significantes podem mudar de significado, trazendo a idéia de deslizamento. A cadeia significante dirige a trajetória da subjetividade, na qual os significantes operam em oposições como pura diferença, sendo preciso ao menos dois deles para produzir efeito de sentido.

O significante lacaniano pode assumir sentidos diferentes, conforme seu deslizamento no discurso, tomando o significante como qualquer corte feito na cadeia falada. A atribuição semântica é uma decorrência da articulação paradigma/sintagma.

Na noção de valor, Lacan sublinha que uma significação remete à outra, deduzindo "a idéia de que o significante deve ser isolado do significado, como uma letra (ou palavra-símbolo) desprovida de significação, mas determinante para o destino inconsciente do sujeito" (ROUDINESCO, 1994, p. 278).

Roudinesco (1994) aponta que, para Lacan, a incidência do significante sobre o significado é apresentada de três maneiras. A primeira coloca a função significante a partir da barra que resiste à significação. A conexão dos significantes entre si é traduzida pela fórmula da metonímia, e a metáfora diz respeito à função de substituição de um significante por outro, representando o sujeito.

No momento em que um significante se ata a um significado na cadeia, tem-se a significação. Este atamento foi nomeado de ponto de basta, ou ponto de estofo, ou ponto de capitonê, que se caracteriza como o cruzamento de uma unidade sintagmática articulada com um paradigma.

Para Jerusalinsky, a significância é a possibilidade de produção de um sentido que seja significativo. O autor situa esta questão em três momentos na obra freudiana: primeiro, o que possibilitaria à criança produzir sentido seria a identificação com o objeto de pulsão que, para além do tempo biológico, obedece à demanda do Outro; segundo, a fantasia inconsciente, residual do trauma e, por último, o princípio da repetição, como sentido da vida. "O sujeito está sempre confrontado com uma articulação entre sincronia e diacronia e, quando não há articulação entre o sincrônico e o diacrônico, as coisas andam mal" (JESURALINSKY, 1977, p. 76).

Ilustrando a passagem ao que é da ordem significante, Lacan utiliza a história de Robinson Crusoé. O sinal na areia, os passos, rasto deixado, é o sinal que se separa do objeto. O rasto existe independente do sujeito, ou seja, está ali, mesmo que não haja quem vá olhá-lo. O significante é um sinal que não remete a um objeto, ele é também o sinal de uma ausência. "Mas, na medida em que ele faz parte da linguagem, o significante é um sinal que

remete a um outro sinal, que é como tal estruturado para significar a ausência de um outro sinal, em outras palavras, para se opor a ele num par" (LACAN, 1985, p. 192).

No texto *A instância da letra*, Lacan retoma os conceitos de diacronia e sincronia de Saussure. "Quando fala, o sujeito tem à sua disposição o conjunto do material da língua, e é a partir daí que forma o discurso concreto. Há, em primeiro lugar, um conjunto sincrônico, que é a língua enquanto sistema simultâneo de grupos de oposição estruturados; há, em seguida, o que se passa diacronicamente, no tempo, que é o discurso. Não se pode não colocar o discurso em um certo sentido do tempo, num sentido que é definido de maneira linear, diz o Sr. De Saussure" (LACAN, 1985, p. 66).

Também nesse texto, Lacan busca organizar sua hipótese do inconsciente-linguagem, utilizando os trabalhos de Roman Jakobson sobre afasia. Este lingüista evidenciou uma estrutura bipolar da linguagem em que se efetua dois tipos de atividade: a *seleção* dos paradigmas ou unidades de língua e a *contigüidade*, que é uma atividade de combinação sintagmática dessas unidades.

Jakobson define que, para os afásicos com deficiência na seleção, o contexto é indispensável para eles realizarem sua tarefa verbal. Para estes afásicos, o contexto sintático auxilia na sua fala. Os afásicos com distúrbio na função de substituição têm carência de denominar os objetos, utilizando informações sobre seu uso. "Distinguimos, seguindo essa direção, dois tipos fundamentais de afasia – conforme a deficiência principal resida na seleção e substituição, enquanto a combinação e a contextura ficam relativamente estáveis; ou, ao contrário, resida na combinação e na contextura, com uma retenção relativa das operações de seleção e substituições normais" (JAKOBSON, 1997, p. 42).

O lingüista também vai relacionar os tipos de afasia com a possibilidade de utilização da metáfora e da metonímia. "Toda forma de distúrbio afásico consiste em alguma deterioração, mais ou menos grave, da faculdade de seleção e substituição, ou da faculdade de combinação e contexto. A primeira afecção envolve a deterioração das operações metalingüísticas, ao passo que a segunda altera o poder de preservar a hierarquia das unidades lingüísticas. A relação de similaridade é suprimida no primeiro tipo; a de contigüidade, no segundo. A metáfora é incompatível com o distúrbio de similaridade e a metonímia com o distúrbio de contigüidade" (JAKOBSON, 1997, p. 55).

Destaca-se a atividade seletiva como o exercício da função metafórica, e a atividade combinatória como sendo semelhante ao procedimento da metonímia. Lacan toma de Jakobson os conceitos de metáfora e metonímia, e os assimila aos de condensação e de deslocamento freudianos. “De uma forma geral, o que Freud chama a condensação, é o que se chama em retórica a metáfora; o que ele chama o deslocamento é a metonímia” (LACAN,1985, p. 152).

Existem duas incidências do significante sobre o significado: a condensação, que remete a uma estrutura de superposição de significantes, e o deslocamento, que tem a ver com uma virada de significação (a parte como um todo, ou a contigüidade). Contrariamente a Jakobson, Lacan aproxima a noção de condensação a um procedimento metafórico e a de deslocamento a um procedimento metonímico.

As representações inconscientes passam pela lei da condensação, que possibilita que se acumule num elemento representativo uma seqüência de pensamentos, e a lei do deslocamento, que leva a centralizar vários pensares em um só elemento. A significação é criada não só pela horizontalidade e articulação sintagmática, mas também pela dimensão paradigmática.

Se a lingüística fundamenta seus estudos na língua, a psicanálise se utiliza da fala. Na medida em que a fala confere um sentido às funções do indivíduo, seu domínio é aquele do discurso concreto, enquanto campo da realidade transindividual do sujeito. No texto *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise* (1966)**,** partindo da relação da linguagem com o corpo, a linguagem se designa como não sendo imaterial, e isso se apóia tanto sobre formas de somatização, quanto sobre a possibilidade, no caso das palavras, de sofrer lesões simbólicas.

O sujeito é submisso à linguagem enquanto estrutura e, previamente, à realização da linguagem do próprio discurso. Não há sujeito que não seja sempre sujeito social, sujeito da comunicação em geral. O Outro, cujo inconsciente é o discurso, desprendido de toda identidade consigo mesmo e de toda alteridade simples, é designado em sua excentricidade e em sua heteronomia radicais.

O sujeito será instalado pelo Outro no seio da linguagem como *convenção significante*, cujas regras determinarão o lugar do próprio sujeito. A demanda do Outro

organiza a passagem das pulsões a partir do reposicionamento da função materna encarregada da sustentação psíquica do filho. Quando a metáfora paterna não consegue operar como função simbólica, no caso das psicoses, há uma fixação significante que vai evidenciar-se na forma como o sujeito situa-se na linguagem, fora da simbolização imaginária constituída nesta relação com o Outro. “Numa psicose, admitimos perfeitamente que alguma coisa não funcionou, não se completou o Édipo essencialmente (...) a psicose consiste em um buraco, uma falta no nível do significante” (LACAN, 1985, p. 229).

O sujeito é representado por um significante ou pela letra que marca a ancoragem do inconsciente na linguagem. Numa cadeia significante, o significante representa o sujeito para outro significante. Os elementos da cadeia inconsciente são letras ou cadeias significantes que se oferecem como símbolo e que irrompem na fala. A pontuação e a escansão delimitam um novo recorte na cadeia falada e colaboram na produção de sentido que se produz sempre *a posteriori* no deslizamento desta cadeia.

Após a publicação dos Escritos, em que a ênfase é colocada sobre o registro Simbólico, a preocupação de Lacan passa a ser mostrar a tópica dos três registros, RSI. Ele formulará a teoria dos nós como forma de mostrar a constituição subjetiva. A subjetividade será demonstrada a partir das formas de nodulação e na busca de fazer a mostração das nodulações do RSI, uma nova definição do Real se constitui. É a passagem do dizer ao mostrar.

4.3. A instância da letra: o Real

Como vimos, a teorização psicanalítica vai mudando sua ênfase conforme Lacan vai avançando em sua obra. Se, num primeiro momento, na década de 30, a questão da constituição da subjetividade e da psicose tinha a ênfase colocada no registro Imaginário, a partir de 50, o foco desloca-se para o Simbólico. Em sua última fase, nos anos 70, há transferência de acento para o registro do Real, passando a ênfase do significante para a letra.

Lacan vai buscar através da topologia uma forma de escrita e de transmissão possível na psicanálise, demonstrando sua teoria em relação à constituição subjetiva através dos nós e dos matemas. Lacan busca mostrar sua teoria dos nós, onde vai aparecer seu novo

conceito de Real. “Passar para a estrutura topológica do sujeito vem da idéia de que o significante é o que representa o sujeito para outro significante” (ROUDINESCO, 1994, p. 276).

Nessa última fase de Lacan, surge uma nova concepção do Real, que deixa de ser considerado como “resto” de uma simbolização dominante e passa a ser entendido como aquilo que ordena o RSI. Com o nó borromeano, o Real é positivado, não aparecendo mais como um resto cujos retornos são patológicos. O Real aparece no nó “como um dos elos e como a própria estrutura e, pela passagem do não ser do real – este não ser onde emerge o ser, ao pé da letra” (RASSIAL, 2000, p. 95). O Real, primeiramente visto como aquilo que não é simbolizado, passa ao estatuto de impossível, o que não cessa de não se escrever.

Para Lacan, a estrutura literal é a estrutura fonemática. A noção de letra já aparece nos seminários anteriores à década de 70. No Seminário *A carta roubada* (1955), Lacan. apoia-se no conto de Edgar Allan Poe para explicar sua idéia sobre o significante, relacionando-o com a letra. Ele joga com o termo *lettre* que significa tanto carta como letra em francês, e *litter*, termo joyciano que significa lixo.

O conto relata a trajetória de uma carta (*lettre*), cujo conteúdo não é revelado, mas que rege os movimentos de todos personagens da história contada. A polícia não consegue encontrar a carta, tomando-a, como objeto da realidade, por um lixo, (*litter*). O rei, representante encarnado da ordem simbólica, ou seja, da lei, tem seu estatuto questionado pela carta pelo fato de que a ordem simbólica se constitui por ela (*lettre*), mas se funda na sua exclusão.

Nesse seminário, Lacan chama de materialidade do significante sua aptidão para a localização. Em relação à letra, “só se pode dizer que algo falta em seu lugar, à letra, daquilo que pode mudar de lugar, isto é, do simbólico. Pois, quanto ao real, não importa que perturbação se possa introduzir nele, ele está sempre e de qualquer modo em seu lugar, o real o leva colado na sola, sem conhecer nada que possa exilá-lo disso” (LACAN, 1998, p. 28). A letra é vista como algo determinante na estrutura do sujeito.

Ainda partindo deste seminário, a carta é considerada o objeto *a*, ou seja, o próprio falo. Do real nada se esconde, o que se esconde é da ordem simbólica. Lacan

apresenta a sua cadeia significante como uma cadeia de letras, cuja ordem simbólica surge do recalcamento primordial que funda a lei.

No seminário *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud* realizado em 1957, a letra aparece como o suporte material que o discurso concreto toma emprestado à linguagem no ato da relação com outrem, do material constituído fornecido pela linguagem. O sujeito só entra na transindividualidade na proporção em que já está implicado num discurso, por sua vez suportado, isto é, ele próprio determinado pela instância dessa materialidade singular que a letra é.

Lacan parte do algoritmo saussuriano para explicar que há no significante uma estrutura localizada, e como ele é entendido como uma unidade diferencial. “Tal estrutura localizada da palavra era predestinada a se escoar nos caracteres da escrita, (...) , aguardava ser fonetizada” (CHEMANA,1993, p. 125). O significante deve ser isolado do significado, como uma letra ou palavra-símbolo, desprovido de significação, mas determinante para o sujeito. O sujeito é dividido pela clivagem, não existe plenamente, ele é representado pelo significante ou pela letra que marca a ancoragem no inconsciente.

Para Nancy e Labarthe (1991) o conceito de instância é o conceito pelo qual é marcada a especificidade da cadeia significante, a iminência, isto é, um reportar indefinido do sentido que está no princípio do automatismo de repetição de Freud. A instância da letra é sua insistência, como suspenso do sentido na cadeia significante, e designa a estrutura da linguagem na medida em que o sujeito nela está implicado; esta implicação é fundadora de toda a lógica que vai se estabelecer.

Se na década de 50 a letra surge nas suas relações com o significante, ela vai tomando outro acento no decorrer das décadas de 60 e 70. No final de 60, Lacan interroga-se sobre a relação entre linguagem e escritura.

No seminário *A identificação* (1961/1962), Lacan coloca que a gênese da escrita não é primária, mas sim produto da linguagem. Assim, a operação de criação da linguagem humana é simultânea ao surgimento dos traços da escritura, algo que já estava lá, aguardava para ser fonetizado. Há uma concomitância entre o aparecimento da escritura e o surgimento da linguagem, ambos derivam do uso metafórico da língua. O uso da metáfora implica que

um termo seja isolado de seu sentido no sistema. É isto que leva este termo ao estatuto de marca, de traço unário.

Neste seminário, Lacan retoma os dois seminários trabalhados anteriormente, *A carta roubada* e *A instância da letra* e formaliza a questão da letra como um suporte necessário para o significante. Lacan retoma a noção de traço unário, uma das três formas de identificação trazidas por Freud que se refere à identificação com um dos traços do objeto. O traço unário é relacionado com a gênese da escrita. O traço, ao reter alguma coisa do objeto, faz sua unidade. O resto é da ordem do traço unário, desempenhando o papel da marca quando relaciona-se com sua emissão vocal. O nome próprio é relacionado com a função da escrita e é identificado a um traço unário, marcando o *Um* do significante: "só pode haver aí a definição do nome próprio, na medida em que percebemos a relação da emissão nomeante com algo que, em sua natureza radical, é da natureza da letra" (LACAN, 1970, s/p.)[9].

O nome não pode ser traduzido de uma língua à outra, definindo sua afinidade com a marca: "o sujeito é nomeado, e essa nomeação equivale à leitura do traço unário, mas logo se fixa nesse significante um e se eclipsa, embora o sujeito seja designado pelo apagamento desse traço, por um risco (CHEMANA, 1993, p. 124).

No seminário XVIII, *De um discurso que não seria do semblante* (1970), a definição de letra aparece como aquilo que faz borda, "entre o gozo e o saber, a letra faria litoral" (LACAN, 1970, s/ pg.). Na aula Lituraterra, a letra tomará este acento em sua função de litoral, ou seja, de fazer uma borda, como um contorno entre duas heterogeneidades: o saber e o gozo. Para que o significante possa se articular numa cadeia, é preciso do trabalho da letra, do ciframento do gozo. A letra, a escrita, é uma precipitação do significante em que o significante não tem identidade consigo mesmo, opondo-se à letra, que a tem. Isso leva a um movimento do sentido ao não-senso na teoria lacaniana. Há um buraco no saber inconsciente que torna o gozo incompleto, e a letra, que faz a fronteira deste buraco, evita a invasão do Simbólico pelo gozo do Outro.

O sujeito, antecipado imaginariamente, é conduzido ao simbólico. Na borda do simbólico está a letra como efeito do discurso. Ao encontrar-se com o simbólico, a letra faz

[9] As citações retiradas do CD das Obras completas de Lacan não contém numeração de página pelo fato de não haver numeração no próprio CD.

um suporte material ao significante. Eis a trajetória da *escrição.* O real do traço do Outro, para a inscrição simbólica do sujeito, resulta numa escrita.

A inscrição do sujeito na linguagem advém da castração, no momento em que o significante se submete às leis da linguagem. O impossível do gozo, implicado na *escrição*, sob efeito da castração, chega à possibilidade de significação. A letra, que sofre o apagamento e possibilita a entrada do real na linguagem que fica como resto, testemunha o gozo.

Retornando às pegadas apagadas na areia, Lacan distingue a letra do significante e afirma que não há primazia de um em relação ao outro. “Eu falei a propósito do traço unário que é o apagamento da pegada que designa o sujeito. Isso se observa, portanto, em dois tempos. É preciso então que aí se distinga rasura. *Litura*, *lituraterra*. Rasura de qualquer marca que seja de antes, é o que faz terra do litoral. *Litura* pura é o literal. Aí produzir essa rasura é reproduzir essa metade da qual o sujeito subsiste” (LACAN, 1970, s/p.).

Há novamente um jogo com as palavras lettre (letra) e litter (lixo), colocado em relação às palavras *litura* (litoral), *terre* (terra) e *rature* (rasura). O apagamento da coisa (mãe primordial) possibilita a inscrição do traço unário, o *Um.* O objeto cai como um resto e possibilita surgir nesta hiância a letra *a*. Lituraterra, nesse jogo de homofonia, fala do apagamento da pegada, como inscrição primordial, que deixa uma rasura, como um resto que, por seu apagamento, passa à instância da letra.

Na divisão do sujeito pela linguagem, a escrita e a letra são referidos no Real; enquanto o significante é no Simbólico, a letra dá apoio ao significante. “É preciso distinguir por um lado, o rio da linguagem e a estrutura gramatical que participa do sentido, e, por outro, os aluvões que se depositam, o inconsciente, lugar de representações de coisas, puro encadeamento literal, afinal de contas, contra-senso radical, graças à exclusão da letra (CHEMANA, 1993, p. 126).

No Seminário XIX, *Ou Pire* (1972/1973), Lacan enuncia *I’l y a de l’Un*, problemática que volta seu interesse sobre o enodamento borromeano, como aquilo que estabelece as relações entre os três registros: RSI. Estes três elementos do nó que representam a forma mínima do vínculo social e serão trançados de diferentes formas, demonstram as diferentes possibilidades da estruturação subjetiva.

A topologia é uma nova forma de escrita utilizada para estabelecer a escrita da existência. Quando os três registros, RSI são entrelaçados entre si, formam o nó borromeu, que se caracteriza pelo fato de que, se há corte em um dos laços, todos outros se desfazem. Também ao falar-se de nó borromeano passa-se à noção de trançamento borromeu, levando-nos à idéia de cadeia borromeana.

O que implica o deslocamento da reflexão do significante para a letra é que os três registros, RSI, são colocados em equivalência. Eles são como aros, e o significante Nome-do-Pai – s*inthome* – agora é conceitualizado como um quarto elemento cuja função é fazê-los permanecerem juntos. Quando não há nodulação a três do RSI, temos a estrutura psicótica.

Em 1974, Lacan nomeia seu seminário de *Les non dupes errent*, que produz uma homofonia na língua francesa; os *nomes-do-pai* com *os não tolos erram*. O equívoco significante da língua toma seu acento pelo título. Lacan opõe o Nome-do-Pai a um nomear para e "antecipa a mudança de sentido que ele dá ao Nome-do-Pai em *RSI* , em 1975, "não mais somente o de representar o nome dado ao pai, mas também o nome dado pelo pai, a função nomeante do pai" (PORGE, 1998, p. 149). O significante Nome-do-Pai faz a nominação do sujeito, através do pai do nome, "constituindo o traço unário, a letra do gozo com a qual o sujeito se identificará, assumindo seu nome inconsciente, matriz subjetiva a determinar o itinerário do sujeito" (FREIRE, 2001, p. 33).

No seminário *O Sinthoma* (1975), o escritor James Joyce surge como protagonista na abordagem de Lacan sobre a escritura. Joyce é um escritor que lança uma nova forma de escrita. Ele rompe com o sentido na sua obra, jogando com os sons, com as palavras, as línguas. Inaugurando um novo estilo na literatura, Joyce faz seu nome como escritor.

Lacan utiliza o texto de *Finnegans Wake* para evidenciar a costura na qual a letra cria algo novo no significado, subvertendo o senso comum. Segundo Lacan, ao romper com os sentidos e ao publicizar seu nome, Joyce cria uma versão para o pai, ou seja, uma versão para seu próprio nome: *pére-version*. Assim, temos a passagem do Nome-do-Pai para o pai do nome.

Neste sentido, Joyce é um exemplo de "uma escritura que dá suporte ao pensamento" (LACAN, 1975, p. 176). Joyce faz um *sinthome*. Colette Soleir (1996) afirma

que a grafia apresentada por Lacan na palavra sintoma, introduz o enigma da equivocação translingüística: *Sinthome.* Em inglês – *sin* (pecado) *home* (casa), em francês – *saint* (santo) *homme* (homem), em português – sim tome.

A autora define o sintoma como aquilo que não cessa de se impor ao sujeito, como uma invenção, como aquilo que é um tanto inusitado (*fishy*) e que não se ajusta (*fit in*). O sintoma é uma função de exceção relativa ao trabalho do infinito, a cifra infinita do inconsciente. Ele represa, trava o gozo.

O uso literário da linguagem pode ser denominado um sintoma, porque ela é uma invenção. Criar é trazer algo à luz onde antes não havia nada, mas onde não havia nada já implica um lugar. O lugar existe com o simbólico e suas marcas, toda marca simbólica engendrando um vazio no lugar que ela cria.

As epifanias de Joyce destroem o *um* das significações, produzido pelo *ponto de basta*, esquematizado pelo binário significante *S1-S2.* Joyce está fora do sentido, ataca a sintaxe e atenta contra os elementos da língua. O equívoco é levado à ininteligibilidade com seu *savoir faire* que leva à foraclusão do sentido. Joyce não respeita o Outro nem a língua.

É letra que faz o *um*, o traço unário, que permitirá a substituição pelos significantes. O Real faz furo no Simbólico. No Seminário *Mais Ainda* (1972/1973), Lacan aborda a questão da leitura do significante, definindo o discurso analítico como o que lê além da significação: “Todo efeito de discurso é feito de letra” (LACAN, 1985, p. 52).

O registro Real passa a ser visto como determinando o registro Simbólico, e o significante fica repartido em dois “litorais”: o sentido e a letra. “O gozo, como face de letra do significante, responderia a sua fixidez, que é seu modo de existência fora do sentido. Esta fixidez, essa existência fora do Simbólico, leva a uma reflexão sobre a ‘materialidade’ que condiciona o significante (LEITE, 2000, p. 178).

Nesse seminário, Lacan classifica o significante como contigente, no lugar do arbitrário utilizado na teoria de Saussure. Para Saussure, a escolha do laço que une um significante a um significado, atribuindo-lhe seu valor, é arbitrário. Para Lacan, o significante pode ter diferentes significados conforme o sentido que ele tem para o sujeito, ou seja, pode ir adquirindo diferentes sentidos conforme seu deslizamento numa cadeia.

A escrita é colocada como um outro efeito de linguagem, pois o que se escreve é a letra, e ela não se fabricou sempre da mesma forma. Explicando a palavra *como* de seu aforismo *o inconsciente se estrutura como uma linguagem*, afirma que "O inconsciente é estruturado como ajuntamentos de que se trata na teoria dos conjuntos como sendo letras" (LACAN, 1985, p. 66).

No seminário *RSI* (1975), Lacan explicita o uso analítico que faz do nó borromeano, levando a uma nova dimensão estrutural que se refere a uma homogeneização dos três registros. Os registros só se compreendem nas suas relações, ou seja, na sua nodulação. Numa cadeia borromeana, há para dois elos sempre um terceiro que realiza a nodulação. A ligação dos três registros é nomeada como um triplo buraco que se fecha, amarrando-se neste nó a três. Esta amarração realizada pela função significante do Nome-do-Pai caracteriza a estruturação neurótica. O Real define-se pela existência, o Simbólico pelo furo e o Imaginário pela consistência.

O Real pode ser pensado como uma casca do Imaginário, é aquilo que não é simbolizado, que está fora do que faz sentido, já que a existência se define pelo apagamento do sentido. Para cada elo da cadeia, é preciso um furo na consistência que permita a nodulação. Este furo corresponde ao recalque originário, que é sempre desconhecido. Jerusalinsky (2003) refere-se ao Real, relacionando-o à sexuação.

O Imaginário é o termo da tríade borromeana que funciona como terceiro, equivalendo à consistência. O Imaginário remete ao estudo da problemática do espelho sobre a constituição da imagem corporal, estando relacionado à identificação.

A identificação especular com a mãe, pelo bebê, possibilita sua entrada no Simbólico, na medida em que o olhar da mãe no espelho presentifica uma falta. Segundo Jerusalisky (2003), o Simbólico refere-se à filiação. O Nome-do-Pai que nomeia o sujeito é da ordem do simbólico.

Leite entende que, neste período na obra de Lacan, a determinação de sentido "passa a ser condicionada pela idéia de um 'significante assemântico', produzindo uma submissão do sentido ao gozo" (LEITE, 2000, p. 171). A linguagem passa a ser vista como aparelho de gozo, há separação entre o sentido e o Real. Se há *um*, a linguagem é condicionada pela alíngua: "acerca da relação do sujeito com a alíngua, a lingüisteria fornece

o campo em que se pode manifestar um corpo que goza da letra e que, assim fazendo, mantém-se no interior da cena da escritura" (FREIRE, 2001, p. 60).

A questão da produção de sentido e suas relações com o inconsciente e o sintoma, é colocada com a formulação da escrita borromeana. Conforme a rede significante vai se trançando em modalidades de amarragem do RSI, o sujeito vai constituindo sua posição singular e suas possibilidades de produzir relações no campo do sentido.

A forma como se dá o enodamento em que se farão as amarragens de sentido, numa cadeia borromeana dependerá da função significante do Nome-do-Pai, agora sendo considerado um quarto aro em relação aos três registros, RSI. Este quarto aro, também chamado de *sinthoma*, "modifica a solução de continuidade entre neurose e psicose, já que este quarto aro, necessário, se não tem a mesma função, não tem, portanto, o mesmo desígnio segundo as estruturas, indica uma continuidade pelo menos clínica, pelo menos segunda, entre as diferentes nodulações, a três elos ou a três espaços" (RASSIAL, 2000, p. 96).

A não nodulação a três dos registros da existência humana como novo conceito de psicose implica em que o sujeito possa criar versões do pai: os nomes do pai. É o pai que traz a criança para o registro significante. Joyce produz pela escrita seu próprio nome, ou seja, cria uma versão própria, mostrada como uma forma não borromeana de nodulação.

Julien (1999) destaca que, em Joyce, a passagem ao público, ou seja, a publicação de sua obra, possibilitou-lhe construir um sinthoma. Esta passagem ao público que leva ao reconhecimento pelo social, consiste no principal procedimento de amarração borromeana para um psicótico. Se, na psicose, a transmissão do operador paterno fracassou para organização de sua subjetividade, a nomição produzida pela amarragem com o laço social, pode abrir possibilidades ao sujeito de construir um sinthoma.

A princípio, na teoria lacaniana, os elementos do nó só poderiam manter-se juntos na medida em que houvesse a inscrição de um significante único, o Nome-do-Pai, operador que sustenta a articulação subjetiva. Já no final de sua obra, Lacan refere-se ao Nome-do-Pai como um quarto elemento, em que é possível a existência de versões ou de nomes do pai, criando diferentes maneiras de se fazer o enodamento dos registros RSI.

A psicose pode ser vista não como mero déficit ou desordem, mas também como onde é possível desdobrar efeitos de criação, pois se a falha no simbólico da foraclusão pode

levar a efeitos de perda da realidade, também pode levar a criações inéditas (efeito de empuxo à criação).

O gozo é a modalização do sujeito, e a lógica do sujeito vai operar em função da relação estabelecida entre o gozo e o saber. A barra que divide o sujeito tem função de interdição, monta uma hiância no sujeito. A letra faz litoral entre o gozo e o saber e pode advir em diferentes posições, capturando o Simbólico, Imaginário ou Real. Sua materialidade pode articular-se de diferentes modos no campo da linguagem que representa o sujeito.

A letra tem uma função múltipla central. A letra pode entrar em diversos estatutos, no sentido de funcionar em diferentes sistemas lógicos, de acordo com o registro RSI em que ela seja convocada ou tomada.

Lacan passa por diferentes momentos na sua construção teórica sobre a psicose. Inicialmente sua idéia era da existência de uma origem psicogenética, passando para a noção de psicose como outra forma de estruturação constituída pela foraclusão da função significante do Nome-do-Pai. Enfim chega ao conceito de psicose, como uma não nodulação a três dos registros RSI e à concepção de sinthoma, em que há a passagem de um significante paterno único para versões do Nome-do-Pai; os nomes do pai.

Nesta sua última concepção, o Real deixa de ser visto somente como um resto do que não foi simbolizado, ocupando um lugar central como uma das dimensões na topologia dos nós. “De acordo com esta primeira abordagem, em que o real antecipa logicamente o simbólico e insiste como o que lhe escapa, a realidade se escreve do outro lado do simbólico, no lugar mesmo do imaginário, desta vez como efeito do julgamento de existência. Enquanto o real insiste como o que não cessa de não se escrever, a realidade, em contrapartida, é o resultado, em retorno, em retroversão, de uma série de inscrições que tentam recobrir este real excluído, para produzir ao mesmo tempo o eu [*moi*] e o mundo exterior reconciliados. Deste modo, a realidade, a do princípio de realidade, seria este ‘mundo como minha representação’, irreal posto que em harmonia com uma lógica imaginária” (RASSIAL, 2000, p. 98).

A série Real, Simbólico e Imaginário (realidade), apresentada em forma de estrutura em nós, modifica radicalmente o estatuto do objeto e implica na teoria lacaniana a eficiência terapêutica colocada não somente em um ato de língua, como no período da

primazia do simbólico, mas há um além das palavras. Por isso Lacan utiliza a topologia, como uma forma em que, para além de falar da estrutura, pode mostrá-la.

No ponto de ligação no nó borromeano entre o Simbólico e o Imaginário se escreve o sentido. Quando a nodulação da subjetividade é não borromeana, há uma soltura entre o Imaginário e o Simbólico, resultando em uma forma singular de produção de sentido na estruturação psicótica. Aquilo que, no período do seminário *As psicoses*, aparecia sob forma de fenômenos de linguagem, pode ser tomado como a incidência na subjetividade de uma amarração não borromeana, implicando na diferença da linguagem pela forma singular de produção de sentido destes sujeitos.

A linguagem representa o sujeito a partir da posição da letra, e a materialidade da letra pode se articular de diferentes modos no campo da linguagem que representa o sujeito. Uma definição singular de psicose utilizada por Bergés e Balbo (2003) é a de tomar as palavras pelas coisas. Aproximando-nos da questão sobre o transbordamento da subjetivação psicótica no texto, vamos desenvolver nossa análise considerando a relação entre as palavras e as coisas na psicose.

5. UMA DEFINIÇÃO DA PSICOSE: TOMAR AS PALAVRAS PELAS COISAS

Na psicanálise, desde os estudos sobre a interpretação dos sonhos de Freud, evidenciam-se a infinitude e a errância presentes nas cadeias de sentido em que o inconsciente (funcionando como uma escrita), com outra gramática e outra semântica, produz uma retórica diferente da que foi ordenada nos registros do *eu* e da consciência.

Recusando a existência de signos com significados pré-estabelecidos por um código (ou seja, uma ordem pré-estabelecida de referentes que validariam o sentido), os signos são marcados pela polissemia, contendo em si próprios múltiplas significações possíveis. Assim, o sentido é singular para cada sujeito, e não há fixidez no campo dos referentes e dos sentidos. O psiquismo se funda no registro inconsciente e regula-se pela lógica do desejo.

Em psicanálise, a categoria do sentido implica em um descentramento do sujeito, num mundo em que inexiste a certeza dos referentes, uma vez que a origem e o referente se perderam para sempre. Freud define que o fato de haver imposição de sentidos nas representações supõe uma divisão que chama de “representação da coisa” e “representação da palavra”.

Em 1891, no texto sobre as afasias, Freud expõe seu princípio para construção do modelo psíquico, afirmando que a unidade semântica mínima significante corresponde à

associação entre uma representação de palavra e uma representação de objeto, ou seja, a imagem e a palavra se associam para produzir sentidos.

No seu artigo sobre o inconsciente (1915), ele retoma a idéia da divisão entre representações de palavras e representações *da coisa*, situando a representação inconsciente relacionada com a coisa. "A representação consciente abrange a representação da coisa mais a representação da palavra que pertence a ela, ao passo que a representação inconsciente é a representação da coisa apenas" (FREUD, 1974, v.XIV, p. 230). O autor relaciona o tratamento das palavras como coisas com o pensamento psicótico: "uma caracterização da modalidade do pensamento esquizofrênico é que ele trata as coisas concretas como se fossem abstratas (FREUD, 1974, v. XIV, p. 233).

Arrivé constata que, em Freud, há uma clareza absoluta: "as 'representações de palavras' estão ausentes no sistema inconsciente. Inversamente, é a ligação dessas 'representações de palavras' com as "representações de coisas" o que permite o surgimento do sistema pré consciente" (ARRIVÉ, 2002, p. 23).

Freud distingue, com essa divisão, que a palavra pode ter duas funções diferentes: como representação de coisa, estando atrelada ao Imaginário, ou como representação de palavra, atrelada ao formal da língua. A forma como o sujeito é falado vai determinar como será sua entrada na língua. Se, no discurso, ele é colocado no campo da representação da coisa, não estará representado na ordem da série de palavras, decorrendo no fato de que a extensão das palavras que o representam, em termos de representação de palavras, será muito curta.

Para Lacan, o significante não é nem representação de palavra, nem representação da coisa. Para o psicanalista, a palavra, como significante, tem uma função estruturante do sujeito ao funcionar como um traço com possibilidades de múltiplas significações, conforme o deslizamento do significante numa cadeia, e o símbolo é a morte da coisa.

No apêndice C, *Palavras e coisas*, vemos que o inconsciente em Freud parece ter suas raízes em sua monografia sobre afasia. Nele, Freud descreve um esquema hipotético a respeito do funcionamento neurológico por ele descrito como "aparelho da fala". No seu texto sobre afasias, define que "compreender o que foi lido é uma função independente do desempenho da leitura" (FREUD, 1974, v. XIV, p. 242). "O sentido do que leio me escapa, se

fico prestando atenção especial às imagens visuais das letras e dos outros sinais tipográficos".

Schäffer (1999) aponta a dificuldade metafórica que ocorre quando as palavras são tomadas pelas coisas. "O significante, que tem a função de ser móvel e substituível, fixa-se em uma significação dada – preso à literalidade da palavra, tomando as palavras pelas coisas, fica surdo à metáfora, ou então parte à deriva em um deslizamento infinito do sentido (por falta de âncora em algum significante). Em outros termos, como resultado dessa literalidade, temos o que é denominado como 'palavra-coisa'– a palavra colada à coisa" (SCHÄFFER, 1999, p. 141).

Balbo (2003) define o que significa o fato de as palavras serem tomadas pelas coisas em Freud. Ele diz que todas as séries representativas, todas as séries significantes da cadeia que estabelecem a distância entre as palavras e as coisas, caíram. Assim, uma definição que podemos ter das psicoses em psicanálise, segundo Catherine Ferron, pode ser 'tomar as palavras pelas coisas', já que uma das características das psicoses é a curta extensão semântica no uso das palavras (BERGÉS e BALBO, 2003, p. 8).

A forma de utilização da linguagem nas psicoses relaciona-se à falha no recalque em um dos três tempos do Édipo ocorrida na estruturação psicótica que altera a forma de deslocamento da cadeia significante. Aquilo que permitiria ao sujeito se desprender do significante primordial, ligado à função materna, não ocorreu. A incidência da letra na psicose vai evidenciar-se na forma como o sujeito situa-se na linguagem, na relação com Outro.

O Nome-do-Pai é o significante que assegura o funcionamento ordenado da linguagem por se encontrar em sua origem. O psicótico é então sujeitado por sua estrutura a qual a função significante do Nome-do-Pai está foracluída. Na estruturação psicótica, o fracasso na inscrição desta função fica relacionado ao fato de que o que não pode advir escapou à simbolização, ou seja, aquilo que foi foracluído é o que inscreve o sujeito na lei da linguagem, deixando o psicótico fora do "discurso", o que não significa estar fora da linguagem. A produção de sentidos relaciona-se à forma de inscrição na lei paterna, a ausência da metáfora paterna leva o psicótico a um abismo semântico.

Schäffer ressalta que a amarragem de significantes na psicose e na neurose é diferente. Na psicose, há a foraclusão da função organizadora do Nome-do-Pai, embora não sejam foracluídos os significantes relativos a esta função. Uma das implicações desta

diferença é que “o psicótico, pelo fato de não estar referido à função paterna (por não haver uma relação fundante a um significante Um), é tomado na linguagem apenas metonimicamente, ou seja, não há amarragem metafórica, o que significa dizer que não há amarragem central de significantes”(SHÄFFER, 2002, p. 173).

Analisando o caso do presidente Schreber, apresentado por Freud, Lacan expõe os fenômenos de linguagem nas psicoses. Neste caso clássico, estudado através da literatura por Freud, os delírios de Schreber fazem-no acreditar ser mulher de Deus, ele é invadido por vozes e seu corpo transforma-se em um corpo de mulher.

Relacionando os fenômenos de linguagem com o estudo das afasias de Jakobson, Lacan verifica que tais fenômenos incidem predominantemente sobre as relações de similaridade ou de substituição, ou de escolha, ou sobre as de contigüidade, de alinhamento, de articulação significante, de coordenação sintática. “Entre as relações de similaridade e contigüidade estudadas na afasia, há a mesma oposição manifestada de forma positiva na metáfora e na metonímia. Os distúrbios de similaridade consistem em que o sujeito é incapaz de metáfrase, e o que ele tem a dizer está inteiramente no domínio da paráfrase. Os distúrbios de contigüidade têm a ver com uma redução do estoque verbal” (LACAN, 1985, p. 255).

Os neologismos, como significantes assemânticos, as frases interrompidas, os fenômenos de código e mensagem caracterizam a forma de inscrição do psicótico na linguagem. Os fenômenos elementares, tendo a alucinação como a sua forma mais característica, aparecem nas psicoses mostrando que o sujeito está completamente identificado com seu *eu*, “o sujeito fala literalmente com seu eu, e é como se um terceiro, seu substituto de reserva, falasse e comentasse sua atividade” (LACAN, 1985, p. 23).

Schäffer entende que há uma errância do significante na forma como os psicóticos utilizam o signo, e que isso refere-se à ausência da barra de interdição na relação do significado com o significante, ou seja, há a ausência de um significante relativo à metáfora paterna. “O psicótico não conserva o elo arbitrário da relação significante/ significado que, na teoria saussuriana, é pautado pela idéia de valor. Em função disso, a diferença percebida pela Psicanálise, na atribuição semântica do signo feita pelo psicótico, é uma decorrência, em termos lingüísticos, de uma falha na articulação paradigma/sintagma” (SCHÄFFER, 1999, p. 144).

A articulação sintagma/paradigma é dada pelo *ponto de basta*, e o discurso psicótico testemunha sua soltura na cadeia significante ou borromeana. É pelo deslizamento dos significantes na cadeia que se produzem os sentidos, sempre *a posteriori*, pelas operações de pontuação ou de escansão. As amarragens dão-se na cadeia através da inscrição da função significante Nome-do-Pai, representante da lei que, como já vimos, possibilita a nodulação entre os registros possíveis da experiência humana: o Real, o Imaginário e o Simbólico.

A alteração da forma de deslizamento da cadeia significante e da capitonagem dos três registros produz diferentes formas de estruturação, de acordo com a modalidade de transmissão da função significante Nome-do-Pai. Aquilo que permitiria ao sujeito se desprender do significante primordial *S1*, ligado à função materna, não ocorreu. Nestes casos, há uma colagem do significante primordial ao significante do saber *S2*, interferindo no deslizamento da cadeia significante e nas possibilidades de amarragem do RSI, resultando na soltura destes registros. Isso caracteriza a estruturação psicótica.

Michel Arrivé (2002) toma o aforismo lacaniano, *não há metalinguagem*, para falar da questão da autonímia como o aspecto reflexivo da metalinguagem. As palavras autonímicas são metalingüísticas. A palavra autonímica é aquela que é signo de um mesmo significante do qual ele é o nome.

Referindo-se às psicoses, ele situa que as palavras que não são signos, não podem dar lugar a um tratamento autonímico. “As palavras podem ser tratadas como coisas. Tanto na esquizofrenia como no sonho, a ‘palavra’ está submetida a duas operações fundamentais – a condensação (*Verdichtung*) e o deslocamento (*Verschiebung*) – que afetam ordinariamente as coisas. A palavra está ligada ao corpo, no sentido, se ouso dizer, mais literal da palavra ligada ao corpo, o inconsciente não é capaz de desligá-la de sua ancoragem corporal” (ARRIVÉ, 2002, p. 270).

Para o ser humano, a realidade começa a se constituir a partir daquilo que é dito pelos pais à criança. Emprestamos às coisas a nossa fala. A realidade é a forma como se dá a relação entre as pessoas e as coisas. Na relação entre o signo e a coisa, é preciso haver uma extensão simbólica ou representacional ampla. A coisa precisa se enlaçar a uma série, e é o discurso que vai emprestando significação às coisas. A realidade humana tem uma extensão, a extensão simbólica, que é a possibilidade de atribuir uma significação a um

conjunto lingüístico. A substituição de um objeto através de um termo lingüístico é ilustrada no exemplo clássico de Freud, o *Fort da*[10]. Segundo Jerusalinsky, em palestra em 11 de julho de 2003, os princípios do Simbólico são:

- descontinuidade entre a representação e a coisa (o som não é onomatopéico, não tem a ver com a natureza da coisa);

- substituibilidade: se não há extensão simbólica, não se substitui o objeto;

- representação não representacional: não há relação biunívoca, as palavras não têm figura.

- repetição: repetição em diferença, uma palavra se repete, mas nunca é a mesma.

A criança está na dependência de uma inscrição primordial para constituir-se subjetivamente. A marca desta inscrição afeta a flexibilidade e extensão simbólica da sua subjetividade. A coisa com a qual a marca se produziu precisa cair para ser separada do corpo e adquirir diferentes significações. As características do Simbólico definem o quanto se fica fora da realidade quando há falhas em um ou mais destes princípios.

Jerusalinsky (2003) entende que um signo lingüístico se produz sincronicamente à produção de uma zona erógena. Por exemplo, ao não separar a voz da orelha, a *voz* não cai no Simbólico, e as crianças tornam-se ecolálicas, repetindo a fala do outro sem armar nenhuma diferença, como num eco. Também, ao não separar o olha*r* dos olhos, os olhos podem ver, mas não se detêm, não miram, não recortam a coisa. O recorte da coisa, o sistema perceptivo é ordenado pelo signo lingüístico. Se não há separação, não há alienação, não se entra na ordem do Outro, porque a coisa não se separou da marca e não pode entrar em uma série.

Se a mãe não separa a coisa do corpo, se a marca não perde a coisa que a representou, então é o Real. A operação de inscrição de um dos quatro princípios falhou e, pela falha na inscrição, a coisa fica aderida ao corpo no lugar em que se produziu a marca e

[10] Freud descreve um jogo em que observa seu neto brincando de ir e vir com um carretel e enuncia os fonemas *fort* ao atirá-lo longe e *da*, ao fazê-lo voltar, testemunhando a entrada na linguagem a partir da ausência materna.

não há separação entre a marca lingüística e a coisa. Se não há esta separação, em cada significante se precipita um Real.

Em sua abordagem sobre as psicoses, Lacan enfatiza as relações entre a subjetividade psicótica e a linguagem. Segundo ele, poderemos ver, na linguagem dos psicóticos, ocorrer a dissolução do vínculo da significação com o aparelho do significante, ou a dissolução do vínculo interno do significante. “O vínculo posicional ou proposicional é o que, numa dada língua, instaura a dimensão da ordem das palavras. A metáfora é sustentada por uma articulação posicional. A linguagem é um sistema de coerência posicional” (LACAN, 1985, p. 257).

Tomando os fenômenos de linguagem descritos por Lacan, encontramos:

Fenômenos de código: caracterizados pelos neologismos que são como novas palavras compostas; “trata-se de algo bastante próximo das mensagens que os lingüistas chamam de autônimas, na medida que é o próprio significante (e não o que ele significa) que é objeto da significação” (LACAN, 1998, p. 544).

Os neologismos podem condensar uma série de significações que organizam o delírio. O delírio, para Lacan, quando é permanente, pode ser um campo de significações que organiza um significante. Também os delírios podem ser do tipo de ciclos maníacos, “e proliferam na fala do psicótico, demonstrando muito mais uma desordem radical da sintaxe da língua do que propriamente uma reorganização discursiva” (LACAN, 1998, p. 544).

Também como fenômenos de código são considerados os vazios de significação e a intuição. Estes fenômenos testemunham a separação radical por falta do *ponto de basta*, do Nome-do-Pai.

Fenômenos de mensagem: surgem como mensagens interrompidas pela quebra da cadeia significante. São distúrbios de conexão em que a frase é cortada justamente no ponto em que a significação poderia surgir, isso é, sobre o elemento da mensagem que amarra a relação dos termos envolvidos. Observamos que a “frase se interrompe no ponto onde termina o grupo de palavras que poderíamos chamar de termos-índices, isto é, aqueles cuja função no significante é designada (...) por *shifters*, ou seja, precisamente os termos que, no código, indicam a posição do sujeito a partir de sua própria mensagem” (LACAN, 1998, p. 544).

Todorov (1980) no seu estudo sobre o discurso psicótico, escreve que este fracassa em seu trabalho de referência. O fracasso da referência pode assumir três formas: primeiro a forma do silêncio; segundo, a referência num mundo imaginário, onde a diferença entre o real e o imaginário é apagada e, em terceiro, quando não se consegue construir qualquer referência a partir do discurso do sujeito. “No primeiro caso, é a própria fala que é atacada; no segundo, são as coisas de que se fala; no terceiro, a capacidade que as palavras têm de se referirem às coisas, a possibilidade de passarem de um ao outro” (TODOROV, 1980, p. 76).

As alterações da linguagem, definidas por Lacan, podem ser relacionadas aos seguintes aspectos lingüísticos desenvolvidos por Todorov:

A) Quanto ao processo metalingüístico: não se trata de ausência de termos que qualificam o estatuto do discurso que se segue ou precede, mas de funcionamento diverso desses elementos, por exemplo:

– indeterminação da referenciação anáforica (em especial as pronominais) devido à dificuldade de se encontrar seus antecedentes;

– as relações expressas entre proposições através de conjunções. Tais relações expressam causalidade, adversidade, sucessividade temporal, inclusão, etc. No entanto, no discurso psicótico, freqüentemente as palavras utilizadas para expressar as relações (porque, mas, quando, etc.) não estão justificadas pelo uso que delas é feito;

– perturbações no funcionamento metalingüístico através da hierarquia entre segmentos de um discurso, por exemplo, a falta de retomada do discurso precedente.

B) Quanto à ausência de coerência interna do discurso manifesta através de proposições inacabadas, falta transitividade (verbal), acoplamento de proposições inacabadas, acoplamento de proposições sem relações de conteúdo entre elas, etc.

C) Quanto à impossibilidade de construção da referência em função da dificuldade de estabelecer *shifters*, datas e sintagmas nominais em certas condições.

Assim como Todorov analisa lingüisticamente a linguagem nas psicoses, Novaes (1996) irá analisar o efeito dos dizeres nas esquizofrenias no outro a partir da lingüística e da análise do discurso. Ela afirma que o seu enfoque sobre os dizeres nas

esquizofrenias visa incluir as semelhanças na consideração desses dizeres, conferindo-lhes sua legitimidade, apesar de sua diferença. A autora ressalta que este é “um dizer que apresenta particularidades e similitudes com outros dizeres, mas um dizer que também, por se tornar estranho, pode vir a se transformar num instrumento de exclusão” (NOVAES, 1996, p. 192).

Alouch (1995) vai estabelecer a necessidade de levar em conta os três registros RSI para uma clínica do escrito. Ele identifica três formas de leitura, conforme as possibilidades de articulação de três operações: a transcrição, pelo Imaginário, a tradução, pelo Simbólico e a transliteração, pelo Real. As três operações não atuam de maneira isolada, mas sim a partir de diferentes articulações, produzindo diferentes modos de leitura. Segundo o autor, “os sonhos se decifram; decifrar não é traduzir. Escrever se chama transcrever quando o escrito é regulado pelo som; traduzir quando se baseia no sentido e transliterar quando é regido pela letra. (ALOUCH, 1995, p15).

No nosso trabalho, também vamos propor olhar a singularidade da estruturação psicótica a partir da leitura em relação ao RSI. Olhar o transbordamento da subjetivação psicótica na leitura significa situar a instância da letra na psicose. Tanto na escrita como na leitura, a letra entra no registro do significante pela via do Outro.

No contexto deste trabalho, vamos considerar algumas categorias de leitura possíveis, conforme o modo como o leitor leva em conta o sentido produzido pelo Outro. A possibilidade de produzir sentidos na leitura implica que o sujeito esteja numa determinada posição na linguagem em relação ao Outro. A relação primária elementar de um signo com a fala estabelece diferentes atos de leitura: no Real representa o som; no Imaginário a significação é atribuída independentemente do que se quis dizer, é arbitrária em relação ao que a letra diz ou em função do que o outro diz através dela; no Simbólico, o leitor considera o Outro, podendo produzir uma gama de sentidos, mantendo uma intertextualidade com o que leu.

Defendemos a possibilidade de tomar estas categorias de leitura, considerando a posição do sujeito na linguagem através do transbordamento da subjetivação no texto. Isso pode expressar-se pelos fenômenos de linguagem nos psicóticos que estão relacionados à sua inscrição psíquica e que evidenciam a singularidade de sua estrutura pela incidência da

letra nos registros RSI. A seguir, abordaremos o tema da leitura, convergindo, assim, para a especificidade de nossa questão.

6. A INSTÂNCIA DA LETRA NA LEITURA

Eu tô a fim de ler outras letras.
Gustavo

Escutar a leitura implica situar a posição do sujeito na linguagem. Implica que o texto principal seja aquele produzido pelo sujeito. Uma identificação correta de um significante como tal localizado, isto é, escrito, permite reconstruir toda cadeia do texto. O psicótico presentifica a letra como estrutura essencialmente localizada do significante, a letra em instância, na sua insistência.

Para a letra funcionar como linguagem, ela deve dar lugar ao significante em relação ao Outro. Tanto na leitura, como na escrita, a letra entra no registro do significante por esta via, ou seja, para ser leitura ou escrita tem que cumprir esta condição, entrar na via do Outro. A leitura e a escrita comportam a dimensão da letra, o que implica sua relação com o campo do sentido.

A letra pode estar do lado do Simbólico, fazendo barreira ao excesso de sentido, mantendo o Imaginário a distância. Pode estar incidindo no Imaginário, explicitando-se pela colagem num sentido unívoco ou pela proliferação dele. A letra pode estar incidindo no Real, quando a leitura é tomada pela transcrição de grafemas em

fonemas ou pela leitura do nome das letras, impedindo o acesso ao sentido. A letra desenha um buraco, que é o buraco do não sentido, sustentando algo do Nome-do-Pai. Sua incidência na leitura revela sua função de borda na relação com o sentido.

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

"A leitura não tem um conceito preciso e rigoroso, mas remete a um conjunto de práticas que podem delineá-la do ponto de vista sociológico e histórico" (LE GOFF,1987, p.184). A leitura é objeto e meio de aprendizagem, é fundamental para possibilitar a inserção do aluno na escolaridade e sua socialização. É uma das formas de educar o sujeito a compartilhar das formas de significação produzidas na cultura. A leitura produz efeitos de criação e de subjetivação. A relação entre subjetividade e linguagem explicita-se na relação sujeito/autor/texto. O leitor expressa sua posição na linguagem, a qual é possível de ser escutada na leitura em voz alta ou desde o enunciado sobre o que leu. "A leitura não ultrapassa a estrutura, está-lhe submetida, tem necessidade dela, respeita-a, mas perverte-a" (LE GOFF, 1987, p. 198).

Existem formas de leituras que não são equivalentes, que implicam diferentes formas de relação do leitor com a escrita. Há diversas operações que podem situar o lugar do sujeito na leitura, "é evidente que o leitor não lê apenas com sua razão e com seu entendimento (...) o leitor empreende a leitura com seu corpo erógeno, corpo esse permeado pelo desejo" (BIRMAN,1996, p. 62).

Mapeam-se atos de leitura que testemunham a mera decodificação do escrito. A leitura não opera somente na reprodução do oral, embora seja fonética. A relação grafema-fonema (uma letra por um som) pode ser utilizada em alguns momentos da leitura, e é verdade que, como suporte de microestrutura, pode servir para a leitura de palavras desconhecidas, re-situar nossas inferências de sentido, auxiliando nas correções, porém sempre no contexto da busca e articulação de significações. Quando o leitor detém-se somente na decodificação, sua leitura não flui. Preso excessivamente ao Real da letra, ou seja, na transcrição, perde-se o sentido do texto lido. A leitura presa ao registro do Real

equivale à representação dos sons ou mesmo dos nomes das letras, ficando do lado da decodificação.

Embora haja na lógica da escrita alfabética uma ênfase na decodificação ou na leitura como transcrição, a leitura é o acontecimento de um ato criativo. O universo na cultura judaico-cristã é concebido como um livro a ser lido. A letra, como traço, quando entra no registro significante, permite ao sujeito ler, produzindo sentidos próprios e recriando o universo do texto. A letra, tomada pelo Real, impede o acesso ao sentido.

Segundo Manguel (1997), a percepção torna-se leitura. O ato de apreender letras relaciona-se não somente com a visão e a percepção, mas com a possibilidade de fazer inferências e julgamentos, com a memória, o reconhecimento, o conhecimento, a experiência e a prática. O que vejo ao olhar as palavras organiza-se de acordo com um código ou sistema aprendido e compartilhado com outros leitores do meu tempo e lugar.

A leitura, assim, adquire um *status* de lugar do Outro. Além de organizar-se a partir de um código vindo do contrato feito pela comunidade que compartilha de significações estabelecidas, também foi escrito por um Outro, o autor do texto. Mesmo quando o que se lê foi escrito pelo leitor, há um distanciamento que se cria pela escrita, fazendo com que aquilo que foi escrito pelo próprio leitor adquira um estatuto de alteridade.

Manguel (1977) refere que ler não é apenas um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas implica num processo de reconstrução desconcertante, labiríntico e comum. O fato de o corpo entrar em jogo na leitura, os olhos, os ouvidos, a boca, a voz, o nariz, o tato, num processo lingüístico, cognitivo, histórico e sócio-cultural, implicam-na numa perspectiva também subjetiva. No desenvolvimento infantil, a falha nas funções parentais evidencia efeitos da estruturação subjetiva do funcionamento percepto-motor que tradicionalmente é considerada entre as causas das dificuldades de leitura. A partir da psicanálise, situamos a percepção como uma operação que irá se organizar a partir da estruturação psíquica do sujeito, isto é, a percepção, muito longe de ser puramente uma operação orgânico funcional, passa pelo filtro do psiquismo.

Por vezes a ausência de referenciais das funções parentais gera desordens oculares da ordem do real do corpo, e a organização espaço-temporal falha na medida que algo da constituição da imagem corporal também não se armou. Na leitura, o corpo está engajado na voz, pela fonação e pelo olhar, nos deslocamentos e paradas oculares que seguem o ordenamento espaço-temporal no espaço gráfico. O corpo deve desprender-se do imaginário da letra para que a letra possibilite o acesso ao sentido.

A significação da leitura foi se transformando na medida em que a prática de leitura modificava-se. No percurso da história, estas modificações se deram tanto como prática social, como na forma com que o corpo, a voz e o próprio regramento da leitura entram em jogo. A pontuação e os parágrafos, ou seja, aquilo que dá referências ao leitor da intenção de sentido do autor, nem sempre existiram como existem hoje. A leitura silenciosa tornou-se um modo usual no Ocidente somente por volta do século X. A direção da leitura da esquerda para a direita não é universal, pois os hebreus e árabes lêem da direita para a esquerda, os chineses e os japoneses lêem em colunas de cima para baixo, e os astecas liam serpenteando pela página, como em um jogo de trilha, sendo a direção indicada por linhas e pontos. A escrita antiga em rolos não separava as palavras, não distinguia maiúscula de minúscula nem usava pontuação.

A pontuação faz escansão, controla o sentido, corta as unidades significantes. O uso da pontuação indica as pausas na leitura que levam ao sentido do texto. Seguindo a história, a pontuação, tradicionalmente atribuída a Aristófanes de Bizâncio (cerca de 200 a.C.) era errática, e os textos precisavam ser ensaiados antes de lidos em voz alta. A separação das letras em palavras e frases desenvolveu-se muito gradualmente. Para ajudar os leitores com pouca habilidade, os monges dos conventos desenvolveram um método de escrita no qual o texto era dividido em linhas de significado, uma forma primitiva de pontuação que ajudava o leitor inseguro a baixar ou elevar a voz no final de um bloco de pensamento, transmitindo um significado mais óbvio aos leitores.

Os escribas irlandeses começaram a isolar partes do discurso e introduziram muitos sinais de pontuação que usamos hoje. No século X, para facilitar ainda mais, escrevia-se as primeiras linhas das sessões principais de um texto com tinta vermelha. Os

parágrafos eram demarcados por um traço divisório e, mais tarde, passou-se a usar uma letra maior ou maiúscula para indicar o começo de um novo parágrafo.

Goodman estudando os processos de leitura os define como “um jogo de adivinhações psicolingüísticas” em que o pensamento e a linguagem estão involucrados em contínuas transações (GOODMAN, 1990, p. 11). O autor historiciza o surgimento da psicolingüística como ponte interdisciplinar entre a psicologia cognitiva e a lingüística, cujo propósito era estudar as relações entre pensamento e linguagem. Ele considera a linguagem oral e a escrita como paralelas, mas diferentes. Para ele, a língua escrita implicaria numa comunicação através do tempo e do espaço, e o processo de leitura seria um único em todas as línguas, na busca de obter o significado. No texto, a concordância entre o leitor e o escritor, na forma de utilizar a linguagem, são características que influenciam na leitura. A ortografia tem uma função fundamental neste processo. É ela que permite uma unidade na língua e o que possibilita chegar a compreensão de unidades semânticas. Os leitores utilizam estratégias de leitura como seleção, predição, inferências e correção, na busca de significado.

Ao ler, o sujeito está diante da possibilidade de produzir uma rede de sentidos, ou seja, há uma construção de significações na relação entre o sujeito e o texto. O sujeito produz sentido para além das possíveis predições de sentido do Outro-autor que o escreveu. A marca do Outro se faz representar pela sua escritura, através do signo manuscrito, que virá a ser decifrado singularmente por cada leitor, a partir de sua possibilidade de produção de sentido.

Quando, na leitura, há a predominância de uma significação particular do leitor, ou seja, o sentido atribuído é independente do que o autor ali quis dizer, podemos situar a leitura capturada no registro Imaginário. A leitura, então, é arbitrária do que a letra diz. Há situações também em que há pregnância das imagens (ilustrações) sobre o texto lido. A leitura fica como uma descrição da imagem, afastando-se do sentido do texto. Bergés (1997) entende que a letra presa à pura imagem pode afetar a busca de sentido na leitura. A sobreposição da imagem ao símbolo repele o acesso à letra e, para verificar o sentido, é preciso ir além dela.

Segundo Birman (1996), a leitura é uma prática significante que se funda no campo do desejo, onde, ao se apropriar do texto, permeado pela polissemia, ao ler, o leitor forja novos sentidos.

Como a própria linguagem é polívoca, o texto é polissêmico. Quando o leitor leva em conta o Outro, "ler é estar ali – como diz Heidegger –, receber o novo significante" (LE GOFF, 1987, p. 200). A leitura do lado do registro Simbólico ocorre na leitura colocada em relação a uma prática significante. A intersubjetividade do leitor/autor coloca-se no jogo da relação dos significantes de ambos para a produção de sentido a partir do texto, isto é, o Outro é levado em conta.

Jean Bergés (1997), abordando a questão da leitura, fala-nos sobre a sua relação com o *status* da letra que faz apelo ao olhar do leitor e ao corpo do escrevente. Tanto o corpo do escritor como o corpo da letra são os dois dados a ver. Segundo o autor, será no jogo entre o escópico, o auditivo e o motor, na relação com a escrita, representação do Outro, que o leitor poderá verificar os sentidos do texto.

O autor aborda o sentido na leitura, relacionando-o aos registros do Simbólico, do Imaginário e do Real. A leitura em voz alta, por exemplo, como se pode observar nas aprendizagens, pode facilitar o acesso ao sentido ou opor-se a ele. A facilitação é exemplar na leitura de hieróglifos, pois o que eles têm de imaginário deve ser articulado para aceder ao sentido. Em outros casos, em certas crianças aprendizes de leitura, "essa articulação vai confundi-las: elas preferem muito mais ler mentalmente, o que lhes permite nada perder da voz" (BERGÉS, 1997, p. 200). Para a operação da leitura, é preciso deixar cair a letra para aceder ao sentido.

As imagens, desenhos e letras vão sendo diferenciadas através da voz e da interpretação que se dá na relação com o Outro. A leitura surge num cenário de uma relação em que as marcas escritas vão sendo significadas por aqueles que as lêem. Algo que foi escrito sofre também a inscrição do leitor. Primeiro isto acontece a partir das diferentes leituras que se ofertam ao sujeito, pela via da voz, para que então, apropriado do código escrito, ele mesmo inscreva no texto que lê as marcas de sua constituição subjetiva.

Podemos pensar o sujeito como um texto que também traz suas inscrições e cujas marcas subjetivas afetam sua interpretação da realidade. O texto escrito também tem

a inscrição do Outro-autor que se presentifica virtualmente na sua escrita. A leitura implica um processo de relação com a alteridade. Um leitor terá os elementos de sua subjetividade, ou o seu repertório textual subjetivo, que lhe possibilitarão produzir sentidos em relação ao texto-autor.

Qual a instância da letra na leitura, olhando para a questão do transbordamento da subjetivação psicótica no texto quando se trata de sujeitos cuja inscrição subjetiva é psicótica?

Quando situamos os fenômenos de linguagem nas psicoses, apresentamos algumas características, tais como as falhas na metáfora, a predominância e as alterações das vias de contigüidade, ou seja, das construções sintáticas, desenvolvidas por Lacan. Também foi visto que há uma nodulação não borromeana nas psicoses, estando os registros RSI soltos. Há rupturas nas cadeias de sentido e alterações na autonimização do discurso devido à alteração do deslizamento na cadeia e nos pontos em que os trançamentos entre os registros RSI estão soltos.

Lacan divide os fenômenos de linguagem em dois tipos: os de código e os de mensagem. Nos fenômenos de código, as alterações se dão na ordem da sintaxe, pela formação de palavras compostas, neologismos e vazios de significação. Estes fenômenos devem-se à separação radical por falta do ponto de basta, do Nome-do-Pai. Nos fenômenos em que as mensagens são interrompidas pela quebra da cadeia significante, tais como nos distúrbios de conexão, a frase é cortada justamente no ponto em que a significação poderia surgir.

Retomando Todorov, o autor relaciona as alterações de linguagem tratadas por Lacan com alguns aspectos lingüísticos. Quanto ao processo metalingüístico, ele salienta o funcionamento dos elementos que seguem ou precedem o discurso em relação à indeterminação da referenciação anáforica, principalmente as pronominais, pela dificuldade de se encontrar seus antecedentes. Também refere-se ao uso não justificado de relações que expressam causalidade, adversidade, sucessividade temporal, inclusão e entre proposições através de conjunções (porque, mas, quando, etc.). Outra característica salientada é a falta de retomada do discurso precedente pela perturbação no funcionamento metalingüístico, como na ausência de coerência interna do discurso manifesta pelo uso de proposições

inacabadas, falta de transitividade verbal, acoplamento de proposições inacabadas ou sem relações de conteúdo entre elas. Há também a impossibilidade de construção da referência.

Alguns aspectos apresentados como fenômenos de linguagem nas psicoses referem-se a alterações da coesão e da coerência. Estes dois elementos, como critérios de textualidade, são estudados por um ramo chamado *lingüística do texto*: "o texto é considerado um uma unidade lingüística com propriedades estruturais especificas" (KOCH, 1993, p. 11).

Considerado a unidade básica da manifestação da linguagem, é o texto que estabelece a comunicação. Muitos fenômenos lingüísticos só se explicitam no seu interior. Os fatores considerados para que um texto seja um texto são: coesão, coerência, informatividade, situcionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. "A lingüística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão, e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas" (MARCUSCHI, 1983, p. 12).

Na língua, há elementos que estabelecem relações textuais: são os recursos de coesão textual. Há os elementos catafóricos, que remetem à seqüência do texto, e há os elementos anafóricos, elementos que remetem ao enunciado anterior. A referência é um mecanismo de coesão textual, e quando o referente precede o item coesivo, tem-se a anáfora.

As relações de sentido no texto se dão por mecanismos que ocorrem entre enunciados ou partes deles. Os mecanismos podem ser de oposição ou contraste (mas, mesmo, em, e), de conseqüência (foi assim que), de localização temporal (até que, em), de adição de elementos ou idéias. "É por meio de mecanismos como estes que se vai tecendo o "tecido" (tecitura do texto). A este fenômeno é que se denomina coesão textual" (KOCH, 1993, p. 17). A coesão é uma relação semântica realizada através do sistema léxico-gramatical que estabelece as relações de sentido através de elos coesivos no texto.

A coerência é o mecanismo responsável pela continuidade dos sentidos no texto, apresentando-se como o resultado de uma rede complexa de fatores. Pode haver textos destituídos de elementos de coesão, mas que apresentam coerência; podem haver textos com seqüência coesiva que não têm coerência.

Há a tecitura do texto e há a tecitura do sujeito. A subjetividade, na teoria psicanalítica, se tece a partir do trançamento da cadeia borromeana, às quais os registros RSI formam a rede do ser. Esta rede é determinada pela instância da letra no inconsciente. A letra é a materialidade que determina o significante, isto é, o traço unário que delineará, pelo seu apagamento, a trajetória da inscrição psíquica da subjetividade.

A incidência da letra nos registros RSI vai interferir no seu trançamento, colocando, no caso da leitura, a possibilidade de o sujeito tomar o sentido do Outro a partir das três categorias do ato de ler: Real, Simbólico e Imaginário.

Procuramos, neste trabalho, situar a singularidade da subjetivação psicótica na leitura pela produção de sentido a partir do texto. Para isto, trazemos alguns recortes de situações de leitura de dois rapazes, aqui chamados de Gustavo e Augusto.

Gustavo é um menino de oito anos, com diagnóstico de estruturação psicótica não decidida, alfabetizado, freqüentando a segunda série da escola. Ele tem grande interesse pela leitura, pela escrita e por histórias. O material que será apresentado foi colhido em sessões de filmagens, realizadas no Centro Lydia Coriat de Porto Alegre. Augusto tem 16 anos e as filmagens foram realizadas no contexto escolar. Ele freqüentava o terceiro ano do segundo ciclo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo e também demonstra grande interesse por ler e escrever. Os encontros foram realizados com a proposta de analisar seus atos de leitura.

As análises foram feitas na busca do rastro das marcas da subjetividade destes dois rapazes a partir de duas tendências de análise: primeiro foram observados os atos de leitura através dos fenômenos de linguagem surgidos na relação com o texto e, em segundo, buscou-se situar a incidência da letra nos registros do Real, do Simbólico e do Imaginário, isto é, na insistência da letra pela *ex-sistência* do sujeito-leitor, a partir do texto.

7. ENCONTROS DE LEITURA

Acompanhando crianças e adolescentes psicóticos na escola e na clínica, percebia que para além da aquisição de um código ou da aquisição conceitual da leitura, estes sujeitos evidenciavam em seus atos de leitura um funcionamento na linguagem relacionado à sua subjetividade. Escutando a leitura de sujeitos psicóticos, formulei a questão**:** *há trasbordamento da subjetivação psicótica no texto?* Esta questão se desdobra em *qual a singularidade da instância da letra na leitura, tratando-se de sujeitos em estruturação psicótica?*

A idéia de situar a posição na linguagem de sujeitos em estruturação psicótica a partir da leitura surge pelo fato de a clínica revelar que, na relação leitor/autor/texto, emergem particularidades relacionadas à singularidade de sua subjetivação. Estas particularidades podem ser vistas através de fenômenos e marcas subjetivas explicitados pela estruturação psicótica.

As escolas têm recebido alunos que produzem estranhamento. Tradicionalmente a escola caracterizava-se por organizar-se a partir da homogeneização das crianças, e a dicotomia escola especial/regular buscava garantir a divisão entre especiais de um lado e normais de outro. Essa divisão deixou de ser tão clara por uma série

de fatores que embora sejam importantes e não sejam tema desta dissertação, serão trazidos adiante para contextualizarmos este trabalho. Acreditamos que algumas crianças e adolescentes em estruturação psicótica se beneficiam da escolarização. Porém, para que isso aconteça, é preciso que sua singularidade seja situada.

As psicoses são quadros psíquicos que incidem nas produções do sujeito: cognitivas, instrumentais na linguagem, na relação com o outros e com o Outro. O objetivo principal deste trabalho é situar a singularidade da estruturação psicótica e suas particularidades a partir da leitura, um dos eixos da aprendizagem escolar, que pode ser um ato de criação e que facilita as interações sociais numa cultura escrita. Situar tais singularidades pode vir a evitar que o estranhamento produzido pelos psicóticos configure-se como uma forma de exclusão.

O cotidiano na escola mostra que a confusão feita entre a psicose com outros quadros é comum: autismo, hiperatividade com déficit de atenção, problemas de conduta, deficiência mental e – até – altas habilidades.

As particularidades da estruturação psicótica na escola são confundidas e geram estranhamento no contexto social. Aparecem nesses sujeitos produções descontextualizadas, por vezes confusas, e aparentemente sem sentido.

A instância da letra no inconsciente afeta a produção de sentido. Isto aparece nos atos de leitura. Podemos situar a singularidade da inscrição subjetiva da psicose pela incidência da letra nos registros RSI. Esta singularidade pode emergir no transbordamento da subjetivação no texto, pois o leitor fala desde a posição em que foi inscrito na linguagem, e isso afeta a sua forma de produção de sentido na leitura. “Metodologicamente, estamos, portanto, no direito de aceitar o testemunho do alienado em sua posição em relação à linguagem, e devemos tê-lo em conta na análise de conjunto das relações do sujeito com a linguagem” (LACAN, 1985, p. 238).

A linguagem representa o sujeito a partir da posição da letra. A materialidade da letra pode se articular em diferentes modos no campo da linguagem que representa o sujeito. Esta pode entrar em diferentes estatutos, no sentido de funcionar em diferentes sistemas lógicos, de acordo com o registro RSI em que ela seja tomada.

A especificidade da forma da nodulação dos três registros RSI pode explicitar-se pela predominância com que a letra insiste e incide em cada um deles nos atos de leitura. Pensando que a posição de um sujeito no discurso é a marca de sua singularidade em relação aos atos de leitura nas psicoses, surgem algumas hipóteses.

A primeira é que a singularidade da posição do sujeito na linguagem pode revelar-se sob forma de fenômenos de linguagem que se explicitam através de alterações semânticas, sintáticas e pragmáticas na linguagem, explicitadas pelos dizeres produzidos a partir do texto lido.

A segunda hipótese é de que há possibilidade de situar a incidência da letra na subjetivação psicótica em relação aos registros RSI. O transbordamento da subjetividade do texto na leitura explicita-se na medida em que lemos as marcas que evidenciam a incidência da letra, predominando em um dos registros da cadeia borromeana. Assim, haveria três categorias de leitura, conforme a predominância da incidência da letra: a leitura capturada no Real, a leitura capturada no Imaginário e a leitura capturada no Simbólico.

Pela psicanálise, verificam-se as relações entre linguagem e subjetividade. Algumas delas podem ser analisadas na produção de sentido na leitura. Procuramos olhar isso no transbordamento da subjetivação psicótica no texto. A posição de um sujeito no discurso é a marca de sua singularidade. O transbordamento da subjetividade do texto na leitura explicita-se na medida em que explicitam-se fenômenos de linguagem a partir do texto e na medida em que lemos as marcas que evidenciam a incidência da letra na cadeia borromeana. É importante destacar que, embora acreditemos que podemos situar algumas singularidades da estruturação psicótica pela leitura, não é possível tomar isso como uma forma de diagnóstico de psicose. Este é feito na clínica psicanalítica, em transferência.

A seguir, serão apresentadas as histórias de Gustavo e Augusto, protagonistas dessa pesquisa, que aceitaram participar do trabalho e realizaram comigo alguns encontros de leitura. Os dois rapazes têm diagnóstico de estruturação psicótica. A transcrição dos encontros realizados e filmados foi utilizada como material de análise. Demos relevância às produções de linguagem que emergem do material de leitura oferecido, pois nosso interesse

sobre a leitura não diz respeito à sua instrumentalidade, mas sim à *instância da letra na leitura e ao transbordamento da subjetivação no texto.*

Procuramos situar alguns pontos da relação do sujeito com o campo do sentido a partir do material coletado e de sua análise. Acreditamos que os fenômenos de linguagem explicitados falam do transbordamento da subjetivação na leitura. Na relação com o texto, o sujeito lê e fala desde sua estrutura, ou seja, a leitura, na sua relação com a alteridade, pode explicitar os vestígios da inscrição do sujeito e a repercussão desta inscrição nas relações entre o significante e a letra. A incidência da letra no enodamento da cadeia borromeana, nos três registros RSI, pode explicitar-se nos dizeres do sujeito a partir do texto lido.

Situar a singularidade da estruturação psicótica abordada pelo saber da psicanálise é um atravessamento necessário à clínica que se propõe a abordar a psicose e necessário à instituição que recebe estas crianças. Na infância, a escola é um lugar em que se pode estabelecer os laços sociais necessários para esses sujeitos. Neste sentido, o diálogo entre a clínica e a educação é fundamental. Um sujeito fala desde um lugar no discurso e, na psicose, atestamos que não há transparência da linguagem. Se a educação tem uma função para a psicose na infância, também a psicose tem algo a transmitir aos educadores.

Aqui abordamos algumas situações de linguagem que buscam situar a singularidade do psicótico na linguagem pela leitura. Esperamos que isso contribua para os olhares sobre o trabalho com a psicose.

7.1. Os encontros com Gustavo

Gustavo é um menino de oito anos. No segundo semestre de 2002, começamos a realizar nossos encontros de leitura. Ele trata-se com uma psicanalista no Centro Lydia Coriat e aceitou participar do trabalho de pesquisa. A pertinência deste trabalho foi discutida com a equipe interdisciplinar do Centro. A realização das filmagens foi autorizada por sua família. Contamos com a participação de sua psicanalista que filmou nossos encontros.

Gustavo iniciou o atendimento psicanalítico em março de 1999, com a idade de quatro anos e seis meses. Teve atendimento em psicopedagogia inicial[11] no período de 1999 a 2001, que o acompanhou na escola infantil. Algumas informações foram fornecidas por sua psicanalista antes da realização de nossos encontros de leitura.

Gustavo chegou para atendimento em psicopedagogia inicial encaminhado pelo seu médico neuropediatra. A mãe parece tomada pelo discurso médico do real do corpo e aceita a indicação do atendimento pela via da relação transferencial com este discurso. O neuropediatra havia encaminhado para o atendimento de psicopedagogia, realizando o diagnóstico de *Síndrome de Asperger*, geralmente relacionada com o autismo.

Quando chegou na clínica, Gustavo tinha medo de barulhos, como o relógio cuco da casa dos avós, não queria sair de casa e temia pegar o ônibus por causa do barulho. Ele não tinha jogo simbólico, não brincava, e não controlava completamente os esfíncteres, pois não antecipava sua vontade de ir ao banheiro.

Durante a gestação, a mãe relata seu temor de que ela não chegasse a termo e, depois de sofrer um assalto na escola em que trabalhava, durante a gravidez, não saiu mais de casa. A família relata que Gustavo também não saiu de casa até completar um ano de idade e somente ficava com os pais, que temiam que ele adoecesse. Dormiu com os pais até os seis anos de idade e mamou no peito até dois anos e meio.

Já maior, continuava ficando em casa e passava muito tempo na janela, olhando a entrada e saída de carros numa garagem. Gustavo referia-se a si mesmo na terceira pessoa, repetindo as interrogações que lhe faziam. Quando ficava sozinho, corria e sacudia as mãos em *flapping*.

Segundo sua psicanalista, a história de Gustavo evidencia a fragilidade da incidência da função significante do Nome-do-Pai na sua estruturação subjetiva, no sentido de operar simbolicamente a sua separação do corpo materno. “O corpo da mãe, em seus gestos de criação, seu peso, seu calor, seus odores, sua voz e o olhar que ela porta, vêm agir à presença e ausência, constituir a escansão do que está presente sobre fundo de

[11] A psicopedagogia inicial é uma modalidade clínica instrumental trazida do Centro Lydia Coriat da Argentina que se propõe a trabalhar com crianças entre três e seis anos, aproximadamente.

ausência, e ausente sobre fundo de presença e, como o diz Lacan, ele é o agente de frustração" (Bergés, 1988, p. 8).

Em junho de 1999, Gustavo assinava seus desenhos com seu nome e o de sua mãe escrito num coração. Já lia e escrevia seu nome e dos colegas. Nesse período, o controle esfincteriano se efetivou. Segundo a mãe, antes ele não queria soltar as fezes e agora brincava de achar letras ali, no cocô.

Nossos encontros de leitura:

Os encontros de leitura feitos com Gustavo foram filmados e transcritos. Em função da extensão do material, selecionamos e apresentamos trechos que julgamos ilustrativos para este trabalho. Nos encontros de leitura, Gustavo podia escolher o que queria ler. Ocorreram três tipos de situações em nossos encontros: a primeira, em que ele pegava os livros e, ao lhe pedir que lesse, falava a partir do que via nas figuras, lendo fragmentos do texto; um segundo, em que lia histórias contadas por ele que haviam sido redigidas por sua analista anteriormente e um último, em que lia as histórias oferecidas por mim. A seguir, apresentamos recortes significativos destes encontros de leitura com Gustavo:

No dia narrado, ofereço a Gustavo vários livros que espalho pelo chão, onde nos sentamos. Ele pega um que possui gravuras, e o texto trata sobre o planeta Terra, suas formas geográficas e sobre o Sistema Solar. Gustavo, sentado no chão, olha o livro em silêncio; depois de um tempo, fala[12]:

- E daí, olha só a água, o lençol, daí a água fica evaporando e daí formam as nuvens quando. Tiver quando. As nuvens estiverem pesadas chove de novo.

- Lá no Pólo Norte é um lugar muito legal que possui iglus. Sabe que também, de repente, eu quero falar três coisas legais. Daí são todas regiões daquela maneira, para sempre fazer calor. No Pólo forma-se gelo porque é muito. Daí, também, quando, quando, fica noite. Daí, daí, o Sol ilumina quando, bom, por exemplo, olha só, quando agora o Sol

[12] Serão apresentados em itálico as falas realizadas a partir do texto e, em fonte *MS Sans Serif* ,serão escritas as leituras realizadas em voz alta. As falas e leituras recortadas para análise foram colocadas entre aspas.

está clareando no Brasil, e daí aqui neste desenho significa que está quase, ham, dia no Brasil, sabia?

Vamos recortar de seus dizeres as seguintes situações: *Daí são todas regiões daquela maneira, para sempre fazer calor. Tiver quando. No Pólo forma-se gelo porque é muito. Daí também, quando, quando fica noite.* Vemos no processo metalingüístico, o funcionamento diverso de termos que qualificam o estatuto do discurso. Por exemplo, *quando* é uma palavra utilizada para estabelecer uma relação temporal entre proposições. As relações temporais, fornecidas pelo Outro, para Gustavo se colocam com falhas na sucessividade.

A pontuação feita por ele expressa uma alteração de linguagem que afeta a ordem sintática, ficando fora da lei do código. Também reguladora do sentido, "a pontuação colocada fixa o sentido, sua mudança o transforma ou o transtorna e, errada, equivale a alterá-la" (LACAN,1998, p. 315). A forma como a pontuação é utilizada por Gustavo na sua fala, fere a série da cadeia sintagmática, que fica interrompida por um ponto final no advérbio *quando*. A forma como aparecem as proposições ferem o ordenamento sintático, a cadeia sintagmática apresenta-se com falta de costuras, afetando a coesão do texto.

A quebra da cadeia significante na mensagem interrompida que aparece no ponto após o advérbio, remete a duas perguntas: é muito o quê? Quando fica noite acontece o quê? Há uma forma diferencial de organização no deslizamento dos significantes. Surge aqui um fenômeno no âmbito da contigüidade. A sintaxe é afetada, a cadeia sintagmática é interrompida num ponto inesperado. Faltam pontos de capitonê para fazer o enodamento da cadeia significante que se evidencia pelas falhas no discurso onde as redes de sentido parecem soltas.

Em outro momento, ele lê em silêncio e fala:

- Olha só, aqui tem de ordem do sistema solar. Primeiro, o sol, depois primeiro o planeta Mercúrio, depois Vênus, depois de Vênus, Terra depois vem Marte, depois Júpiter, depois Saturno, depois Urano, e, depois, Netuno, depois Plutão, sabe que Plutão é um planeta muito longe que sempre tá escuro?

Aparece a utilização da preposição *de* no lugar em que se esperaria o artigo *a* quando ele se refere ao Sistema Solar: aqui tem *de ordem do Sistema Solar*, novamente alterando a lógica sintagmática pelo deslocamento da função na cadeia sintática e afetando o sentido.

Em um dado momento, vejo que Gustavo está desinteressado sobre o que estamos lendo. Pergunto se ele não quer mais ler aquilo, e ele me responde: *eu só estava a fim de ler outras letras.*

Ler as letras. Pode-se pensar, a partir desta fala, que Gustavo toma a leitura no sentido literal, o que se lê são as letras, e não o sentido do texto. Esta idéia está referida também em outros momentos, quando se pergunta sobre o que leu, e Gustavo aponta no livro o texto escrito dizendo:

- *Tá aqui, ó.*

"Escutemos" agora uma leitura em voz alta realizada por Gustavo:

- São os objetos do Universo. Aglomerados de Galáxias – murmura – imagem de três, vírgula, três em quatro. Existem seis, quatro mil e quatrocentos e seis Galáxias em espécie, número bem dizer cinco mil e duzentos e trinta e seis Galáxias no final – murmura – seis mil e vinte dois galáxias irregular. Demorada – murmura – missão estrelar. O sol estrela principal. A Terra e a lua – murmura.

Sua leitura apresenta rupturas na coerência interna do discurso. Geralmente, quando se está lendo do lado do registro Simbólico, o retorno à leitura ocorre para serem feitas correções a partir das buscas de sentido. Neste caso, Gustavo parece justamente não deter-se em buscar uma coerência quanto ao que lê, parece que o Outro não é levado em conta. Ele lê a palavra *vírgula* no lugar de usá-la na sua função simbólica que é de fazer uma pausa de sentido na leitura.

Gustavo segue lendo:

- Gás é, gás quente da parte interna disco a direção é evitado raio X de alta energia – e fala:

- *Eu conheço também uma única forma de planetas, uma forma e ordem que chama-se Sistema Solar*.

Novamente o ordenamento da cadeia sintática e do sentido são afetados; falta coerência interna, faltam conexões que poderiam ser feitas, por exemplo, pelo uso adequado de preposições, que marcam a transitividade da frase.

Pergunto a Gustavo:

- *E o que é o Sistema Solar*?

Ele responde:

- *Diz aqui, olha* – mostrando no livro – *o que é o Sistema Solar*.

Gustavo parece convencido que me mostrar a imagem contida no livro, fala daquilo que peço como conceito. Insisto na questão, e Gustavo responde:

- *Sistema Solar, olha só, olha só, todos os planetas ficam perto e longe do Sol, olha só este aqui é o Sol, esse aqui é o primeiro planeta de contra o Sol, é o Mercúrio, o segundo planeta é Vênus, o terceiro planeta é a Terra, aqui que a gente mora, aqui na Terra. Marte é o quarto planeta, o quinto planeta é o Júpiter, o sexto planeta é Saturno, o sétimo planeta é Urano, o oitavo planeta é Netuno e o nono planeta é Plutão. Plutão é um planeta que fica muito longe do Sol, lá só fica escuro. Sabe, sabe, sabe Urano, ele fica também brilhante, e escuro todos os dias, e escuro cada dia. Cada ecologia do planeta Urano, Netuno e os planetas que ficam perto do Sol*.

Mais adiante, interrogado sobre o Sol, dirá:

- *O Sol é um planeta bem bonito que ele, atrás ele tem muitos fogos* – corrige-se – *fogos de, de, de claridade*.

No segmento *planeta de contra o Sol,* vemos a utilização de preposições de forma incomum, sem o estabelecimento de relações entre elas. Em *fogos de claridade*, parece evidenciar um tipo de acoplamento de dois significantes que têm alguma relação pela via paradigmática, mas que, sintagmaticamente, ficam fora do uso da língua. Em *cada ecologia do planeta Urano, Netuno e os planetas que ficam perto do Sol,* temos uma proposição que fica inacabada. Estas alterações encontradas também afetam a coerência interna do discurso.

Em outra situação de leitura, retomamos a história contada por Gustavo e redigida por sua analista. Ele quer ler as histórias que inventou:

Gustavo fala:

- *Bom a história é essa aqui. A história de Movericks. História: o bombeiro que fez uma oportunidade*" – Inicia a ler em voz alta:

Há muito tempo atrás o bombeiro passava muito bem, estava tranqüilo até chegar e passar tanto tempo a cidade. De repente o carro dele estava pedindo emergência, o computador dele estava fazendo uuuuuuuhhhh era um incendiaço que tem muitos impactos e conflitos, estava pegando fogo lá. O bombeiro chegou, tinha um incêndio chamado [illegible] o computador do seu carro mostrava o endereço: Avenida Júlio de Garcia, nº 1568. Daí aconteceu em três prédios, este lugar é muito estreito. Até deu tanta umidade neste incêndio, o bombeiro vai chegar e pegou muitas emergências. Daí de repente o bombeiro agora chegou até tanto tempo, ele começou a chegar e olha só o que aconteceu, olha lá! Estava acontecendo aquele incêndio. Estava acontecendo a mesma coisa que no computador. Era aquele incêndio muito estreito dos conflitos. Até as reportagens – murmura – tudo isso. De repente até sair bastante fogo, chegou a um tempo muito instante, o fogo estava muito explosivo, mas o bombeiro começou a apagar, de repente ele pegou a mangueira de seu carro e ligou até que o fogo começou apagar. O bombeiro começou a apagar o edifício até cair as janelas e até começou a ser apagado novamente. Esse fogo aconteceu porque no 4º andar o moço ligou o ventilador no banheiro, ligou a torneira, lavou as mãos, caiu um pingo d'água no ventilador e pegou fogo. Até o bombeiro passou um tempo muito legal, ele chegou num lugar especial com os trabalhadores da Octam e de repente tinham uma oportunidade, muita felicidade com todos os bombeiros e até as pessoas do edifício que pegou fogo fizeram uma festa, também. Bom enquanto eles fizeram a festa o computador estava chamando para mais uma emergência, e olha só que aconteceu. Era na rua Cristóvão Puente, n.º 619, e até um edifício se esquentou muito e até parecia uma brincadeira, o fogo parecia um chapéu de índio e um pé de feijão e também parece umas costas de porco espinho muito

estreito. O bombeiro chegou, as reportagens também, também o bombeiro esfriou bem rápido. Isso aconteceu no 5º andar. O homem estava com o ar condicionado ligado na sala, ele secou as mãos sacudindo-as na frente do ar condicionado. As gotas caíram e assim pegou fogo. O bombeiro apagou... Ficaram muito felizes e emocionados também os trabalhadores da Octam que estavam na festa.

A história lida por Gustavo refere-se a um incêndio que ocorreu do lado de sua casa. Há uma série de alterações de linguagem que surgem no decorrer da história. Gustavo lê e não repara em nenhum momento que possa haver fraturas de sentido na história que foi contada por ele. No título, *o bombeiro que fez uma oportunidade,* vemos a questão do verbo *fazer* utilizado fora de sua significação usual.

Selecionamos algumas seqüências encontradas no texto: *estava tranqüilo até chegar e passar tanto tempo a cidade... De repente o carro dele estava pedindo emergência, o computador dele estava fazendo uuuuuuuhhhh era um incendiaço que tem muitos impactos e conflitos, estava pegando fogo lá... O bombeiro chegou, tinha um incêndio chamado Jack Store... o bombeiro agora chegou até tanto tempo... Era aquele incêndio muito estreito dos conflitos... De repente até sair bastante fogo, chegou a um tempo muito instante.*

Vemos uma série de proposições, conjunções, significações deslocadas na rede usual do sentido no texto. As relações de contigüidade estão afetadas, há palavras colocadas em relação de forma incomum, pouco usuais na forma prosaica. O incêndio, tal como um sujeito, tem um nome próprio: *Jack Store*. A construção da cadeia sintática está alterada pela utilização de advérbios temporais para expressar sucessividade temporal: “o bombeiro chegou agora até tanto tempo”. Esses são alguns exemplos de alterações de linguagem que aparecem quanto ao processo metalingüístico.

Numa outra situação de leitura, Gustavo lê uma adaptação da fábula *A raposa e as uvas* de Esopo:

- A raposa desanimada foi... de repente teve uma grande surpresa, por cima do muro, viu um galho com cachos de uva madurinhos, e madurinhos. Daí, na falta de galinhas, servem umas uvas... lambendo os beiços, lambendo os beiços, então subiu na ponta dos pés e esticou os braços, mas não alcançava

onde os cachos. Bom, chegava a ficar com água na boca. Os cachos de maduros e tentou agarrá-los de novo. Mas nada, suas mãos continuaram tão vazias, quanto seu pobre estômago. De qualquer modo não queria, conseguia empanturrar de uvas. Afastou de um pouco – corrige – afastou-se um pouco, disparou uma corrida e deu um salto, esteve a pouco de conseguir o doce prêmio, mas os cachos continuavam altos demais. As uvas pareciam dançar diante do focinho da raposa, como se zombassem dela. Cada vez mais irritada... dela e caiu sobre a terra como numa piscina sem água. Já havia feito de todas as tentativas mas não conseguia colocar os dentes nas uvas – interrompe a leitura e explica – *olha a raposa era desse tamanho e estava alto demais e ela não conseguia pegar.* – Então a raposa sacudiu a poeira do corpo e disse com desdém, tentando convencer a si mesma: Eu nem queria mesmo essas uvas, estão verdes.

Peço a Gustavo que diga o que leu. Ele fala:

- É que o... é que a raposa ela, ela não conseguiu, ela tava saindo de casa prá almoço, faminta, ela tava com fome e isso significava que era hora do café da manhã ou do almoço e daí ele, ele, ele, tava tentando... ele queria pegar de café ou almoço uvas, sabe de uma coisa? Eu posso falar uma coisa em inglês – Gustavo balbucia palavras em inglês.

Gustavo vira de frente, sempre pulando e murmurando em inglês, fala:

- Daí ela tentava alcançar as uvas e... Alguém sabe... contar... em inglês?"

Digo que gostaria que me dissesse o que aconteceu na história. Ele fala:

A história é a seguinte: o lobo, ele queria almoçar uvas. Ele estava tentando muitas vezes, deu um salto, deu um salto – saltando – *mas a árvore estava alta demais. Estava bem, bem parece do tamanho desta casa, parece desse tamanho* – mostra na janela o tamanho da casa vizinha – *e a raposa era bem pequena. Aí a raposa tentou alcançar, e aí pegou, ela tava pegando e ele deu o maior salto e ele quase alcançou e... pegava e era hora do café da manhã ou do almoço. Daí ela não conseguia alcançar e ela, ela, não tava conseguindo alcançar, e ela tentou várias vezes. Deixa eu ver quantas tentativas ela fez – tentou uma, tentou duas, tentou três, tentou quatro, tentou cinco e não conseguiu. Ela, ela*

disse, que ela não queria uvas porque as uvas estavam verdes. E ele não gostava de uvas verdes, ele gostava de uvas... roxas.

Pergunto se ele achava que a raposa não queria as uvas.

Ele responde:

- *Ele queria uvas*.

Pergunto, insistindo por que ela disse que não queria, e ele diz:

- *Ela não queria mesmo as uvas e ela sacudiu bem a poeira, estava tão faminta e até, então, ela pegava outra comida e comia em vez, em vez de uvas. Eu acho, talvez essa história, eu ia demonstrar isso*.

A partir desta leitura, observamos outros fatos interessantes. Quando Gustavo é solicitado a falar sobre o que leu, vemos que há um enlaçamento com o conteúdo da história. Porém, parece haver a incidência do registro Imaginário em sua relação com o sentido. Embora ele sustente que a raposa pulou muitas vezes e não alcançou a árvore, quando questionado por que ela disse que não queria as uvas verdes, ele responde que é por ela gostar de roxas. O aspecto figurativo é predominante, sua lógica é linear: se não gosta de verdes é porque gosta de roxas. A polissemia da palavra verde, referida a frutas não maduras, não entra no seu registro. A relação com o sentido é unívoca e sustentada nas relações de contigüidade. Ou as uvas são verdes, ou são roxas; se ele não queria as uvas verdes era porque elas não eram roxas. O fato da insistência da raposa em pegar as uvas e o fato de seu fracasso em tantas tentativas – ele conta que são cinco – não geram contradições para Gustavo, ele mantém-se aderido à palavra-verde como uma palavra-coisa. A palavra está aderida à coisa, isto é, verde é a cor verde, não há extensão semântica suficiente para pensar em outras hipóteses.

Enfim, Gustavo resolve a questão se a raposa queria ou não as uvas, apoiando-se em imagens do texto: *ela sacudiu bem a poeira,* e completa com algo que cria uma outra rede de relações, *ele pegava outra comida em vez, em vez de uvas.* Termina sua fala numa proposição com uma série de falhas de conexão na cadeia sintagmática, *eu acho talvez esta história, eu ia demonstrar isso.*

No trecho, *A história é a seguinte: o lobo, ele queria almoçar uvas. Ele estava tentando muitas vezes, deu um salto, deu um salto* – saltando – *mas a árvore estava alta demais. Estava bem, bem parece do tamanho desta casa, parece desse tamanho,* ao mostrar a casa vizinha para relacioná-la ao tamanho da raposa dizendo que *a raposa era bem pequena*, podemos ver como sua referência em relação à proporção grande e pequeno é ele próprio. A árvore era grande em relação à raposa, mas sua referência é a casa em relação a si, embora ele não relativize esta proporção.

Também vemos que Gustavo oscila referindo-se à raposa e a lobo, passando do feminino ao masculino sem dar-se conta. É comum encontrarmos nos psicóticos esta oscilação no uso do gênero e isto pode estar relacionado à forma de sua inscrição sexual.

A seguir, vamos relatar os encontros com Augusto.

7.2. Os encontros com Augusto

Conheci Augusto quando ele tinha cinco anos, em 1990. Havia uma lista de espera de alunos aguardando uma vaga em escolas especiais na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Augusto era um deles. Na época, fazendo parte, como educadora especial e psicopedagoga, de uma equipe desta Secretaria, era uma das responsáveis pela avaliação e encaminhamento de alunos para as escolas regulares ou especiais. Participava de uma equipe com uma proposta interdisciplinar composta por psicopedagogas, educadores especiais, psicólogas e uma assistente social que realizava assessoria à rede Municipal de Educação.

Das quatro escolas especiais que existem atualmente, já estavam em funcionamento as duas primeiras e discutiam-se institucionalmente os critérios de ingresso de alunos. A maior parte dos educadores especiais defendia a idéia de que a escola especial deveria atender apenas crianças com deficiência mental. Um pequeno grupo pensava a escola especial como um espaço que deveria receber aqueles alunos que não tinham escola, que não se encaixavam nos critérios de normal/especial.

Um dos órgãos da Secretaria era a Divisão de Assistência ao Educando (DAE), que vinha questionando e reconfigurando seu papel, muitas vezes adquiria um caráter

assistencialista. Este setor era responsável pelas escolas especiais e lá que havia as duas equipes de trabalho: a Equipe Psicopedagógica e a EIA, Equipe de Assessoria Interdisciplinar. A Equipe Psicopedagógica assessorava todas as escolas, e a Equipe de Assessoria Interdisciplinar era responsável pelas escolas especiais. Questionando a dicotomia especial/regular, buscavam-se unificar as duas equipes. Alguns educadores especiais faziam uma ponte entre elas.

No período das férias escolares, em 1992, tomamos a decisão de encaminhar todos alunos que estavam em uma lista vagas nas escolas. Foi feito um mutirão de avaliações para saber quem eram as crianças sem escola na Rede. Augusto foi chamado com sua família que foi escutada pela psicanalista da equipe. Olhamos para suas possibilidades psíquicas, cognitivas e de aprendizagem.

Lembro que Augusto tinha um estrabismo acentuado, seus olhos pareciam fora de órbita, em nenhum momento conseguia-se capturar seu olhar. Ele falava ecolalicamente, e quando ofereci papel e lápis para que desenhasse, começou a traçar várias letras A (de seu nome) que ocupavam todo espaço do papel. Não era possível uma investigação tradicional. No seu estudo de caso, concluímos que se tratava de uma criança psicótica.

Naquele período, foi uma luta conseguir uma vaga para Augusto, porque nenhuma escola reconhecia a posssibilidade de que ele se beneficiasse de seu espaço. Os argumentos alegados eram de que Augusto não interagia socialmente, não se comunicava, e que já utilizava letras. Por isso a escola especial não seria para ele. Naquele momento, não tínhamos fundamentação suficiente para dar conta das especificidades cognitivas e de aprendizagem nas psicoses, mas acreditávamos que Augusto iria se beneficiar do espaço escolar.

Era um período em que a Secretaria iniciava a defesa de um discurso de que todos aprendem. A política em jogo favorecia a discussão sobre os ideais de aluno, pois a equipe psicopedagógica buscava tensionar nas escolas as questões do fracasso escolar, a partir da adequação das intervenções didático-pedagógicas, descentrando o acento do fracasso colocado nos alunos. Era uma política que radicalizava uma luta contra a segregação e a exclusão.

Nas escolas especiais, questionavam-se os critérios de seleção de clientela, procurando abrir as portas para outros casos de crianças que permaneciam em casa, sem acesso à escolaridade.

Foi feito um acompanhamento e o convencimento com uma escola especial, no caso, a de Augusto. Garantiu-se assessoria psicopedagógica e psicanalítica, e conseguiu-se a vaga. Na época, discutimos com a professora alguns pontos interessantes. Por exemplo, a professora insistia que Augusto não se referisse a si por *ele*. Procurávamos situar que não se tratava de ensiná-lo a dizer *eu*, mas de propiciar através de jogos simbólicos e outras situações no cotidiano da escola que ele interagisse com as outras crianças, e assim fosse interpelado pelo social. Neste sentido, o 'ensinar', no estrito senso, ampliava-se e a professora começou a fazer mais brincadeiras de faz de conta, teatro, e jogos, favorecendo simbolicamente todos seus alunos.

Passados alguns anos, reencontrei Augusto passando por um processo de mudança da escola especial para a regular. Há dois anos tentavam sua mudança. Ele alfabetizou-se em 1997 e foi encaminhado para ser incluído numa escola regular em 1998. Trabalhando na Sala de Integração e Recursos (SIR) de sua escola, inteirei-me de sua trajetória. Este serviço, a SIR, propõe-se a atender casos de integração, priorizando alunos oriundos de escolas especiais. Augusto era então acompanhado por uma professora da SIR.

Este serviço foi criado a partir da ciclagem das escolas municipais. A escola por ciclos propõe uma nova modalidade de ensino fundamental, cursada em nove anos, sem retenção dos alunos. A proposta da Sala de Integração faz parte de uma série de mecanismos desta nova modalidade de escola.

Escolhi Augusto como um dos casos para realizar os encontros de leitura por alguns critérios: pelo diagnóstico de estruturação psicótica, pela situação paradigmática que ele representa em relação aos dilemas que esta estruturação apresenta à educação e, finalmente, por ser alfabetizado e pela significação que a língua escrita teve em sua história.

Propus a Augusto que participasse de minha pesquisa. Nossos encontros de leitura foram realizados em dezembro de 2002. Em fevereiro de 2003, conversei com a professora da SIR para contextualizar o trabalho realizado. Ela relatou alguns pontos de sua história.

A professora relata que acredita haver um desejo de normalização por parte da escola especial ao encaminhar Augusto para escola regular, já que havia pouca demanda dele e de sua família. *O que Augusto traz à escola é o que querem que ele seja*, fala a professora da SIR. A escola especial encaminhou o aluno quando ele tinha mais ou menos nove anos. Foi um período em que se implementava os dispositivos de inclusão, entre eles estava a SIR. A partir de 1996, durante dois anos, discutiu-se sua questão escolar, procurando situar que lugar de escola esta família reconhecia. Ele estava muito desorganizado e, para a família, era difícil suportar sua condição.

A passagem de uma escola à outra foi importante. Em casa, ele tinha pilhas de jornais no quarto. *Aquilo que fazia nas listas de palavras era o que fazia de outra maneira com os objetos,* conta a professora referindo-se à escrita de Augusto, que costumava fazer listagens de palavras. Quando chegou no atendimento da SIR, só circulava de um lado para o outro, mantinha-se ecolálico, repetia falas do outro e de programas de TV.

Durante a avaliação na SIR, Augusto freqüentava atendimento em terapia ocupacional e natação, sem nenhum atendimento psicológico. Todos os espaços eram organizativos. O diagnóstico trazido pelo terapeuta era *Síndrome de Aspeger*.

As principais questões com Augusto eram em relação ao grupo. Nesse período, ele apresentava mudanças em relação às palavras faladas e à escrita, e iniciou sua entrada em turmas da escola regular. *Isso foi bordeante para ele,* fala a professora que acredita que ele não havia sido preparado para a entrada na escola regular.

Augusto iniciou freqüentando o grupo de Educação Física e de Artes na escola regular, em 1998. Em 1999, com dez anos, começou a freqüentar um grupo regular da escola, junto com o acompanhamento da SIR. Passou por alguns professores, e as diferenças de perfil profissional foi sendo decisiva na possibilidade de ele ir ocupando subjetivamente outro lugar na escola.

A professora ainda relata que em 2000, no atendimento na SIR ele jogava as coisas de cima de uma escada, elas se quebravam e depois ele colava os pedaços. Conversando com os pais, discutiu-se a necessidade de retornar ao atendimento psicológico que ele havia tido dos cinco aos oito anos. A família se perguntava o que fazer numa escola comum. Durante as entrevistas, eles aceitam retornar ao atendimento analítico.

O atendimento durou até 2000 e, em 2001, Augusto trabalhou com uma psicóloga da rede pública que o diagnosticou como autista. Após sua inclusão na escola, ele ficou um período sem acompanhamento da SIR, pois, conforme a professora, não havia demanda da escola para o serviço.

Nas conversas com a família, aparecia uma idéia a respeito da mãe de Augusto, como sendo uma pessoa muito inteligente e o pai muito frágil. A partir de 2000, o pai começa a fazer-se mais presente na escola, e os efeitos disso foram importantes para Augusto.

Na escola, Augusto escrevia nas paredes, no corpo, nos livros, por tudo. Em todos encontros, na SIR, ele queria escrever, e sua professora da sala de recursos avaliava que isso era organizador para ele.

Nossos encontros de leitura:

Augusto aceitou o convite de participar dos encontros de leitura e eles foram realizados fora de seu turno de estudo, na sala da SIR, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo.

Em nosso primeiro encontro, Augusto entra na sala e começa a fazer uma lista no quadro, com nomes. Convido a começarmos a ler; Augusto aceita, combinando, no final, continuar o que estava fazendo.

Ofereço alguns livros que trouxe para que ele os escolha. Ele escolhe a fábula *A raposa e as uvas de Esopo.* Augusto começa a leitura:

- Certo dia, a raposa estava faminta e procurava algo para acalmar sua fome, chegou até a se aproximar da vila, mas as galinhas estavam muito bem via... viados... viados... vigiados quer dizer. A raposa caminhava desanimada quando, de repente, teve uma agradável surpresa: por cima do muro, pendia um galho carregado de cachos de uvas madurinhas. Na falta de galinhas, servem uvas doces, disse a raposa lambendo os beiços, então subiu na ponta dos pés e esticou os braços, mas não alcançava os galhos. Chegava a ficar com água na boca olhando os cachos maduros, tentou agarrá-los de novo, desta vez dando um

pulo, quase chegou a tocá-los, mas nada, suas mãos continuavam tão vazias quanto seu pobre estômago, de qualquer modo não queria se dar por vencida, conseguiria se empanturrar de uvas. Afastou-se um pouco, muito numa corrida e deu um salto, esteve a ponto de conseguir o doce prêmio, mas os cachos continuavam altos demais, altos demais –repete – as uvas pareciam dançar diante do corpinho da raposa como se zombassem dela. Cada vez mais faminta, faminta e irritada, a raposa atirou-se em direção a elas e caiu sobre a terra como numa piscina sem água. Já havia feito todas as tentativas mas não conseguia fincar os dentes nas uvas, então a raposa faminta, sacudiu a poeira do corpo e se afastou com desdém, tentando convencer a si mesma: eu não queria mesmo essas uvas, estão verdes.

Augusto se aplaude, e quando pergunto o que ele leu, ele diz*:*

- *Que essa história, que essa história tava divertida.*

Pergunto:

- *E o que é que ela conta?*

Ele lê um trecho:

- Chegava a ficar com água na boca, olhando os cachos maduros. Tentou agarrá-los de novo, desta vez dando um pulo, quase chegou a tocá-los.

Insisto para que ele me diga com suas palavras o que leu, e ele segue no livro:

- A raposa tava com água na boca, não conseguiu agüentar e não conseguiu alcançar as uvas, não conseguiu**,** – *olha só* – mostra as gravuras no livro – *ela não pega as uvas, ela não conseguiu pegar. Olha só* – mostra o livro – *olha o que a raposa tá fazendo, alguma coisa.*

Refiro que ele está me mostrando os desenhos do livro e lendo de novo. Inicialmente Augusto oscila para me responder, lendo fragmentos do texto ou descrevendo as imagens dos desenhos.

Digo para ele que ele está olhando os desenhos para ajudá-lo a lembrar o que leu, e ele segue dizendo:

- *Sim. A raposa tá conseguindo pegar as uvas, ó. As uvas, assim ó, olha aqui, a raposa não tá conseguindo pegar outra, a raposa, de repente não pegou... e caiu sobre a ... aqui a raposa disse que as uvas tavam verdes.*

Pergunto por que ele acha que a raposa disse que as uvas estavam verdes.

Ele responde:

- *Porque não prestavam, não estavam boas*.

Insisto; se as uvas não prestavam, por que a raposa insistia em pegá-las, e ele diz:

- *Não, estavam roxas*.

Então pergunto:

- *E por que tu achas que ela disse que as uvas estavam verdes, se elas estavam roxas?*

Ele responde:

- *Acho uma... boa.*

Pergunto:

- Uma boa o quê?

Ele responde:

- *Uma boa surpresa que ela tava falando.*

Inicialmente, quando se pergunta sobre o que Augusto leu, ele diz que leu que *esta história tava divertida.* Depois responde recortando fragmentos do texto, lendo-os de novo ou descrevendo as figuras. – *De repente não pegou.* – Nessa leitura vemos a pregnância no registro Imaginário, ou seja, a imagem das figuras, assim como a escrita tomada do lado das imagens, predomina nas respostas operadas por Augusto. No final, quando pergunto sobre as uvas verdes, inicialmente ele argumenta a respeito da qualidade das uvas, mas quando insisto numa contradição, ele ainda sustenta que as uvas eram roxas. Pergunto então por que ele acha que a raposa desistiu das uvas e ele diz: *acho uma boa... uma boa surpresa que ela tava falando.*

Tanto no início como no final, as falas de Augusto, realizadas a partir de minhas perguntas, se afastam do sentido intencional. Há um distanciamento da referência; no segundo caso, não sabemos o que é uma boa, ele esclarece, uma boa surpresa que ela tava falando. Que surpresa? Falando o quê? O sentido fica solto. Há falhas no funcionamento autonímico.

No outro encontro, Augusto escolhe uma outra leitura. Quando estava na escola especial, Augusto conheceu o autor de um dos livros que estava à disposição para ser escolhido e ele lembra-se deste episódio. O livro é *O Pum*, de Celso Gutfreind. Augusto lê em voz alta:

- Guilherme, de repente soltou um pum, um pum tão simpático mas como Guilherme comeu no jantar feijão com chucrute. O pum foi barulhento e fedorento, tão fedorento que o próprio Guilherme achou ruim. Dizem os sábios que só quando alguém não agüenta o seu próprio pum é que ele é terrível. Mesmo a mãe de Guilherme não reclamou, mas ele reclamou para ela: mãe, porque a bunda não fica no pé? Claro que ela não respondeu, mas nada, ele não ficou... a sua reclamação. Já imaginou se a bunda ficasse no pé? O pum ficava mais longe do nariz... o pum ia direto para a terra, incomodar as minhocas. Agora a mãe reclamou, tava fazendo o meu feijão e já era tarde: – Chega de bobagens, menino, é hora de dormir. Guilherme foi dormir e sonhar e depressa sonhou com uma mulher muito bonita. Ele tinha um vestido branco e comprido, tinha asas nas costas e na mão direita levava uma varinha de condão. – Quem é você? Guilherme perguntou. – Eu sou a fada Bundinha. – O que faz uma fada Bundinha, se eu confesso um erro? – Que erro? – Erro do corpo... a bunda está muito perto do nariz. – Eu corrijo o erro, botando ela no pé, se é isso que você quer. Mas era o que ele mais queria. A fada Bundinha colocou a varinha na bunda do menino e pronto: a bunda foi para os pés. Mais tarde, mais tarde, Guilherme acordou, mas ainda teve sono, sono, ele, ele estava atrasado para uma partida de futebol e ele era, ele era o centroavante do time. Estava com... justo àquela tarde. Logo no primeiro lance Guilherme foi derrubado dentro da área, pênalti para ele mesmo bater. A torcida, todas as colegas de sua aula estavam lá, mas na hora que ele foi bater... sentiu-se um cheiro forte, a bola nem saiu do lugar. O time de Guilherme

perdeu de 4x0 e ele perdeu 4 pênaltis. No final Guilherme só não foi vaiado porque já não tinha torcida, todos já tinham ido embora, reclamar, reclamando do cheiro. Desolado, acusado pelos companheiros de time, Guilherme saiu de cabeça muito abaixo de... todo o resto do sonho, até encontrar a fada Bundinha. Ela estava comendo feijão com chucrute no quintal da fada Coxinha, sua amiga íntima. As duas conversavam alegremente. Pus coxas no lugar da cabeça, dizia a fada Coxinha. Fiz cinco bundas, mas acho que vou ter que tirar uma, é que a essa altura a fada Bundinha já tinha visto Guilherme que, em toda a sua tristeza, ele nem observara a fada Coxinha pôr a bunda no lugar da bunda. Quando acordou, aliás, a primeira parte do corpo que ele tocou foi nela. Mais tarde, na hora de chutar o pênalti Guilherme... jogadores no final da partida até hoje não entendem porque o Guilherme dedicou aquele gol bonito da vitória para sua bunda. Para a bunda? Ainda perguntaram. Porque para ela, sem tirar nem pôr.

Pergunto a Augusto o que ele leu.

Ele responde:

- *Que ele transplantou a bunda lá nos pés. Ele soltou pum na bunda e nos pés.*

Pergunto o que mais ele leu. Augusto fala:

- *Ele... tinha a fada Bundinha e na história a fada Bundinha encostou a varinha na bunda do menino.* – Ele folheia o livro – *Na história o menino era o centroavante do time* – ele lê no livro – ele estava com tudo, Guilherme foi derrubado dentro da área, pênalti para ele mesmo bater. Augusto folheia e lê – E Guilherme soltou um pum. O time de Guilherme perdeu de 4x0. Ele foi desolado pelos companheiros do time. – Segue lendo – Estava comendo feijão com chucrute no quintal da fada Coxinha. É que a essa altura a fada Bundinha já tinha visto Guilherme com toda a sua tristeza.

Pergunto por que Guilherme estava triste. Ele responde:

- *É porque ele não tinha visto que a bunda estava no pé, eu acho.*

- *E por que isso deixava ele triste?* – pergunto.

Ele diz:

- *É porque ele... porque ele... ficou muito desesperado*.

Questiono se tem mais alguma coisa que ele queira falar da história. Ele diz:

- *Que ele soltou um pum na bunda*.

Na afirmação, *ele soltou pum na bunda e nos pés* a preposição (na = em+a) parece deslocada, afetando a significação. Quando Augusto afirma que, *ele estava triste porque ficou muito desesperado* respondendo minha questão, deixa a impressão que ele não consegue retornar ao texto como referência para responder. As informações do texto lido, aliás, muito bem lido, do ponto de vista instrumental, não armam uma cadeia de sentido, em que as relações de causalidade entre os fatos ocorridos parecem não se estabelecer para Augusto.

No encontro seguinte, Augusto escolhe uma outra fábula, agora num livro em que não há os desenhos como suporte de imagem A história também é de Esopo, *O fazendeiro, seu filho e o burro*. Ele inicia a leitura:

O homem e o seu filho burro. Um homem ia com o seu filho levar um burro prá vender no mercado. – O que você tem na cabeça para levar um burro pela estrada afora, sem nada no lombo enquanto você se cansa? Disse um homem que passou por ele. Ouvindo aquilo o homem montou o filho no burro e os três continuaram seu caminho. O rapazinho bem disposto. – Que vergonha, deixar seu pobre pai, um velho, andar a pé, enquanto vai montando! Disse outro homem com quem cruzaram. O homem tirou o filho de cima do burro e montou ele mesmo. Passaram duas mulheres e uma disse à outra: – Olha só, que sujeito egoísta, vai no burro e o filhinho a pé, coitado. Ouvindo aquilo, o homem fez o menino montar no burro na frente dele. O primeiro viajante que apareceu na estrada perguntou ao homem: – Esse burro é seu? O homem disse que sim. O outro continuou: – Pois não parece, pelo jeito como o senhor trata o bicho. Ora, o senhor é que devia carregar o burro, em lugar de fazer com que ele carregasse duas pessoas. Na mesma hora o homem amarrou as pernas do burro num pau e lá se foram, pai e filho, aos tropeções, carregando o animal para o mercado. Quando chegaram, todo mundo riu tanto que o homem enfure... enfurecido, jogou

o burro no rio, pegou o filho pelo braço e voltou para casa. Moral: quem quer agradar todo mundo, no fim não agrada ninguém.

Peço que Augusto me conte, o que leu da história.

Ele lê fragmentos:

- Que o burro estrada fora sem nada no lombo, enquanto você cansa.

Insisto para que me diga do seu jeito o que leu, e ele segue lendo fragmentos:

- Ouvindo aquilo, o homem montou o filho no burro e os três continuaram seu caminho. O rapazinho preguiçoso... que vergonha deixar seu pobre pai, um velho, enquanto vai montando... disse outro homem com quem cruzaram.

Digo para Augusto que ele está lendo, mas que gostaria de saber o que ele lembrava do que havia lido sobre a história. Ele segue lendo:

- Esse burro é seu? Pois não parece pelo jeito como o senhor trata o bicho. Ora, o senhor é que devia carregar o burro, em lugar de fazer com que ele carregasse duas pessoas.

Pergunto quem havia dito isso. Augusto segue lendo:

- Na mesma hora, o homem amarrou as pernas do burro num pau, e lá se foram, pai e filho aos tropeções, carregando o animal para o mercado. Quando chegaram todo mundo riu tanto que o homem enfurecido jogou o burro no rio, pegou o filho pelo braço e voltou para casa.

Pergunto enfim, o que tu leste? Recomeça a ler.

- Enfurecido, jogou o burro no rio, pegou o filho pelo braço e voltou para casa.

Pergunto o que ele havia entendido sobre o que leu.

Ele lê:

- O homem amarrou as pernas do burro num pau.

Insisto, perguntando o que conta a história.

Ele lê:

- O rapazinho preguiçoso...

Então leio a moral e peço que me diga o que acha que isso quer dizer: *quem quer agradar todo mundo, no fim não agrada ninguém?*

Ele fala:

- *Quem quer agradar, não agrada ninguém.*

Insisto perguntando, o que quer dizer isto?

Ele diz:

- *Acho que alguma coisa.*

Augusto lê fluentemente em termos de decodificação, mas fica preso à escrita do texto como se o sentido estivesse colado à palavra impressa. Nada a dizer além do que está no papel. A leitura é o eco do texto. Mesmo assim, do que ele lê, nem sempre responde às minhas questões, ou seja, ele busca no texto, mas sem relacionar às perguntas feitas. Por exemplo, quando questiono quem perguntou *esse burro é seu*, ele segue lendo na seqüência sem retornar ao texto para tentar buscar a resposta. No final, ele responde, a respeito do que queria dizer a moral, *acho que alguma coisa*, lançando-me num vazio de significação.

Por este material, verificamos que a leitura possibilita situar alguns pontos da relação de Augusto com o campo do sentido. A incidência da letra se dá predominantemente no registro Imaginário levando à aderência da leitura à decodificação.

Nos atos de leitura de Augusto, o processo metalingüístico tem um funcionamento diverso dos termos que qualificam o estatuto do discurso. Encontramos situações em que há falhas na metáfora, outras, em que há dominância e alterações das vias de contigüidade, ou seja, nas construções sintáticas. A letra é tomada predominantemente pelo paradigma. Há pregnância do descritivismo, as palavras no texto são tomadas em sua literalidade. Há rupturas nas cadeias de sentido e dificuldade de realizar a autonimização no discurso, sendo que Augusto não retorna ao texto para tentar fazer amarragens em cadeia a partir do que leu.

7.3. O transbordamento da subjetivação psicótica no texto

Qual a instância da letra na leitura, olhando para a questão do transbordamento da subjetivação no texto, quando se trata de sujeitos cuja inscrição subjetiva é psicótica? Retomamos as hipóteses levantadas no início do trabalho em relação a esta questão.

Primeiro, apontamos a hipótese de que a singularidade da posição do sujeito na linguagem pode revelar-se sob forma de fenômenos de linguagem que se explicitam a partir do texto lido. Na segunda hipótese, apontamos a possibilidade de situar a incidência da letra na subjetivação psicótica em relação aos registros RSI.

Conforme a predominância da incidência da letra na leitura, encontram-se três categorias: a leitura capturada no Real, a leitura capturada no Imaginário e a leitura capturada no Simbólico. Retomando Lacan, o sujeito representa um significante para outro significante numa cadeia. Assim, o transbordamento da subjetividade no texto explicita-se na medida em que lemos as marcas subjetivas na leitura que evidenciam a incidência da letra nos registros da cadeia.

Falamos que há a tecitura do texto e há a tecitura do sujeito. Nesse interjogo, em que se dá a relação entre o leitor e a alteridade do texto, podemos observar as produções de sentido do sujeito. Ele, ao ler, tem a possibilidade de produzir uma rede de sentidos inclusive para além das possíveis predições de sentido do Outro-autor que escreveu o texto.

A subjetividade vai tecendo-se a partir do trançamento da cadeia borromeana, às quais o Real, o Simbólico e o Imaginário formam as redes de sentido que possibilitam registrar a realidade. Os três elementos do nó, RSI, representam a forma mínima de vínculo social.

Vimos que, inicialmente, o encadeamento da rede sustentava-se pelo significante, determinado pelo registro do Simbólico. No decorrer da teorização, a ênfase passa para do significante à letra, o registro do Real. A letra é a materialidade que determina o significante, isto é, o traço unário que delineará, pelo seu apagamento, a trajetória da inscrição psíquica da subjetividade. Pensando o sujeito também como um texto que traz suas inscrições, lemos suas marcas subjetivas como vestígios que afetam sua interpretação da realidade.

A estruturação psicótica, inicialmente definida pela foraclusão da função significante do Nome-do-Pai, passa por uma nova conceitualização, *a não nodulação a três* dos registros RSI. O quarto aro, o Nome-do-Pai, que faz o enlaçamento dos outros três, terá a função também de nomear, constituindo o pai do nome. Com Joyce, vimos como se deu a criação do escritor de seu nome próprio pela publicização de sua obra. A escrita que ele produz é uma criação em que o autor rompe com o sentido e com o Outro. Joyce, o *Sinthoma,* constitui-se subjetivamente por uma estrutura não borromeana, mas nunca desencadeou uma psicose porque sustenta-se pela sua escrita.

A leitura comporta a dimensão da letra, o que implica sua relação com o campo do sentido, mas, para a letra funcionar como linguagem, ela deve dar lugar ao significante em relação ao Outro. Como as crianças psicóticas têm sua relação com o Outro afetada pela sua constituição subjetiva, isso deixará marcas na sua forma de produzir sentidos na leitura.

Buscamos a abordagem da lingüística textual para pensar sobre as questões de sentido no texto. Nela, as relações de sentido se dão por meio de mecanismos que ocorrem entre enunciados – ou partes deles – que produzem a tecitura do texto, as relações de sentido através de elos coesivos. A coesão é uma relação semântica realizada através do sistema léxico-gramatical, e a coerência é o mecanismo responsável pela continuidade dos sentidos no texto, apresentando-se como o resultado de uma rede complexa de fatores.

O texto é uma unidade lingüística com propriedades estruturais específicas. Muitos fenômenos lingüísticos só se explicitam no seu interior. O texto, preservando a organização linear abordada no aspecto da coesão, considera a organização reticulada ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. Os elementos que estabelecem relações textuais são os recursos de coesão textual que remetem a toda seqüência do texto e os elementos que remetem ao enunciado anterior. A referência é um mecanismo de coesão textual. Quando o referente precede o item coesivo, tem-se a anáfora.

Escutamos Gustavo e Augusto para situar sua singularidade a partir da incidência da letra na leitura. Essa singularidade refere-se ao transbordamento da subjetivação no texto. Lacan define que o psicótico “parece fixado, imobilizado, numa

posição que o coloca sem condições de restaurar autenticamente o sentido de que ele testemunha. E de partilhá-lo no discurso dos outros" (LACAN,1985, p.153). Essa fixação, no sentido que não é partilhado com os outros, pode causar estranhamento no social em relação aos psicóticos.

A subjetividade nos psicóticos apresenta características relacionadas à forma como a sua estruturação psíquica se constituiu. Se os mecanismos de coesão e coerência possibilitam a busca de referência no texto, podemos observar que Augusto e Gustavo não realizam um tratamento autonímico para fazerem as amarrações de sentido, considerando o outro-autor.

A incidência da letra sobre o imaginário na leitura dos dois rapazes é demonstrado em momentos em que as palavras são tomadas em sua literalidade. Isso é, a extensão metafórica fica limitada, e as palavras são tomadas pelas coisas. A leitura é tomada como eco do texto, o que se lê, está ali: nas figuras, nas escritas cravadas no papel, fisgadas pelo Imaginário.

Em geral, nos atos de leitura destes rapazes, vemos o processo metalingüístico com funcionamento diverso dos termos que qualificam o estatuto do discurso. Encontramos situações em que há falhas na metáfora, outras, em que há dominância e alterações das vias de contigüidade, ou seja, nas construções sintáticas; a letra é tomada predominantemente pelo paradigma. Há pregnância da imagem, por exemplo, em forma de descritivismo.

O deslizamento na cadeia significante é alterado pela forma de barramento na relação significante/significado. A ausência de barragem entre *S1* e *S2* evidencia-se pela incidência da letra. A cadeias borromeanas têm pontos em que os trançamentos entre os registros RSI estão por serem feitos. A utilização da pontuação que regula as pautas de sentido é afetada, evidenciando que, em vários momentos em que eles lêem, não levam em conta o Outro.

Gustavo revela vestígios de sua história. A colagem imaginária nas coisas, que impediam, por exemplo, que ele se desprendesse de seu cocô, se expressa em sua relação com a leitura. Um garoto que se alfabetiza 'sozinho' e que começa a se separar de suas fezes na medida em que encontra letras nelas.

Gustavo é capaz de ler fluentemente, porém não é capaz de armar simbolicamente o que leu. Sua subjetividade, marcada pela incidência da letra no registro Imaginário, não permite ainda que ele possa dar a distância necessária entre a palavra e a coisa, reduzindo o sentido das palavras de sua extensão metafórica.

O funcionamento do registro Imaginário solto não permite as amarragens de sentido necessárias à coesão e coerência textuais constituídas pelo social, que também o delimitam. O retorno ao texto para busca de amarragens demandam que o Outro esteja inscrito numa posição simbólica. Ao perguntar a Augusto sobre o que leu, ele recorta e cola do texto fragmentos soltos, sem estabelecer costuras. A letra está capturada no registro Imaginário.

Podemos relacionar as formas de leitura desses dois sujeitos com sua forma de estruturação psíquica. Os fenômenos de linguagem descritos nas psicoses aparecem mais predominantemente nos dizeres de Gustavo. Ambos rapazes se apropriaram da leitura de uma forma instrumental, isto é, não tropeçam no Real da letra. Porém, sua leitura é mais do lado da decodificação, com estreitamento semântico na sua linguagem.

O sentido no nó borromeano situa-se entre os registros Simbólico e Imaginário. As amarragens de sentido, realizadas pela função significante Nome-do-Pai se dão de uma forma diferente quando, na tecitura do sujeito, a rede de sua subjetividade está solta. Esta é a singularidade que encontramos no transbordamento da subjetivação de Augusto e Gustavo na leitura, pela incidência da letra predominantemente no registro Imaginário. Gustavo desliza pelo texto, com algumas trocas e supressões de palavras, sem regulagem pela falta de coerência ou coesão do que lê. Augusto lê fluentemente, não faz trocas ou omissões. Quando questionamos o que leu, retorna ao texto como um eco e responde sem vincular com a questão, simplesmente lê na seqüência.

Algumas características identificadas em nossas análises poderiam ser também vistas em situações de leitura em outras crianças e adolescentes por motivos diferentes de sua estruturação subjetiva. Por exemplo, há a utilização de estratégias pedagógicas que ‘ensinam’ a repetir o texto numa seqüência ordenada, sem explorá-lo, a partir de uma série de perguntas que linearmente são respondidas por cópia. Também, as crianças pequenas têm como característica de seu desenvolvimento fazer uma colagem da palavra à coisa.

Outras crianças, estruturadas neuroticamente, podem apresentar características de pensamento em que predomina a imagem sobre o Simbólico, por um sintoma.

Vivemos uma época em que a imagem vem tomando uma dimensão cada vez maior na cultura, e isso produz efeitos também na organização subjetiva das crianças. Isso significa que os efeitos de um inchamento do Imaginário podem ser entendidos como característicos da infância moderna.

Embora em nossa análise empírica tenhamos pontos em comum entre Gustavo e Augusto, também vimos que há algumas diferenças. Cada um deles mantém sua singularidade numa estruturação psicótica e é único.

É importante destacar que há diferentes formas de manifestação da estruturação psicótica na infância. Existem crianças psicóticas que têm interrupções em seu desenvolvimento com efeitos em suas aprendizagens. Nem todos aprendem a ler e escrever como os garotos analisados nesse trabalho. As diferenças precisam ser levadas em conta, o sujeito precisa ser escutado. Pensando nessas diferenças, podemos planejar as ofertas pertinentes na infância destes sujeitos na clínica e na educação.

Abordamos a singularidade da estruturação psicótica pelo transbordamento da subjetivação no texto. Consideramos que situar a singularidade de sujeitos psicóticos é fundamental para aprender que o que causa estranhamento nas psicoses revela aquilo que está presente também nos considerados normais e tem a ver com qualquer um de nós. A instância da letra na leitura revela que as marcas da inscrição psíquica na subjetividade incidem no funcionamento psíquico e nas produções do sujeito.

8. CONCLUSÃO: O SUJEITO DA "DESRAZÃO" BATE À PORTA DA EDUCAÇÃO

Analisadas as produções de Augusto e Gustavo, procuramos situar a instância da letra na leitura nesses rapazes. Partindo disso, vamos discutir possibilidades e limites na escolarização de crianças psicóticas.

A subjetividade moderna se constituiu baseada em um ideal de racionalidade. A infância foi naturalizada, normatizada e fixada a partir de parâmetros estabelecidos pela razão. Vimos que a psicose é uma forma singular de estruturação subjetiva, e que aquilo que causa estranhamento em relação à loucura, trata-se de uma forma singular de inscrição do sujeito na linguagem. Isso afasta a idéia construída a partir da lógica dicotômica, que opõe razão à desrazão, de que o psicótico simplesmente seja desprovido de razão. A diferença da estrutura psicótica atesta que todos estamos sujeitados ao funcionamento do inconsciente. A mesma lógica dicotômica que opõe normal/anormal, como forma de categorizar as crianças, vem historicamente produzindo a exclusão das diferenças. Em nossa cultura, isso pode ser visto nas escolas.

A idéia de um sujeito que se domine pela razão predomina nas concepções educacionais tradicionais. Porém, o sujeito é dividido entre consciente e inconsciente, e todos nós estamos mergulhados na polissemia da linguagem, ou seja, estamos sempre à beira do mal

entendido.

Se a origem da subjetividade coincide historicamente com a democratização da escola e com o surgimento da noção de infância em nossa cultura é fundamental pensarmos sobre as relações entre estes acontecimentos. Há uma concepção integradora que acredita que ao propor a homogeneização de oportunidades garante a democratização na educação. Porém, se não considerarmos a singularidade dos processos de cada um, a escola nunca será para todos.

Ao estudarmos o caso de Victor de Aveyron, criticamos as práticas clínicas e reeducadoras adaptativas e normalizantes. Vimos que sua educação foi inspirada em modelos empiristas-positivistas que atravessam as práticas reeducativas clínicas e escolares e podemos tomar seu fracasso como exemplo para pensar nas possibilidades educacionais nas psicoses.

Embora não tenha sido o objetivo deste trabalho, pudemos observar a relação da subjetividade na psicose com alguns aspectos cognitivos. Por exemplo, a contradição não adquire estatuto de conflito, como no caso da cor das uvas na fábula *A raposa e as uvas*. Há a predominância do aspecto figurativo no pensamento. Este não realiza movimentos retroativos sobre si. Essa relação deve ser aprofundada, pois, embora a psicose seja da ordem da subjetividade, afeta o funcionamento cognitivo; logo, afeta a aprendizagem.

Como a cognição e a modalidade de aprendizagem estão atreladas à subjetividade, não se trata de tentarmos imprimir aos psicóticos nossa forma lógica de pensar, corrigindo-os, por exemplo, explicando as possibilidades semânticas em relação à palavra *verde*, que nem sempre está referida à cor e que a raposa desdenhou as uvas porque não conseguiu pegá-las e que elas não estavam verdes de fato.

Também não se trata de ensiná-los a seguir modelos. O trabalho ao contrário, precisa partir do sujeito para enlaçá-lo socialmente, reconhecendo-o num lugar de infante sem apagar sua diferença para normalizá-lo. Não podemos desvendar o enigma que o psicótico presentifica, mas devemos estar atentos para reconhecer em suas produções as marcas de sua singularidade e, a partir delas, facilitar enlaces com o social. As rupturas e dispersões que ocorrem nos processos semânticos e que se revelam nas produções de crianças psicóticas

precisam ir sendo costuradas pelo Outro.

Entre a trajetória na rede pública municipal de educação e na clínica psicopedagógica, numa equipe interdisciplinar, várias histórias ilustram as possibilidades e os limites da escolarização de crianças e adolescentes psicóticos. Adotamos a noção de psicose não decidida na infância, considerando que o sujeito ainda está se constituindo e a sua estrutura não está definida; acreditamos que a escolarização pode influenciar nesta definição.

Na rede pública municipal, há quinze anos atrás, os psicóticos não eram reconhecidos como capazes de freqüentarem a escola. O desconhecimento das singularidades destes sujeitos levavam à crença de que eles se beneficiariam exclusivamente de uma intervenção clínica de saúde. Augusto estaria fora da escola, se não houvesse um tensionamento na época sobre esta questão.

As histórias de Augusto e Gustavo não representam a realidade de todos sujeitos psicóticos na infância. Ambos puderam contar com o acompanhamento clínico psicanalítico e com uma intervenção instrumental na aprendizagem em diferentes momentos de seu desenvolvimento. Eles são sujeitos aos quais a cultura escrita se constitui como um recurso de inserção escolar e de laço social que tiveram seus intérpretes junto à escola. No caso de Gustavo, os profissionais de psicopedagogia inicial e de psicanálise. No caso de Augusto, a equipe de assessoria no início de sua vida escolar, o atendimento psicanalítico e de sua professora da SIR na passagem do ensino especial ao ensino regular.

Porém, há diferentes histórias de sujeitos psicóticos. Para pensar na escolarização como direito político, é preciso levar em conta o real da estruturação na psicose. Isso significa que, embora muitas crianças psicóticas se beneficiem da escolarização, a educação não pode dar conta sozinha da totalidade destas crianças, nem de suas necessidades clínicas.

Na rede pública, acompanhamos há anos as tentativas de interlocução entre os setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social, mas infelizmente eles continuam funcionando de forma desarticulada. O acesso aos serviços de saúde são difíceis, de pouca extensão e estão sujeitos às linhas políticas que se sobrepõem às discussões técnicas.

Acompanhamos a criação de uma escola municipal por volta do início da década de 90 que se propunha a atender alunos excluídos na rede pública. Ali havia crianças e adolescentes em plena crise psíquica, se machucando, professores apanhando e um incessante pedido de intervenção junto à saúde. Questionamos a validade da escolarização quando crianças e adolescentes psicóticos, em constante crise e sem um trabalho clínico, colocam em risco a si e aos demais na escola. Longe de ser um ato de democratização educacional, isso é, no mínimo, um equívoco.

Por outro lado, recebemos adolescentes na escola que, pela primeira vez, freqüentam uma sala de aula porque passaram por setores públicos de saúde, que desconhecendo as possibilidades escolares, contra-indicavam a sua escolarização. Alunos alfabetizados, cujas famílias foram 'tecnicamente' orientadas a deixarem seus filhos fora da escola. Isso é outro equívoco.

Acreditamos que o conhecimento psicanalítico articulado interdisciplinarmente é um atravessamento necessário à clinica e à educação que se propõem a abordar a psicose. A criança psicótica, tratada pelo viés da psicanálise freudo-lacaniana, pode apresentar viradas estruturais.

Como lembram Bergé e Balbo, "no seminário *Le non dupes errent* Lacan insiste no fato de que se não há educação e aprendizagem, haverá fracasso no enodamento dos três círculos: do Real, do Simbólico e do Imaginário" (BERGÉ e BALBO, 2003, p. 28). A criação de versões do Nome-do-Pai, metáforas não paternas que lhe possibilitem amarrar os registros RSI, podem se produzir a partir de um enlace ao discurso social e um lugar reconhecido do sujeito na cultura. Crianças acompanhadas precocemente na clínica e na escola mostram estas viradas. Outras crianças psicóticas, embora não mudem sua posição estrutural, podem flexibilizar-se ampliando sua circulação e interação social.

A psicanálise sustenta que "não há um psíquico separado do social" (JULIEN, 2002, p. 73), e isso é fundamental na clínica das psicoses. A escola é o lugar em que se promovem os laços sociais necessários à infância. Porém é preciso reconhecer que cada história é singular, como é singular a incidência da estruturação psíquica nas possibilidades de aprender e de se socializar. Isto é, não podemos generalizar ao defendermos a escolarização de crianças psicóticas.

Catherine Ferron afirma que “se admitirmos que assim como há neurose infantil, haveria também psicose infantil, é preciso admitir também que existe para a criança psicótica a necessidade imperiosa de instrução e de educação para ordenar as funções” (BERGÉS e BALBO, 2003, p. 11). A educação que abre as portas de suas instituições pode produzir efeitos na subjetividade, oferecendo um lugar de reconhecimento social à infância dos psicóticos. Mas, não há garantias disso. Escolher a melhor escola para cada um é um processo único e sempre transitório.

Jerusalinsky (2003) afirma que o que se aprende na escola é atender os rituais da ordem. Os rituais normatizam o modo como será moldado o ato de cada um na relação com o Outro. Na infância, a relação com o Outro está se constituindo e, nesse sentido, a escola bem orientada, pode aprender a traduzir os dizeres da psicose no sentido de armar laços com o Outro. Além disto, a escola apresenta à criança o regramento social que ela necessita para circular na sociedade. O *eu* se constitui numa complexa relação com o Outro. A escola exerce o lugar do Outro, através de seus protagonistas: professores, funcionários, alunos e comunidade escolar em geral.

Larrosa (2001) define que a educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades recebem aqueles que nascem. O conhecimento é condicionado por um tipo de linguagem e por uma certa visão de mundo; somos antecipados pela linguagem e inscritos nela. O sujeito é efeito da intersubjetividade. O modo como a escola acolhe seus alunos depende dos paradigmas que atravessam suas concepções para olhar e oferecer o suporte necessário a cada um.

Acompanhando alunos com problemas de desenvolvimento na escola regular, observamos o efeito do encontro com algumas crianças na subjetividade do professor e na sua atuação pedagógica. O professor se afeta e se transforma com seus alunos.

Muitas questões surgem dos professores sobre as diferenças nas psicoses. Como lidar com “as mentiras”, o que fazer com a inadequação de atos sociais. Muitas vezes o discurso psicótico evidencia uma experiência vivida pelo sujeito que não compartilha de nossa realidade.

Partir de enunciados fora da realidade sem negá-los, mas enlaçando-os com algo que seja compartilhado com o grupo pode produzir efeitos importantes para estas crianças.

Quando não se compreende o dizer do sujeito e, ao invés de relacionarmos isso a uma falta dele, aceitamos que nós que não soubemos decifrá-lo, abrimos um espaço de aprendizagem para todos.

Assim como a criança e o adolescente psicótico devem ser escutados desde sua singularidade, isso também vale para os professores e para a instituição escolar. É preciso criar novas versões para pensar a escola. É preciso se propor a olhar as relações entre linguagem e subjetividade para poder ir dimensionando a incidência da estrutura subjetiva sobre o processo de aprendizagem e de escolarização, no caso, das crianças psicóticas.

O sujeito da "desrazão" bate à porta da educação. O trabalho aqui desenvolvido pretende oferecer uma idéia de como o campo da psicanálise pode servir como uma fonte epistêmica à educação que se propõe a trabalhar com a diferença. Aqui abordamos algumas situações que buscam situar a singularidade do psicótico na linguagem pela leitura. Esperamos que isso contribua para os olhares sobre o trabalho com a psicose.

Além da leitura promover possibilidades de inserção social, acreditamos que a literatura tem uma função estruturante na infância. Este é um campo que devemos aprofundar em nossa pesquisa. A experiência de qualquer leitor atesta o quanto somos atravessados subjetivamente pela leitura. Deixamos em aberto a reflexão sobre a importância dos efeitos da leitura na constituição subjetiva como uma possibilidade de desdobramento deste trabalho. Colocando este último ponto como interesse para continuar nossa investigação, concluímos nosso texto sem colocar-lhe um ponto final.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor,1986.

ALOUCH, Jean. *Letra a letra*: transcrever, traduzir, transliterar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1995.

ARRIVÉ, Michel. Freud e a autonímia. In: SCHÄFFER, Margareth; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.). *Aventuras do sentido*: psicanálise e lingüística. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

BERGÉS, Jean. Leitura e escritura literais. *Escritos da criança*, Porto Alegre, n. 2, 1997.

BERGÉS, Jean; BALBO, Gabriel. *Há um infantil na psicose*. Porto Alegre: CMC Editora, 2003.

BIRMAN, Joel. *Por uma estilística da existência*. São Paulo: Editora 34, Companhia de Freud, 2002.

CHEMANA, Roland. *Dicionário de psicanálise Larousse*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1993.

FILIDORO, Norma. *Psicopedagogía*: conceptos y problemas. Buenos Aires: Biblos, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A história da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Marcelo. *A escritura psicótica*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.

FREUD, Sigmund. As afasias. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. vol. I.

_____. O inconsciente. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XIV.

_____. Palavras e coisas. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XIV.

GOODMAN Keneth. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura e escrita*: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

HEIDEGGER, Martin. *Carta ao Humanismo*. São Paulo: Moraes,1991.

JAKOBSON, Roman. *Lingüistica e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2001.

JERUSALINSKY, Alfredo. Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem. *Boletim da APPOA*, Porto Alegre, n. 9,1993.

_____. A escolarização de crianças psicóticas. *Estilos da clínica*, São Paulo, n. 2, 1977.

_____. *Para entender al niño: claves psicoanalíticas.* Quito: Producciones Digitales Abya-Yala, 2003.

JULIEN, Philipe. *As psicoses*: um estudo sobre a paranóia comum. Rio de Janeiro, Companhia de Freud, 2001.

_____. *Psicose, perversão, neurose*: a leitura de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2002.

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1993.

LACAN, Jacques. *O seminário*: livro 3: as psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. O seminário sobre a “carta roubada”. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. *Escritos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. De uma questão preliminar de todo tratamento possível da psicose. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. *O seminário*: livro XIX: ...*Ou pire*. Jacques Lacan, sin textos establecidos, CD-ROM, 1970.

_____. *Les non dupes errent*. Jacques Lacan, sin textos establecidos. CD-ROM, 1970.

_____. *O sinthoma*. Jacques Lacan, sin textos establecidos. CD-ROM, 1970.

_____. *Seminário IX*: a identificação. Jacques Lacan, sin textos establecidos. CD-ROM, 1970.

_____. *Seminário XVIII*: de um discurso que não seria do semblante. Jacques Lacan, sin textos establecidos. CD-ROM, 1970.

_____. *O seminário*: livro 20: mais ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. O seminário *RSI*. Jacques Lacan, sin textos establecidos. CD-ROM, 1970.

LAJONQUIÈRE, Leandro. Deficiências sensoriais, subjetividade e reabilitação, notas para uma ressignificação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL, 2, 1994, Florianópolis.

LAJONQUIÈRE, Leandro. SCAGLIOLI, Roberto. Conversando sobre Bonneuil: entrevistas com Manoni, Richer-Lérès e Benvenutti. *Estilos da clínica,* São Paulo, v. 3, n. 4, 1995.

LAIA, Sérgio. *Os escritos fora de si*: Joyce, Lacan e a loucura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LE GOFF, Jacques. Leitura. In: *Enciclopédia Einaudi*, Le Goff(org.). Porto: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984..

LEITE, Márcio. Na segunda clínica de Lacan a palavra não se dirige ao outro. *Estilos da clínica,* São Paulo, n. 9, 2000.

MANGUEL, Albert. *Uma história da leitura.* São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NANCY, Jean-Luc; LACOUE-LABARTHE, Philipe. *O título da letra*. São Paulo: Escuta, 1991.

NASIO, J.–D. *Os grandes casos de psicose.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre a verdade e a mentira no sentido extra moral. In: _____. *Obras incompletas*: coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. In: _____. Obras incompletas: coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

NOVAES, Mariluci. *Os dizeres nas esquizofrenias*: uma cartola sem fundo. São Paulo: Escuta, 1991.

PORGE, Erik. *Os nomes do pai em Jacques Lacan*: pontuações e problemáticas. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

RASSIAL, Jean J. *O sujeito em estado limite*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

ROUDINESCO, Elizabeth. *Jacques Lacan*: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüistica geral*. São Paulo: Cultrix, 2000.

SCHÄFFER, Margareth et al. Constituição da subjetividade: um estudo da denegação no discurso do neurótico e do psicótico. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 1999.

SCHÄFFER, Margareth et al. A constituição da subjetividade: a questão do significante. In: SCHÄFFER, Margareth; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.). *Aventuras do sentido*: psicanálise e lingüística. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SOLER, Colette. *A psicanálise na civilização.* Rio de Janeiro: Contracapa, 1998.

TODOROV, Tzvetan. O discurso psicótico. In: _____. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

Referencias bibliográficas (utilizadas nos encontros com as crianças)

ATLAS VISUAIS, Zero Hora. Universo e dinossauros, Porto Alegre: EPSA.

ESOPO. *A raposa e as uvas*: versão adaptada e ilustrada. Rio de Janeiro: Editora Girassol, s.d.

_____. A raposa e as uvas. In: _____. *As fábulas de Esopo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

_____. O velho, o seu filho e o burro. In: _____. *As fábulas de Esopo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

GALLIMERD, Jeunesse. *A terra e o céu*. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

GUTFREIND, Celso. *O pum*. Porto Alegre: Solivros, 1995.