UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CLAUDIA MARIA TAVARES SALDANHA

O SINTOMA DISORTOGRÁFICO DA CRIANÇA EM IMPASSE COM O SABER:

UMA CONSTRUÇÃO DE CASO CLÍNICO EM PSICANÁLISE

Salvador
2017

CLAUDIA MARIA TAVARES SALDANHA

O SINTOMA DISORTOGRÁFICO DA CRIANÇA EM IMPASSE COM O SABER:

UMA CONSTRUÇÃO DE CASO CLÍNICO EM PSICANÁLISE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Andréa Hortélio Fernandes

Salvador
2017

Saldanha, Claudia Maria Tavares,
S162 O sintoma disortográfico da criança em impasse com o saber: uma construção de caso clínico em psicanálise / Claudia Maria Tavares Saldanha. – 2017.
116 f.: il.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Andréa Hortélio Fernandes
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2017.

1. Psicanálise. 2. Disortografia - Sintoma. 3. Criança. 4. Saber. I. Fernandes, Andréa Hortélio. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 616.855

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO

TERMO DE APROVAÇÃO

"O SINTOMA DISORTOGRÁFICO DA CRIANÇA EM IMPASSE COM O SABER: UMA CONSTRUÇÃO DE CASO CLÍNICO EM PSICANÁLISE"

Claudia Maria Tavares Saldanha Ribeiro

BANCA EXAMINADORA:

Andréa Hortélio Fernandes

Prof.ª Dr.ª Andréa Hortélio Fernandes (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Cristiane de Oliveira Santos

Prof.ª Dr.ª Cristiane de Oliveira Santos
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Rosane Braga de Melo

Prof.ª Dr.ª Rosane Braga de Melo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Salvador, 1º de setembro de 2017.

A Murillo, meu grande companheiro e
maior incentivador nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Ediralva (*in memorian*) e Raul, por serem primordiais na escrita da minha história com letras de amor, de esperança e de coragem.

Ao meu marido Murillo, pelo amor, pela união, pela serenidade, por sempre ler o possível no impossível, pelos sonhos compartilhados, realizados e em construção...

À minha orientadora Andréa Hortélio Fernandes, pela presença marcante em minha formação que, com palavras preci(o)sas, causa o meu desejo de saber.

A Cristiane Oliveira, pela leitura criteriosa do meu trabalho nos seminários de qualificação, revelando-me caminhos a trilhar, e por aceitar participar da minha banca de defesa.

A Rosane Braga de Melo, por acolher o convite de estar presente em minha banca de defesa.

Aos docentes e à técnica Aline Santos do PPGPSI, pela importante contribuição ao meu percurso acadêmico.

Aos colegas do grupo de pesquisa, Ana Laura Pepe (*in memorian*), Ana Flávia Santana, Geraldo Natanael, Sheyla Machado, Pollyana Almeida, Livia Tohmé e, com um carinho muito especial, às amigas Shimênia Oliveira e Carla Góes, pelas trocas, pelos impasses e pelas invenções possíveis em prol da pesquisa em psicanálise.

Às queridas colegas do "grupo de metodologia", Daniela Batista, Marina Lima, Verônica Nascimento e Ana Louise Cardoso, por tornarem os momentos metodológicos leves e divertidos e por nossa parceria perdurar por todo o mestrado.

A Vanessa Santos, pela companhia alegre e produtiva durante o meu estágio docente realizado na turma de 2015.2 da disciplina de Psicopatologia da graduação em Psicologia.

A Olga Sá, por cada interpretação que me possibilita ler de outro modo.

A Vera Edington, pela valiosa participação na construção do caso clínico de Lia.

Ao Campo Psicanalítico, pela transmissão de um saber a partir da psicanálise, e à Redepião, pelo espaço de interlocução de um saber-fazer (po)ético com o significante criança.

Às colegas da prefeitura de Lauro de Freitas-BA, Marisa Souza, Siomara Rebelo, Karina Nascimento, Eliane Azevedo e Daniela Fonseca, pela torcida e pela compreensão das minhas ausências, e a Tatiana Neiva e a Aila Cabral, pelo acolhimento sensível e flexível que possibilitou que eu conciliasse essas duas aventuras!

A Lia, por endereçar a mim as letras com as quais escreveu o seu “criançamento das palavras”.

Voo

Alheias e nossas
as palavras voam.
Bando de borboletas multicores,
as palavras voam.
Bando azul de andorinhas,
bando de gaivotas brancas,
as palavras voam.
Voam as palavras
como águias imensas.
Como escuros morcegos
como negros abutres,
as palavras voam.

Oh! alto e baixo
em círculos e retas
acima de nós, em redor de nós
as palavras voam.
E às vezes pousam.

Cecília Meireles (1964/2004, p. 166)

SALDANHA, Claudia Maria Tavares. O sintoma disortográfico da criança em impasse com o saber: uma construção de caso clínico em psicanálise. 116 f. il. color. 2017. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

Esta dissertação visa examinar o sintoma disortográfico da criança que está em um momento lógico de efetuação da estrutura e de entrada no discurso alfabético, problemática frequente na clínica psicanalítica com crianças. Na contemporaneidade, a criança é comumente posicionada pelo discurso científico como objeto de investigações e de práticas patologizantes e segregadoras que incentivam a medicalização das questões escolares. Tal conjuntura é interpretada pela psicanálise como efeito do discurso universitário que institui um saber todo sobre a disortografia a ser corrigida e extirpada da criança. Diante disso, o discurso do analista propõe ler a disortografia como um sintoma disortográfico a fim de possibilitar que o sujeito possa bem dizê-lo, sob transferência, o que pode propiciar que a criança ascenda à condição de intérprete das letras do alfabeto e das letras de *alíngua*. Isso demonstra a suplementaridade entre o saber escolar e o saber inconsciente no que diz respeito à estruturação do sujeito e à circulação no discurso alfabético. Para tanto, pretende-se analisar como a relação da criança com o saber se articula à produção do sintoma disortográfico em um momento lógico de efetuação da estrutura e de entrada no discurso alfabético a partir da construção de um caso clínico orientado pela ética da psicanálise. Por sua vez, os objetivos específicos são: identificar como as concepções da psiquiatria, da psicopedagogia e da psicanálise sobre a disortografia da criança podem ser matemizadas a partir da teoria dos discursos lacanianos; examinar como os impasses da criança com o saber em um momento lógico de efetuação da estrutura se articulam ao aprendizado da leitura e da escrita; e analisar, através do discurso do analista, a função do sintoma disortográfico da criança nas vicissitudes da efetuação da estrutura e da entrada no discurso alfabético a partir da construção de um caso clínico. Trata-se de uma pesquisa *a partir* da psicanálise cujo método é a construção do caso clínico de uma criança que foi atendida por mim e cujo tratamento já foi finalizado. A relevância do estudo está em analisar as contribuições da psicanálise em meio aos outros campos discursivos que se ocupam do alfabetizar e do tratamento da disortografia, a partir da perspectiva de que o erro ortográfico da criança que inicia a circulação no discurso alfabético representa o saber inconsciente que se manifesta através de equívocos do inconsciente disortográfico de *alíngua*. Desse modo, este trabalho revela que o saber inconsciente participa dos impasses da criança que está a se *alfabestizar*, uma vez que esta pode recorrer, transitoriamente, ao sintoma disortográfico para auxiliá-la a elucubrar esse saber para se estruturar como sujeito intérprete.

Palavras-chave: Criança. Saber. *Alíngua*. Sintoma disortográfico. Teoria dos Discursos. Psicanálise.

SALDANHA, Claudia Maria Tavares. The child's dysortographic symptom into impasse with knowledge: a clinical case construction in psychoanalysis. 116 pp. ill. color. 2017. Master Dissertation – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

This dissertation aims at examining the dysortographic symptom of a child who is in a logical moment of structure making and entering the alphabetical discourse, a recurrent problem in the psychoanalytic clinic with children. Nowadays, the child is commonly put by the scientific discourse as subject of investigations, pathologizing and segregating practices that encourage the medicalization of pedagogical issues. This situation is seen by psychoanalysis as university discourse's effect of the which establishes a whole knowledge about the dysortography to be corrected and extirpated from the child. Therefore, the analyst's discourses propose to read dysortography as a dysortographic symptom in order to enable the subject to say it well under transference, which may allow the child to become an interpreter of alphabet letters and letters of *lalangue*. It demonstrates the supplementary attribute between scholar knowledge and unconscious knowledge regarding the subject's structuring and circulation in alphabetic discourse. To do so, it is intended to analyze how the child's relationship with knowledge is articulated to the dysortographic symptom at a logical moment of structure making and the entry into the alphabetical discourses, based on the construction of a clinical case guided by the ethics of psychoanalysis. The study's specific objectives are: identify how conceptions of psychiatry, psychopedagogy and psychoanalysis on child dysortography can be mathemized based on the theory of Lacanian discourses; examine how the impasses of the child with the knowledge in a logical moment of structure effectuation are articulated to the learning of reading and writing; and to analyze, through the analyst's discourse, the child's dysortographic symptom function in the vicissitudes of the structure's effectuation and of the entry into the alphabetical discourse from the construction of a clinical case. Based on psychoanalysis, this research's method is the construction of a clinical case of a child that was attended by me and whose treatment has already been completed. This study's relevance is to analyze the contributions of psychoanalysis amid the other discursive fields which deal with alphabetization and the treatment of dysortography, from the perspective of misspelling of the child who initiates the circulation in the alphabetical discourse represents the unconscious knowledge that manifests itself through equivocation of the dysortographic unconscious of *lalangue*. Thus, this academic work reveals that the unconscious knowledge participates into the impasses of the child who is in *s'alphabêtissant* moment, since they can temporarily use the dysortographic symptom to help themself to conjecture such knowledge in order to be structured as a subject interpreter.

Keywords: Child. Knowledge. *Lalangue*. Dysortographic symptom. Discourse Theory. Psychoanalysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Estrutura do discurso lacaniano.....23

Figura 2 Matemas dos quatro discursos lacanianos.....24

Figura 3 Leitura do surgimento da noção de criança através do discurso do mestre.....26

Figura 4 Leitura do surgimento da noção de criança objeto através do discurso universitário.....32

Figura 5 Leitura do surgimento da noção de criança disortográfica através do discurso universitário.....43

Figura 6 Leitura do caso Lia através do discurso universitário.....45

Figura 7 Leitura do caso Lia através do discurso da histérica.....73

Figura 8 Leitura do caso Lia através do discurso do analista.....75

Figura 9 "Letras no céu".....78

Figura 10 "Árvores na floresta".....79

Figura 11 "Pipa de homem e pipa de mulher".....88

Figura 12 "O ABC é uma sopinha de letrinha".....93

Figura 13 "Cada um tem sua arte".....96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12

2 A DISORTOGRAFIA DA CRIANÇA A PARTIR DOS DISCURSOS LACANIANOS.....21

2.1 O SURGIMENTO DA NOÇÃO DE CRIANÇA COMO EFEITO DE DISCURSO.....21

2.2 A PRESENÇA DO EDUCAR NO TRATAMENTO DA CRIANÇA: VÁRIAS CLÍNICAS, UM MESMO DISCURSO.....27

2.3 UM SABER SOBRE A DISORTOGRAFIA DA CRIANÇA: PATOLOGIZAÇÃO DO SINTOMA?.....33

2.4 LIA, A MENINA QUE NÃO LIA.....44

3 A LÓGICA DA EFETUAÇÃO DA ESTRUTURA E O SINTOMA DISORTOGRÁFICO DA CRIANÇA NO DISCURSO DO ANALISTA.....47

3.1 A CRIANÇA, O INFANTIL E O OUTRO.....47

3.2 A ESCRITA DO INCONSCIENTE DISORTOGRÁFICO COM AS LETRAS DE *ALÍNGUA*.....52

3.3 FALAR, LER E ESCREVER: UMA LÓGICA DA EFETUAÇÃO DA ESTRUTURA.....60

3.4 A ENTRADA NO DISCURSO DO ANALISTA E O SINTOMA DISORTOGRÁFICO DA CRIANÇA.....72

4 A CRIANÇA EM IMPASSE COM O SABER NO DISCURSO DO ANALISTA: DE INTERPRETADA A INTÉRPRETE.....76

4.1 LIA E AS LETRAS DE *ALÍNGUA* QUE ESCREVEM O SINTOMA DISORTOGRÁFICO.....76

4.2 AS TEORIAS SEXUAIS DE LIA E A ELUCUBRAÇÃO DE SABER SOBRE *ALÍNGUA*.....83

4.3 *ALFABESTIZAR-SE* E A “ARTE” DE SE FAZER INTÉRPRETE.....91

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AFINAL, LIA NÃO LIA OU LIA?.....98

REFERÊNCIAS.....102

1 INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisar o sintoma disortográfico da criança que está em um momento lógico de efetuação da estrutura e de entrada no discurso alfabético surgiu a partir da minha atuação como praticante da psicanálise em um ambulatório de saúde mental infantojuvenil na cidade de Salvador, Bahia. Algumas das crianças que atendi portavam queixas da família e da escola que diziam respeito a uma dificuldade com a aprendizagem durante o tempo de se alfabetizarem, um sintoma que está presente, com frequência, na clínica psicanalítica com crianças. Dentre elas, destaco Lia[1], uma menina que apresentava impasses com a leitura e com a escrita de determinadas letras, e que, com a instauração da transferência, dispositivo através do qual acontece o tratamento psicanalítico, pôde elaborar as questões singulares que a angustiavam, o que a conduziu ao desejo de saber.

O encontro com Lia produziu questionamentos sobre a criança em impasse com o saber escolar e ortográfico, a qual também se encontra em um tempo lógico de elucubração do saber inconsciente e disortográfico. Interrogava-me sobre as escolhas singulares da criança que se embaraça frente ao saber imposto pela alfabetização e, concomitantemente, ao se deparar com os enigmas da vida, do sexo e da morte. Diante disso, em certos casos, e como será apresentado a partir da construção do caso clínico de Lia, a criança subverte as regras transmitidas pelo discurso pedagógico hegemônico e ortográfico para produzir um sintoma disortográfico.

Soler (2012a, p. 51) elabora que "a disortografia é um sintoma em suma especial", pois o sintoma do sujeito, enquanto uma manifestação subjetiva, é "disortográfico" por definição, pelo fato de o inconsciente não obedecer a normas gramaticais e ortográficas e por ser regido por uma sintaxe singular e escrita com as letras de *alíngua*. Assim, o sintoma é disortográfico, pois o "inconsciente-*alíngua*" (SOLER, 2012a, p. 40) é estruturado disortograficamente.

Ao recorrer à etimologia da palavra disortografia, a presença do prefixo de origem grega *dis*- denota uma dificuldade (CUNHA; CINTRA, 2007), o que caracteriza o termo como uma patologia. Logo, para as ciências que se embasam em um discurso pedagógico hegemônico e biologicista, a disortografia, termo aplicado em sua forma substantiva, é um nome para o transtorno de aprendizagem que envolve a escrita, o que representa que o sujeito

[1] O nome fictício Lia foi escolhido para nomear a criança por corresponder ao verbo ler no pretérito imperfeito do indicativo. Além disso, "ler" é homofônico de "lê", a pronúncia da menina para a letra "l" (éle), a qual está presente em todos os nomes próprios da família, o que aponta para a letra de *alíngua* do sintoma disortográfico de Lia.

se encontra em dificuldade com a aprendizagem da ortografia. Com a psicanálise, a disortografia assume o estatuto de adjetivo por caracterizar o sintoma do sujeito como disortográfico, uma leitura que coloca em suspenso a marca de dificuldade presente na palavra. Desse modo, o campo psicanalítico se apropria dessa nomenclatura de uso comum pelas ciências que se dedicam ao tratamento das dificuldades e transtornos de aprendizagem e a subverte com o intuito de revelar as especificidades que regem o inconsciente e o sintoma.

O conceito de *alíngu*a foi criado por Jacques Lacan para situar que a linguagem, de início, não existe, pois ela é o que se tenta elucubrar concernente à função de *alíngua* (LACAN, 1972-1973/2008). Isso testemunha a existência de um saber inconsciente que escapa ao ser falante e que está para além da língua ortográfica por dizer respeito ao real e ao gozo, o qual estrutura e se manifesta no sintoma (SOLER, 2012a). Nessa direção, o erro ortográfico da criança que está a aprender a leitura e a escrita não é interpretado como uma significação falha (LACAN, 1957/1998), mas como um equívoco que revela a singularidade do sujeito do inconsciente-*alíngua*, o que aponta para um tempo lógico de estruturação subjetiva, no qual a criança brinca com letras e com palavras para construir teorias sobre as marcas do dizer do Outro. Posto isso, para fins deste trabalho, adoto o termo "disortográfico" para caracterizar o sintoma da criança que se encontra em impasse com o saber em um momento lógico de efetuação da estrutura e de entrada no discurso alfabético.

O tema do fracasso escolar da criança que adentra na escolarização formal com o intuito de aprender a ler e a escrever, sistematicamente, é reincidente na literatura (MELO, 2014) e é produtor de mobilizações a nível mundial para que seja alcançado o êxito na chamada "alfabetização universal" (UNESCO, 2014, p. 10), a qual é concebida como fundamental para o avanço social e econômico. No ano 2000, no Fórum Mundial da Educação, em Dakar, foi estabelecido um compromisso global de Educação para Todos (EPT) até o ano de 2015. No entanto, dados dos relatórios de monitoramento indicam que 57 milhões de crianças não estão na escola (UNESCO, 2014, p. 3), e que, "de acordo com as tendências atuais, apenas 70% das crianças em países de baixa renda completarão a educação primária em 2030, um objetivo que deveria ter sido alcançado em 2015" (UNESCO, 2016, p. 5).

As estatísticas apontam ainda que o acesso à escolarização não é o único problema, pois "um terço das crianças em idade de cursar a educação primária não está aprendendo o básico, estejam ou não na escola" (UNESCO, 2014, p. 3). As metas e as estratégias adotadas para que essas questões sejam sanadas se direcionam à promoção de uma educação de qualidade que possa viabilizar a participação escolar e a consequente alfabetização universal

“como caminho para uma aprendizagem relevante e efetiva” (UNESCO, 2016, p. 38). Frente a isso, nota-se a universalização da alfabetização e a redução desse processo a uma problemática que engloba somente os campos da educação, da política e da economia, excluindo a participação da subjetividade na relação que a criança estabelece com o saber ao se alfabetizar, a qual pode trazer impasses para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A psicanálise propõe pensar a alfabetização como o início da circulação da criança no “discurso alfabético” (DUNKER, 2011, p. 1), um processo singular que corresponde a uma nova conjuntura subjetiva que implica em rearranjos pulsionais atrelados à lógica da efetuação da estrutura, o que nem sempre coincide ao tempo determinado pelo discurso pedagógico hegemônico que orienta o alfabetizar e que demanda o êxito escolar. Desse modo, a questão da relação da criança com o saber se mostra relevante nessa discussão, visto que o discurso analítico apresenta uma distinção entre o saber inconsciente e o saber escolar, entre saber e conhecer.

O saber inconsciente, pelo fato de a divisão subjetiva inerente ao falasser impor-lhe uma falta que o impossibilita de estar articulado a uma verdade absoluta, é um saber não todo. Por sua vez, o saber escolar se estrutura em um idealismo do saber absoluto a ser transmitido às crianças, por meio do discurso pedagógico hegemônico, com a função de frear as pulsões ainda desorganizadas e de cifrá-las para se adequarem às normas do sistema educacional (NOMINÉ, 2002; RESTREPO, 2014). Apesar dessa diferenciação, para que a criança possa acessar o conhecimento inerente à alfabetização, ela precisa advir como sujeito intérprete do saber inconsciente escrito no texto da própria história. Trata-se, então, de um trilhamento que institui a alfabetização como uma *alfabestização* (LACAN, 1964/2008), neologismo que articula a estruturação subjetiva e a entrada no discurso alfabético à leitura do saber não todo escrito pelo significante besta de *alíngua* (LACAN, 1972-1973/2008).

A partir da escuta de Lia e das reflexões teórico-clínicas, surgiram questões sobre as especificidades e as contribuições do tratamento dado pela psicanálise ao sintoma disortográfico da criança que começa a circular no discurso alfabético, pelo fato de o discurso do analista, entre outros discursos, também se ocupar dos impasses com o saber. Do mesmo modo, propõe-se refletir acerca de como o saber inconsciente e o saber escolar se enlaçam e participam da produção do sintoma disortográfico da criança. Isso convoca o praticante da psicanálise a pensar sobre como responder, na contemporaneidade, a esses sujeitos com pouca idade cronológica que se encontram cercados por demandas diversas e, muitas vezes, avessas à ética psicanalítica de bem-dizer o sintoma. Acerca disso, Lacan (1974/2003, p. 539) indica

um caminho: “é o que faço: extrair de minha prática a ética do Bem-dizer”, o qual segue rumo ao real.

Na contemporaneidade, a criança vem sendo posicionada pelo discurso científico como objeto de múltiplas e diversas investigações, teorizações e práticas. Trata-se de uma objetalização da criança que se estabeleceu a partir da construção de um saber especializado sobre a infância baseado em uma estreita relação entre os ideais de moralidade e de disciplinarização propostos pela burguesia, que ascendia entre os séculos XVI e XVII, o advento do higienismo, no século XX, e a educação. No entanto, ao passo que a produção de um saber sobre a criança proporcionou melhorias nos âmbitos social, político e jurídico, verifica-se, concomitantemente, o surgimento de um discurso biologicista, patologizante e segregador sobre a infância, o qual incentiva a medicalização das questões escolares (ARIÈS, 1981; COSTA, 1983; CIRINO, 2001; PACHECO, 2012; MELO, 2016).

O que se observa é que esse discurso perpassa os ideais familiares, o processo de escolarização e o tratamento dado ao sintoma da criança, constituindo-se como um saber idealizado e universalizado que pretende tudo objetalizar, descrever e nomear. Isso tem gerado a proliferação de crianças diagnosticadas com dificuldades e transtornos de aprendizagem, entre outras nomenclaturas, pelo fato de serem interpretadas como anormais e desviantes de normas pré-concebidas por manuais classificatórios (FERREIRA, 2000; BAUTHENEY, 2011; EDINGTON, 2012; FERNANDES, 2013). Assim,

> a medicalização da vida de crianças e adolescentes articula-se com a medicalização da educação na invenção das doenças do não aprender. A medicina afirma que os graves – e crônicos – problemas do sistema educacional seriam decorrentes de doenças que ela, medicina, seria capaz de resolver; cria, assim, a demanda por seus serviços, ampliando a medicalização (COLLARES; MOYSÉS, 2010, p. 73).

No entanto, a patologização e a medicalização dos impasses no processo de aquisição da leitura e da escrita se mostram naturalizadas não apenas para a área médica, como também para uma série de outros profissionais que se dedicam às doenças do não aprender, como psicólogos, neuropsicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos. Sendo assim, a psicanálise interpreta que a objetalização da criança e a patologização do sintoma disortográfico são efeitos do discurso universitário que “faz proliferar doenças e doentes. Doenças sem marcadores biológicos evidentes, segregadoras, que foracluem o sujeito, seu desejo, sua fala” (MELO, 2016, p. 262). Nessa direção, o ato diagnóstico adquire a função de suturar os pontos de enigma e de não saber ao tentar nomear, validar e justificar o real que se presentifica nos

atos, falas e condutas da criança, a qual, com isso, é desimplicada do seu sintoma (FERREIRA, 2008). O sintoma, então, é instituído como transtorno a ser eliminado, o que conduz à afirmação de que, na contemporaneidade, o sofrimento e a loucura da criança se encontram "sob o manto dos transtornos" (FERREIRA, 2008, p. 2).

É possível, então, pensar que, diante das intervenções massificantes e uniformizantes, surgem os casos de crianças que desafiam o saber todo que orienta os especialistas dessas clínicas e que insistem em se fazer escutar. Trata-se da "objeção do sujeito ao estabelecido, ao gozo para todos, que é a reivindicação de uma singularidade que torna a criança rebelde 'por natureza'" (RESTREPO, 2014, p. 401). São, então, nomeadas como crianças que não aprendem e que fracassam e que, por conta disso, são encaminhadas para tratamento psicológico, psicopedagógico e psiquiátrico a fim de serem reeducadas e reintegradas ao sistema escolar (COUTO, 2003). Pelo fato de a criança estar em um momento decisivo da efetuação da estrutura, essa lógica discursiva pode gerar implicações para a sua estruturação subjetiva. Dessa forma, interrogo sobre como o discurso do analista, sustentado pela ética da psicanálise, pode se posicionar frente ao discurso universitário que conduz a criança a um imperativo adaptacionista que silencia a sua subjetividade e anula a sua posição de sujeito.

Diante disso, vale ressaltar que

> a psicanálise encontra-se por sua própria constituição numa relação de junção/disjunção com os demais saberes. A consequência imediata a ser retirada dessa constatação é que seja o que for que se faça, dizendo respeito à análise, exige que se leve em consideração o conflito que daí emerge: se de um lado ela não é um saber como os outros, de outro ela não pode ser sem sua referência a eles (LO BIANCO, 2010, p. 167).

Frente a essas problemáticas, o presente trabalho de pesquisa faz uso da teoria dos discursos (LACAN, 1969-1970/1992) para realizar uma leitura sobre como a disortografia da criança é interpretada pelos campos discursivos da psiquiatria, da psicopedagogia e da psicanálise, o que gera distintas explicações para esse fenômeno conforme a interpretação dada por cada discursividade. Os discursos lacanianos, por serem matemas que representam como se estruturam as relações do sujeito com o outro, com o saber e com o gozo, propiciam analisar tal questão como um efeito de linguagem e de discurso (CORDIÉ, 1996; PACHECO, 2012). Desse modo, em função da posição em que a criança é colocada por cada discursividade, como objeto ou como sujeito, é possível discutir o lugar dado ao sintoma e a repercussão disso na direção do tratamento no que tange à problemática da estruturação da criança em via de se alfabetizar e que se encontra em impasse com o saber.

Perante esses questionamentos, a relevância desta pesquisa se encontra na possibilidade de analisar as contribuições que a psicanálise tem a oferecer como um campo discursivo que pode refletir sobre a disortografia a partir da relação da criança com o saber, adotando a perspectiva de que "questões para além do pedagógico podem estar em jogo nas dificuldades escolares e que, diante do saber escolarizado, outros saberes podem ser vacilados" (COUTO, 2003, p. 149). Desse modo, essa perspectiva permite discutir sobre como a subjetividade participa da produção do sintoma disortográfico da criança que está a se estruturar e a iniciar a entrada no discurso alfabético, o qual, em certos casos, revela-se como um "sintoma transitório" (LACAN, 1956-1957/1995, p. 292) que a auxilia a atravessar os impasses experienciados nesse tempo lógico. Tal fato se mostra consoante à afirmação de que "o processo de maturação do organismo humano inclui um sujeito, alguém que subjetiva, que dá sentido ao ocorrido, fazendo com que o mesmo fato objetivo possa receber distintos sentidos" (CIRINO, 2001, p. 106). Assim, o discurso do analista propõe tomar a disortografia como o sintoma disortográfico e franquear que o analisando possa bem dizê-lo através do trabalho de transferência, o que poderá propiciar que a criança venha a se engendrar intérprete dos significantes do Outro. Com esse caminho, ela poderá vir a construir o seu próprio saber com as letras do alfabeto e com as letras de *alíngua*, não sem equívocos e tropeços.

Isso possibilita a circulação da ética da psicanálise entre os campos discursivos que se ocupam do alfabetizar e do tratamento da disortografia da criança, o que pode gerar uma interlocução e a produção de questionamentos sobre as práticas patologizantes que exercem, usualmente, em detrimento da subjetividade e da singularidade. Assim, defendo a possibilidade de que essa interpretação possa promover o reposicionamento da criança diante dos discursos que a objetalizam, o que contribuiria para a sua constituição enquanto sujeito intérprete que pode inventar suas próprias saídas para os impasses com os quais se depara na efetuação da estrutura e na entrada no discurso alfabético.

Como adverte Sauret (1998, p. 30), "não se trata de negar a existência de determinantes como o organismo, a sociedade, a história", mas de responsabilizar o sujeito pelo o que ele faz com esses determinantes, o que se mostra como uma subversão da psicanálise perante outras lógicas discursivas que tomam a infância como objeto de investigação. Assim, com a psicanálise, a criança pode encontrar "um meio eficaz para lutar contra os efeitos nefastos do discurso que domina o campo social contemporâneo, esse misto de capitalismo e de ciência" (SAURET, 1998, p. 44).

A partir dessa problematização, surge a pergunta que orienta este trabalho de pesquisa: como os impasses da criança com o saber em um momento lógico de efetuação da estrutura e

de entrada no discurso alfabético se relacionam com o sintoma disortográfico? Diante disso, apresento como objetivo geral: analisar como a relação da criança com o saber se articula à produção do sintoma disortográfico em um momento lógico de efetuação da estrutura e de entrada no discurso alfabético a partir da construção de um caso clínico orientado pela ética da psicanálise.

Por sua vez, os objetivos específicos elaborados são: identificar como as concepções da psiquiatria, da psicopedagogia e da psicanálise sobre a disortografia da criança podem ser matemizadas a partir da teoria dos discursos lacanianos; examinar como os impasses da criança com o saber em um momento lógico de efetuação da estrutura se articulam ao aprendizado da leitura e da escrita; e analisar, através do discurso do analista, a função do sintoma disortográfico da criança nas vicissitudes da efetuação da estrutura e da entrada no discurso alfabético a partir da construção de um caso clínico.

A fim de se atingir tais objetivos, adoto o método de construção do caso clínico, que corresponde a um método de investigação e de transmissão da psicanálise através do qual o analista elabora e interroga o seu saber (FIGUEIREDO, 2004). Assim, em psicanálise, "pesquisa e tratamento coincidem" (FREUD, 1912/2006, p. 128), o que permite sustentar que a pesquisa "*a partir* da psicanálise" (FREUD, 1918-1919/2006, p. 189) parte da experiência analítica propriamente dita e tem continuidade com a construção do caso clínico.

A escolha desse método se mostra em conformidade com o objeto desta pesquisa por permitir a construção de um trabalho pautado não apenas nos fundamentos teóricos da psicanálise, como também, na singularidade do um a um da prática clínica. É pelo fato de a clínica psicanalítica ser sustentada pela transferência e pelo desejo do analista que, na pesquisa *a partir* da psicanálise, não há a separação entre o sujeito que investiga e o objeto que é investigado, caracterização que define que "a psicanálise é uma pesquisa" (LACAN, 1964/2008, p. 15). Isso revela que o saber produzido pela pesquisa *a partir* da psicanálise não pode ser prévio à construção do caso, posto que é no exercício permanente da clínica que teoria e prática se conectam, momento em que os pressupostos teóricos "podem ser postos à prova" (FIGUEIREDO; NOBRE; VIEIRA, 2002, p. 132), o que permite que a psicanálise se renove e se mantenha atual.

No método de construção do caso clínico, são identificados três níveis, sendo o primeiro a descrição da experiência através dos elementos significantes da história do sujeito, das intervenções do analista e das associações do analisando. O segundo corresponde à conceituação e abarca as articulações possíveis entre o caso e a teoria, enquanto que o terceiro diz respeito à matemização do caso, na qual se formalizam os dados da realidade investigada

por meio da representação utilizada por Lacan (1969-1970/1992) na teoria dos discursos. No entanto, esses níveis não podem ser tomados como momentos distintos na construção do caso clínico, pois o fragmento do relato do sujeito é indissociável e se entrelaça com as elaborações teóricas e com a matemização (NOGUEIRA, 2004).

Segundo Figueiredo (2004, p. 79), "o *caso* não é o sujeito, é uma construção com base nos elementos que recolhemos de seu discurso", o que possibilita que a psicanálise avance "do particular para o singular, retomando o geral a partir dos efeitos colhidos" (FIGUEIREDO, 2004, p. 77). Vale ressaltar que a construção do caso clínico implica na escrita sobre um sujeito, constituindo um testemunho de um reposicionamento deste em relação ao desejo e ao gozo, não um relato da sua história de vida.

Nessa direção, a presente investigação empreende a construção do caso clínico de Lia, uma menina de cinco anos de idade que foi atendida por mim, durante dois anos, em um ambulatório de saúde mental infantojuvenil, após ser triada e encaminhada por uma psiquiatra. Cabe destacar que os meus atendimentos com Lia já foram finalizados, o que condiz com a recomendação freudiana de não trabalhar cientificamente em um caso enquanto este estiver em andamento para que não sofra em seus resultados (FREUD, 1912/2006). Logo, consoante à descrição apresentada, o caso Lia é construído a partir da articulação entre a teoria psicanalítica e os fragmentos clínicos do discurso da criança, como também é realizada a matemização do caso.

A escolha do nome fictício Lia para nomear o caso clínico se deve ao fato de este corresponder ao verbo ler no pretérito imperfeito do indicativo, o que aponta para os impasses da menina com a leitura de algumas letras. Ressalto, também, a homofonia entre as pronúncias do verbo "ler" e da letra "lê", a letra "éle" como era enunciada por Lia, a qual permeava todos os nomes próprios da família da menina. Nesse sentido, busco evocar as marcas das letras de *alíngua* que escrevem o texto do sujeito e que se manifestam no sintoma disortográfico, revelando a participação do saber inconsciente na formação desse sintoma, um ponto essencial e que justifica, inclusive, a escolha pela construção desse caso clínico nesta dissertação.

Lia estava na alfabetização, sofria as exigências da mãe para ler e escrever e encontrava dificuldades com o saber escolar, pois se deparava com as convocações do saber inconsciente, o qual lhe demandava um tempo singular para ser elaborado e interpretado. Assim, a partir do encontro de Lia com o discurso do analista e com a instauração da transferência, ela pôde transformar sua dificuldade em um enigma e singularizar suas questões. Desse modo, o caso Lia é representativo dos efeitos do tratamento do sintoma

disortográfico da criança pelo discurso do analista na efetuação da estrutura e na entrada no discurso alfabético, encontrando-se na interface entre os campos discursivos da educação, da psiquiatria e da psicanálise, o que demonstra a interlocução entre diferentes saberes na prática com crianças. Saliento que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia com registro CAAE: 53993316.0.0000.5686 e número do parecer: 1.485.273.

A fim de discutir e de aprofundar as questões, aqui, introduzidas, esta dissertação é estruturada em três capítulos que se orientam pela articulação entre a construção do caso clínico de Lia e as elaborações teóricas advindas desse percurso. No primeiro capítulo, "A disortografia da criança a partir dos discursos lacanianos", apresenta-se, com base na teoria dos discursos, uma elaboração lógica que parte da leitura do surgimento histórico e social da noção de criança como efeito do discurso do mestre, chegando à objetalização da criança disortográfica no discurso universitário. O intuito é propor, ao longo do trabalho, que o discurso do analista resgata a singularidade presente nos impasses da criança com o saber para tratá-los como um sintoma disortográfico. É descrita a chegada de Lia aos primeiros atendimentos como uma criança interpretada pelo Outro, a menina que não lia.

O segundo capítulo, "A lógica da efetuação da estrutura e o sintoma disortográfico da criança no discurso do analista", disserta sobre como a psicanálise concebe a criança, o infantil e a estruturação lógica do sujeito, articulando-a à aquisição da fala, da leitura e da escrita. São elaborados conceitos fundamentais como gozo, real, letra e *alíngua* para sustentar a hipótese de que a estrutura do falasser se constitui como um letramento primário que se enlaça ao letramento secundário da criança ao adentrar no discurso alfabético. Assim, retrata-se a entrada de Lia no discurso do analista e o início da sua prática da letra a partir da elaboração de um enigma sobre os seus impasses com o saber, o que engendrou o seu sintoma disortográfico.

No terceiro capítulo, "A criança em impasse com o saber no discurso do analista: de interpretada a intérprete", evidenciam-se as vicissitudes da construção do caso clínico de Lia e a direção do tratamento proposta pelo discurso do analista para o sintoma disortográfico da criança. Propicia-se, então, com a elucubração de saber sobre as letras de *alíngua* escritas no romance familiar, a circulação da menina no discurso alfabético e a passagem de interpretada pelo Outro a fazer-se intérprete do saber do Outro para se *alfabestizar*.

Ao fim, propõem-se como considerações finais algumas reflexões e pontuações acerca do tema elaborado a partir da construção do caso clínico de Lia, bem como a produção de novos trabalhos com os resíduos que ficam deste saber-fazer com as palavras.

2 A DISORTOGRAFIA DA CRIANÇA A PARTIR DOS DISCURSOS LACANIANOS

2.1 O SURGIMENTO DA NOÇÃO DE CRIANÇA COMO EFEITO DE DISCURSO

Ao serem produzidas, em cada época, sucessivas significações para os termos "criança" e "infância", as palavras que são tomadas de empréstimo da língua tecem discursos, os quais definem e revelam os lugares ocupados pela criança no laço social. Sobre isso, Pacheco (2012, p. 278) afirma que "'A Criança' não existe enquanto um objeto natural, mas que se trata do efeito de um discurso". Essa análise evidencia que, no que diz respeito às teorias e às práticas clínicas com a criança, cada uma se sustenta em uma determinada representação de criança e a reproduz na direção do tratamento do sintoma desse sujeito. Sendo assim, verifica-se a impossibilidade da existência de "uma" clínica com crianças, pois cada versão construída acerca da criança gera um tipo de discurso e cria a pluralidade de clínicas, fato que convoca à explicitação de como essa trama de discursos tecida sobre a criança direciona as diversas clínicas que tomam a infância como objeto (FERREIRA, 2000).

Ao apresentar a criança como efeito de discurso, esta pesquisa se sustenta na teoria dos discursos formalizada por Lacan (1969-1970/1992) no seminário *O avesso da psicanálise*. Conforme Gaspard et al. (2010, p. 376), a noção de efeito de discurso ainda não foi suficientemente investigada, mas revela-se crucial pelo fato de representar "o lugar que um discurso reserva para seus próprios efeitos". Nessa direção,

> quando examinamos um discurso, perguntamos do que ele é feito, quais são suas superfícies de repetição, suas formações de sentido, suas condições de enunciação, mas em segundo lugar devemos perguntar: *o que este discurso faz? O que ele produz?* Perguntar pela pragmática de um discurso é perguntar pela sua economia libidinal. Que tipo de satisfação, de prazer, de gozo, ele engendra? (GASPARD et al., 2010, p. 376).

Logo, com o fim de analisar as pragmáticas estabelecidas pelos diferentes discursos sobre a disortografia da criança que está um momento lógico de efetuação da estrutura e de entrada no discurso alfabético e o giro discursivo proposto pela ética que sustenta a prática psicanalítica com a criança, é essencial iniciar essas elaborações com a construção do surgimento da noção de criança como efeito de discurso.

A teoria dos discursos lacanianos formaliza quatro modalidades discursivas: o discurso do mestre, o discurso universitário, o discurso da histérica e o discurso do analista, os quais "correspondem às estruturas mínimas de todo e qualquer liame social" (JORGE, 2002, p. 19).

Esse último é definido como um laço entre aqueles que falam (LACAN, 1972-1973/2008), isto é, uma articulação entre sujeito e Outro suportada por uma prática. Assim, “cada realidade se funda e se define por um discurso” (LACAN, 1972-1973/2008, p. 37), o que permite atestar que os discursos instauram relações estáveis que determinam práticas específicas, sendo, discurso e prática, portanto, indissociáveis (TEIXEIRA, 2002). É nessa direção que este trabalho se serve dos discursos lacanianos enquanto instrumentos que permitem não apenas a transmissão do saber psicanalítico, como também propiciam a realização de uma leitura das modalidades discursivas sobre a criança e seu sintoma e o diálogo da psicanálise com outros campos de saber, enfatizando a relação de suplementaridade entre eles (FERNANDES, 2013).

Lacan (1969-1970/1992) destaca que os quatro discursos recobrem as três atividades caracterizadas por Freud (1925/2006) como profissões impossíveis: governar, educar e analisar. Desse modo, governar estaria relacionado ao discurso do mestre; educar, ao discurso universitário; e analisar, ao discurso do analista, ao passo que acrescentara o fazer desejar articulado ao discurso da histérica. Com essa formalização, a psicanálise visa demonstrar que os laços sociais se referem a impossibilidades decorrentes do real que desvela a inexistência de um saber que possa dar conta da verdade (JORGE, 2002; TEIXEIRA, 2002). Sobre isso, Lacan (1974/2003, p. 508) esclarece: “Sempre digo a verdade: não toda, porque dizê-la toda não se consegue. Dizê-la toda é impossível, materialmente: faltam palavras. É por esse impossível, inclusive, que a verdade tem a ver com o real”.

Tais impossibilidades permeiam a questão do gozo, na medida em que os discursos se constituem como aparelhos que regulam o gozo, pois desvelam que o efeito civilizatório gerado pela entrada do sujeito na linguagem exige uma renúncia pulsional que implica em perda de gozo. Por outro lado, os discursos são também modalidades de gozo, já que, através da repetição própria da estrutura de linguagem, produzem gozo, o mais-de-gozar, numa tentativa reiterada do sujeito de alcançar uma satisfação mítica nunca obtida. Logo, a um só tempo, os discursos geram perda e produção de gozo (QUINET, 2006). Vale pontuar que o conceito de gozo se revela atrelado à estruturação do sujeito no campo do Outro, o que será trabalhado com maior aprofundamento no próximo capítulo.

Apesar de serem representados por uma estrutura inscrita na linguagem, os discursos são sem palavras, as quais vêm, em seguida, alojar-se neles (LACAN, 1969-1970/1992) pelo fato de tratarem pelo simbólico o que advém do real. Em razão disso, os discursos lacanianos são da ordem de um dizer (QUINET, 2006), articulam-se ao gozo, e se diferenciam das concepções de outros saberes que vinculam o discurso ao dito e, portanto, às palavras.

Vale destacar que Lacan recorre à função matemática para formular os matemas com a intenção de escrever uma álgebra que possa garantir a formalização da psicanálise e a transmissibilidade do seu saber. Conforme suas palavras, a escrita dos matemas "constitui um suporte que vai além da fala, sem sair dos efeitos mesmos da linguagem. Isto tem o valor de centrar o simbólico, com a condição de saber servir-se disso, para quê? – para reter uma verdade côngrua, não a verdade que pretende ser toda, mas a do semidizer" (LACAN, 1972-1973/2008, p. 100). Assim, utiliza-se da matemização como um artifício para tornar possível a escrita do real, o que permite desvelar o que concerne ao sujeito: a impossibilidade de um dizer todo que atesta a sua falta-a-ser (D'AGORD, 2013). Sobre isso, ele detalha:

> "Só a matematização atinge um real – e é nisto que ela é compatível com nosso discurso, o discurso analítico –, um real que nada tem a ver com o que o conhecimento tradicional suportou e que não é o que ele crê, realidade, mas sim fantasia. O real, eu diria, é o mistério do corpo falante, é o mistério do inconsciente" (LACAN, 1972-1973/2008, p. 140).

Os quatro matemas lacanianos se articulam em função de uma fórmula geral (Figura 1), a qual possui uma estrutura de quatro lugares permanentes que representam um agente que se dirige ao outro para que este realize uma produção, sendo que a verdade que sustenta o discurso permanece velada por ser impossível dizê-la toda (QUINET, 2006).

Figura 1 – Estrutura do discurso lacaniano

$$\frac{\text{o agente}}{\text{a verdade}} \qquad \frac{\text{o outro}}{\text{a produção}}$$

Fonte: Lacan (1970/2003, p. 447).

Nessa estrutura do discurso, cada um dos quatro lugares permanentes pode ser ocupado por um dos quatro elementos definidos por Lacan (1969-1970/1992) como S_1 (significante mestre), S_2 (saber), *a* (objeto *a* mais-de-gozar) e $ (sujeito). Por sua vez, a circulação dos elementos segue o sentido horário, o que delimita, a cada quarto de giro, os quatro matemas das possibilidades discursivas (Figura 2).

Figura 2 – Matemas dos quatro discursos lacanianos

Discurso do mestre

$$\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$$

Discurso da histérica

$$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2}$$

Discurso do analista

$$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1}$$

Discurso universitário

$$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$$

Fonte: Lacan (1969-1970/1992, p. 27).

O discurso do mestre é considerado o ponto de partida para que se produzam os três discursos restantes (LACAN, 1969-1970/1992), por representar a entrada do sujeito na linguagem, sendo, portanto, fundante da subjetividade e do laço civilizador. Para isso, exige a renúncia pulsional e promove o rechaço do gozo, o qual retorna enquanto mais-de-gozar (*a*) (QUINET, 2006). Esse discurso se sustenta na dialética hegeliana do senhor e do escravo, a qual produz um laço de poder entre ambos e o consequente assujeitamento do escravo (S_2), no lugar do outro, aos significantes mestres (S_1) produzidos pelo senhor enquanto agente detentor da lei, o que evidencia a função imperativa e alienante do significante mestre para a entrada do sujeito na ordem simbólica (JORGE, 2002; KYRILLOS NETO, 2007). Ao se dirigir ao outro tomado como saber, um saber do Outro, o mestre se alicerça na ilusão do saber todo e demanda-lhe uma produção que o mantenha nessa posição de dominação. Logo, ao trabalhar em prol da sugestão, o discurso do mestre impede a produção de saber e reforça a função alienadora do significante, permanecendo velada a verdade da divisão do mestre enquanto sujeito ($) (KYRILLOS NETO, 2007).

A partir da constatação de que o discurso do mestre é “o discurso que institui” (QUINET, 2006, p. 36), analiso que o surgimento da noção de criança na linguagem se trata do efeito de um discurso que institui a criança como significante mestre, não sem múltiplas significações, ao passo que esse discurso fundante passa a agenciar um saber sobre essa criança. Nesse sentido, tal leitura se fundamenta na concepção de que “a *representação atual da infância* é fruto de uma *invenção* histórica e social, e que, por essa mesma razão, é possível que ela venha a assumir outro estatuto ou desaparecer” (CIRINO, 2001, p. 20), tese incutida por autores como Ariès (1981) e Costa (1983).

A criança que, na contemporaneidade, é objeto de estudo de diversas ciências, nem sempre existiu como um dado de realidade *a priori*. Trata-se de uma definição construída historicamente e permeada por parâmetros ideológicos, sociais e econômicos, o que foi nomeado por Ariès (1981), em seu livro, *História social da criança e da família*, como sentimento de infância.

Ariès (1981) afirma que houve um tempo, situado na Idade Média, em que a criança não possuía um lugar para si, pois a infância era vinculada a um período de transição a ser ultrapassado e à ideia de dependência do adulto. Cabe destacar que essa condição se evidencia inclusive na etimologia da palavra “infância”, a qual “é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*” (PAGNI, 2010, p. 100). Assim, o prefixo *in* da palavra infância denota que existe algo no *infans* que ainda não é tratável pelo discurso, pois não pode ser expresso pela linguagem, constituindo, então, o silêncio que precede a emissão das palavras pela fala e a entrada no discurso.

Em relação à vida escolar, o ingresso da criança na escola representava a entrada no mundo dos adultos, não havendo gradação nos currículos em função da faixa etária. Uma mudança em relação ao sentimento de infância começou a despontar a partir do século XVI, quando as representações de crianças mortas se tornaram mais frequentes, o que atestava a gradativa redução da mortalidade infantil (PACHECO, 2012). Sobre isso, Sauret (1998, p. 13) comenta: “como dizer melhor que ‘a palavra é o assassinato da coisa’? A criança faz sua entrada no discurso como morta”, passando, dessa forma, a ser objetalizada pelo discurso científico.

O advento do sentimento de infância é articulado por Ariés (1981) às transformações dos fundamentos da sociedade ocidental, ocorrendo, especificamente, na transição do fim da Idade Média para o Renascimento. A emergência da burguesia enquanto classe social, durante o século XVII, possibilitou a passagem da vida comunitária medieval para a valorização do

núcleo familiar, assim como propiciou o surgimento do capitalismo. Essa nova conjuntura explicitou o reconhecimento de particularidades que distinguiam a criança do adulto e refletiu um interesse psicológico e uma preocupação moral e educativa. Nesse tempo, a criança era vista como imperfeita e, através de uma educação voltada para a disciplinarização, a qual incluía o castigo corporal, acreditava-se que ela poderia ser corrigida e moldada para se tornar um "adulto aprimorado" (CLASTRES, 1991, p. 137). Assim, estabeleceu-se uma associação entre criança e imperfeição que se refletiu no cerne da instituição escolar (PACHECO, 2012).

Um ponto relevante para este trabalho, defendido por Ariès (1981) e por Postman (1982/1999), é a ideia de que o surgimento da infância se vincula à invenção da tipografia, a qual inaugurou uma nova forma de discurso a partir da criação de um mundo simbólico que exigiu uma reformulação na concepção de idade adulta que excluiu a criança. Desse modo, os autores defendem a vocação segregatória da escrita, na medida em que ela incutiu a divisão entre aqueles que sabiam ler e os que não sabiam e estabeleceu uma iniciação artificialmente construída em função da necessidade de encontrar um lugar para que a criança circulasse. No entanto, a tese de que a infância foi criada pela cultura letrada corresponde a um processo que se estendeu por séculos, consolidando-se no século XVIII, e que gera influências ao saber construído sobre esse novo objeto de investigação chamado de infância até a contemporaneidade (PACHECO, 2012).

Com base nesse breve histórico, o surgimento da noção de criança pode ser lido através do discurso do mestre (Figura 3), apresentado por Lacan (1969-1970/1992), o que engendra a análise de que a criança advém na ordem simbólica e discursiva enquanto significante mestre (S_1) que nomeia um conjunto universo, a criança, o qual, por sua vez, demanda um saber para significá-lo (S_2). No entanto, trata-se de um saber do Outro, sustentado na lógica do saber todo e de um ideal de igualdade, que exclui a verdade singular da criança enquanto sujeito do inconsciente ($). Produz-se, então, enquanto resto (*a*) dessa operação lógica, a criança objeto interpretada pelo Outro (PACHECO, 2012).

Figura 3 – Leitura do surgimento da noção de criança através do discurso do mestre

$$\frac{\text{Criança } (S_1)}{\text{Sujeito criança } (\$)} \rightarrow \frac{\text{Saber sobre a criança } (S_2)}{\text{Criança objeto } (a)}$$

Fonte: Adaptado de Lacan (1969-1970/1992, p. 27).

Nessa direção, a psicanálise traz contribuições para o campo da infância ao demonstrar, matemicamente, que a noção de criança, inventada sob a forma de uma nomeação universalizante para um conjunto excluído de singularidade, surge como efeito de discurso, o discurso do mestre, que a posiciona no lugar de objeto a ser investigado, manipulado e controlado. Dessa forma, foi inventada uma criança demandante de uma série de especialistas, os quais foram designados para serem os responsáveis pela posse do saber e pela revelação da verdade sobre esse novo significante. Isso consoa com a afirmação de que "a criança é oferecida pés e mãos atados aos especialistas da ciência e da educação" (SAURET, 1998, p. 13), o que será analisado a seguir.

2.2 A PRESENÇA DO EDUCAR NO TRATAMENTO DA CRIANÇA: VÁRIAS CLÍNICAS, UM MESMO DISCURSO

Com as transformações na ciência ocorridas a partir do século XIX, a criança foi posicionada como objeto de teorizações e de práticas científicas e educacionais, o que também proporcionou ganhos no âmbito do direito e das questões sociais e políticas. Essa perspectiva gerou o advento de uma série de especialidades: a psiquiatria infantil, a pediatria, a puericultura, a pedagogia, a psicologia do desenvolvimento, as quais, legitimadas pelo saber científico, produziram um saber especializado sobre a criança (CIRINO, 2001; PACHECO, 2012). Nessa mesma conjuntura, o surgimento da psicanálise com Sigmund Freud inscreveu "o sexual onde era impensável – no infantil e no inconsciente" (MARTINHO, 2005, p. 59), o que deslocou o registro da infância para o do infantil, concedendo à criança e à sua sexualidade um estatuto avesso ao de objeto a ser investigado (CIRINO, 2001), o que será explicitado no capítulo subsequente.

Na primeira metade do século XX, quando a criança já havia se tornado objeto de investimento familiar, o psiquismo infantil e, mais especificamente, a criança acometida por debilidade mental, passou a ser alvo de maior interesse da psiquiatria com o advento do movimento de Higiene Mental no Brasil. No cerne dos ideais higienistas, sustentados pelo discurso da degenerescência, estavam os objetivos de realizar uma profilaxia mental através da prevenção das causas da degeneração psíquica e de promover a adaptação do indivíduo ao meio físico e social em prol de uma sociedade livre da insanidade e da delinquência. Com isso, explicita-se "a filiação política, de um lado, à eugenia e, de outro, a uma psicologia da adaptação" (OLIVEIRA, 2011, p. 631).

O que se analisa é que se instituiu uma “pedagogia higiênica” (COSTA, 1983, p. 175), por meio da qual o médico exercia a função de educador da família, com a intenção de criar pais e filhos adequados à ordem médica e estatal. Assim, “a criança, antes manipulada pela religião e pela propriedade familiar, ver-se-á [...] novamente utilizada como instrumento do poder. Desta feita, porém, contra os pais, em favor do estado” (COSTA, 1983, p. 175). Logo, cada vez mais, a medicina, o higienismo e o estado ofereciam instâncias de controle sobre o corpo e a subjetividade da criança, o que acirrou a separação entre criança e adulto (PACHECO, 2012) e abriu espaço para o posterior surgimento do campo das especialidades da infância, como a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia (BAUTHENEY, 2011).

Nesse sentido, o saber médico e higiênico se apropriou da infância para identificar os primeiros sinais de desvio da conduta, o que impulsionou o desenvolvimento da psiquiatria moderna com o intuito de que essa ciência pudesse vir a responder sobre as medidas preventivas e terapêuticas para os problemas infantis (COSTA, 1983; CIRINO, 2001). Desse modo, “a profilaxia mental deveria atingir sobretudo as crianças, pois elas ofereciam condições favoráveis a uma intervenção exitosa da psiquiatria. À família, ao Estado e à escola estava endereçado um conjunto de prescrições acerca da evolução normal do psiquismo” (OLIVEIRA, 2011, p. 628). Entram em cena, então, o tratamento psiquiátrico e a nosologia psicopatológica, ambos buscando sanar o que falhou na educação e sustentados em um discurso ideológico ditado por uma moralidade educativa e por interesses sociais e políticos (KUPFER, 2002b).

Em um estudo sobre a constituição da clínica psiquiátrica da criança, Bercherie (2001) destaca que uma clínica específica da criança, que ele nomeia como “clínica pedopsiquiátrica”, só se estabeleceu, verdadeiramente, a partir da terceira década do século XX. Antes desse marco, ele identifica dois períodos do saber psiquiátrico sobre a criança. Um primeiro momento se localiza no século XIX e se restringe à discussão da noção de retardamento mental, sob o nome de “idiotia”, conforme elaborada por Esquirol. Segundo Bercherie (2001, p. 131),

> a idiotia de Esquirol é uma descrição objetiva, de estilo behaviorista, e não um conceito etiopatogênico. O idiota é aquele que não pode adquirir os conhecimentos, que normalmente se adquire pela educação. [...] A loucura da criança é pois, essencialmente, nesse primeiro período, a *idiotia*, com a noção que se agrega a ela dos transtornos epilépticos, já bem estudados desde esse momento.

Observa-se que os primeiros tratamentos psiquiátricos dos chamados transtornos psíquicos e de desenvolvimento da criança tinham a função de reeducação e se orientavam a partir das práticas e das concepções clássicas de infância das doutrinas pedagógicas. Uma referência clássica desse momento é o tratamento do menino selvagem Victor de Aveyron, realizado pelo médico-educador Jean Itard, o qual buscara eliminar a idiotia e as intensas práticas masturbatórias do jovem com métodos da educação de crianças surdas-mudas. Isso conduz à afirmação de que a psiquiatria infantil, que surgiu no início do século XIX com o ato de Itard, nasceu educativa, o que atesta a estreita vinculação entre o ato de tratar e o de educar ainda percebida na contemporaneidade (BERCHERIE, 2001; KUPFER, 2002b).

Nesse tempo, a criança também estava presente no asilo, seja por motivo de carência econômica familiar, ou pela gravidade das perturbações e das deficiências, o que ultrapassava a possibilidade de um cuidado realizado pela família. Em 1845, o educador Séguin, aluno de Itard, inaugurou, no Hospital Bicêtre de Paris, uma "escola especial para crianças deficitárias", na qual foram elaboradas as primeiras noções de psicopatologia infantil e de psicopedagogia, a partir de métodos de "educação fisiológica" aplicados nos chamados "idiotas" ou "imbecis" por uma equipe médico-pedagógica. No Brasil, em 1903, foi criado o primeiro "pavilhão-escola para crianças anormais" no Hospício Nacional de Alienados no Rio de Janeiro (CIRINO, 2001; BAUTHENEY, 2011). Reafirma-se, portanto, a presença do educar atrelado ao tratamento da criança.

O segundo momento corresponde ao final do século XIX e ao início do século XX, quando à clínica psiquiátrica da criança era aplicada a nosologia da clínica do adulto, o que conduzia à busca de encontrar na criança as síndromes mentais descritas no adulto. Nesse tempo, a clínica iniciou a descrição de doenças, buscando explicações sobre as causas e os mecanismos patológicos típicos de cada grupo de entidades clínico-evolutivas, constituindo-se com base em uma concepção essencialmente somática dos transtornos mentais, os quais eram compreendidos como doenças do cérebro. É no início do século XX, que a pedopsiquiatria, ao fazer uso das noções da nosologia kraepeliniana, começa a ser considerada uma investigação clínica com valor heurístico seguro (BERCHERIE, 2001).

O terceiro período se estabelece a partir de 1930, com a constituição da "clínica pedopsiquiátrica", e se estende até a atualidade, tendo como característica principal a influência da teoria psicanalítica (BERCHERIE, 2001). É importante destacar que as descobertas freudianas sobre a sexualidade infantil foram rapidamente incorporadas pela psiquiatria infantil, assim como pela psicologia do desenvolvimento e pela pedagogia, como mais uma teoria produtora de saber sobre a criança, porém, de uma maneira que destoa

significativamente das elaborações propostas por Freud (PACHECO, 2012). Conforme Bautheney (2011, p. 73), “os conceitos psicanalíticos foram incorporados de forma ideológica aos discursos higienistas e tomados como argumentos para reforçar propostas de cunho moralista, de repressão e vigilância em relação a atos considerados promíscuos”.

Apesar de a noção de desenvolvimento não ser conceitualizada pela psicanálise, sobretudo em sua orientação lacaniana, a perspectiva desenvolvimentista da criança se tornou objeto de pesquisa de alguns discípulos de Freud, como Anna Freud, Bruno Bettelheim e René Spitz, com a psicologia do ego, e Karl Abraham, Melanie Klein e Donald Winnicott, teóricos da relação de objeto. Isso fez com que a psicanálise se confundisse com uma psicologia evolutiva pelo fato de esses pós-freudianos terem realizado uma interpretação errônea da teoria da libido freudiana, articulando-a a uma concepção desenvolvimentista e naturalista (ELIA, 2005), sem alcançarem “que se tratava de um processo, de uma sucessão de etapas dependentes do discurso” (MAGALHÃES, 2015, p. 4), o que parece justificar a apropriação da teoria psicanalítica pelas ciências que se debruçavam sobre a criança.

No entanto, a própria noção de sexualidade infantil explicita a ruptura freudiana com uma perspectiva evolucionista por conta de articulá-la ao inconsciente e à pulsão, e não a processos biológicos e ambientais e ao instinto, o que consolidou, então, o “deslocamento do sexual do registro da realidade material para o da realidade psíquica” (BIRMAN, 1997, p. 19). E foi com Lacan, em seu retorno a Freud, que foi possível demonstrar “o discurso freudiano de maneira radicalmente diversa, livrando-o de suas aderências biológicas e de uma compreensão demasiado realista ou psicologizante” (CIRINO, 2001, p. 105), o que será explorado no capítulo seguinte.

Assim, o século XX, considerado o século da criança, encarregou-se de marcar, com mais veemência, a especificidade da infância (FERREIRA, 2000). A psiquiatria infantil, impulsionada pela busca da origem dos transtornos mentais da criança, responsabilizou-se pela tarefa de pensar sobre a anormalidade do comportamento infantil, o que produziu a necessidade de observar, avaliar e medir as emoções, os sentimentos e as capacidades da criança (BAUTHENEY, 2011). Foi construída, assim, uma infância passível de normalização, pois “era necessário incluir como sujeitos psiquiatrizáveis diferentes matizes de irregularidades individuais do que poderiam vir a se tornar desvios adaptativos” (OLIVEIRA, 2011, p. 632). Para isso, o discurso científico sobre a criança se sustentou na psicologia e em uma psicanálise psicologizada, como explicitado, as quais assumiram um lugar de destaque na constituição de um saber sobre a infância, ao passo que a pedagogia se ancorou nesse saber para elaborar práticas educativas e, em alguns casos, corretivas (FERREIRA, 2000).

Canguilhem (2009, p. 91), em seu livro *O normal e o patológico*, explicita o conceito de norma e o ato de normalizar:

> uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. "Normar", normalizar é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda que estranho.

A partir disso, é possível depreender que à criança foi imposto um saber absoluto acerca de um padrão normal de desenvolvimento, o qual, por se sustentar no cientificismo, detinha o poder de avaliá-la e de normalizá-la. Assim, houve um "deslizamento semântico: dos 'idiotas' para os 'anormais'" (CIRINO, 2001, p. 88), porém ambos os termos carregam a marca de uma norma que produz segregação. Ao final do século XX, com o aperfeiçoamento do campo da neurologia e o desenvolvimento da neuroquímica e da psicofarmacologia, intensificou-se o uso de medicamentos no tratamento da "criança anormal", pois a psiquiatria começou a adquirir um caráter científico e passou a adotar a perspectiva de que os transtornos psíquicos poderiam ser curados pela via da medicação (BAUTHENEY, 2011).

Consequentemente, a proliferação das especialidades que se dedicam à criança estabeleceu uma conexão com a lógica educativa (KUPFER, 2002b) e normativa, o que pode ser atestado por meio do fato contemporâneo de que os "múltiplos e variados discursos sobre a infância continuam enfatizando, ainda, desde a imaturidade biológica até a necessidade de se 'corrigir' os defeitos do desenvolvimento 'natural'" (FERREIRA, 2000, p. 25). O que se analisa é que, no decorrer do tempo, a criança foi posicionada pelo discurso científico como um objeto a ser manipulado através de um saber absoluto sobre a normalidade, à qual deveria ser enquadrada para que seu desenvolvimento pudesse transcorrer adequadamente. Quando uma criança destoa dessa norma, diversos setores sociais recorrem aos especialistas da infância buscando orientação sobre como se posicionarem diante dessa "criança anormal", o que autoriza e reafirma o lugar de saber e de autoridade do psiquiatra e dos demais profissionais (BAUTHENEY, 2011) e exclui o saber singular da criança enquanto sujeito.

Quinet (2006, p. 35) afirma que "todo discurso que trata o outro como objeto pode ser chamado de discurso universitário", o que conduz à elaboração de que a lógica da produção da criança em lugar de objeto pode ser matemizada através do discurso universitário (LACAN, 1969-1970/1992), reconhecido como o discurso da ciência. Nesse matema, o saber (S_2) é o agente do discurso e ocupa o lugar da ordem e do mandamento dirigido ao outro em posição de objeto (*a*). No lugar da verdade, está o significante mestre (S_1) que opera por meio

do saber científico universal e generalizante dos autores. O que se produz dessa relação de dominação e que, ao mesmo tempo, exclui-se é o sujeito do inconsciente ($), "condenado ao lugar da própria ignorância" (MARTINHO, 2002, p. 153), pois se tem como efeito o desconhecimento da verdade singular do sujeito em prol da tirania do saber científico e anônimo (COUTO, 2003; QUINET, 2006). Sobre isso, Alberti (2009, p. 119) sentencia que "quando se trata do discurso universitário, em que é o saber que agencia o discurso, já de saída se observa que não há espaço nesse discurso para o não saber".

Sendo assim, realiza-se a leitura do surgimento da noção de criança objeto por meio do discurso universitário (Figura 4), o que permite analisar que esse laço social coloca o saber do especialista (S_2) como agente que dirige à criança, na posição de outro objetalizado (*a*), o imperativo categórico de ajustamento a uma norma pré-estabelecida. Esse saber do especialista se sustenta nas teorias sobre a criança (S_1) que se encontram no lugar da verdade, a qual adquire o estatuto de absoluta. Por sua vez, as teorias científicas sobre a criança se orientam pela lógica da normalização a um padrão desenvolvimental, o que implica na anulação da singularidade e da subjetividade do sujeito criança ($), como também na produção de uma criança que, ao ser tratada como objeto, sintomatiza a fim de reivindicar sua divisão própria à condição de sujeito (COUTO, 2003; QUINET, 2006).

Figura 4 – Leitura do surgimento da noção de criança objeto através do discurso universitário

$$\frac{\text{Saber do especialista } (S_2)}{\text{Teorias sobre a criança } (S_1)} \rightarrow \frac{\text{Criança objeto } (a)}{\text{Sujeito criança } (\$)}$$

Fonte: Adaptado de Lacan (1969-1970/1992, p. 27).

Cabe ressaltar que a criação de um saber especializado sobre a criança pelo discurso universitário respondeu à demanda da invenção do significante criança por meio do discurso do mestre. Diante disso, mesmo que esse saber científico seja agenciado por diversas clínicas, geralmente, as práticas dos especialistas são sustentadas por um único discurso, o que traz implicações para o tratamento do sintoma da criança que se encontra em um momento lógico de se estruturar subjetivamente e de entrar no discurso alfabético, pontos que serão abordados no próximo tópico.

2.3 UM SABER SOBRE A DISORTOGRAFIA DA CRIANÇA: PATOLOGIZAÇÃO DO SINTOMA?

A construção de um discurso científico sobre a criança e as suas especificidades engendrou uma ruptura entre infância e vida adulta e a escolarização como meio de controle e de normalização do comportamento e do desenvolvimento infantil (CIRINO, 2001). Esse fato discursivo consolidou uma forte ligação entre criança e educação (PRISZKULNIK, 2004), sendo a escola o novo lugar para a criança que passara a carregar o ideal de uma sociedade. Dentro dessa perspectiva, de acordo com Ariès (1981, p. 11),

> a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. [...] a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.

Dessa forma, a civilização moderna foi estabelecida segundo uma base escolar (ARIÈS, 1981), o que justifica a afirmação de Clastres (1991, p. 137) de que a promoção do significante educação fez surgir o da criança e, mais especificamente, o da "criança escolar", pois o tempo da infância passou a ser estabelecido em função de etapas normativas do ciclo escolar. Assim, "historicamente, a escola pode ser vista como *locus* de aplicação de tecnologias disciplinares, que se dão em dois eixos complementares: o eixo corporal e o eixo dos saberes" (SOMMER, 2007, p. 61). Para isso, foi instituída pelas especialidades que tinham a criança como objeto de intervenção uma padronização para o seu desenvolvimento sustentada em um ideal cristalizado de "suturar o hiato entre as 'faculdades' e os 'desejos'" (PACHECO, 2012, p. 77), o que implicou na produção de práticas de classificação e de segregação das crianças tidas como desviantes dessa norma pré-estabelecida (SOMMER, 2007; PACHECO, 2012).

Foucault (1974-1975/2001), em *Os anormais*, apresenta três figuras que constituíram a genealogia do anormal a partir do século XVIII: o "monstro humano", o "indivíduo a ser corrigido" e o "masturbador", ao passo que, para fins deste trabalho, será descrita a figura do "indivíduo a ser corrigido". Esse autor ressalta que, na medida em que fracassaram as técnicas e os investimentos familiares em educação para que esse indivíduo fosse corrigido, ele passou a ser definido como incorrigível. Desse modo, foram demandadas intervenções específicas

que se constituíram como sobreintervenções aos procedimentos familiares de educação e de correção, estabelecendo-se, portanto, uma nova tecnologia da reeducação e da sobrecorreção, a qual se referia a um tipo de saber que emergiu das técnicas pedagógicas, da educação coletiva e da formação de aptidões. Com isso, conclui que "o anormal do século XIX também é um incorrigível, um incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção. Eis o ancestral do anormal do século XIX" (FOUCAULT, 1974-1975/2001, p. 73).

Em *O poder psiquiátrico*, Foucault (1973-1974/2006) elabora que, com a psiquiatrização do anormal, foi possível a difusão do saber psiquiátrico para outros campos além da loucura. Assim, o poder psiquiátrico adentrou as escolas e pôde aplicar a noção de anormalidade na aprendizagem da criança com o intuito de distinguir as normais das chamadas idiotas e retardadas. Para tanto, delineou-se um padrão de normalidade para o desenvolvimento, que produziu a segregação das crianças que não conseguiam se adaptar à escolarização e à socialização por conta de um dito desvio da norma. Surgiram, então, os "anormais escolares" (SILVA et al., 2010, p. 405) como objeto de intervenção psiquiátrica e pedagógica.

A partir dessas considerações, elabora-se que a nomeação "incorrigível" se vincula aos termos "idiota" e "imbecil", os quais representam o momento inaugural da produção de uma classificação nosográfica da psiquiatria. Logo, ainda que distintas dos moldes contemporâneos, essas primeiras classificações continham o germe da normalização e da segregação da criança que enfrentava impasses no ato de aprender. Sendo assim, as atuais e variadas nomenclaturas para as questões que envolvem dificuldades na aprendizagem descendem dessas categorias históricas da psiquiatria, o que permite ver que a objetalização da criança e a padronização do seu sintoma produziram o anormal escolar e o seu fracasso no processo de escolarização (BAUTHENEY, 2011).

A normalização da criança é posta em prática pela clínica psiquiátrica através da categorização dos sintomas, o que fragmenta o sofrimento humano e prolifera patologias, transformando o sujeito em objeto de um discurso médico pautado no cientificismo e no capitalismo (FERNANDES, 2013). Por meio de uma reforma metodológica que visa atender tais objetivos, a psiquiatria modificou radicalmente o que se entende por "clínica", esta ficando, cada vez mais, subordinada ao saber neurológico e farmacológico (SAFATLE, 2013) e distanciada da sua função de inclinar-se para a escuta da subjetividade. Sobre isso, Freud (1917[1916-17]/2006, p. 258-259) afirma em sua conferência *Psicanálise e Psiquiatria*: "o psiquiatra não sabe como lançar mais luz sobre um caso [...]. Ele deve contentar-se com um

diagnóstico e um prognóstico – incertos, apesar de uma grande quantidade de experiência –, e com sua evolução futura".

O que se constata é que a psiquiatria tem se focado nas classificações nosográficas, "descrições clínicas a-teóricas, a-históricas e a-doutrinárias" que compõem os manuais de diagnóstico, e no tratamento medicamentoso cujo fim primordial é a cura (CIRINO, 2001). O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), em sua quinta versão, produzido pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), em sua décima versão, produzida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), são citados como os principais manuais classificatórios em psiquiatria em vigor no ocidente (HENNING, 2000). Eles abrangem os transtornos mentais sem considerar possíveis implicações subjetivas, tratando de situar, objetivamente, o meio mais eficaz para a extinção do sintoma e o restabelecimento da saúde do paciente.

A influência da psicanálise nos manuais diagnósticos pôde ser notada até o DSM-II, porém, a partir da década de oitenta, com a retirada do termo neurose do DSM-III, ocorreu a rebiologização do campo psiquiátrico (FERNANDES, 2013). Trata-se da psiquiatria biológica, "um ramo das ciências médicas, na qual predomina uma interpretação fisicalista das perturbações mentais" (HENNING, 2000, p. 123). Essa hegemonia do biologicismo na psiquiatria pode ser verificada a partir do aumento de quadros considerados passíveis de tratamento farmacológico, pelo fato de terem sido relacionados "a uma condição patológica precisa, classificável e codificável, baseando-se na interpretação fisiológica da etiologia dos sintomas" (HENNING, 2000, p. 123). Como afirma Cirino (2001, p. 92), "o caminho é o da *medicalização da psiquiatria*, a fim de afastá-la de vez das influências filosóficas (Jaspers, fenomenologia, existencialismo, marxismo) e psicanalíticas (em especial, Lacan)", o que concede espaço apenas para as teorias cognitivas e comportamentais, excluindo a psicanálise por ser considerada ultrapassada e ineficaz.

O modelo biologicista e neurocientífico, que embasa a psiquiatria e outros campos discursivos, interpreta que o sintoma da criança que enfrenta impasses na aprendizagem tem uma origem orgânica e representa o signo de uma doença, o que o articula a apenas um significado: o patológico. Tal perspectiva se mostra dotada de sentido, sendo que este é produzido pelo especialista e não pelo paciente, por não contemplar a participação do sujeito na formação do sintoma. Desse modo, o discurso da ciência exclui a produção de saber pelo sujeito por lidar com um real distinto do real de que trata a psicanálise, pois "o real para a ciência é tudo aquilo que ainda não foi simbolizado por seu discurso" (QUINET, 2008, p.

151), pois concebe que o saber pode ser acessado pelo especialista em sua totalidade. Para a psicanálise, o real é o próprio inconsciente e a sua impossibilidade de dizer toda a verdade (SOLER, 2009a). Assim, o sintoma é identificado e categorizado em um diagnóstico, ao passo que o saber do especialista, disjunto do sujeito, é imposto como única verdade sobre seu sintoma, o que o mantém como objeto do discurso científico.

O que se verifica, no século XXI, é a patologização do sintoma, a qual converte o mal-estar próprio à subjetividade humana em transtornos mentais a serem medicalizados, tendo em vista a publicação da nova edição do DSM, o DSM-5, no ano de 2013, que conta com 450 categorias diagnósticas (SAFATLE, 2013). Segundo o psiquiatra Allen Frances, ex-diretor do DSM, trata-se de uma "inflação diagnóstica que causa muito dano, especialmente na psiquiatria infantil"[2], o que é notado a partir da difusão e da banalização de siglas e de códigos que pretendem nomear crianças e jovens em função de conjuntos de sinais e comportamentos observados e classificados como anormais no decorrer da escolarização (EDINGTON, 2012).

A patologização pode ser compreendida como "toda forma discursiva geradora de regras sociais e normas de conduta que são utilizadas para classificar, etiquetar e às vezes punir. [...] Na maioria das vezes, não levam em conta a particularidade da dinâmica pulsional do sujeito em questão" (CECCARELLI, 2010, p. 125). Conforme Collares e Moysés (1994, p. 26),

> com a criação/ampliação de campos do conhecimento, novas áreas, com seus respectivos profissionais, estão envolvidas nesse processo. São psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros, psicopedagogos que se vêm aliar aos médicos em sua prática biologizante. Daí a substituição do termo medicalização por um outro mais abrangente - patologização - uma vez que o fenômeno tem-se ampliado, fugindo dos limites da prática médica.

Na contemporaneidade, crianças que desviam desse padrão de normalidade estão sendo encaminhadas para diversas especialidades que se ocupam do cuidado à criança e que colocam à disposição diferentes estratégias de tratamento, como atendimentos psicológico e fonoaudiológico e reeducação psicopedagógica, ainda que, originariamente, prevaleça a conduta medicamentosa da psiquiatria infantil. Nesse sentido, em nome do bem-estar, a demanda de tratamento se centra nas dificuldades e nos impasses experienciados pela criança, objetivando a reabilitação física e cognitiva e a restituição do estado de normalidade previamente estabelecido segundo critérios padronizados e universalizantes. Por sua vez, o

---

[2] OLIVA, M. P. "Transformamos problemas cotidianos em transtornos mentais". **El País**, Madrid, 27 set. 2014. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/26/sociedad/1411730295_336861.html>. Acesso em: 20 mar. 2015.

tratamento, que, geralmente, inclui a medicação, é orientado pela classificação diagnóstica da psiquiatria, como também ocorre com o prognóstico, o qual pode definir e fixar o destino da criança caso seja interpretado como uma verdade absoluta (CIRINO, 2001; EDINGTON, 2012).

São várias clínicas e distintas nomeações para o sintoma da criança em processo de escolarização, entre elas: transtorno de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, queixa escolar, fracasso escolar e sintoma escolar. A respeito dessa problemática, não existe um consenso entre os autores acerca da caracterização da dificuldade de aprendizagem, e as diferentes nomenclaturas adotadas dependem da concepção do especialista que a avalia com base em sua abordagem clínica (LIMA; PESSOA, 2007). Acerca disso, Cirino (2001, p. 67) analisa: "a constituição de seus objetos teóricos é necessariamente marcada pela problemática dos valores: as escolhas teóricas cruciais do cientista revelam seus compromissos éticos e políticos". Logo, essa diversificação de nomeações para um mesmo fenômeno permite interpretações fundamentadas pela leitura da posição na qual a criança é colocada por cada discursividade, isto é, se ela é tomada como objeto ou como sujeito, o que traz repercussões éticas para o tratamento dado ao sintoma da criança que está em um momento lógico de efetuação da estrutura e de entrada no discurso alfabético. É nessa direção que Cordié (1996), ao adotar o termo "fracasso escolar", sustenta que essa sintomatologia é uma produção discursiva do nosso tempo, o que permite que essa questão seja discutida através dos discursos lacanianos.

O termo "transtorno de aprendizagem" é caracterizado por uma série de dificuldades que afetam a leitura, a escrita ou o cálculo, acarretando um sério obstáculo para o desenvolvimento escolar normal da criança por repercutir na aprendizagem e no rendimento acadêmico geral, assim como pode desencadear efeitos negativos para a autoestima, o autoconceito e as relações sociais (MUÑOZ et al., 2015). No DSM-5 (APA, 2014, p. 68), ele corresponde ao *transtorno específico da aprendizagem*, sendo definido como

> um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão.

O *transtorno específico da aprendizagem* é decomposto, pelo DSM-5 (APA, 2014), em outros transtornos específicos: F81.0, *com prejuízo na leitura*; F81.1, *com prejuízo na*

expressão escrita; e F81.2, *com prejuízo na matemática*. O manual afirma que esse transtorno se manifesta durante os anos de escolarização, por corresponder ao período do desenvolvimento da criança, e possui como característica a dificuldade persistente e não-transitória para aprender habilidades acadêmicas fundamentais. Sendo assim, ocasiona leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço; dificuldade para compreender o sentido do que é lido; dificuldades para ortografar (ou escrever ortograficamente); dificuldades com a expressão escrita; dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo; e dificuldades no raciocínio. Cabe, aqui, transcrever como o DSM-5 (APA, 2014, p. 71) apresenta os sintomas que podem ser observados na criança pré-escolar diagnosticada com o transtorno específico da aprendizagem:

> Exemplos de sintomas que podem ser observados entre crianças pré-escolares incluem falta de interesse em jogos com sons da língua (p. ex., repetição, rimas), e elas podem ter problemas para aprender rimas infantis. Crianças pré-escolares com transtorno específico da aprendizagem podem, com frequência, falar como bebês, pronunciar mal as palavras e ter dificuldade para lembrar os nomes de letras, números ou dias da semana. Elas podem não conseguir reconhecer as letras do próprio nome e ter problemas para aprender a contar. Crianças de jardim da infância com transtorno específico da aprendizagem podem não ser capazes de reconhecer e escrever as letras; podem não ser capazes de escrever o próprio nome; ou podem usar combinações inventadas de letras. Podem ter problemas para quebrar palavras faladas em sílabas (p. ex., quarto, separado em quar-to), bem como problemas no reconhecimento de palavras que rimam (p. ex., gato, rato, pato). Crianças que vão ao jardim de infância podem, ainda, ter problemas para conectar letras e seus sons (p. ex., a letra “b” tem o som /b/) e podem também não ser capazes de reconhecer fonemas (p. ex., não sabem qual, em um conjunto de palavras [p. ex., bolo, vaca, carro], inicia como o mesmo som de “casa”).

Na CID-10 (OMS, 1993, p. 236), o transtorno de aprendizagem recebe a nomenclatura *transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares* (DEDHE), sob o código F81, e é decomposto em: *transtorno específico de leitura* (F81.0); *transtorno específico do soletrar* (F81.1); *transtorno específico de habilidades aritméticas* (F81.2); *transtorno misto das habilidades escolares* (F81.3); *outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares* (F81.8); e *transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares, não especificado* (F81.9). Nesse manual, é também destacado que

> esses são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades estão perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou

> doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica.

Na literatura específica, o transtorno de aprendizagem é comumente tratado com os termos dislexia, disortografia e discalculia, sendo, respectivamente, o transtorno da leitura, o transtorno da escrita e o transtorno da matemática (LIMA; PESSOA, 2007; FERNÁNDEZ et al., 2010; SAMPAIO, 2011; VALERIANO, 2011; MUÑOZ et al., 2015). Assim, para objetivos deste trabalho, são apresentadas as descrições do termo disortografia elaboradas pelos campos discursivos da psiquiatria e da psicopedagogia, as quais servirão de base para a posterior matemização através dos discursos lacanianos.

Nomeada pela psiquiatria como o transtorno da escrita, a disortografia

> é uma alteração na planificação da linguagem escrita, que causa transtornos na aprendizagem da ortografia, gramática e redação, apesar de o potencial intelectual e a escolaridade do indivíduo estarem adequados para a idade. Disortografia, portanto, compreende um padrão de escrita que foge às regras ortográficas estabelecidas convencionalmente, que regem determinada língua (FERNÁNDEZ et al., 2010, p. 500).

Tais comprometimentos ocasionam leitura e escrita lentas, como também alteração na compreensão de textos, o que associa a disortografia à dislexia, pois se afirma que é raro a disortografia manifestar-se isoladamente sem a ocorrência do quadro de dislexia (FERNÁNDEZ et al., 2010). Conforme Muñoz et al. (2015, p. 166),

> a disortografia é uma dificuldade para a estruturação gramatical da linguagem, associada geralmente aos transtornos de leitura (dislexia). A disortografia apresenta diferentes níveis de gravidade, que oscilam entre um leve e outro grave. O grau leve manifesta-se pela omissão ou confusão de artigos, plurais, acentos ou erros de ortografia em palavras familiares, devido ao desconhecimento ou negligência de regras gramaticais. É considerado grave quando existem dificuldades relacionadas com a correspondência fonema-grafema e aparecem erros de omissão, confusão e troca de letras, sílabas, palavras, adições e substituições.

O campo da psicopedagogia, o qual se incumbe do tratamento dos problemas referentes à aprendizagem, contou, historicamente, com o respaldo do saber psicológico para lhe garantir cientificidade e prestígio social (LAJONQUIÈRE, 1999). Todavia, com os avanços atuais da neurociência, tem sustentado que não se pode abordar o processo de aprendizagem sem mencionar as funções neurobiológicas nele envolvidas e a necessidade de contextualizá-las no meio educacional. Diante disso, a psicopedagogia tem se ocupado de

uma discussão que visa distinguir os termos dificuldade, distúrbio e transtorno de aprendizagem, afirmando que, não raramente, são empregados de forma aleatória tanto na literatura especializada, quanto na prática clínica e escolar. Para esse fim, considera que os conhecimentos neurocientíficos relacionados ao processo educacional possibilitam o estabelecimento de um diagnóstico diferencial entre tais denominações, pois a presença de uma dificuldade de aprendizagem não implica necessariamente em um distúrbio ou em um transtorno. Assim, defende que esse reconhecimento das particularidades de cada termo reduziria possíveis problemas nos diagnósticos e favoreceria a aprendizagem da criança (SOUSA, 2011).

Nessa direção, distúrbio e transtorno de aprendizagem aparecem como designações sinônimas e são caracterizadas conforme as descrições nos manuais DSM-5 e CID-10 já apresentadas. A dificuldade de aprendizagem, por sua vez, possui como principais distinções desses dois termos a possibilidade de ser transitória e de ser pluricausal, envolvendo fatores afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos e políticos (SOUSA, 2011). Entretanto, destaca-se que a psicopedagogia também faz uso dos termos psiquiátricos dislexia, disortografia e discalculia, os quais fazem parte da categoria dos distúrbios e transtornos, ou seja, a disortografia também é descrita como um transtorno (SAMPAIO, 2011; VALERIANO, 2011).

Desse modo, o campo discursivo da psicopedagogia concebe que “a disortografia é a incapacidade de estruturar gramaticalmente a linguagem” (VALERIANO, 2011, p. 84-85), consistindo em trocas ortográficas, confusões de letras, sílabas e palavras, como também em erros mais banais como troca de plurais, falta de acentos, erros de ortografia em palavras correntes e correspondência incorreta entre o som e o símbolo escrito (omissões, adições, substituições). Afirma que a causa pode estar relacionada a um atraso de linguagem ou a um atraso global do desenvolvimento, a uma falha no funcionamento do sistema nervoso central, a uma falta de consciência fonológica, como também à carência cultural e a consequências de políticas econômicas, sociais e educacionais. Em relação à indicação de tratamento, é sugerida a intervenção direta nas habilidades de leitura e de escrita, associada a atividades de processamento fonológico da linguagem, compreendendo que os estudos neurocientíficos dos processos de desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem contribuem para melhorias na abordagem terapêutica dos pacientes disortográficos (VALERIANO, 2011).

Com base nessas descrições, percebe-se que, para a psiquiatria e para a psicopedagogia, ambas notadamente sustentadas em um discurso biologicista e neurocientífico, o sintoma da criança que está em um momento lógico de efetuação da

estrutura e de entrada no discurso alfabético assume o valor de transtorno, sendo normalizado e classificado nosograficamente em manuais de diagnóstico de transtornos mentais. Essa perspectiva de interpretação ocasiona a patologização do sintoma, pois esses campos discursivos acreditam que ele é um mal a ser extirpado em nome do bem-estar da criança, da família e da escola e em detrimento das questões subjetivas. Em termos éticos, trata-se, então, de uma ética do bem-estar que, ao desconsiderar o sujeito, materializa o corpo e cria condições de tratamentos para eliminar o sintoma tomado como uma "desordem indesejada" (FERNANDES, 2013, p. 226).

Sendo assim, comumente, os especialistas "psi", psiquiatras, psicopedagogos e psicólogos, oferecem ao campo da educação da criança o saber normalizador sobre o sintoma, ao passo que os educadores consomem esse saber absoluto e o aplicam pela via de um discurso pedagógico hegemônico e biologicista, na medida em que executam a avaliação, a segregação e o consequente encaminhamento das crianças desviantes para tratamento com esses profissionais, o que autentica a presença de um déficit (COUTO, 2003; BAUTHENEY, 2011). Portanto,

> o discurso pedagógico hegemônico repousa na ilusão [...] de que "saber é poder", ou seja, que conhecendo as leis da aprendizagem o pedagogo detém o poder de calcular os efeitos dos métodos que coloca em ação (em outras palavras, supõe que pode calibrar o valor dos estímulos que apresenta aos olhos da criança). Esta crença, por sua vez, impõe-se no campo terapêutico justificando toda uma série de ortopedias reeducativas que buscam reconectar o desconectado (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 67).

O que se verifica, na contemporaneidade, é o acirramento da objetalização da criança ocasionado por cada discursividade que se ocupa de produzir um saber absoluto sobre o sintoma que interroga o saber escolar (PACHECO, 2012). Para a psicanálise, com base na teoria dos discursos lacanianos, essa realidade aponta para a presença do discurso universitário nas leituras e nas explicações que tratam de "objetalizar para aplicar o saber" (QUINET, 2006, p. 20) sobre o sintoma da criança. Como visto, são interpretações que geram distintas nomeações, mas que compartilham uma inclinação para compreenderem o sintoma como um déficit, cuja explicação é dada *a priori* pelo saber do especialista que comanda a lógica desse discurso (COUTO, 2003).

O discurso universitário posiciona a criança como objeto de uma prática de ensino-aprendizagem imperativa e universalizante, conduzida para propagar a crença em uma "soberania da razão que se manifesta na confiança na objetividade da linguagem" (BORGES,

2010, p. 20). Isso revela que tanto a linguagem quanto a aprendizagem são interpretadas objetivamente pelos educadores, o que exclui a participação da subjetividade e da singularidade da criança em seu processo de aprender e de construção de sintomas. Sendo assim, a educação, pelo viés da pedagogização e do biologicismo, estaria responsável por instituir padrões normativos, cristalizando a aprendizagem num sistema de controle de comportamentos e de corpos que dita regras ortográficas e etapas de escolarização, entre elas a alfabetização.

A alfabetização é definida como um conjunto de habilidades de leitura e de escrita, sendo um fenômeno de natureza complexa e multifacetado, o que explica o fato de que esse processo de aquisição do código escrito vem sendo objeto de investigação de profissionais de diversas áreas do conhecimento (SOARES, 2014). Disso resulta uma visão fragmentada do processo, o que, certas vezes, produz análises e interpretações que se mostram discordantes entre si, o que faz Soares (2014, p. 21) defender que "só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir a uma teoria coerente da alfabetização".

Etimologicamente, o termo alfabetização "não ultrapassa o significado de 'levar à aquisição do alfabeto', ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever" (SOARES, 2014, p. 15). Trata-se de "tornar alfabeto", expressão que causa estranhamento pelo fato de a palavra alfabeto não ser comumente usada, mas sim, o seu negativo analfabeto (SOARES, 2009). Logo, tornar-se alfabeto é também tornar-se ortográfico, o que implica no surgimento da criança disortográfica quando esta não se insere nas normas alfabéticas e ortográficas e se depara com impasses para ler e escrever.

A partir da teoria dos discursos de Lacan (1969-1970/1992), o surgimento da noção de criança disortográfica pode ser compreendido a partir do discurso universitário (Figura 5), por conta de este posicionar o saber do especialista (S_2) como agente que se dirige à criança disortográfica como objeto (*a*) de uma prática clínica embasada pelas teorias sobre a disortografia no lugar da verdade absoluta (S_1). Essas teorias versam sobre a disortografia da criança, termo já descrito anteriormente, e portam um saber todo sobre o que é normal e patológico em termos da aquisição do alfabeto e da apropriação das regras ortográficas que conduzem ao aprendizado da leitura e da escrita. Assim, a criança disortográfica é interpretada como uma criança que possui um transtorno de aprendizagem pelo fato de não responder ao ideal de normalização empreendido pelos especialistas que operacionalizam o saber sobre a disortografia e que podem, desse modo, curá-la pela via de tratamentos reeducativos e medicamentosos. Como produção dessa lógica, e também exclusão, tem-se o

sujeito criança ($), cuja singularidade é segregada em função da generalização imposta por uma classificação diagnóstica. No entanto, o sujeito criança insiste em se fazer escutar ao interrogar o saber escolar e ortográfico com o seu sintoma disortográfico.

Figura 5 – Leitura do surgimento da noção de criança disortográfica através do discurso universitário

$$\frac{\text{Saber do especialista } (S_2)}{\text{Teorias sobre a disortografia } (S_1)} \rightarrow \frac{\text{Criança disortográfica } (a)}{\text{Sujeito criança } (\$)}$$

Fonte: Adaptado de Lacan (1969-1970/1992, p. 27).

A partir dessas elaborações sustentadas pela teoria dos discursos lacanianos, elabora-se uma breve análise de como as modalidades discursivas da psiquiatria e da psicopedagogia se apropriam do sintoma da criança que está em um momento lógico de efetuar a estrutura e de iniciar a circulação no discurso alfabético para realizar leituras particulares que repercutem na condução ética do tratamento clínico desse sintoma. Desse modo, defende-se que o discurso do mestre e o discurso universitário se estabeleceram como discursos hegemônicos na delimitação do campo da infância e, consequentemente, do cuidado à criança, ambos direcionados pela ética do bem-estar que exclui a singularidade do sujeito.

Com isso, esta pesquisa visa inserir a psicanálise como um campo discursivo que pode se debruçar sobre as questões e os impasses que perpassam o encontro da criança com o saber. No entanto, a inclusão da psicanálise nessa discussão não se dá pela via de ser mais uma entre outras de uma série de teorias que produzem conhecimentos teórico-metodológicos sobre a criança disortográfica, nem de apresentá-la como um discurso que se pretende hegemônico. O intuito é trazer a contribuição psicanalítica para esse campo, ao analisar a disortografia da criança como um sintoma disortográfico que aponta para um impasse com o saber em um momento lógico de efetuação da estrutura e de entrada no discurso alfabético, uma interpretação possibilitada pelo discurso do analista, o qual, ao realizar a escuta e a leitura do inconsciente, resgata a participação da singularidade do sujeito criança em seu sintoma, em seu tratamento e em sua aprendizagem.

Para tanto, é proposta a construção do caso clínico de uma criança, uma elaboração também sustentada na matemização a partir dos discursos lacanianos. Trata-se de Lia, uma menina que, com o seu sintoma, pôde interrogar o saber escolar ao questionar-se sobre o

desejo do Outro, revelando, assim, a disortografia própria à estruturação do sintoma e do inconsciente-*alíngua*.

2.4 LIA, A MENINA QUE NÃO LIA

A fim de abordar a disortografia da criança a partir do discurso próprio à psicanálise, o discurso do analista, inicio a construção do caso clínico de Lia, uma menina que começou a ser atendida por mim aos cinco anos de idade e que, ao término dos atendimentos, estava com sete anos. Em sua chegada ao ambulatório de saúde mental infantojuvenil, Lia realizou a triagem com uma psiquiatra, na qual foi diagnosticada com o CID F93 (*transtornos emocionais com início especificamente na infância*) e não foi medicada, ao passo que a prescrição médica foi a realização de atendimentos psicológicos. Assim, Lia foi encaminhada para mim, o que possibilitou o encontro com o discurso do analista pelo fato de essa modalidade discursiva orientar a minha atuação como praticante da psicanálise.

O código CID F93 representa a classificação *transtornos emocionais com início especificamente na infância*, a qual corresponde a uma exacerbação de manifestações normais do desenvolvimento, mais do que um fenômeno qualitativamente anormal por si próprio (OMS, 1993). Logo, ainda que Lia não tenha sido etiquetada pela psiquiatra com um transtorno mental que carrega anormalidades, mas sim como possuidora de um excesso em manifestações do seu desenvolvimento normal, esse ato carrega a marca da normalização presente no saber todo que circula no discurso universitário. No entanto, o saber psiquiátrico não se apresentou como um saber todo, pois, a partir do momento em que a psiquiatra realizou o encaminhamento de Lia para a psicologia, a fim de que as questões subjetivas da menina, percebidas durante a triagem, pudessem ser escutadas por outro discurso, ela propiciou um giro discursivo e a circulação do saber e do gozo. Cabe ressaltar que a criança foi atendida pela psiquiatra apenas uma vez, iniciando, logo em seguida, os atendimentos psicológicos.

Lia ia para os atendimentos acompanhada pela mãe Elena[3], cujas queixas em relação à filha eram o “nervoso” e o fato de a menina não querer aprender a ler e a escrever: “Lia não quer ler!”. A esses significantes, a mãe associou “tremores”, “gritos” e “choro”, e explicou: “na hora do dever, ela grita, berra, passa dos limites, faz escândalo *pra* não aprender”. Segundo Elena, isso acontecia porque Lia tinha “ciúmes de Luciano, o irmão mais novo”, o

[3] Todos os nomes próprios dados aos familiares de Lia são nomes fictícios escolhidos com a intenção de preservar a lógica significante existente entre os nomes dos membros da família.

que a fazia reclamar de “falta de atenção”, complementando: “ela só quer fazer o que for da vontade dela. Ela me deixa nervosa por causa da malcriação, aí, eu bato nela e fico deprimida”. Conta, também, que não havia queixas por parte da escola de Lia, pois esse “comportamento” ocorria apenas em casa.

Diante desse momento inicial, analiso que Lia chega aos atendimentos interpretada pela mãe como uma “criança sintoma” (NOMINÉ, 1997, p. 15) em posição de objeto, ao passo que a genitora se localiza em uma posição de saber todo ao portar os significantes que definem a filha. Acerca do termo criança sintoma, Soler (2005, p. 104) explica que

> as crianças têm sintomas, até muito polimorfos e amiúde transitórios – donde uma dificuldade diagnóstica redobrada –, mas, por seus sintomas, pelos sintomas que têm, elas *são* sintomas, sintomas do Outro, que emprestam seu corpo para que a verdade do Outro goze neles [...] a questão é saber como se articula para cada criança, em cada etapa, seu “ser sintoma” e o sintoma que seria o seu, e que lhe daria seu nome próprio de gozo.

Essa relação configura um laço pautado no discurso universitário (Figura 6), no qual Elena, ao assumir a função de educadora, objetaliza Lia (*a*) a partir do seu saber (S_2), sustentado em seus significantes mestres (S_1), e direciona à filha um imperativo de normalização que a institui como disortográfica pelo fato de a menina não conseguir ler e escrever. Desse modo, o saber produzido pela criança não encontra um lugar para se manifestar, provocando, como uma oposição à objetalização, a “malcriação” de Lia que insiste em falar e em se fazer escutar enquanto sujeito criança ($).

Figura 6 – Leitura do caso Lia através do discurso universitário

$$\frac{\text{Saber materno } (S_2)}{S_1 \text{ de Elena } (S_1)} \rightarrow \frac{\text{Lia disortográfica } (a)}{\text{Lia enquanto sujeito criança } (\$)}$$

Fonte: Adaptado de Lacan (1969-1970/1992, p. 27).

Frente às tentativas da menina de encontrar um lugar para si, Elena se angustia por perceber que o seu saber não consegue dar conta de compreender o que ocorre com a filha e se põe a buscar respostas nos especialistas, acreditando que as encontrará. Para isso, ela apresenta a menina como objeto a ser estudado e examinado pela psiquiatra e pela praticante da psicanálise devido à suposta dificuldade da filha para se alfabetizar. Assim, um saber

pedagógico e normalizador engendra a demanda materna de eliminar o sintoma de Lia e de realizar uma reeducação para que a menina se enquadre em um estado de normalidade, o qual corresponde a um ideal normativo e ortográfico que legifera a disortografia, conforme trabalhado anteriormente.

No capítulo seguinte, serão trabalhados conceitos fundamentais que embasam a clínica psicanalítica com a criança. Com isso, será possível apresentar as vicissitudes da entrada de Lia no discurso do analista a partir do giro discursivo propiciado pela posição da praticante da psicanálise ao escutar a menina quando esta pôde tomar a palavra para construir o seu caminho singular.

3 A LÓGICA DA EFETUAÇÃO DA ESTRUTURA E O SINTOMA DISORTOGRÁFICO DA CRIANÇA NO DISCURSO DO ANALISTA

3.1 A CRIANÇA, O INFANTIL E O OUTRO

A criança, a partir da psicanálise, encontra-se "mais perto do real" (SOLER, 2012a, p. 52), o que se enlaça com a afirmação de Lacan (1969/2003, p. 370), em sua *Nota sobre a criança*, de que, ao chegar ao mundo, ela é, para a sua mãe, "o próprio objeto de sua existência, aparecendo no real". A criança cai "como um objeto interpretado pelo Outro, representando uma verdade que não é sua, mas do Outro" (MAGALHÃES, 2013, p. 263). Assim, o sujeito não está dado de saída, e o analista é convocado a examinar o momento de efetuação da estrutura em que a criança se localiza, o que pressupõe um tempo lógico e singular que não diz respeito ao desenvolvimento biológico e cronológico, mas sim, à estruturação subjetiva atrelada à relação com o Outro e com o gozo (SOLER, 1997a).

O sujeito se constitui no campo do Outro e, "pelo efeito da fala, o sujeito se realiza sempre no Outro" (LACAN, 1964/2008, p. 184). Tal fato é enunciado por Lacan (1957-1958/1998, p. 555): "o estado do sujeito S (neurose ou psicose) depende do que se desenrola no Outro A. O que nele se desenrola articula-se como um discurso (o inconsciente é o discurso do Outro)". O Outro é definido como o lugar dos significantes que se articulam em cadeias que causam o sujeito, nos ditos de Lacan (1964/1998, p. 855), "que o Outro seja para o sujeito o lugar de sua causa significante só faz explicar, aqui, a razão por que nenhum sujeito pode ser causa de si mesmo". Logo, o sujeito nasce de uma relação de dependência significante com o Outro, um conceito que aponta para uma alteridade, "é o alhures onde o sujeito é mais pensado do que efetivamente pensa" (QUINET, 2012, p. 20).

Lacan (1965/1998, p. 873) sustenta que, "por nossa posição de sujeito, sempre somos responsáveis". No entanto, esse "fator ético" (SOLER, 2014a, p. 88, tradução minha), que versa sobre os diferentes modos que cada sujeito responde ao real, está se estruturando na criança, o que justifica afirmar que a especificidade da psicanálise ao defini-la se refere ao fato de não ser responsável pelo próprio gozo. Nesse tempo lógico, a criança está sendo aparelhada pelo Outro, a partir das operações de causação do sujeito, para assumir a "responsabilidade do dizer" (FINGERMANN, 2012a, p. 1), na medida em que ser responsável inclui a alteridade radical enquanto ruptura e também enodamento que evoca a singularidade (GERBASE, 1997; FINGERMANN, 2012a; SOLER, 2014a). Isso corresponde a um momento lógico de efetuação da estrutura da criança que se articula ao conceito de

“disposição perversa polimorfa” proposto por Freud (1905/2006, p. 180) em seus *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Com uma leitura inédita sobre a criança, Freud sustenta a existência de interesses e de atividades sexuais desde a infância, ressaltando a distinção entre o genital, vinculado ao instintivo, e o sexual, ao pulsional. Como pontua Lacan (1964/2008, p. 174), “desde os *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, Freud pôde colocar a sexualidade como essencialmente polimorfa, aberrante. O encanto de uma pretensa inocência infantil foi rompido”.

A disposição perversa polimorfa refere-se à dispersão pulsional que a criança apresenta num primeiro momento lógico de se estruturar subjetivamente (EDINGTON, 2012). Trata-se de uma criança que “se mantém no estatuto do objeto que pode ocupar vários lugares” (NOMINÉ, 1997, p. 23), na medida em que se encontra como objeto de cuidado. Acerca disso, Freud (1905/2006, p. 180) esclarece:

> É instrutivo que a criança, sob a influência da sedução, possa tornar-se perversa polimorfa e ser induzida a todas as transgressões possíveis. Isso mostra que traz em sua disposição a aptidão para elas; por isso sua execução encontra pouca resistência, já que, conforme a idade da criança, os diques anímicos contra os excessos sexuais – a vergonha, o asco e a moral – ainda não foram erigidos ou estão em processo de construção.

Com Lacan, pode-se pensar que a criança perversa polimorfa goza de múltiplas formas, existindo um consentimento do Outro para o exercício das pulsões (FREITAS, 2009). Essa relação estabelece uma alienação entre o Outro e o objeto, sendo correspondente ao momento em que a criança se encontra na posição de sofrer as marcas da experiência de ser cuidada e condição para que efetue a estrutura num passo ulterior. Por ser revestido de gozo e estruturado pela fantasia, esse corpo-a-corpo entre mãe e filho é permeado por uma “ambiguidade erótica” (SOLER, 2005, p. 93), o que coloca a criança como objeto real a “serviço sexual da mãe” (LACAN, 1964/1998, p. 866), objeto com que gozar e a que fazer gozar, um ponto importante ao qual Freud (1905/1996, p. 211) também se mostra sensibilizado:

> O trato da criança com a pessoa que a assiste, é, para ela, uma fonte incessante de excitação e satisfação sexuais vindas das zonas erógenas, ainda mais que essa pessoa – usualmente, a mãe – contempla a criança com os sentimentos derivados de sua própria vida sexual: ela acaricia, beija e embala, e é perfeitamente claro que a trata como um substituto de um objeto sexual plenamente legítimo. A mãe provavelmente se horrorizaria se lhe fosse esclarecido que, com todas as suas expressões de ternura, ela está despertando a pulsão sexual de seu filho e preparando para a intensidade

> posterior desta. Ela considera seu procedimento como um amor "puro", assexual.

Nessa direção, ao passo que Freud enlaça o sexual ao pulsional, desvinculando-o do ato da cópula e da reprodução, ele o aproxima do inconsciente e do infantil. Assim, atribui que as experiências perversas polimorfas da criança constituem as "impressões infantis" (FREUD, 1905/1996, p. 165), as quais deixam profundos rastros na vida anímica ainda que sofram o recalcamento causado pela amnésia infantil. Com isso, Freud (1913/2006, p. 186) pode defender que a sexualidade preserva o infantil, pois

> a despeito de toda a evolução posterior que ocorre no adulto, nenhuma das formações mentais infantis perece. Todos os desejos, impulsos instintivos, modalidades de reação e atitudes da infância acham-se ainda demonstravelmente presentes na maturidade e, em circunstância apropriada, podem mais uma vez surgir.

Com a subversão empreendida por Freud, coloca-se em suspensão a realidade dos fatos evolutivos e genéticos da infância e funda-se o infantil como estruturante da lógica inconsciente. A partir daí, o conceito freudiano de infantil marca uma diferença em relação à infância e a ultrapassa, pois não corresponde apenas à criança (MARTINHO, 2005).

No texto *História de uma neurose infantil*, em que constroi o caso do Homem dos Lobos, Freud (1918[1914]/2006) sublinha esse infantil que não se apaga no dito adulto ao nomeá-lo como o "fator infantil", o qual estrutura o sujeito e se faz presentificar nas formações do inconsciente, como os sintomas, os sonhos e os lapsos. Sendo assim, afirma que

> a influência da infância já se faz sentir na situação com que se inicia a formação de uma neurose, de vez que desempenha um papel decisivo na ação de determinar se, e em que ponto, o indivíduo deixa de dominar os verdadeiros problemas da vida. O que está em discussão, portanto, é a significação do fator infantil (FREUD, 1918[1914]/2006, p. 64-65).

Com a construção desse caminho, é possível justificar a expressão "o infantil é a estrutura" (LEFORT, s/d apud MAGALHÃES, 2013, p. 80), a qual aponta para o infantil interpretado como um traço de perversão, isto é, um resto ineliminável do gozo perverso polimorfo que o sujeito deve ao fato de ser falante e de ser banhado pela linguagem (SAURET, 1998). Assim, o traço do gozo perverso polimorfo experienciado pela criança não se desvanece e equivale ao infantil enquanto "efeito do significante na constituição do sujeito do inconsciente" (LEFORT, s/d apud MAGALHÃES, 2013, p. 80). Nesse sentido, o estatuto orgânico e patológico da perversão é ultrapassado, tornando-se uma marca universalmente

humana e originária (FREUD, 1905/1996) que se refere ao infantil como um conteúdo que, sob efeito do recalque, estrutura o psiquismo e é atravessado pela impossibilidade de um resgate literal e finito (ZAVARONI; VIANA; CELES, 2007).

Ao pensar a estruturação do sujeito do inconsciente, Lacan, em um retorno à interpretação dos sonhos e à psicopatologia da vida cotidiana de Freud, elabora a noção de que o sujeito é um efeito de linguagem (SAURET, 1998), sendo que as formações linguageiras são tomadas em uma dimensão inconsciente, por privilegiar a vertente da singularidade do sujeito. Para a linguística, a linguagem é compreendida como um "sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar e comunicar ideias e sentimentos, isto é, conteúdos da consciência" (BECHARA, 2009, p. 28). Com o uso de conceitos do linguista Ferdinand de Saussure, Lacan sustenta que "o inconsciente é, no fundo dele, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem" (LACAN, 1955-1956/2008, p. 142), porém realiza uma subversão ao propor a primazia do significante em relação ao significado, pois o sujeito com o qual opera é sobredeterminado pelo inconsciente. Ele defende que Freud, ao enunciar as leis do inconsciente, antecipou as leis que Saussure formularia, anos mais tarde, empreendendo, assim, "o equivalente de uma sintaxe" (LACAN, 1957/1998, p. 448), pois acredita que, na obra freudiana, já estavam presentes a primazia do significante em relação à significação.

A sintaxe, para a linguística, "constitui a teoria geral da frase; é parte da gramática que trata da disposição das palavras na frase e constitui tópico crucial nos processos da alfabetização e do letramento"[4]. Com a psicanálise, a sintaxe é singular a cada sujeito e não segue as regras ortográficas, mas sim as leis do inconsciente que se manifesta nas entrelinhas do texto enunciado. Desse modo, "a estruturação, a existência lexical do conjunto do aparelho significante são determinantes para os fenômenos presentes na neurose, pois o significante é o instrumento com o qual se exprime o significado desaparecido" (LACAN, 1955-1956/2008, p. 258).

A questão da significação é abordada, na linguística, através da semântica. Esse campo explica que "o trabalho da semântica consiste em explicar o significado das mensagens, e isso pode ser feito, ao menos em parte, olhando para as palavras que as compõem"[5]. Com a

---

[4] NICOLAU, E. Sintaxe. **Glossário CEALE**: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sintaxe>. Acesso em: 17 jul. 2015.

[5] ILARI, R. Semântica. **Glossário CEALE**: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/semantica>. Acesso em: 17 jul. 2015.

psicanálise, ao ser privilegiada a dimensão da singularidade, Lacan (1953-1954/1996, p. 275) propõe:

> "A palavra institui-se como tal na estrutura do mundo semântico que é o da linguagem. A palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado – se não é que se chega ao fato de que a palavra tem função criadora e faz surgir a coisa mesma, que não é nada senão o conceito."

A espécie humana não nasce com um saber instintivo, e não há uma adaptação automática que a conduza à sobrevivência. Por conta dessa prematuridade do nascimento, o ser humano chega ao mundo inacabado, o que se revela como "uma das condições vitais, reais, da abertura do *infans* à dimensão do Outro, o Outro que fala e transmite a linguagem" (SOLER, 2012b, p, 24). O Outro, ao sustentar um discurso articulado em que se conjugam fala e linguagem, introduz o *infans* na linguagem a partir das palavras e dos mecanismos sintáticos de fabricação da significação. É nesse sentido que, a partir da psicanálise, a linguagem se faz condição para o inconsciente, o que localiza o saber no sujeito, um saber não da verdade, mas um saber não sem verdade (SOLER, 2012b).

Tal saber não aponta para uma verdade absoluta, pois o próprio da verdade é que "nunca se pode dizê-la a não ser pela metade" (LACAN, 1969-1970/1992, p. 34), o que conduziu Lacan (1976/2003, p. 569) a nomeá-la como a "verdade mentirosa". Essa é uma verdade singular que corresponde à realidade psíquica, a qual é veiculada no dito do sujeito como um dizer. Em função de o dizer não ser da diz-mensão [*dit-mension*] da verdade (LACAN, 1972/2003), dizer toda a verdade "é impossível, materialmente: faltam palavras. É por esse impossível, inclusive, que a verdade tem a ver com o real" (LACAN, 1974/2003, p. 508). Assim, o real que não cessa de não se escrever é a impossibilidade de a linguagem dizer tudo, o que a institui como uma má ferramenta que carrega imperfeições e denuncia o equívoco entre o real e o simbólico (LACAN, 1978/2000).

3.2 A ESCRITA DO INCONSCIENTE DISORTOGRÁFICO COM AS LETRAS DE *ALÍNGUA*

Em seu trilhamento, Lacan não deixou de interrogar a teoria que estava a produzir. Uma questão que se impôs foi a do enlaçamento entre linguagem e gozo que o fez deslocar o acento colocado no simbólico para o real ao abordar o campo da linguagem, conduzindo-o a criar o neologismo "linguisteria" (LACAN, 1972-1973/2008, p. 22), o qual ressalta o laço entre linguagem e corpo. Para tanto, inseriu a noção de "corpo falante" (LACAN, 1972-1973/2008, p. 129) a fim de sustentar que o significante é causa do gozo, na medida em que, ao se situar no nível da substância gozante, afeta não o sujeito, e sim, o corpo do falasser, que é a condição viva do gozo (LACAN, 1972-1973/2008; SOLER, 2010b).

Em psicanálise, o conceito de gozo aponta sempre para a satisfação, ainda que não necessariamente convoque ao prazer, pois, muitas vezes, é pela via do desprazer e do sofrimento que o sujeito goza e obtém satisfação. Entretanto, trata-se de uma satisfação pulsional que não comporta um apaziguamento, mas sim, uma perda e uma falta, já que nunca será possível alcançar um gozo pleno, apenas vestígios do gozo perverso polimorfo. É essa falta que estrutura o sujeito desejante, o qual, pela repetição, empenha-se em resgatar o que foi supostamente perdido, o mais-de-gozar, elemento que está para além do princípio do prazer e que se revela presente em tudo o que o sujeito diz e faz (FERNANDES, 2009; SOLER, 2010b).

Por sua vez, o termo "falasser" [*parlêtre*] (LACAN, 1975-1976/2007, p. 55) remete a uma junção entre o sujeito do significante e a substância gozante, incluindo o corpo como suporte de um saber que se encontra no real, um "saber sem sujeito" (LACAN, 1984 apud SOLER, 2012a, p. 34). Essas elaborações permitiram a Lacan (1972-1973/2008, p. 140) afirmar que "o real [...] é o mistério do corpo falante, é o mistério do inconsciente", as quais se orientam pela concepção do inconsciente estruturado como um enlace entre fala e gozo (LACAN, 1972-1973/2008).

O gozo "vem àquele que fala" (LACAN, 1972-1973/2008, p. 67) sob a forma de traços, de restos da perversão polimorfa, na medida em que a primeira inscrição do significante esvazia a carne de gozo e a torna um corpo "deserto de gozo" (LACAN, 1967/2003, p. 357), um corpo falante que "faz leito para advento do Outro pela operação do significante" (LACAN, 1967/2003, p. 357). A incidência da fala sobre a carne ocorre através da corpsificação "[*corps*(e)*ification*]" (LACAN, 1970a/2003, p. 310), um neologismo lacaniano que joga com as palavras *corps* [corpo], em francês, e *corpse* [cadáver], em inglês,

com a intenção de indicar que a intrusão do significante na carne mortifica o corpo humano com a extrusão do gozo e o vivifica ao institui-lo como corpo falante. Pelo fato de o gozo que foi expulso resistir a se deixar aprisionar pelo significante, ele transborda e se condensa fora do corpo no objeto *a*, objeto inalcançável e indizível que instaura uma falta estrutural, a qual engendra o sujeito desejante pela via do acesso ao gozo fálico, gozo barrado pelo significante (LACAN, 1970/2003; QUINET, 2014). Logo, o que resta do gozo para o falasser é a sua fragmentação, a qual produz o retalhamento das pulsões (SOLER, 2002).

A pulsão, um conceito freudiano, é, com Lacan (1975-1976/2007, p. 18), o "eco no corpo do fato de que há um dizer", encontrando-se, assim, na interface dos registros simbólico e real, o que permite à psicanálise sustentar uma operação sobre o gozo por intermédio da linguagem (QUINET, 2008). Isso denota que o corpo do ser falante é sensível ao significante, pois o dizer faz ressonância no corpo graças à pulsão, hipótese que, por equivaler corpo e sujeito, desnaturaliza o corpo biológico e instintual ao articulá-lo à subjetividade e à sexualidade. Nesse sentido, afirma-se que a pulsão é sexual, sendo que o termo sexual se relaciona ao fato de o significante afetar o corpo, e não ao ato da cópula, o que atesta o efeito da linguagem que se faz causa do corpo pulsional (GERBASE, 2011, 2015).

Com a operação de corpsificação, o corpo se torna um conjunto vazio de gozo, nomeado por Lacan (1970/2003, p. 407) como "conjunto vazio das ossadas". É com base nele que os objetos significantes do mundo empírico se ordenam, fora do corpo, como "instrumentos do gozo" (LACAN, 1970/2003, p. 407), cuja função é substituir o objeto *a* e enumerar o gozo do sujeito. Para isso, estabelece-se o circuito pulsional, por meio do qual a pulsão contorna o objeto *a*, por ser impossível alcançá-lo, e retorna para o sujeito produzindo certo gozo ao enumerá-lo por meio dos objetos pulsionais, um movimento de ir e vir que instaura a repetição e o desejo no sujeito (QUINET, 2014).

A repetição é marcada pelo traço unário, um elemento discreto que não é propriamente um significante por não possuir sentido e não representar algo, o qual, ao afetar o gozo perverso polimorfo, inscreve uma perda de gozo, sendo, então, índice de uma experiência de gozo. Tais experiências são qualificadas como "acontecimento de corpo" (LACAN, 1975-1976/2008, p. 208) e se referem às primeiras irrupções de gozo corporal que são imprevisíveis e sempre singulares, mesmo quando ocorrem para todos. Ao comportar a pura diferença que prenuncia a singularidade do falasser, o traço unário registra esse acontecimento com marcas que são colocadas em série no campo do gozo, o que abre caminho para a produção de cadeias significantes (SOLER, 2011).

O traço unário possui um caráter evanescente, ao passo que é a partir do seu apagamento que o significante pode emergir, atestando uma presença passada (LACAN, 1957-1958/1999). Acerca disso, Lacan (1957-1958/1999, p. 355) pontua: "o que resta após o apagamento é o lugar onde se apagou, e é também esse lugar que sustenta a transmissão", o que implica em afirmar que o S_1 carrega a marca do traço unário, uma marca de gozo. É seguindo esse caminho que se pode propor uma articulação entre o traço unário e a letra.

A letra é efeito do advento do significante, "é efeito de discurso" (LACAN, 1972-1973/2008, p. 41), o que permite não confundi-la com o significante, ainda que este se encontre apreendido em letra (NICOLAU; GUERRA, 2012). Essa disjunção é explicada por Lacan (1971/2009, p. 110) ao afirmar que "entre o gozo e o saber, a letra constituiria o litoral", na medida em que o litoral desenha uma borda que separa dois domínios distintos – a terra e o mar –, diferentemente da fronteira que delimita dois territórios da mesma natureza – a terra. Sendo assim, a letra desenha a borda do furo no saber que a psicanálise designa, o que conduz à constatação de que "a escrita, a letra, está no real, e o significante, no simbólico" (LACAN, 1971/2009, p. 114). Nessa direção, o apagamento do traço unário seria decorrente de uma rasura produzida pela escrita da letra, intepretação oriunda desta pontuação de Lacan (1971/2009, p. 113):

> "é pelo apagamento do traço que o sujeito é designado. Isso é marcado em dois tempos. É preciso, portanto, que se distinga aí a rasura. *Litura, lituraterra*. Rasura de traço algum que seja anterior, é isso que do litoral faz terra. Litura pura é o literal. Produzi-la é reproduzir essa metade ímpar com que o sujeito subsiste."

Assim, articula-se que o traço unário cava o lugar de uma marca inaugural do gozo veiculado pelo discurso do Outro, ao passo que a letra aí se aloja para escrever, pela via do real, a fixão e a transmissão desse gozo (SOLER, 2011). Esse é o ravinamento causado pelo traço unário, o que leva Lacan a anunciar que "a nuvem da linguagem [...] faz escrita" (LACAN, 1972-1973/2008, p. 128), uma metáfora que articula a água da linguagem que banha o *infans* e que escreve as marcas do traço unário com letras de gozo ao trabalho de erosão das águas que escoam e ravinam a terra, produzindo a escrita do relevo (LACAN, 1971/2009). Isso implica em dizer que "a letra seria determinada por esse traço e seria, até certo ponto, sua repetição/substituição" (BORGES, 2010, p. 138). Logo, a letra escreve a entrada do significante no real, alojando o gozo e testemunhando o acesso à linguagem (LACAN, 1971/2009; NICOLAU; GUERRA, 2012), o que conduz Lacan (1972-1973/2008,

p. 53) a formular que “o inconsciente é estruturado como os ajuntamentos de que se tratam na teoria dos conjuntos como sendo letras”.

A partir do enlace entre o traço unário, a letra, o significante e o gozo, os quais inscrevem a estruturação do falasser em distintos momentos lógicos, Lacan (1971-1972/1997, p. 18) lança uma questão: “o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Mas qual? [...] Para começar eu digo que, se falo de linguagem, é porque se trata de traços comuns a encontrar na *alíngua*”. Sendo assim, é com a criação do neologismo *alíngua* [*lalangue*] que Lacan institui o inconsciente real, o “inconsciente-*alíngua*” (SOLER, 2012a, p. 40), que diz respeito aos significantes que estão no campo do gozo e que são prévios à articulação significante.

Alíngua é escrita em uma só palavra para evocar a palavra *lalação* [*lallation*] (LACAN, 1975a), que corresponde à língua materna ouvida concomitantemente aos primeiros cuidados com o corpo do *infans*, um som disjunto do sentido, mas afinado com o estado de contentamento da criança, a qual também emite sons e balbucios que apontam para a junção direta e original dos uns ouvidos com o gozo. Ao colocar o acento em *alíngua*, desloca-se o peso do discurso do Outro enquanto linguagem para a impregnação da *alíngua* ouvida do Outro, na medida em que a “*alíngua* singular que vem ao sujeito pelo Outro não deixa de trazer o rastro dos gozos desse Outro, daí a afirmação da obscenidade de *alíngua*, da qual poderíamos dizer que ela marca o sujeito com signos de gozo a um só tempo enigmáticos e improgramáveis” (SOLER, 2012a, p. 49). Assim, à maneira de falar do Outro se acrescenta a contingência do ouvir da criança que capta esses traços de gozo do Outro, uma passagem que traz à tona a questão da participação da criança em sua estruturação (SOLER, 2009a, 2012a). Cabe, aqui, ressaltar o que Soler (2014b, p. 18) nomeia como “figuras do Outro”: “falamos do Outro com maiúscula, o Outro do discurso onde o sujeito foi recebido, acolhido, mas são os outros pequenos *a* que dão vozes e corpo a este grande Outro A”, ou seja, pais e responsáveis que assumem o cuidar e o educar da criança e que transmitem o gozo, cuja “função de resíduo” (LACAN, 1969/2003, p. 369) é veiculada entre gerações.

A partir dessa leitura, concebe-se que a linguagem é feita de *alíngua*, sendo uma “elucubração de saber sobre *alíngua*” (LACAN, 1972-1973/2008, p. 149). Isso condiz a um saber decifrado acerca dos uns de *alíngua*, que são significantes no nível básico da pura diferença que compõem uma série, um enxame de uns entre outros que não formam uma cadeia significante, mas que afetam o gozo. Logo, o enlaçamento entre significante e gozo se realiza quando um S_1 de *alíngua* adquire significância para o falasser ao produzir efeitos que são afetos, os quais fixam esse S_1 em virtude da coalescência com o gozo. Ele é o Um,

significante encarnado que regra o modo de gozo do falasser e que permanece insabido e hipotético (SOLER, 2009a, 2012a; GERBASE, 2014), “é algo que resta indeciso entre o fonema, a palavra, a frase, mesmo todo o pensamento” (LACAN, 1972-1973/2008, p. 154).

Lacan (1974/2002, p. 59) afirma que “não há letra sem *alíngua*”, existindo, portanto, uma junção entre ambas, o que possibilita que o Um de *alíngua* se isole através da letra, a única capaz de fixar uma identidade de gozo pelo fato de ser definida por uma coalescência entre um elemento linguageiro fora de sentido e o gozo. Por conta disso, *alíngua* marca o falasser enquanto um saber falado do inconsciente real impossível de ser lido em sua integralidade, mas que pode ser decifrado aos pedaços, por meio de letras, “letras de inconsciente-*alíngua*” (SOLER, 2012a, p. 51).

Alíngua concerne ao real e vai além do que o falasser é suscetível de enunciar, pois, nela, não há ordem e não há estrutura, nem de linguagem, nem de discurso. No entanto, *alíngua* é o depósito do gozo mortificado que cada língua ordenou e veiculou num dado laço social e histórico. Assim, o sentido não está em *alíngua*, o que a diferencia da língua, ainda que, em cada língua, seja encontrada a função translinguística de *alíngua*. Toda língua se garante pelo dicionário, o qual “recenseia os elementos um por um – digamos: os significantes – e indica os sentidos que o uso fixou” (SOLER, 2012a, p. 39), mas *alíngua* “nada tem a ver com o dicionário, qualquer que seja” (LACAN, 1971-1972/1997, p. 15), pois ela não trabalha com o atrelamento das palavras a um dado sentido convencional descrito em manuais e gramáticas.

Alíngua, portanto, é a “integral dos equívocos” (LACAN, 1972/2003, p. 492), pois vem do falar-ouvido, e qualquer palavra ouvida pode assumir um sentido singular, já que *alíngua* secreta “novas palavras, locuções, equívocos, os quais não esperam nenhum dicionário para estar em uso, a despeito dos acadêmicos”, o que demonstra que seu uso tem relação com o “uso de gozo” (SOLER, 2012a, p. 41). Desse modo, Lacan (1976/1985) propõe como tradução para *Unbewusst*, o inconsciente freudiano, o termo *um-equívoco* [*une-bévue*], argumentando, não sem equivocar com a homofonia entre as palavras, que o inconsciente não tem a ver com a inconsciência, e sim com o equívoco, pois, “por ser estruturado como uma linguagem, isto é, como a *alíngua* que ele habita, está sujeito à equivocidade” (LACAN, 1972/2003, p. 492).

As pulsões parciais, veiculadas pelo dizer de *alíngua*, são o meio pelo qual o sexual se realiza no inconsciente (LACAN, 1964/2008), o que implica na inexistência de uma ordem sexual, pois o que há, para o falasser, é a desordem pulsional que conduz a um gozo fragmentado e perverso polimorfo (SOLER, 2014a). Com isso, a proporção sexual é

impossível de ser escrita, sendo possível, apenas, pela via da contingência, o regime do encontro (LACAN, 1972-1973/2008), nomeado como o "encontro do real" (LACAN, 1964/2008, p. 59). O que se encontra, contingentemente, é o "real de que não existe relação sexual" (LACAN, 1972/2003, p. 492), ou seja, o Um que cessa de não se escrever e que, ao se escrever, demonstra a impossibilidade de escrever o dois do sexo (SOLER, 2009a). Logo, esse fato se coaduna com os equívocos e os mal-entendidos que estruturam o inconsciente-*alíngua*, já que a própria *alíngua* é "real, a-estrutural, e o real não é feito para ser sabido" (SOLER, 2012a, p. 129), ele é feito de equívocos que são sempre encontrados no sonho, no lapso, no chiste e no sintoma, o que evidencia a disortografia do inconsciente real, um inconsciente disortográfico.

O encontro do real é uma experiência indizível e se constitui como um traumatismo inerente ao falasser, uma vez que o real que se impõe acarreta em equívocos, demonstrando que a linguagem não serve somente ao prazer das palavras, como também ao real do impossível de dizer em sua dimensão de *alíngua* (LACAN, 1964/2008; GERBASE, 2011). É no encontro entre as palavras e o corpo que alguma coisa se esboça (LACAN, 1975a), um laço que envolve a escrita do trauma em virtude da "moterialidade do inconsciente" (SOLER, 2012a, p. 46), termo lacaniano[6] que aponta para a dimensão irredutível da linguagem ao unir *mot* [palavra] e *matérialité* [materialidade], o que pode ser explicado pelo fato de que "todas as palavras veiculam metáforas do gozo corporal" (SOLER, 2002, p. 13). São as "palavras traumáticas" (SOLER, 2002, p. 8), palavras ditas, palavras esperadas, as nunca ouvidas e as escutadas, que voam e, em certos momentos, pousam e se conjugam ao gozo, constituindo uma "*alíngua* traumática" (SOLER, 2012a, p. 48).

Por essa via, o traumatismo passa a se localizar na coalescência entre os primeiros acontecimentos de corpo do *infans*, que dizem respeito às inesperadas emergências de gozo decorrentes de coisas vistas, ouvidas e percebidas no próprio corpo, e a impregnação das letras de *alíngua* do discurso do Outro que têm um efeito direto sobre o gozo (LACAN, 1975-1976/2008; SOLER, 2011, 2012a). Trata-se de um traumatismo estrutural, o que fez Lacan (1973-1974) inventar o neologismo *troumatisme*, um jogo de palavras no qual estão articulados os termos franceses *traumatisme* [traumatismo] e *trou* [furo]. Isso insere a dimensão do traumatismo como uma marca do furo no saber operada pela escrita da letra de *alíngua*, "uma maneira de dizer que esse *troumatisme*, no fundo, provém do Outro, dessa marca do Outro que forçosamente é furado" (SOLER, 2014b, p. 17), pois há, no Outro, a falta

[6] No texto *Conferência em Genebra sobre o sintoma*, Lacan (1975a, p. 8) apresenta o neologismo *motérialisme*, condensação de *mot* [palavra] e *materialisme* [materialismo], sendo a *moterialidade* um derivado do original.

de um significante [S(Ⱥ)] que o impossibilita de dizer toda a verdade. Assim, o gozo é limitado e evocado pela letra, o qual reitera através da repetição, permitindo dizer que o real do *troumatisme* perdura na neurose (GERBASE, 2011; BERTA, 2012).

Em *O mal-estar na civilização*, Freud (1930[1929]/2006, p. 97) menciona que "a escrita foi, em sua origem, a voz de uma pessoa ausente", o que suscita a interpretação de que há, no escrever, um dizer que ecoa as marcas da *alíngua* ouvida da canção do Outro, uma vez que a "*alíngua* só é eficaz ao passar pelo escrito" (LACAN, 1980, p. 3). É através da escrita que se pode versar sobre o real (LACAN, 1975-1976/2007), sendo que "o que há de mais real é o escrito, e o escrito é confusional" (LACAN, 1978/2000, p. 2) devido à existência de um equívoco entre a linguagem e o real que é próprio da *alíngua* disortográfica.

O real, enquanto o impossível, reitera e assegura, por meio do encontro contingente, a escrita do inconsciente com as letras de *alíngua* (LACAN, 1978/2000; SOLER, 2009a). Sobre o real, Lacan (1975b, p. 29) elabora:

> nós pensamos que apenas a ciência tem a ver com o real. Mas o real, tal como falamos dele, é completamente desprovido de sentido. Podemos ficar satisfeitos, estar seguros de que tratamos de algo real somente quando ele não tem mais qualquer sentido que seja. Ele não tem sentido porque não é com palavras que escrevemos o real. É com letrinhas.

A escrita do real não provém da aprendizagem, ela é impregnação, e corresponde a um letramento primário na medida em que a letra de *alíngua*, suporte do real, escreve o traço do gozo perverso polimorfo das primeiras experiências da criança. Por ser estruturante do falasser, é uma escrita lógica anterior ao aprendizado da fala, da leitura e da escrita, "é letra que precede essa desmaternalização da língua que é o aprendizado da ortografia" (SOLER, 2012a, p. 51). É o que Lacan (1975-1976/2007, p. 127) parece dizer ao pontuar que "há um mundo entre uma letra e um símbolo fonológico", pois a escrita de *alíngua* não comporta uma ordem e um sentido determinados pelo discurso pedagógico hegemônico, o qual ensina à criança o manejo do alfabeto, da caligrafia e da ortografia. No entanto, é o acesso à escrita alfabética, o qual corresponde à entrada no discurso alfabético e ao letramento secundário a partir de um atrelamento à lógica da efetuação da estrutura, que permite tomar as letras do alfabeto como suporte para os equívocos disortográficos das letras de *alíngua*. Assim, a palavra pode fazer sua brecha mediante as cifras do escrito (LACAN, 1975a; SOLER, 1991; DUNKER, 2011).

Lacan (1975-1976/2007) explicita suas elaborações sobre a escrita do real de *alíngua* a partir das produções literárias de James Joyce[7] pelo fato de realizarem uma "mostração do que é o estatuto do literal" (BORGES, p. 141). Ao evidenciar uma forma singular de lidar com as letras, a escrita joyceana revela que escrita e letra podem se desvincular do funcionamento corrente de produção de sentido para atuarem em favor do jogo translinguístico de *alíngua*, o qual é regido por uma gramática do gozo submetida à desordem pulsional e à disortografia de *alíngua*, cujas letras, marcadas pela polissemia e pela equivocidade, escrevem a estruturação do falasser (BORGES, 2010). Desse modo, Joyce fabrica enigmas e equívocos ao decompor palavras para fazer um uso singular das letras, as quais adquirem um novo estatuto, o de serem instrumentos para a escrita do real que remete ao gozo opaco excluído de sentido (LACAN, 1975/2003, 1975-1976/2007; BORGES, 2010), uma escrita literal que atesta, a céu aberto, a escrita lógica do inconsciente disortográfico.

Como visto, a estruturação do falasser corresponde a uma escrita com as letras de *alíngua*, o que conduz à elaboração de que esse letramento primário constitui o infantil que reitera nos encontros do real e que aponta para a impossibilidade da relação sexual, o que implica em afirmar que "em relação à sexualidade, todos os sujeitos estão em igualdade, desde a criança até o adulto" (LACAN, 1964/2008, p. 174). Logo, pensar o infantil como um letramento é dizer que o infantil é o traço do gozo perverso polimorfo escrito com as letras de *alíngua* que estrutura o inconsciente disortográfico do falasser, o ser de gozo que vive na criança e no dito adulto. É, portanto, um traço comum entre ambos que só pode ser acessado por meio da decantação das letras de *alíngua* em um trabalho de análise, porém, sempre hipotético (SOLER, 2014a).

A seguir, o acesso da criança à fala, à leitura e à escrita será abordado a partir de uma articulação entre a lógica da efetuação da estrutura e a entrada no discurso alfabético. No entanto, esse entrelaçamento entre o saber e o conhecimento produz um resto que é o impossível de educar e que pode vir a se escrever com as letras de *alíngua* por meio do sintoma disortográfico, o que será trabalhado com a construção do caso Lia.

---

[7] James Joyce (1882-1941) foi um escritor irlandês cujas obras, entre elas *Finnegans Wake* e *Ulisses*, causaram o desejo de Lacan para fazer uso da escrita joyceana como instrumento para avançar em conceitos e em hipóteses psicanalíticas que estava a elaborar, o que pode ser encontrado, mais especificamente, em seu *O Seminário, livro 23: o sinthoma* (1975-1976/2007).

3.3 FALAR, LER E ESCREVER: UMA LÓGICA DA EFETUAÇÃO DA ESTRUTURA

Tratar sobre a lógica da efetuação da estrutura da criança remete à noção de tempo, não somente à temporalidade linear cronológica, mas, essencialmente, a um tempo lógico, intemporal, em que "o passado, o presente e o futuro são entrelaçados pelo fio do desejo que os une" (FREUD, 1908[1907]/2006, p. 138). Essa é a temporalidade do sujeito do inconsciente, uma formulação proposta por Lacan, a partir das constatações de Freud, que indica que "existe um tempo intrínseco ao sujeito. Poderíamos até chamá-lo de tempo de produção do sujeito" (SOLER, 1987, p. 82). O tempo lógico é também um tempo gramatical, um futuro do pretérito compreendido como um futuro anterior, o que representa um momento futuro no qual sempre haverá um retorno a um acontecimento produzido num tempo precedente àquele, experiência que reitera e que remete às letras de *alíngua* que escrevem, na estrutura do falasser, o encontro do real (ROIZIN, 2009). Portanto, "no ente, precisa tempo para fazer-se ao ser. Esse "precisa tempo", é o ser que o solicita ao inconsciente, para retornar a ele todas as vezes que lhe for preciso, sim, for preciso tempo" (LACAN, 1970b/2003, p. 425).

Essa questão demanda conceber que a estruturação do sujeito decorre de uma relação com o Outro que perpassa por diversas conjunturas que se apresentam como uma "experiência de desamparo", conforme Freud (1926[1925]/2006), p. 85), e, com Lacan, como encontros do real, o *troumatisme*. Eventos como o desmame, o nascimento de um irmão, o aprendizado da fala, da leitura e da escrita, o encontro com o gozo do Outro sexo e, assim por diante, são tomados como espaços topológicos com os quais o sujeito se depara e é convocado a responder eticamente com a produção de rearranjos significantes em um tempo singular. Lacan (1956-1957/1995, p. 231) parece descrever esse encontro ao citar a angústia que decorre de um "momento em que o sujeito está suspenso entre um tempo em que ele não sabe mais onde está, em direção a um tempo onde ele será alguma coisa na qual jamais se poderá reencontrar". Desse modo, esse tempo singular implica que o sujeito esteja aparelhado pelo Outro para responder ao encontro do real a partir de uma responsabilização pelo próprio gozo e pelo dizer, uma posição ética que é estruturada logicamente (GERBASE, 1997; FINGERMANN, 2012a; SOLER, 2014b).

A lógica da efetuação da estrutura designa uma "gênese lógica do ser humano [...], uma lógica da alteridade, da *heteridade*, do Outro" (FINGERMANN, 2005, p. 35), o que significa dizer que o sujeito é uma função lógica e que decorre da lógica (SOLER, 1987). A origem da sua estruturação provém do mecanismo inaugural chamado identificação, um

processo necessário à humanização e à subjetivação, que evoca a sujeição e a distinção, e que implica, também, em uma filiação. Dunker (2003, p. 8) afirma que "filiar-se não é um processo natural e biologicamente inexorável, mas um passo na constituição do sujeito" que envolve o encontro com o desejo do Outro, um "desejo que não seja anônimo" (LACAN, 1969/2003 p. 369). Assim, a estruturação do sujeito é um processo lógico de identificação ao Outro decorrente da estrutura do significante que divide o sujeito entre seus nomes e seu inominável, não se tratando, então, de um dado *a priori* do ser humano herdado geneticamente (FINGERMANN, 2005). Ressalta-se que "a identificação pelo Outro, isto é, deixar-se representar pelo nome que vem do Outro (a alteridade do simbólico), é um recurso salvador e humanizador, porém falho, que marca indelevelmente uma falha interpretada como falta, falta de ser" (FINGERMANN, 2005, p. 22).

O processo identificatório é precisado por Lacan (1964/2008) como a causação do sujeito, discriminando, para tanto, dois momentos lógicos de produção do sujeito, a alienação e a separação, uma topologia que explicita a estruturação do sujeito em sua relação com o Outro. Com isso, é instituída uma repartição entre o campo do sujeito e o campo do Outro, os quais se articulam em um processo circular, dissimétrico e sem reciprocidade que faz com que de um *infans* advenha um ser falante (LACAN, 1964/2008). Essas operações de causação do sujeito se enlaçam aos dois momentos lógicos de efetuação da estrutura designados por Soler (1997a), sendo o *fort-da* o primeiro momento, quando a criança se aliena ao Outro e inicia a articulação da fala, e o segundo, a castração, o qual se vincula à separação e à entrada na leitura e na escrita (GERBASE, 2000b, 2015).

O sujeito é um efeito das operações de causação que o estruturam a partir do campo do Outro, o lugar da linguagem e da *alíngua* que o precede. Fala-se sobre o sujeito antes mesmo do nascimento, e, "quando uma criança nasce, as palavras, a sintaxe e o discurso – que Lacan chama de discurso do Outro – esperam o sujeito" (SOLER, 1987, p. 83), uma realidade que denota que o sujeito só emerge no discurso quando se fala sobre ele. Entretanto, a partir do momento em que é falado e interpretado pelo Outro, é anulado pelo significante, o que revela a "identificação alienante" (LACAN, 1964/2008, p. 144) a que se destina pela via de uma escolha forçada. Logo, "a alienação é o destino. Nenhum sujeito falante pode evitar a alienação. É um destino ligado à fala" (SOLER, 1997b, p. 62), fato que remonta ao *fort-da* como o primeiro momento lógico de efetuação da estrutura do sujeito.

O *fort-da* representa a brincadeira, observada por Freud (1920/2006), de uma criança com um carretel amarrado a um cordão que era lançado para longe e trazido de volta repetidas vezes. O vai e vem do carretel era permeado por balbucios que foram interpretados por Freud

como sendo as palavras *fort* [ir embora] e *da* [ali], emitidas quando o menino lançava o brinquedo para longe e quando o puxava de volta para si, nessa ordem, o que denota um jogo de presença e ausência que aponta para um tempo lógico de impregnação da linguagem e de cristalização das condições para o advento da fala.

Sobre a aquisição da fala na primeira infância, Freud (1915/2006, p. 218) pontua que a criança usa uma linguagem que ela mesma constroi com base na associação de "diversos sons verbais exteriores a um único som produzido". Com Lacan, esse dito pode ser lido como o enxame de *alíngua* do Outro que banha o *infans*, quando o ser ainda é uma aposta de sujeito por vir, e que se coagula em significante, isto é, o significante primordial advindo do Outro (S_1), o Um de *alíngua*, que se incorpora no ser e o identifica ao escrever com a letra de *alíngua* o resto de gozo perverso polimorfo que perdura no corpo falante (LACAN, 1964/2008; FERNANDES, 2012; SOLER, 2012a). Isso permite assegurar que "há identificação quando algo do gozo é elevado à dignidade de significante" (FINGERMANN, 2005, p. 32).

O sujeito se realiza no Outro, e, para efetuar a estrutura, é preciso a "vontade de saber o que se é para além daquilo que o Outro possa dizer, para além daquilo inscrito no Outro" (SOLER, 1997b, p. 63). Nesse sentido, "uma falta é, pelo sujeito, encontrada no Outro, na intimação mesma que lhe faz o Outro por seu discurso. Nos intervalos do discurso do Outro [($S_1 \rightarrow S_2$)], surge na experiência da criança, o seguinte, [...] ele me diz isso, mas o que é que ele quer?" (LACAN, 1964/2008, p. 209). O Outro da separação não é mais pleno de significantes como na alienação, ele porta uma falta, passando a ser escrito com uma barra: $\cancel{A}$ (SOLER, 1997b), uma falta que, para a criança, surge como um enigma em relação ao desejo do Outro. Diante desse enigma, a criança elabora, a partir da própria falta, uma questão a fim de cavar o seu lugar no desejo do Outro: pode ele me perder? (LACAN, 1964/2008), o que permite se engendrar como sujeito intérprete do dizer do Outro. Esse é o processo da castração, o qual instaura o sujeito faltante e desejante em função da metaforização do desejo materno (S_1) a partir da inscrição do significante Nome-do-Pai (S_2), engendrando a significação do desejo do Outro e a consequente separação. É o que pontua Lacan (1964/1998, p. 857): "é por sua partição que o sujeito procede a sua parturição".

É durante esse segundo momento lógico de efetuação da estrutura que a criança se encontra às voltas com a alfabetização. Em seus trabalhos sobre a aquisição da linguagem da criança, Borges (2010) articula que os métodos pedagógicos em uso equivalem a um misto de ideias e práticas que, em geral, pode se resumir à aplicação de teorias da aprendizagem de filiação psicológica, citando, como exemplo, as concepções de Piaget, de Vygotsky, de Emília

Ferreiro, de Kenneth e Yetta Goodman e de Frank Smith. Os pensamentos desses autores têm sido a fundamentação para as teorias da alfabetização que circulam no discurso pedagógico hegemônico, propiciando uma redução do alfabetizar à relação de representação entre oralidade e escrita, ou seja, a escrita assume uma posição secundária à fala, pois assegura-se que a linguagem escrita é uma representação gráfica da linguagem oral.

O discurso pedagógico hegemônico se sustenta em um saber absoluto, cuja "totalidade do discurso se fecha sobre si mesma numa não-contradição perfeita, até e aí compreendido o fato de que ele se coloca, se explica e se justifica" (LACAN, 1953-1954/1996, p. 301). Esse discurso tem a escola como alicerce, cuja função é a reprodução e a permanência do *status quo*, a qual, imbuída de uma suposta neutralidade, produz a segregação do sujeito. No centro, estão o professor, encarregado da transmissão de informações que passaram pelo crivo da cientificidade, e o aluno, que deve demonstrar a capacidade de reproduzir o que lhe é ensinado, submetendo-se a um sistema de avaliação. Isso leva à conclusão de que "as situações de ensino-aprendizagem, nesta perspectiva, devem ser facilitadoras das operações cognitivas" (BORGES, 2010, p. 101).

Nessa direção, o discurso pedagógico hegemônico segue o mesmo modo de regulação do gozo do discurso universitário (LACAN, 1969-1970/1992), à medida que considera que a educação se dá pela via da aplicação do saber a estudantes em posição de objeto de práticas imperativas e universalizantes. Nesse discurso, já apresentado no capítulo anterior, o estudante é correlato ao lugar do sujeito da ciência e se encontra no lugar do outro enquanto objeto *a*, ele é o "*astudado*" [*astudé*], conforme neologismo de Lacan (1969-1970/1992, p. 111), pois é ordenado pelo imperativo categórico da ciência a produzir algo e a continuar a saber sempre mais, ao passo que "a criança sempre tem as costas largas para lhe aplicarem a intenção pedagógica" (LACAN, 1962/1998, p. 781).

A ciência, deliberadamente, trata a realidade como objeto passível de conhecimento e de dominação, ambicionando "a redução integral de todo o real ao cálculo" (SOLER, 2002, p. 6). Isso fez Lacan (1966/2004) nomear como falha epistemo-somática a relação que a ciência estabelece com o corpo, o qual, "ao ser inteiramente fotografado, radiografado, calibrado, diagramatizado e possível de ser condicionado" (LACAN, 1966/2004, p. 256), tem sua dimensão do gozo exilada, gerando uma dicotomia cartesiana entre saber e gozo. Diante disso, quem se presentifica é o indivíduo, o sujeito da ciência: "mede-se o grau de sua inteligência, [...] fixa-se o nível, a estiagem onde medir o aperfeiçoamento, a *areté* de sua espécie" (LACAN, 1954-1955/1985, p. 16), o que reduz as elaborações do sujeito do inconsciente à inteligência e à excelência do indivíduo, cuja manifestação da singularidade é

anulada em nome da produção do conhecimento e da idealização do sujeito epistêmico. Assim, o conhecimento que interessa à ciência diz "nada sobre o mago [...] e pouco sobre a magia" (LACAN, 1965/1998, p. 874), pois desconhece o sujeito do inconsciente e a sua capacidade de inventar diante do real.

Cabe, aqui, apresentar a distinção entre conhecimento e saber proposta por Lajonquière (2013, p. 52):

> os *conhecimentos* são plurais e dizem respeito ao mundo físico, ao lógico matemático, àquele das letras ou das convenções da sociedade, dentre outros mundos do possível. Eles são acumuláveis e articuláveis em conjuntos cada vez mais reversíveis; podem também ser ensinados. Entretanto, o *saber* é só no singular e constitui uma outra ordem ou dimensão radicalmente irredutível a qualquer um dos mundos possíveis. O saber diz respeito ao *desejo*.

Há, portanto, uma hiância entre o saber científico e o saber inconsciente, posto que o saber todo que circula no discurso universitário "é índice do conhecimento" (LACAN, 1970/2003, p. 440) e não cede lugar ao sujeito do desejo. Todavia, é nessa fenda que o sujeito advém, e, pela via do real do gozo que não cessa de não se escrever, a psicanálise pode dispor do sujeito da ciência (LACAN, 1965/1998) e inclui-lo "em seu campo operatório pela subversão que o reconhece como sujeito do inconsciente" (ERLICH; ALBERTI, 2008, p. 53). Logo, não há saber sobre o desejo, há desejo de saber, e o saber não todo a ser produzido pelo sujeito se articula ao real da impossibilidade da relação sexual. É esse real que escapa à ciência, mas que é causa da psicanálise e da arte, que pode ser versado no poema de Manoel de Barros (1996, p. 53):

> A ciência pode classificar e nomear todos os órgãos de um sabiá
> mas não pode medir seus encantos.
> A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem
> nos encantos de um sabiá.
>
> Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.
>
> Os sabiás divinam.

O sujeito com o qual opera a psicanálise "não é a sua inteligência, não está no mesmo eixo, é excêntrico. O sujeito como tal, funcionando como sujeito, é algo diferente de um organismo que se adapta" (LACAN, 1954-1955/1985, p. 16), o que aponta para o impossível

do educar o sujeito do inconsciente, pois o mesmo deriva de uma escrita estruturante que não é passível de ser enquadrada em uma norma pedagógica e ortográfica. É o que conduz Lacan (1957/1998, p. 446) a propor um "para-além da aprendizagem funcional ou nocional" empreendida pela pedagogia ao ensinar a leitura e a escrita à criança, pelo fato de provocar uma restrição na relação do sujeito com a linguagem, elaboração que faz referência ao educar como uma das atividades impossíveis pontuadas por Freud (1925/2006). No entanto, não se deve desconsiderar que "a inteligência e o desejo inconsciente fundam-se num mesmo ato" (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 52), um ato que se enlaça ao momento lógico de se separar do desejo do Outro e que, ao advir, realiza a passagem da criança interpretada a intérprete (SOLER, 2005), da criança falada à falante.

Ao abordar a linguagem, em sua dimensão de *alíngua*, como aparelho de gozo, a psicanálise rompe a dicotomia cartesiana entre saber e gozo ao anunciar a letra como o que escreve a junção entre significante e gozo. Com Lacan (1972-1973/2008, p. 52), "o que se escreve é a letra", sendo que "a escrita, então, é um traço onde se lê um efeito de linguagem" (LACAN, 1972-1973/2008, p. 129). Nessa direção, a escrita não é concebida como uma representação da fala, pois o estatuto de representação, no campo psicanalítico, remete a uma estruturação que está sob o registro do inconsciente-*alíngua* e que atesta a impossibilidade de o real se representar todo no significante (KUPFER, 2002a; BORGES, 2010).

O conceito freudiano de representação [*Vorstellung*] é aproximado por Lacan (1964/1998, p. 849) à noção de significante, na medida em que o "sujeito é o que o significante representa, e este não pode representar nada senão para um outro significante", pois o inconsciente é um encadeamento de significantes que deslizam sem cessar por não se aterem a significados (QUINET, 2008). Sendo assim,

> o mundo da *Vorstellung* é desde então organizado segundo as possibilidades do significante como tal. Deste então, no nível do inconsciente, isso se organiza segundo leis que não são forçosamente, Freud o diz mui justamente, as leis da contradição, nem as da gramática, mas as leis da condensação e do deslocamento, as que chamo, para vocês, de as leis da metáfora e da metonímia (LACAN, 1959-1960/2008, p. 78).

Trata-se da lei disortográfica do inconsciente-*alíngua* que situa o significante no registro da equivocidade, da polissemia e da ambiguidade subjetiva, um para além da ambiguidade semântica (LACAN, 1953-1954/1996). Nessa perspectiva, as interpretações do sujeito são responsáveis pelo horizonte semântico do significante, o que engendra "uma abertura quase infinita da tessitura significativa da linguagem" (BORGES, 2010, p. 129), pois

o significado não esgota o sentido por carregar a marca de um impossível de dizer. Isso aponta para o real de *alíngua* que, ao tentar ser representado pelo significante, resiste e transborda. Entretanto, apesar dessa impossibilidade de representação, o real pode ser abordado por meio da letra.

Lacan (1953-1954/1996, p. 222) constroi que o trauma, o *troumatisme*, possui uma "ação recalcante", ao passo que, nesse encontro do real, algo do sujeito deixa de ser falado ao passar para o inconsciente por efeito do recalque (LACAN, 1964/2008), o que anuncia que recalque e inconsciente são correlativos (QUINET, 2008). Não obstante, em consonância com o dito de Lacan (1953/1998, p. 262) de que "a amnésia do recalque é uma das formas mais vivas de memória", o conteúdo recalcado permanece latente e engendra a função pulsativa do inconsciente (LACAN, 1964/2008) que faz com que, na hiância entre os significantes da cadeia, advenha o sujeito. E, mais ainda, "o inconsciente, primeiro, se manifesta para nós como algo que fica em espera na área, eu diria algo de *não-nascido*. Que o recalque derrame ali alguma coisa, isto não é de se estranhar" (LACAN, 1964/2008, p. 30). Contudo, esse encontro do real causa surpresa por se realizar num equívoco, num tropeço, numa vacilação, algo que impõe ao sujeito um enigma a ser desvelado.

O inconsciente-*alíngua* é o próprio inconsciente real impossível de ser decifrado integralmente (SOLER, 2012b). Daí, o seu acesso só poder ser feito por meio da decantação das letras de *alíngua* que o escrevem, o que pressupõe a invenção com pedaços do real, visto que "a decifração aparece como uma elucubração hipotética, que apenas libera pedaços de saber, não mais que isso" (SOLER, 2012b, p. 181). Acerca disso, Lacan (1971-1972/2012, p. 77) expõe:

> da análise, [...] há uma coisa que deve prevalecer: é que há um saber que se extrai do próprio sujeito [...]. É do tropeço, do ato falho, do sonho, do trabalho do analisando que resulta esse saber. Esse saber, este não é suposto: ele é saber, saber caduco, migalha de saber, *submigalha* de saber. Assim é o inconsciente.

O saber do inconsciente-*alíngua* é um saber sem sujeito, insabido, que se constitui como um letramento primário escrito com as letras de *alíngua* (SOLER, 2012a) e definido pelo "legível" (LACAN, 1978/2000, p. 2), uma vez que permite ser lido "ao pé da letra" (LACAN, 1957/1998, p. 498) ao escapar do inconsciente sob a forma de um equívoco. A letra "lê-se, e literalmente" (1972-1973/2008, p. 32), e o que faz da letra uma escrita é a possibilidade de leitura que ela inaugura. Nesse sentido, "a letra é o fundamento da escrita e o

fundamento da letra é que ela pode ser lida por alguém. Portanto, é a leitura que cria a letra, não é a letra que cria a leitura" (DUNKER, 2011, p. 5).

Essa concepção inaugurada pela psicanálise subverte a noção de que a escrita é precedente à leitura (LACAN, 1961-1962/2014), pois considera que a escrita lógica realizada pela letra de *alíngua* é, inicialmente, "ilegível" (ELIA, 2008, p. 76), não-realizada e não-nascida (LACAN, 1964/2008), não sem causar efeitos no nível do gozo que superam o sujeito (SOLER, 2012a). A legibilidade da letra é produto de um percurso que diz respeito à elucubração de saber sobre *alíngua*, uma elucubração que envolve leitura e interpretação, sendo decisiva para o sujeito estruturar a posição de intérprete. Assim, "a leitura aqui é um outro nome da interpretação" (SOLER, 2012b, p. 156), sendo a partir dela que se funda a escrita da letra. Acerca disso, Lacan (1961-1962/2014, p. 99) esclarece:

> há, digamos, num tempo, um tempo recuperável, historicamente definido, um momento em que alguma coisa está ali para ser lida, lida com a linguagem quando ainda não há escrita. E é pela inversão dessa relação, e dessa relação de leitura do signo, que pode nascer em seguida a escrita, uma vez que ela pode servir para conotar a fonematização.

A dimensão da escrita se articula ao dito que se enlaça ao dizer. O dito sempre se coloca como verdade, mas nunca ultrapassa o fato de ser um meio-dito, ao passo que o dizer só se emparelha a ele por lhe ex-sistir[8] e por não poder ser traduzido em termos de verdade (LACAN, 1972/2003), visto que o dizer impossível e ex-sistente indica, singularmente, o lugar do real e da verdade não toda (FINGERMANN, 2012a). O significante é ouvido no dito que se diz, porém, o significado veiculado pelo dizer, que não vai sem o dito, precisa ser lido. É o que pontua Lacan (1972-1973/2008, p. 39): "o significado não tem nada a ver com os ouvidos, mas somente com a leitura, com a leitura do que se ouve de significante. O significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é significante. O significado é efeito do significante". Mais adiante, explicita a associação do significante e do significado com o dito e com o dizer: "isso que se lê, é disso que eu falo, pois o que digo está fadado ao inconsciente, ou seja, ao que se lê antes de mais nada. [...] o que se lê do que digo se lê nada menos por eu o dizer. Devendo a ênfase ser colocada no dizer" (LACAN, 1973/2003, p. 503).

O que escapa no dito é a letra de *alíngua* que escreve o gozo que permeia o dizer do inconsciente. Nas palavras de Lacan (1971-1972/2012, p. 25): "é como letra que, na maioria

---

[8] Grafia utilizada por Lacan (1974-1975, p. 19) para assinalar que a "ex-sistência" se define em relação a um "fora que não é um não-dentro", sendo um "em volta" que contorna o buraco no saber designado pela psicanálise.

das vezes, vejo retornar o significante, justamente o significante recalcado". Logo, "o Dito correlacionado ao Dizer é "mostração", ele mostra, manifesta, ele é sentido, verdade, fábula ou escrito que representam, tematizam e cuja traição permite um acesso ao ser" (FINGERMANN, 2012a, p. 4), pois é a escrita do dizer que suporta o saber que se dá a ler ao pé da letra por meio do equívoco do dito. E o que se lê são as letras, os "rastros de um significado no real, isto é, de um significado de gozo" (SOLER, 2012b, p. 158).

O dito faz mostração do saber do dizer através das equivocações, dos lapsos, dos tropeços que se realizam sob a forma de uma palavra falada, elidida ou escrita, de letras caligrafadas, de desenhos esboçados sobre o papel... Assim, o dizer que extrapola o dito, sempre um semidizer, revela o saber inconsciente enquanto um "saber escrito, depositado num texto" (SOLER, 2012b, p. 43), o qual, por se manter latente em função da ação do recalque, pode ser lido nas formações do inconsciente. Conforme Lacan (1972-1973/2008, p. 42), "temos de ler – o lapso. É a título de lapso que aquilo significa alguma coisa, quer dizer, que aquilo pode ser lido de uma infinidade de maneiras diferentes".

O inconsciente disortográfico está sujeito à equivocidade, um fato estruturante que determina que "toda emissão de palavra está sempre, até certo ponto, numa necessidade interna de erro" (LACAN, 1953-1954/1996, p. 301). Ressalta-se que, na medida em que o "erro ortográfico do texto" (LACAN, 1957/1998, p. 447) se constitui como "um obstáculo, um tropeço, um deslizamento de palavra a palavra" (LACAN, 1977a/1999, p. 2), ele adquire o significado de ser um ato bem sucedido por ser uma manifestação subjetiva que desvela o dizer escrito com as letras de *alíngua*, em contraponto a ser tomado como uma significação falha a ser corrigida.

Lacan (1973/2003, p. 504) faz uso do termo "anortografia", o qual significa, denotativamente, um erro de ortografia por conta do descumprimento das normas ortográficas, para afirmar que, no ato de ler o equívoco, há um dever de interpretar que está para além da gramática, pois ela serviria de entrave para a escrita e para a leitura, na medida em que "atesta um real [...] que permanece como enigma" (LACAN, 1974/2003, p. 515). Sendo assim, o equívoco, o lapso anunciam que "a estrutura é o real que vem à luz na linguagem" (LACAN, 1972/2003, p. 477), isto é, o real do dizer que, para advir no dito, faz uso da *alíngua* disortográfica. Há, então, um reconhecimento de que "o inconsciente 'sabe escrever', e que até comete erros de ortografia, salta letras, infringe as leis da gramática. E que estes supostos erros 'escrevem' desejos advindos da 'outra cena'" (BORGES, 2010, p. 149).

Para se engendrar intérprete e leitora dos dizeres do Outro que, com as letras de *alíngua*, escreveram o texto da sua história, a criança constroi jogos de palavras, brinca com os significantes e equivoca com as letras, o que representa que "a criança interpreta com *alíngua*" (GERBASE, 1997, p. 9). Nesse percurso de interpretada a intérprete, a criança manipula as palavras como se fossem objetos concretos para inventar "novas línguas e formas sintáticas artificiais" (FREUD, 1900/2006, p. 329), como também lhe são "tão significativas as semelhanças sonoras das palavras" (FREUD, 1909/2006, p. 59), o que conduz Freud (1908[1907]/2006, p. 136) a afirmar que a linguagem preserva a "relação entre o brincar infantil e a criação poética". Logo, a criança é letrada nos "truques linguísticos" (FREUD, 1900/2006, p. 329) e, "desde suas primeiras manifestações de linguagem, serve-se da sintaxe e das partículas de acordo com nuances que os postulados da "gênese" mental só deveriam permitir-lhe atingir no auge de uma carreira de metafísico" (LACAN, 1950/1998, p. 144).

Ao evocar a *alíngua*, Lacan (1972-1973/2008) pôde avançar nas elaborações freudianas e formular que a *alíngua* permite a fratura da língua, uma subversão que localiza o equívoco da letra como um recurso para ler o dizer do inconsciente disortográfico. É seguindo esse caminho que interpretar o erro ortográfico da criança como sinal de um fracasso, de um déficit e, inclusive, de um transtorno seria, para a psicanálise, uma patologização de uma manifestação do sujeito que está a se estruturar. Conforme Lacan (1975a, p. 9-10):

> O fato de que uma criança diga talvez, ainda não, antes mesmo de ser capaz de construir verdadeiramente uma frase, prova que há algo nela, uma peneira que se atravessa, através da qual a água da linguagem chega a deixar algo para trás, alguns detritos com os quais brincará, com os quais necessariamente ela terá que desembaraçar-se.

A letra realiza a escrita do inconsciente a partir de uma sintaxe e de uma semântica às avessas e regidas pela lei disortográfica de *alíngua*. Essa escrita, aprofundada no tópico anterior, corresponde a um letramento primário, o qual pode ser pensado como o suporte estrutural para o advento do letramento secundário quando a criança, ao dar um passo adiante na sua estruturação subjetiva, adentra no discurso alfabético e começa a manejar o alfabeto para ler e escrever. A entrada no discurso alfabético diz respeito à passagem do letramento primário para o letramento secundário, o que é explicado como "um fato estrutural implicado no funcionamento da linguagem, e que diz respeito ao laço da estrutura da linguagem com o escrito [...] que ultrapassa o sujeito, incidindo tanto na fala como na escrita" (BOSCO, 2005, p. 145). Desse modo, circular no discurso alfabético não implica somente na aprendizagem e

no manejo do alfabeto pela via da alfabetização, como também se articula à efetuação da estrutura que permite à criança fazer-se intérprete do saber de *alíngua* (DUNKER, 2011).

A elucubração de saber sobre a escrita de *alíngua* é sempre hipotética, pois esse saber inconsciente sofre os efeitos do recalque, tornando impossível uma representação direta e sem distorções e uma leitura íntegra do seu conteúdo. Sendo assim, a escrita disortográfica de *alíngua* é recalcada e estrutura o inconsciente, o que propicia que a escrita alfabética se organize segundo as propriedades da língua normatizada ortograficamente (BOSCO, 2005). Nessa direção, "um escrito só se realiza na leitura, e, para que esta seja possível para qualquer leitor, em nossa língua, é preciso que o escrito se componha alfabeticamente" (BOSCO, 2005, p. 199).

Pommier (2011) sustenta que a gênese da escrita alfabética na criança segue processos sujeitos a regras gerais e a exceções, devendo ser abordada a partir do exame da aquisição individual, o que remete à presença da singularidade na aprendizagem. A criança inicia traçando hieróglifos, cifras que lhe são singulares e que constituem uma escrita pictográfica, antes de dar o passo que a conduzirá à escrita alfabética. Isso se refere a uma evidente anterioridade da garatuja e do desenho em relação à letra, os quais suportam histórias e fabulações até o momento em que a narrativa passa a comportar um elemento impossível de ser representado pelo desenho, o que convoca a criança, causada pelo desejo de saber, à escrita.

Posto isso, articula-se que a escrita pictográfica da criança é expressão do primeiro momento lógico de efetuação da estrutura e de alienação ao Outro, o letramento primário. Nesse sentido, os hieróglifos desenhados podem ser tomados como cifras de gozo de *alíngu*a que constituem uma holófrase, à medida que "a fala primeira funciona na oportunidade como holófrase gozada" (SOLER, 2012a, p. 48), pois o sujeito ainda não se encontra "em posição intervalar na cadeia significante" (DUNKER, 2004, p. 3). Ao conceber que "a holófrase precede a frase" (SOLER, 2012a, p. 48), a escrita alfabética, a qual permite a construção de frases e de textos passíveis de serem lidos pelo outro, é inerente ao segundo momento lógico de se separar do Outro, o letramento secundário, quando ocorre a incidência do intervalo significante entre S_1 e S_2 para ser estruturada a cadeia significante ($S_1 \rightarrow S_2$). A partir daí, o sujeito intérprete e dividido advém na hiância entre os significantes e pode realizar, por meio da elucubração de saber sobre *alíngua*, a "soletração do gozo" (SOLER, 1991, p. 105) que, anteriormente, estava holofraseado para produzir o encadeamento das letras em palavras e em frases.

No tempo de se alfabetizar, a criança avança na aprendizagem da leitura e da escrita convivendo com erros, tropeços e equívocos intrínsecos a essas atividades, o que evidencia que adentrar no letramento conduz à errância (MELO, 2002). Como visto, é pela via do equívoco, que as letras do alfabeto se tornam suscetíveis de manifestar os restos do gozo perverso polimorfo escrito com as letras de *alíngua* que foi recalcado. Isso se deve ao fato de que "a linguagem escrita é suportada pela materialidade do traçado das imagens das letras que registram o que pode ser lido. É neste sentido que se pode pensar nas letras como corpo da escrita" (BORGES, 2010, p. 146), ao passo que a materialidade sonora ou gráfica da letra é corpo para o significante (BORGES, 2010).

Assim, as descobertas e os impasses com a letra demonstram a confluência entre o saber escolar e o saber inconsciente, visto que o que a criança põe sobre a folha é a própria cifra do seu gozo (SOLER, 1991), a qual, sob a forma do real que transborda na letra que é caligrafada sobre o papel, dá notícias da escrita disortográfica de *alíngua* que estrutura o inconsciente. É nessa direção que, "nos movimentos necessários para se escrever, o gozo do corpo faz retorno e escrita do corpo e corpo da escrita se confundem" (BORGES, 2010, p. 140), o que indica que o encontro entre os letramentos primário e secundário constitui um enlace entre o dizer e o dito.

Por essa via, o analista que não recua frente à criança "deve ser um letrado" (SOLER, 2012b, p. 51), não um erudito que acumula conhecimento, e sim, um leitor das letras do inconsciente-*alíngua* que escrevem o real. Lacan (1972-1973/2008) defende que a dimensão do *ler-se* demonstra que se está no registro do discurso do analista, no qual, sob transferência, o analista supõe que o sujeito do inconsciente sabe ler e que pode aprender a ler os equívocos disortográficos de *alíngua*, posição que causa o desejo de saber. Tal trabalho com o inconsciente é a "prática da letra" (LACAN, 1965/2003, p. 200) que segue rumo ao real a fim de ler a letra ao pé da letra, na medida em que a letra *a*-borda e faz borda em torno do furo no saber que o real escreve. Assim, pela trilha da escrita e da leitura da letra que causa impasse, a criança que está a se alfabetizar pode realizar a prática da letra por meio da elucubração de saber sobre *alíngua*, o que a conduz ao desejo de saber e a fazer-se intérprete das letras do alfabeto e das letras de *alíngua*.

3.4 A ENTRADA NO DISCURSO DO ANALISTA E O SINTOMA DISORTOGRÁFICO DA CRIANÇA

Ao tomar a palavra, Lia pôde falar sobre a queixa da mãe referente ao seu comportamento de não querer aprender: “eu não consigo ler. Não leio xaxa, xela, xai, o h com a, e, i, o e u. Também não sei escrever o x”. A respeito dos significados de “xaxa”, “xela” e “xai”, ela disse: “são palavras que têm o x com as vogais”, e continuou: “minha mãe briga comigo quando não consigo ler a lição. Prefiro fazer com minha avó, porque ela é mais calma”. Em associação livre, a menina elaborou uma questão que apontou para a instauração da transferência e para a construção de um enigma: “por que só tem que ser dever de ler?”. “Você queria que fosse dever de quê?” perguntei a ela, que respondeu: “de pintar, mas só tem que ser de ler e de escrever”. Ao ser indagada sobre o que achava do dever de ler e de escrever, concluiu: “eu acho difícil”.

Quando o sujeito se interroga, ele anuncia que está sustentado em um saber não todo, pois o seu saber todo se mostra impotente para produzir uma resposta para o enigma que foi elaborado sob transferência, um reposicionamento que indica a entrada no discurso da histérica (ALBERTI, 2002). Nesse discurso, o “discurso do inconsciente em exercício” (FERNANDES, 2015, p. 119), o agente é o sujeito do inconsciente ($) que dirige ao outro tomado como mestre (S_1) a sua demanda de cura do sintoma, o que concede o lugar de dominante do discurso ao sujeito com valor de sintoma a ser decifrado, isto é, um enigma. Assim, no lugar da verdade que embasa esse discurso, está o objeto *a* (*a*), o qual (re)vela que “há um gozo no ato histérico – é a satisfação sexual que Freud encontrou no fundamento do sintoma endereçado ao outro como pai ou mestre” (QUINET, 2006, p. 43). A partir dessa lógica, há, portanto, a produção de saber (S_2) pelo mestre, porém, a resposta dada por ele mantém a histérica no lugar de insatisfação e de sujeito desejante pelo fato de esse mestre se revelar castrado, tratando-se, então, da circulação de um saber inconsciente (LACAN, 1969-1970/1992; QUINET, 2006).

Nessa direção, depreendo que o questionamento de Lia: “por que só tem que ser dever de ler?” aponta para a passagem da menina do discurso universitário, em que estava como objeto interpretado pelo saber da mãe na função de educadora, para o discurso da histérica, no qual se posiciona como um sujeito que pode elaborar um enigma sobre o seu sintoma (Figura 7). Assim, surge Lia na posição de sujeito criança ($) que, causada pelo não saber sobre o seu sintoma disortográfico (*a*), dirige a mim enquanto praticante da psicanálise (S_1) a demanda de produzir um saber que responda à sua pergunta e que alivie a sua angústia. No entanto, esse

saber todo é da ordem da impossibilidade, pois o saber, no discurso da histérica, é movido pelo saber inconsciente (S_2), o qual causa o desejo de saber por parte da criança em posição de sujeito.

Figura 7 – Leitura do caso Lia através do discurso da histérica

$$\frac{\text{Lia enquanto sujeito criança } (\$)}{\text{Sintoma disortográfico } (a)} \rightarrow \frac{\text{Praticante da psicanálise } (S_1)}{\text{Saber inconsciente } (S_2)}$$

Fonte: Adaptado de Lacan (1969-1970/1992, p. 27).

Esse giro discursivo, que corresponde à passagem do discurso universitário para o discurso da histérica, aponta para a emergência do discurso do analista, na medida em que "o que o analista institui como experiência analítica pode-se dizer simplesmente – é a histerização do discurso" (LACAN, 1969-1970/1992, p. 33). Isso significa que, "o discurso da histérica, apresentando o sujeito desejante em sua divisão, exibe de modo patente o inconsciente em sua dimensão de saber, criando aberturas para o discurso analítico intervir" (TEIXEIRA, 2002, p. 39). Desse modo, ao escutar a demanda de Lia de um lugar outro promovido pelo discurso do analista, a menina pôde falar sobre suas questões e produzir um enigma sobre o seu sintoma disortográfico a ser trabalhado sob transferência e sob a ética da psicanálise. Esta, por sua vez, tem por princípio propiciar que o analisando possa bem-dizer o sintoma, ao passo que "o bem sobre o qual versa a psicanálise é o que se revela na enunciação do sujeito, sempre singular e contingente" (SALDANHA; FERNANDES, 2013, p. 337).

Foi nesse sentido que Freud elaborou uma modalidade discursiva que viesse a fazer frente à demanda da histérica de produção de saber sobre o seu sintoma. Ao se deparar com as histéricas, Freud não respondeu a partir do lugar de mestre que porta o saber todo, e sim, do lugar de não saber próprio do analista, uma posição de semblante de objeto *a* causa de desejo que conduz o sujeito histerizado a produzir um saber inconsciente no lugar da verdade (JORGE, 2002). Em psicanálise, o saber não todo aponta para o real do inconsciente, ao passo que este último "é apenas um termo metafórico para designar o saber que só se sustenta ao se apresentar como impossível, para que, a partir disso, confirme ser real" (LACAN, 1970/2003, p. 423). Sendo assim, por ser não todo, o saber inconsciente causa o sujeito a se dirigir ao saber, um movimento de produção de um saber singular que não cessa de não se escrever. Cabe destacar que o discurso do analista já estava em ação desde o advento da psicanálise

com Freud, o qual o instituiu como “o único laço social que trata o outro como sujeito” (QUINET, 2006, p. 35). No entanto, foi com Lacan que ele pôde ser nomeado e matemizado.

O discurso do analista opera a partir do desejo do analista e do manejo da transferência, a qual corresponde à “atualização da realidade do inconsciente” (LACAN, 1964/2008, p. 144) na experiência de análise. O desejo do analista é um operador da demanda transferencial, sendo a “maneira singular de ocupar a função de “analista” que manobra, ou seja, acolhe e objeta à demanda transferencial” (FINGERMANN, 2016, p. 73). Desse modo, a transferência é manejada pelo analista na direção de que o tratamento aconteça e que propicie “transformar o sintoma questão em questão do sujeito” (FERNANDES, 2015, p. 116), ato que possibilita a crença no saber inconsciente que é expresso pelo ser falante por meio do tratamento pela fala (FERNANDES, 2015).

No trabalho de análise com a criança, a presença do discurso do analista promove a sua histerização ao tomá-la como um sujeito singular que porta angústias e desejos. Nesse matema, o analista ocupa a posição de semblante de objeto *a* (*a*) enquanto agente que se dirige à criança como sujeito do inconsciente ($) que, ao associar livremente, decanta e ordena os significantes mestres da sua história (S_1). O saber (S_2), por sua vez, está posicionado no lugar da verdade, o que revela que esta tem estrutura de ficção e que dizê-la toda é da ordem da impossibilidade. Diante desse impossível, a criança se histeriza para produzir teorias sobre a sua verdade na tentativa de dar conta de um enigma, o que se atrela a uma implicação no sintoma do qual se queixa. Assim, de uma suposição de saber ao Outro e ao analista, por atualização na transferência, a criança subverte sua relação com o saber e cria um saber singular para dizer o indizível do seu sintoma (QUINET, 2006; PACHECO, 2012; FERNANDES, 2015).

Ao escutar a demanda de Lia enquanto praticante da psicanálise em posição de semblante de objeto *a* (*a*), o que implica em não responder de um lugar de saber todo à suposição de saber endereçada pelo analisando, o desejo de saber do sujeito pôde advir, ao passo que Lia pôde surgir no discurso do analista como intérprete do saber inconsciente (S_2) que a engendra como sujeito ($), um percurso que a conduziu, sob transferência, a uma elucubração de saber sobre as letras de *alíngua* (S_1) (Figura 8). É nessa direção que Lacan propõe que, para a questão formulada pela criança *que sou eu?*, “não há outra resposta no nível do Outro que o deixa-te ser. E toda precipitação dada a esta resposta, qualquer que seja ela na ordem da dignidade, criança ou adulto, não passa de eu fujo ao sentido deste deixa-te ser” (LACAN, 1960-1961/1992, p. 239). Logo, a histerização possibilitada pela praticante ao operar na função de semblante de objeto *a* causa de desejo, e não de completar sentidos e de

promover uma readaptação a ideais escolares pela via da pedagogização, fez com que Lia pudesse interpretar o saber inconsciente e inventar respostas singulares para suas questões (PACHECO, 2012).

Figura 8 – Leitura do caso Lia através do discurso do analista

$$\frac{\text{Praticante da psicanálise } (a)}{\text{Saber inconsciente } (S_2)} \rightarrow \frac{\text{Lia intérprete } (\$)}{\text{Letras de } \textit{alíngua} \ (S_1)}$$

Fonte: Adaptado de Lacan (1969-1970/1992, p. 27).

Como demonstrado, o discurso do analista, o qual se sustenta na ética da psicanálise de bem-dizer o sintoma, oferece outra possibilidade de interpretação para as questões que a criança enfrenta ao iniciar a circulação no discurso alfabético. A proposta desse discurso é escutar a dificuldade de aprendizagem como se escuta um sintoma, o sintoma disortográfico, e, consequentemente, tomá-lo como efeito de linguagem e de *alíngua*, o que requer a produção de um enigma endereçado ao analista e que demanda uma decifração. Assim, na hiância entre o pedagógico e o psicológico, em que o discurso universitário falha ao tentar anular a expressão da subjetividade da criança em seus impasses, surge uma possibilidade para que o discurso do analista possa operar a partir da escuta das manifestações que insistem e que angustiam o sujeito (COUTO, 2003).

Desse modo, o discurso do analista, a partir do manejo da transferência, sustenta que algo do encontro do real pode ser transformado em um enigma, o que corresponde a tratar o real pelo simbólico, e que permite que a criança possa se deslocar da posição de objeto para a de sujeito para produzir um saber singular sobre o seu sintoma disortográfico. Nessa direção, a psicanálise oferece uma contribuição singular para a clínica com a criança que se encontra em impasse com o saber, visando uma interlocução com as especialidades que se dedicam ao tratamento das questões escolares.

Diante dessa explanação acerca de como a disortografia é interpretada como um sintoma disortográfico pelo discurso do analista, o próximo capítulo apresentará as especificidades da condução do tratamento do sintoma de Lia por esse discurso e as suas produções e invenções a partir da elucubração de saber sobre as letras de *alíngua* que escreveram o seu texto.

4 A CRIANÇA EM IMPASSE COM O SABER NO DISCURSO DO ANALISTA: DE INTERPRETADA A INTÉRPRETE

4.1 LIA E AS LETRAS DE *ALÍNGUA* QUE ESCREVEM O SINTOMA DISORTOGRÁFICO

Para que ocorra a passagem do discurso universitário, no qual a criança ocupa a posição de objeto interpretado pelo saber do Outro, para o discurso do analista, em que há a aposta de que advenha como sujeito intérprete do saber inconsciente, é preciso que o sintoma que carrega consigo se torne um enigma, sendo submetido a uma questão acerca da sua verdade não toda. Todavia, o sintoma já é uma resposta do sujeito para um impasse que se apresenta como sem sentido. Trata-se de uma resposta de sofrimento, no nível do gozo, que o impele ao mal-estar, pois "o sentido do sintoma é o real, na medida em que ele se atravessa aí para impedir que as coisas andem" (LACAN, 1974/2002, p. 48). Nessa direção, o sujeito é convocado a elucubrar um saber sobre a opacidade do sintoma – o saber inconsciente que se encontra cifrado – o que o conduz para além do sofrimento a fim de se implicar e de se reposicionar frente à resposta que elaborou para o encontro do real, ato que demanda uma crença no sintoma (FERNANDES, 2011; SOLER, 2014a).

O sintoma é uma resposta produzida pelo sujeito diante do encontro do real, uma experiência indizível por remeter ao gozo traumático e perverso polimorfo da impossibilidade da relação sexual. Para se deparar com essa realidade sexual, não é necessária a chegada da puberdade. Ao passo que o dizer do Outro é barrado [S(Ⱥ)], furado, a criança encontra esse dizer sexuado desde o nascimento, quando as figuras do Outro são impedidas de responder às suas demandas, na mesma proporção, devido ao *troumatisme* que estrutura o falasser (SOLER, 2014a). Segundo Soler (2006, p. 107), "o dizer vem de onde o real comanda a verdade, o real é aqui o impossível da relação, mas, também, o que é aí suprido, a título de gozo".

O dizer sexuado veiculado no dito versa sobre a não relação sexual e a fragmentação do gozo, o que põe em pé de igualdade a criança e o dito adulto, pois é o sujeito que é afetado por tal realidade sexual. A partir daí, "o dizer faz sintoma" (SOLER, 2006, p. 107), é um nó de equívoco que traz a marca da *alíngua* disortográfica ouvida do Outro, e que, de um encontro contingente entre verbo e gozo, escreve-se no falasser como acontecimento de corpo (SOLER, 2012a). Com Lacan (1975a, p. 7), "é pelo modo como *alíngua* foi falada e também ouvida por tal ou qual em sua particularidade, que alguma coisa em seguida reaparecerá nos

sonhos, em todo tipo de tropeços, em toda espécie de modos de dizer" e no sintoma, sendo uma formação do inconsciente que "vem do Real, do gozo e de *alíngua*" (SOLER, 2012a, p. 113). O sintoma, então, engendra uma tentativa de suprir a falta da relação sexual, constituindo-se como uma solução singular do sujeito (SOLER, 2010b, 2014a).

O sintoma escreve um modo de gozar ao localizar o gozo perverso polimorfo que perdura na estrutura do falasser como uma escrita, uma letra de gozo (SOLER, 2012a, 2012b). Devido à "sua constância e sua fixidez a um só tempo gozosa e incômoda, [...] o sintoma ancora, fixa, faz *fixão*" (SOLER, 2012a, p. 147) de um elemento qualquer do inconsciente tornado letra gozada. Assim, o sintoma é uma cifra de gozo e, "por ser escrito em letras de inconsciente-*alíngua*, é sempre ele próprio analfabeto, ignorante da escrita ortográfica. É escrito sem ortografia e sem sintaxe. [...] Logo, sempre disortográfico o sintoma, por definição" (SOLER, 2012a, p. 51). Reitera-se que, em razão de o sintoma ser "puramente o que *alíngua* condiciona" (LACAN, 1975-1976/2007, p. 163), ele não é todo decifrável, e os pedaços lidos, suas letras, permanecem hipotéticas. Diante disso, "se o sintoma pode ser lido, é por já estar inscrito, ele mesmo, num processo de escrita" (LACAN, 1957/1998, p. 446), o qual corresponde ao letramento primário que estrutura o falasser.

A partir da construção de Soler (2012a) de que o sintoma do sujeito é disortográfico, elabora-se que o impasse da criança com o saber em um momento lógico de efetuação da estrutura e de entrada no discurso alfabético pode ser lido, no discurso do analista, como um sintoma disortográfico. Essa análise sustenta que as dificuldades decorrentes da aprendizagem da leitura e da escrita durante a alfabetização, muitas vezes, interpretadas e diagnosticadas como déficits e como transtornos, representam manifestações do inconsciente-*alíngua* que apontam para a participação da subjetividade da criança em seu letramento secundário (DUNKER, 2011). Sendo assim, o saber inconsciente e o saber escolar se enlaçam, revelando a suplementaridade entre ambos no que diz respeito à efetuação da estrutura da criança na passagem de objeto interpretado a sujeito intérprete.

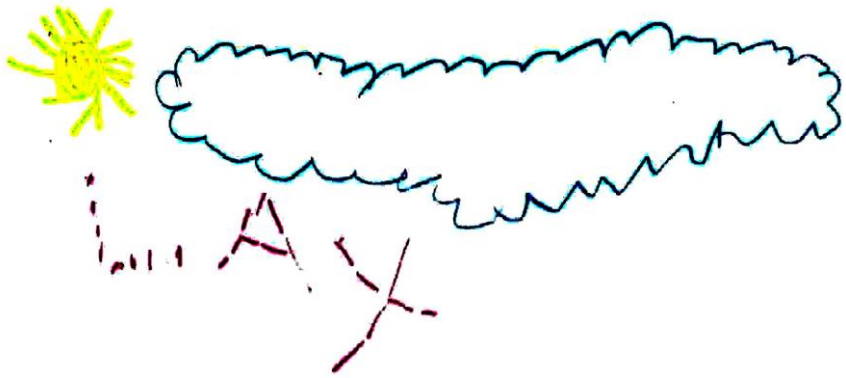
A estrutura se engendra em um tempo lógico de elucubração de saber que convoca o sujeito, frente ao real, a produzir respostas, um caminho que não é atravessado sem equívocos e tropeços. Dessa forma, considera-se que a passagem do letramento primário para o letramento secundário pode acarretar na produção de um "sintoma transitório" (LACAN, 1956-1957/1995, p. 292) para auxiliar a criança nesse processo de efetuação da estrutura e de entrada no discurso alfabético, pois "o discurso analítico pressupõe que o real do sexo produz impasses para os seres falantes" (CIRINO, 2001, p. 60). Isso faz pensar que "existem angústias quase obrigatórias e que se resolvem, de certa maneira, por si mesmas" (SOLER,

2012c, p. 212). Nesse sentido, o sintoma disortográfico é despatologizado ao ser considerado uma resposta do sujeito frente a um impasse com o furo no saber, ou seja, com a não relação sexual, o que o faz assumir uma função primordial na estruturação da subjetividade, na medida em que serve como um anteparo à angústia da criança.

A investigação acerca do sintoma disortográfico de Lia teve início com a elaboração de um enigma sobre o mal-estar que a angustiava: "por que só tem que ser dever de ler?". Com essa questão, ela começou a elucubração de saber acerca das letras de *alíngua* que, como cifras de gozo que constituem uma holófrase, escreviam o seu sintoma. Retomo o dito da menina carregado de letras e de cifras: "eu não consigo ler! Não leio xaxa, xela, xai, o h com a, e, i, o e u. Também não sei escrever o x". Quando questionada sobre os significados de "xaxa", "xela" e "xai", disse, literalmente: "são palavras que têm o x com as vogais". Diante disso, destaco o equívoco de Lia ao não mencionar o aparecimento da letra "l" em "xela", pois, nessas três "palavras", as "vogais" não estavam acompanhadas somente do "x". Sendo assim, as palavras de Lia podem ser nomeadas como palavras do inconsciente-*alíngua*, pois, cada uma é um "significante sem significado, sem outro significado senão o enigma, sem significação que proteja da angústia" (SOLER, 2005, p. 111).

É importante ressaltar a homofonia entre "ler", atividade que a menina dizia não conseguir realizar, e o "lê", a pronúncia de Lia para a letra "l" que correspondia ao som da letra escutado, "lê", e não ao nome da letra, "éle" (FERREIRA, 2010, p. 453). Em outros momentos, tais letras, o "l" e o "x", surgiram, novamente, em dois desenhos, criações frequentes nas sessões.

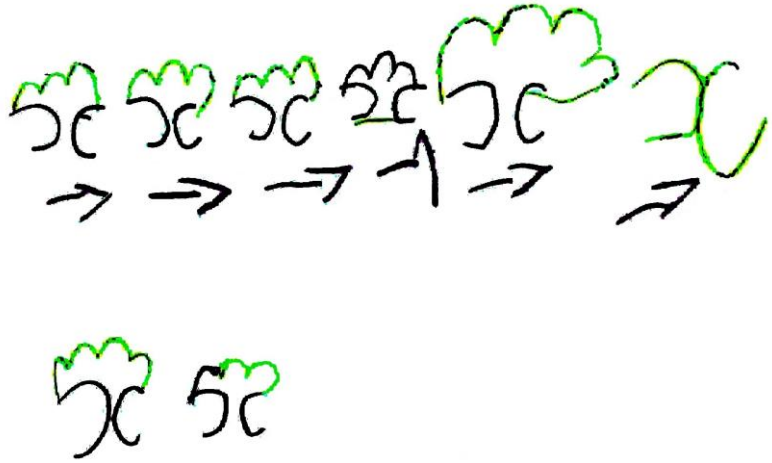
Figura 9 – "Letras no céu"



Fonte: desenho produzido por Lia em atendimento.

Sobre a primeira produção (Figura 9), Lia afirmou que eram “letras no céu” e as soletrou: “lê, a e xis”, explicando: “eu risquei traços que, depois, eu vou unir com o lápis. Eu faço assim no dever”. Nesse desenho, as letras “l” e “x” aparecem tracejadas e em companhia da vogal “a”, mas não formam “palavras” como “xaxa”, “xela” e “xai”, conforme a fala da menina. Elas são letras soletradas sobre o papel.

Figura 10 – “Árvores na floresta”



Fonte: desenho produzido por Lia em atendimento.

Na série de “árvores na floresta” produzida por Lia no segundo desenho (Figura 10), pode ser notado o reaparecimento da letra “x” representada através dos caules das árvores. Nesse desenho, o “x” já foi escrito sem a necessidade de recorrer ao tracejado, porém, emerge sob disfarce. Há, também, na primeira linha do desenho, setas que apontam para uma letra “x” que se destaca no final da série ao não constituir o caule de uma árvore, um equívoco que retrata um enigma a ser elucubrado, o “x” da questão de Lia. Na linha inferior, é possível observar, com maior nitidez, a representação do número “5”, a idade da menina quando produziu esses primeiros desenhos, um traço lido por mim, mas ainda não interpretado pela criança.

Ao compor palavras singulares, tracejar e grafar letras, Lia demonstra que está experienciando um momento lógico de passagem da escrita pictográfica, que remete ao letramento primário de *alíngua*, para o letramento secundário que envolve a escrita com as letras do alfabeto. Assim, as letras rememoram o gozo cifrado da escrita de *alíngua* que transborda no alfabeto ao fazer uso da equivocidade própria ao inconsciente. Tanto na fala, quanto na escrita, a letra rompe com a ortografia imposta pelo discurso pedagógico-

universitário que rege a alfabetização para disortografar e produzir cifras que renunciam ao sentido e à compreensão imediata no nível da consciência. Desse modo, cada letra, cada fragmento de palavra só se deixam ler ao pé da letra, mediante um deciframento, uma elucubração hipotética acerca do saber do inconsciente-*alíngua* que se encontra holofraseado no dizer e que constitui o sintoma disortográfico (BORGES, 2010; DUNKER, 2011; POMMIER, 2011; SOLER, 2012a).

Os escritos de Lia manifestam as letras de *alíngua* que escrevem o sintoma disortográfico como cifras de gozo, holófrases, as quais, ao ultrapassarem o recalque e serem endereçadas à praticante da psicanálise, como uma carta *en souffrance* [em sofrimento][9] (LACAN, 1956/1998), demonstram efeitos do trabalho de transferência em jogo no discurso do analista. Ao passo que é "responsável pela presença do inconsciente" (SOLER, 2012b, p. 34), o analista, sustentado em seu lugar de semblante de objeto *a* pelo desejo do analista, é o "destinatário" (LACAN, 1964/1998, p. 848) da "carta/letra" (LACAN, 1956/1998, p. 26), a qual holofraseia o gozo e provoca angústia e sofrimento por ainda estar ilegível. Logo, o desejo do analista engendra a aposta de que o sintoma disortográfico escrito na carta/letra pode ser lido por meio da elucubração de saber sobre as letras de *alíngua* causada pelo desejo de saber.

A leitura da carta/letra é tributária da prática da letra, "um caminho ao avesso do momento inaugural do *parlêtre*: da prática do bláblábla à prática da letra" (FINGERMANN, 2012b, p. 118). Lacan (1965/2003, p. 200) sustenta que "a prática da letra converge com o uso do inconsciente", o que implica em dizer que o uso de gozo feito pelo inconsciente favorece a disortografia das letras de *alíngua*, já que o inconsciente-*alíngua* produz ajuntamentos de letras que veiculam a disjunção do real com o sentido e com a ordem (LACAN, 1972-1973/2008; SOLER, 2012a). Diante disso, a prática da letra, no discurso do analista, orienta-se para o real e desvela que a letra de *alíngua* que escreve o sintoma disortográfico pode ser lida ao pé da letra, na medida em que a letra *a*-borda e faz borda em torno do furo no saber que o real escreve.

Para tanto, o analista empreende a soletração do gozo cifrado e escrito no sintoma disortográfico a partir do corte no sentido realizado pela interpretação que visa o real (FINGERMANN, 2012b). Com isso, o saber ler o sintoma se apresenta como suplementar ao bem-dizer o sintoma, princípios éticos que se orientam pela moterialidade da escrita das letras de *alíngua*. Assim, causado pelo desejo do analista, é feita a aposta de que o analisando, pela

[9] Referência ao jogo de palavras realizado por Lacan (1956/1998) em função de os significantes *lettre*, em francês, e *letter*, em inglês, significarem, concomitantemente, "carta" e "letra".

via do desejo de saber, possa bem-dizer e saber ler o sintoma para que produza uma resposta singular para o enigma que o sintoma circunscreve.

Isso conduz a pensar que a questão produzida por Lia, “por que só tem que ser dever de ler?”, versa sobre o enigma que se encontra cifrado no sintoma disortográfico. Por isso, o porquê de Lia não deve ser tomado como um testemunho de “uma avidez da razão das coisas” (LACAN, 1964/2008, p. 209), por estar na chamada “idade da razão” (SOLER, 2014a, p. 69, tradução minha) e do aprendizado intelectual, e sim como uma pergunta que porta o enigma acerca do encontro do real ao experienciar a impossibilidade da relação sexual à medida que se depara com a falta no Outro [S(Ⱥ)], o que engendra a sua própria falta. Sendo assim, o “x” do enigma de Lia não diz respeito ao “dever de ler”, mas ao “ler”, verbo que equivoca com o “lê”, a letra “l” emergida em “xela” e também tracejada no papel, um truque linguístico que faz uso da homofonia e corrobora que “o verbo é inconsciente – ou seja, mal-entendido” (LACAN, 1980/1981, p. 12, tradução minha). Nesse sentido, o “l”, letra que permeava o nome próprio de Lia e de todos os seus familiares, é uma letra de *alíngua* que cifra o gozo e que escreve o sintoma disortográfico. Trata-se de um traço de gozo que é transmitido entre gerações vizinhas, entre pais e filhos, por meio da letra “l”, e que, por isso, faz a relação sexual existir (LACAN, 1978/1999) pelo caminho da identificação.

Para adentrar na lógica da efetuação da estrutura, foi preciso que Lia se alienasse a esse dizer escrito com a letra de *alíngua*, como também, foi necessário interrogá-lo para dele se separar e se estruturar intérprete. Nesse trilhamento, Lia se deparou com impasses frente a esse saber inconsciente, e a resposta possível foi a produção do sintoma disortográfico: “eu não consigo ler!”. Na medida em que “o sintoma é uma frase” (MAGALHÃES, 2013, p. 91), ele consiste em um dito que porta o enigma do “lê” como um dizer a ser lido ao pé da letra. É nessa direção que o discurso do analista convoca o sujeito a “ler de outro modo” (LACAN, 1978/2000, p. 2), o que implica em saber ler a falta no saber que aponta para o real da não relação sexual, apostando que da impotência diante da impossibilidade possa advir uma elucubração que engendre a criança como intérprete do saber inconsciente.

É o que propõe Soler (2012c, p. 245) ao afirmar que o confronto com a não relação sexual deve ser um “*starter*” para que, do horror ao saber, a criança, como um “primeiro lógico” (MAGALHÃES, 2013, p. 211), dê partida a um trabalho de investigação e de invenção de soluções possíveis que levem em conta o real e que a conduzam ao desejo de saber. Assim, diante da pergunta elaborada por Lia, “por que só tem que ser dever de ler?”, a praticante da psicanálise se eximiu de enunciar uma resposta, que daria uma significação plena de sentido, para dar o *starter*, “você queria que fosse dever de quê?”, o que abriu a

possibilidade de a menina, em sua "*histoeria*"[10] (LACAN, 1976/2003, p. 567), descobrir-se intérprete ao construir respostas, teorias e ficções a fim de fazer borda ao real do enigma do sintoma disortográfico: "de pintar, mas só tem que ser de ler e de escrever".

Freud (1905/2006, p. 183) concebe que a criança "é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles", o que o leva a afirmar que "nenhuma criança [...] pode evitar o interesse pelos problemas do sexo nos anos *anteriores* à puberdade" (FREUD, 1908/2006, p. 191). Sendo assim, "o interesse intelectual da criança pelos enigmas do sexo, o seu desejo de conhecimento sexual, revela-se numa idade surpreendentemente tenra" (FREUD, 1907/2006, p. 125), revestido pela curiosidade de descobrir o que os pais fazem para terem bebês. Tal curiosidade sexual advinda das primeiras inquietações com os enigmas da origem e da diferença sexual é o que desperta a pulsão de saber e a consequente fabricação das teorias sexuais, as quais são o prelúdio da estruturação do infantil que perdura na neurose e que participa da formação do sintoma (FREUD, 1908/2006; MAGALHÃES, 2013).

A relação da criança com o saber conduz Freud (1937/2006) a concluir que o esclarecimento sexual propicia não mais que a aquisição de um novo conhecimento, pois a criança não sacrifica o interesse pelas pesquisas e pelas teorizações para fazer uso do que lhe foi ensinado. Isso demonstra que para a criança que está em um trabalho de engendrar-se intérprete, "o saber que importa é o saber custoso" (FERREIRA, 2000, p. 137), um saber singular produto da "criança-intérprete" (SOLER, 2012c, p. 245) que é elaborado em um tempo lógico de efetuação da estrutura ao ser mobilizado pelo desejo de saber. Portanto, o saber inconsciente não decorre da aprendizagem pedagógica, ainda que esteja atrelado à curiosidade intelectual e que impulsione o aprendizado do saber escolar (MAGALHÃES, 2013).

Ao se confrontar com questões que versam sobre o enigma da vida, da morte e do sexo, os mistérios do corpo falante, a criança se dá conta da impotência do seu saber e passa a buscar desvelar a verdade a partir da suposição da existência de um saber todo dirigida ao Outro. Diante da constatação de que o Outro também vacila em seu saber, a criança se põe a produzir suas próprias teorias sexuais, que, embora "falsas" (FREUD, 1908/2006, p. 195), portam um "fragmento da verdade" (FREUD, 1908/2006, p. 195), o que se mostra presente no enunciado de Lacan (1969-1970/1992, p. 175) de que "a verdade é trabalho de criança, ou seja, um parto". Embora o exercício de produção de teorias e de mitos fracasse ao pretender

[10] *Histoeria* [*hystoire*] é um neologismo lacaniano que reúne as palavras "história" e "histeria".

alcançar a verdade toda, ele é pulsional e não cessa de manter o sujeito em posição de desejar saber ao bordejar o furo no saber escrito pelo real, o que engendra a escrita de uma ficção para tentar dizer o impossível de dizer (MAGALHÃES, 2013).

Com isso, as teorias sexuais da criança se constituem como uma elucubração de saber sobre *alíngua*, um trabalho de interpretação que busca dar conta da impossibilidade da relação sexual, à medida que "o impasse sexual secreta as ficções que racionalizam a impossibilidade da qual provém" (LACAN, 1974/2003, p. 531). Assim, o furo da não relação sexual que marca a incompletude do saber lança a criança ao encontro da verdade não toda e a precipita ao desejo de saber (MAGALHÃES, 2013). Desse modo, Lia começou a estabelecer uma leitura singular do dizer do Outro escrito com as letras de *alíngua* e pôde se estruturar intérprete num tempo lógico que não correspondia à demanda materna orientada por um tempo pré-estabelecido pelo discurso pedagógico hegemônico.

4.2 AS TEORIAS SEXUAIS DE LIA E A ELUCUBRAÇÃO DE SABER SOBRE *ALÍNGUA*

A psicanálise desvela "o laço entre sintoma, inconsciente e história familiar" (GALLANO, 2007, p. 11) ao delinear a família como uma letra de gozo de *alíngua* que assume uma função de resíduo que é transmitida entre as cadeias de gerações através do desejo não anônimo, "um desejo com assinatura" (GALLANO, 2007, p. 17), o que faz a relação sexual existir (LACAN, 1969/2003, 1978/1999). Nessa direção, "não há necessidade de família para fazer filhos, mas para fazer sujeitos, sim" (SAURET, 1998, p. 87), pois é a identificação a esse traço de gozo que impulsiona o *infans* a percorrer a lógica da efetuação da estrutura para advir como sujeito intérprete do próprio romance. Sendo assim, o romance familiar é uma obra de ficção escrita com as letras de *alíngua*, cuja existência, subjetiva e singular, é comprovada pela inércia no discurso do sujeito que sempre retorna à "família particular" (LACAN, 1975b, p. 46), o lugar do Outro que o precede e no qual se inscreve a origem da própria vida (GALLANO, 2007).

Durante as entrevistas preliminares, Lia estava sempre acompanhada pela mãe Elena, o que propiciou a leitura do romance familiar que permeava a fantasia materna e que se presentificava no sintoma disortográfico da filha pela via de uma identificação alienante às letras de *alíngua*. A mãe de Lia teve uma doença na infância e, a partir de então, passou a apresentar crises convulsivas. Por conta disso, realizava acompanhamento neurológico e psicológico e não trabalhava, o que a fez se tornar, conforme suas palavras, "dependente" da

mãe e do marido. Sobre quando estava grávida da filha, afirmou: “por causa das convulsões, eu não posso tomar anticoncepcional e nunca poderia ter engravidado. A gravidez de Lia não foi planejada e foi conturbada, tive uma convulsão por mês”. Com esse relato, ela recordou: “minha mãe sempre me disse uma frase: ‘filho não segura casamento’”. Questionada sobre o que esse dito significava para ela, respondeu: “é uma frase verdadeira, pois o meu casamento não ficou melhor com o nascimento dos filhos”.

O dito de Elena demonstra a potência das “palavras da mãe, seus imperativos e seus comentários que inscrevem na memória a voz, às vezes devastadora e persecutória” (SOLER, 2005, p. 99). São essas marcas escritas com letras de gozo de *alíngua* que perduram no texto do sujeito e que são transmitidas, como um dizer, por meio do romance familiar. Logo, “o desejo de um filho não é idêntico a uma vontade de ter filhos” (SOLER, 2005, p. 94), já que o desejo veicula um dizer que pode estar, ainda, ilegível para o sujeito. É por esse fio que se pode pensar a que desejo Lia veio responder e como o sintoma disortográfico está implicado nessa trama familiar.

O pai de Lia aparecia no discurso de Elena como aquele que causava discordâncias na família: “tenho um relacionamento conturbado com o pai dela, temos muitas discussões, porque ele é muito ciumento. Ele acha que eu estrago a menina com muito dengo, e eu acho que ela está assim por causa do ciúme do pai com o irmão. Lia conta tudo *pro* pai, e ele coloca a menina contra mim, ela me pirraça por influência dele”. Sobre o que o marido pensava a respeito de a filha estar em atendimento psicológico, falou: “o pai dela disse que não era *pra* trazê-la *pra* psicóloga, porque eu que tinha que educar. Ele diz que o que atrapalha Lia sou eu”. Foram realizadas tentativas na intenção de o pai de Lia ser escutado, mas o mesmo sempre alegava que não poderia se ausentar do trabalho. No entanto, o mesmo se presentificava nos discursos de Elena e de Lia.

Uma queixa recorrente de Elena era a desobediência da filha. Em certo momento, ela contou: “está difícil entender a cabeça de Lia. Ela está agressiva, nervosa, gritando, respondendo mal, desobedecendo. Ela grita e bate no irmão. Ela não é a mãe dele, ela é Lia, eu que sou a mãe dele, eu que posso fazer isso com ele. Ela não faz o que eu mando, não me obedece”. Por sua vez, Lia se queixava, constantemente, da convivência com o irmão. Trago o recorte de um dos atendimentos no qual relatou: “quando meu irmão nasceu, eu fiquei com raiva dele, sobrou tudo *pra* mim”. “E como era antes do seu irmão nascer?”, perguntei a ela, que respondeu: “era tudo calmo, ninguém me batia. Aí, Luciano chegou e ele só me pirraça”. Diante da questão sobre como ela e o irmão conviviam juntos, formulou: “tive uma ideia! Hoje, vou ficar calma, porque vamos brincar de mãe e filho. Eu vou ser a mãe e Luciano vai

ser o filho. E ele vai ter que fazer tudo o que eu mandar!". Ao escutar o significante "mandar", interroguei-a: "por que ele vai ter que fazer tudo o que você mandar?", e revelou: "porque eu vou ser a mãe, e a mamãe da gente é mandona!". Com essa afirmação, pontuei o significante "mandona" para Lia, que elaborou: "minha mãe é braba. Ela acha que eu sou a mãe dele, mas eu sou irmã, ela que é nossa mãe. Não quero mais ficar cuidando de Luciano, ela que tem que cuidar dele".

A circulação dos significantes "mandar", "mandona" e "braba", nos discursos de Elena e de Lia, remete à posição subjetiva da mãe frente à filha, a qual, por identificação, a reproduzia no lidar com o irmão, fato que gerava rivalidade com a mãe e conflitos na família. Sobre isso, Soler (2005, p. 94) formula que, "em função de sua própria demanda, o filho inicialmente se oferece, nos engodos da sedução, para realizar o que os ditos e condutas da mãe deixam entrever do objeto de seu desejo". Nesse sentido, "o dito primeiro decreta, legifera, sentencia, é oráculo, confere ao outro real sua obscura autoridade" (LACAN, 1960/1998, p. 822), o que é demonstrado nos ditos de Lia que constatam a importância da marca do desejo do Outro nesse momento de construção das identificações. Convém lembrar que, "para a mãe, tal como para qualquer outro, o desejo sustentado pela fantasia e o gozo que se apoia nela participam do impossível de dizer" (SOLER, 2005, p. 94), cujos efeitos de transmissão e de identificação provêm da leitura singular feita pela criança dos vestígios recolhidos desse gozo no dizer do romance familiar no qual está implicada.

A criança "é o produto da copulação, não somente de dois corpos, mas de dois dizeres" (SOLER, 2010a, p. 500) que, no entanto, não fazem relação sexual e que instituem o romance familiar como um mal-entendido, o "dizer parental [...] (que) se infere do estilo de todos os ditos parentais" (SOLER, 2010a, p. 500). Do encontro da criança com a leitura desse dizer sobre o furo da impossibilidade da relação sexual, podem advir impasses e a consequente produção de sintomas como respostas possíveis. Devido a isso, o sintoma da criança carrega especificidades por se achar "em condição de responder ao que existe de sintomático na estrutura familiar" (LACAN, 1969/2003, p. 369). Ele se define como representante da verdade, ainda que essa verdade não seja sua, mas do Outro (MAGALHÃES, 2013, p. 263), havendo, para tanto, duas direções: como representante da verdade do casal familiar e como decorrente da subjetividade da mãe (LACAN, 1969/2003).

No primeiro caso, a criança está posicionada como sintoma dos pais, cuja função é revelar o mal-estar entre o casal (MAGALHÃES, 2013). Trata-se do caso mais complexo, visto que a família busca fazer existir a relação sexual pela via da complementaridade, porém é mais acessível a intervenções. O segundo caso revela um sintoma que decorre da

subjetividade da mãe, ao passo que a criança é implicada como correlata da fantasia materna. Quando não há mediação, geralmente assegurada pela função paterna, entre a identificação com o ideal do eu e o papel assumido pelo desejo materno, a criança fica sujeita e se assujeita a ser capturada pelas fantasias da mãe. É dessa forma que a criança se torna objeto da mãe, adquirindo a função de revelar a verdade desse objeto ao saturar "a modalidade de falta em que se especifica o desejo (da mãe), seja qual for sua estrutura especial: neurótica, perversa ou psicótica" (LACAN, 1969/2003, p. 370). Assim, a criança realiza a presença do objeto *a* na fantasia. Nesse caso, as intervenções do analista estariam bastante reduzidas (LACAN, 1969/2003).

Diante disso, o sintoma disortográfico de Lia representa um impasse frente ao encontro com o gozo cifrado nas letras de *alíngua* que escrevem o dizer do romance familiar, um saber inconsciente ao qual ela precisou se identificar para entrar na lógica da efetuação da estrutura. Em suas frases, Lia anunciava que o encontro sexual é da ordem de um desencontro repleto de equívocos e de mal-entendidos: "decidi que meus pais precisam de uma cama de casal nova, porque eles jogaram a deles fora"; "papai é o dono da casa, mamãe não pode ser a dona da casa não?". Assim, ao apontar que os pais precisavam de uma "cama de casal" e que, pela via da dupla negação, o pai e a mãe eram os "donos da casa", Lia produzia ditos que, em seus dizeres, podia-se ler que o sintoma disortográfico tentava fazer a relação sexual existir, na medida em que, como uma criança sintoma, ocupava a posição de suturar o furo do casal familiar (LACAN, 1969/2003; NOMINÉ, 1997). Caberia à menina se interrogar sobre o lugar ocupado nesse romance, ainda como uma identificação alienante à letra "l" holofraseada e ilegível no sintoma, para inventar sua posição de sujeito intérprete.

Nesse caminho, a menina se pôs a teorizar: "acho que meu pai tem vergonha de beijar minha mãe na boca na frente de todo mundo, ele não quer que eu e meu irmão *vejam*. Só que eu já vi eles se beijando na cama. Eu fui beber água de noite e eles estavam se beijando na cama com a televisão ligada, eles fizeram tudo em silêncio. Eles ficariam chateados se soubessem que eu vi. Meu pai coloca todo mundo *pra* dormir e vai namorar com minha mãe. Fico bem nervosa". Sobre o significante "nervosa", disse: "tinha um menino que queria namorar comigo, ele me beijava na boca. Aí, eu mudei de escola, e ele ficou triste. Quando eu vejo ele na rua, eu acho diferente, porque eu ainda não sei essas coisas de adulto". Questionada sobre o que eram "essas coisas de adulto", foi categórica: "beijar na boca!".

A criança inicia as pesquisas sexuais numa tentativa reiterada de "desvendar o enigma do casal sexuado que os pais presentificam para ela" (SOLER, 2012c, p. 245), o que resulta na construção de um saber que busca responder ao mistério do que acontece na cama dos pais.

Em suas teorizações, a criança imagina que o adulto possui um gozo “diferente” e do qual está privada, o que a faz desejar crescer para ter acesso às supostas realizações da vida adulta. A criança espera o amanhã por ter a (espera)nça de que a experiência com o real da fragmentação do seu gozo perverso polimorfo não seja definitiva, uma ilusão que é autorizada pelo adulto, ao se responsabilizar pelo gozo da criança e empreender atividades educacionais que tentam modulá-lo e projetá-lo para o futuro, mas que é conduzida ao fracasso (SOLER, 2014a). Assim, a idade adulta é tomada como o momento dos encontros verdadeiros da vida, porém o encontro com o gozo em uma nova conjuntura ou espaço topológico é um reencontro com um gozo que já fora encontrado antes, pois ele é o gozo da perversão polimorfa comum à criança e ao dito adulto (SOLER, 2014a), evidenciando que “não existe gente grande” (LACAN, 1968/2003, p. 367).

Ao se deparar com uma nova gravidez da mãe, Lia contou: “mamãe vai ter outro bebê. Ela está com a barriga quase gorda”. Com a chegada dessa notícia, começou a elucubrar sobre a diferença sexual, revelando que o sexo do bebê era uma coisa em que pensava muito. Transcrevo algumas de suas falas: “não sei se o bebê é menino ou menina, quero que seja menina”; “quando nascer, eu vou saber, se tiver cabelinho, é menina, menino não tem cabelo”; “quero que seja menina. Os meninos ficam me machucando, me mordendo”. Interrogada sobre esse ponto, trouxe uma queixa dirigida ao irmão Luciano: “ele só me morde, me bate, quer tudo o que é meu”.

A mãe de Lia se mostrava desimplicada em relação à nova gravidez, posicionando-se como objeto do Outro. Trago suas palavras: “ele me engravidou. Eu estava dormindo, meu sono é pesado. Não posso usar anticoncepcional por causa das convulsões, e ele não usou camisinha e gozou dentro. Agora, quer que eu tire a criança, e eu não vou tirar o meu filho”. Perguntada sobre o que poderia ter feito, limitou-se a responder: “nada, eu não consigo acordar”.

O significante materno “acordar” pôde ser lido no relato de um sonho de Lia: “nesta noite, tive um pesadelo. Eu estava em uma caverna e apareceu um monstro gigante que me comeu. Era um monstro sem olho, mas com boca, ouvia tudo e tinha a cara preta. Aí, alguém entrou na caverna, pegou uma lanterna e lutou com o monstro. E eu acordei. Fiquei com medo do monstro”. Com esse trabalho do inconsciente, a menina metaforizou, por meio do significante fóbico “monstro”, a angústia e o medo decorrentes dos impasses com o real ao se deparar com o desejo da mãe, “o lugar, ao mesmo tempo, de uma ameaça obscura e de um enigma insondável” (SOLER, 2005, p. 98). Lacan (1970/2003, p. 306) pontua que “o sono do saber gera monstros”, o que indica a função primordial do desejo de saber na estruturação da

criança como sujeito, uma passagem de interpretada a intérprete que envolve a dissolução de impasses e de "monstros" e a consequente produção de um saber singular que prescinda da interpretação do Outro. Assim, o manejo da transferência sustentado pelo desejo do analista possibilitou que Lia construísse um sonho a fim de elucubrar o encontro com o furo no saber do Outro, atestando que a menina estava a acordar do "sono do saber" para efetivar a separação, enquanto que a mãe permanecia em uma posição de não saber ao não conseguir acordar.

O desejo de saber sobre o sexo do bebê se intensificou ao descobrir que a mãe estava grávida de gêmeos: "mamãe vai ter dois bebezinhos. Um é menino e o outro não sei se é menino ou menina". Após compartilhar a revelação de que os dois irmãos seriam meninos, Lia contou uma brincadeira que teve com uma amiga: "a gente estava brincando de pai e filho, e minha amiga achou um boneco, ele tinha um pinto, era um homem. Ela achou que era uma menina, mas não era, não tinha o xerecão de menina!". Em outro momento, afirmou: "menina só brinca de boneca, não brinca de boneco, mas parece que mamãe é uma mulher-homem, porque ela gosta de boneco. Ela brinca com o *Max Steel*, o irmão da Barbie!". Lia também teorizou a partir do desenho de uma "pipa" (Figura 11): "tem pipa de homem e pipa de mulher".

Figura 11 – Pipa de homem e pipa de mulher"

Fonte: desenho produzido por Lia em atendimento.

Frente a essa constatação da menina acerca da diferença sexual, lancei a questão: "qual é a diferença entre a pipa de homem e a pipa de mulher?", e ela produziu as seguintes articulações significantes: "homem tem pipa, carrinho e leão, e mulher tem borboleta, boneca

e flor", uma construção, em associação livre, que revelou seu momento lógico de elucubração do saber inconsciente que versa sobre a diferença entre os sexos. Mais adiante, o significante "pipa" retornou em seu discurso: "desenhei outra pipa". Ao falar a palavra "pipa", Lia descobriu com surpresa: "pipa tem as mesmas letras de papai, é só trocar de lugar!".

Freud (1908[1907]/2006, p. 135) elabora que as brincadeiras e os jogos são a ocupação favorita e mais intensa da criança e aproxima o brincar à criação poética, pois criança e poeta criam um mundo próprio repleto de fantasia para transformarem o que há de doloroso no real em algo prazeroso. Com isso, ele parece considerar a presença da repetição nas brincadeiras infantis com a função de elaborar o encontro do real: "é claro que em suas brincadeiras as crianças repetem tudo que lhes causou uma grande impressão na vida real, e assim procedendo, ab-reagem a intensidade da impressão, tornando-se, por assim dizer, senhoras da situação" (FREUD, 1920/2006, p. 27). Dessa forma, o que importa não é a produção em si, "encadeamento dos jogos, os comportamentos e, especialmente, os desenhos" (SOLER, 1991, p. 105), mas a insistência com que o conteúdo retorna e as mudanças que nele ocorrem (MAGALHÃES, 2013). Nesse sentido, cada manifestação da criança é um dito que porta um dizer que se revela em letras e significantes que escapam da criança para serem pinçados pelo analista.

Diante dos significantes "pinto", "homem", "xerecão", "pipa" e "papai", trazidos por Lia em seus ditos, destaco o retorno das letras que a causavam impasse: o "h" de "homem" e o "x" de "xerecão", como também a repetição da letra "p" de "pinto", de "pipa" e de "papai", o que remete ao "dever de pintar". Com isso, é possível verificar que, ao se posicionar como sujeito, no discurso do analista, Lia realizava uma elucubração de saber sobre as letras de *alíngua* do seu romance que se apresentavam como uma holófrase gozada no sintoma disortográfico. A partir disso, foi possível advir o significante "papai", o significante Nome-do-Pai, o que permitiu à menina apontar uma falta na mãe ao designá-la com o significante "mulher-homem", fazendo surgir, então, "o desejo da mulher na mãe" (SOLER, 2005, p. 95), isto é, uma mãe que se apresenta como não toda para o filho. Assim, por intermédio da prática da letra que soletra o gozo cifrado, propicia-se que a criança se desembarace dos nós das letras e caminhe em direção à efetuação da estrutura e ao posicionamento na partilha dos sexos.

Com o nascimento dos irmãos, Lia contou: "mamãe teve dois meninos, não terei mais paz, agora, são três meninos". Destaco o significante "paz" que, por homofonia, faz alusão a "pais", um equívoco do inconsciente-*alíngua* que deixa ler os questionamentos de Lia acerca do seu lugar no desejo do Outro. Sobre isso, a menina elaborou, já demonstrando certa

implicação no mal-estar do qual se queixava: “estou desobedecendo, porque ninguém me ama. Todo dia, eu faço uma coisa que ninguém gosta *pra* chamar a atenção”, e explicou: “quando eu nasci, todo mundo me amava. Quando Luciano nasceu, eu comecei a quebrar os brinquedos. Quando Luís e Luan nasceram, foi horrível, porque fiquei sem minha mãe, eu ficava chorando querendo minha mãe”.

Pouco tempo depois, Lia noticiou que um dos irmãos gêmeos falecera. Trago suas palavras: “queria ter ido *pro* enterro *pra* ver o que ia acontecer. Agora, Luan está no céu, é um céu brilhoso e com um arco-íris colorido. Minha mãe não está bem, está toda hora vomitando, não dorme e só fica deitada chorando. Tento *fazer ela* parar de chorar. Meu pai é fraco *pra* carregar a casa e forte *pra* carregar minha mãe”. Interrogada sobre esse dito, a menina afirmou que achava isso “horrível”, pois a mãe deveria “andar torta” ao invés de ser “carregada” pelo pai. Frente a essas elucubrações de Lia oriundas das investigações sexuais e da própria interpretação para o romance familiar, pode-se ler um dizer que denuncia o furo no Outro decorrente do real do *troumatisme* da não relação sexual, na medida em que constata que o pai é “fraco” e também “forte” e que a mãe deve “andar torta”.

O encontro de Lia com a impossibilidade da relação sexual e a perda do lugar de objeto único do desejo materno traziam angústia e sofrimento. Ela contou: “sem minha mãe, eu não sou feliz, não sou ninguém. Tenho pensado em morrer antes da minha mãe. Eu iria *pro* céu brincar com as outras crianças, com meu irmão que morreu e ficaria esperando ela chegar. Se eu morrer depois, vou ficar com saudade dela”. Perguntei o que a fazia pensar sobre a morte da mãe, e respondeu: “eu não gosto de ficar sem minha mãe, não quero perder ela”.

Lacan (1957-1958/1999, p. 188) traz que “no desejo da criança, em seu desejo próprio, esse ser (a mãe) é essencial. O que deseja o sujeito? Não se trata da simples apetência das atenções, do contato ou da própria presença da mãe, mas da apetência de seu desejo”. Assim, o desejo da criança é ser objeto de desejo da mãe, pois é através da transmissão do desejo não anônimo escrito com as letras de *alíngua* no romance familiar que poderá se engendrar sujeito intérprete. Entretanto, a separação evoca o luto da perda do lugar de objeto do Outro, ainda que se deva prescindir da mãe para não mais servi-la (SOLER, 2005).

Para Lia, o nascimento dos irmãos representou o “aparecimento de um novo objeto do Outro” (SOLER, 2005, p. 108), “os rivais fraternos” (SOLER, 2005, p. 95), e implicou na perda do lugar singular que garantia uma identificação à posição de “bebê” da mãe. Isso fez com que ela tivesse que dividir o desejo da mãe com os outros irmãos, pois começou a palpitar para a vida materna “o desejo de Outra coisa que não o satisfazer meu próprio desejo” (LACAN, 1957-1958/1999, p. 188). Assim, Lia não era mais o único objeto do desejo

materno, constatação que fez com que a menina se deparasse com o furo no Outro e se questionasse acerca do lugar que ocupava nesse desejo, para, a partir daí, produzir uma resposta singular a esse enigma para além do sintoma disortográfico.

Essa nova conjuntura subjetiva implicou em "um apelo a uma nova identificação" (SOLER, 2005, p. 113) por parte de Lia que afirmou: "tem brinquedo de bebê que eu não gosto, e eu ainda tenho eles. Minha mãe me trata como bebê, eu não gosto de ser bebê, dessas coisas de bebê, eu prefiro ser uma menina muito grande". Ao ser perguntada sobre como o pai a tratava, respondeu: "meu pai vai confessar que minha mãe me trata como bebê". Essas análises apontam para o momento lógico de separação, um tempo de elucubração de saber que propiciou que a menina pudesse interpretar e se reposicionar perante o dizer alienante e imperativo do Outro lido nos ditos da mãe: "minha mãe me dizia que Luís é meu bebê, mas Luís não é meu bebê de verdade, ele não nasceu da minha barriga, ela é a mãe dele, ele é meu irmão. Não vou ficar carregando Luís, Luciano não vai ficar gritando no meu ouvido e pulando na minha cama". Para isso, Lia se equivocava, construía teorias e mitos, desenhava e brincava com letras e significantes para elucubrar um saber sobre as letras de *alíngua*, o que possibilitou a ascensão à condição de intérprete e a entrada no discurso alfabético.

4.3 *ALFABESTIZAR-SE* E A "ARTE" DE SE FAZER INTÉRPRETE

Conforme apresentado anteriormente, a psicanálise concebe a alfabetização como a entrada no discurso alfabético, o que pressupõe um tempo lógico de elucubração de saber sobre *alíngua* a fim de que um passo a mais possa ser dado na efetuação da estrutura da criança como sujeito intérprete, propiciando, assim, o uso da língua e de *alíngua* (DUNKER, 2011). Sobre a singularidade inerente a esse percurso, Lacan (1975-1976/2007, p. 129) elabora que

> isso supõe ou implica que escolhamos falar a língua que efetivamente falamos. Com efeito, apenas imaginamos que a escolhemos. E o que resolve a coisa é que, no final das contas, criamos essa língua. Isso não está reservado às frases em que a língua se cria. Criamos uma língua na medida em que a todo instante damos um sentido, uma mãozinha, sem isso a língua não seria viva. Ela é viva porque a criamos a cada instante. É por isso que não há inconsciente coletivo. Há apenas inconscientes particulares, na medida em que cada um, a cada instante, dá uma mãozinha à língua que ele fala.

Desse modo, a possibilidade de a criança manejar as letras do alfabeto para criar uma língua singular é tributária da sua estruturação como sujeito intérprete e leitor das letras de *alíngua* que já estavam escritas no texto do seu romance como um letramento primário, porém, holofraseadas e ainda ilegíveis, visto que "o sujeito 'só inventa' o significante a partir de 'alguma coisa que já está lá para ser lida'" (KAUFMANN, 1996, p. 473). No entanto, a realização dessa leitura necessita de tempo, um tempo lógico de elucubração de saber sobre *alíngua*, a qual, como no caso de Lia, demandou, transitoriamente, a produção do sintoma disortográfico como recurso para que viesse a se desembaraçar dos impasses com o saber. Tal análise afasta a condição de anormalidade do sintoma da criança que está a circular no discurso alfabético ao tomá-lo como primordial na efetuação da estrutura do falasser e corrobora com a reflexão de Freud (1913/2006, p. 191) sobre o discurso pedagógico-universitário que objetiva a normalidade na educação:

> A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste.

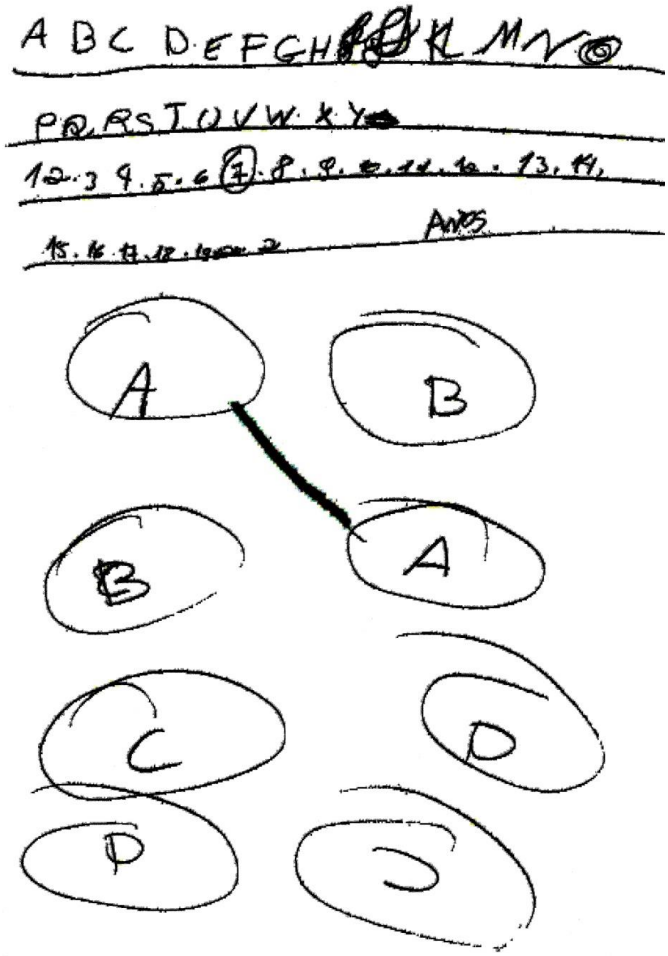
Diante disso, Lacan (1968-1969/2008, p. 196) propõe que o manejo do primeiro alfabeto condiz a "um colapso que une uma grande letra maiúscula com a forma do animal cuja inicial supostamente corresponde à letra em questão", isto é, uma conjunção que, a partir de uma "insondável decisão do ser" (LACAN, 1946/1998, p. 179), a criança faz ou não faz. Por esse motivo, semelhante à advertência de Freud, ressalta que para que esse colapso advenha e conduza o sujeito à leitura e à escrita, este não deve ser cercado por uma atenção pedagógica demasiadamente forte, pois a passagem de um letramento a outro ultrapassa o aprendizado do saber escolar. Logo, essa conjunção, também nomeada como um "clarão" (LACAN, 1968-1969/2008, p. 196), atrela-se à efetuação da estrutura do sujeito, o qual, ao passar de objeto interpretado pelo Outro a intérprete das letras de *alíngua* que escrevem o saber inconsciente, acessa o letramento secundário e inaugura a circulação no discurso alfabético.

Enquanto Lia estava às voltas com os embaraços com o saber, as letras eram, ainda, esboços. A menina riscava traços, como suas "letras no céu", e afirmava que eles seriam unidos, num tempo posterior, a fim de que formassem letras, exercício que demonstra que ela atravessava um momento lógico de elucubração de saber sobre as letras de *alíngua*. Assim, a soletração do gozo empreendida por Lia, no discurso do analista, possibilitou a efetuação da

estrutura e a entrada no discurso alfabético, com o consequente acesso à leitura e à escrita das letras do alfabeto. Foi, num tempo singular, permeado por enigmas e por impasses com o escrever, com o ler e com o "lê", com o "x" e com o "h", que Lia pôde dizer: "eu aprendi o alfabeto e juntei as letras". Fez, então, ajuntamentos e conseguiu ler, escrever e se engendrar intérprete das letras de *alíngua* e das letras do alfabeto.

Após a menina iniciar a ler e a escrever, suas produções versavam sobre as novas descobertas. Ela formulou: "descobri que o ABC é uma sopinha de letrinha" e se pôs a escrever no papel as letras do alfabeto (Figura 12). Após ler todas as letras que escreveu, concluiu com satisfação: "não faltou uma letrinha! Por isso eu gosto do alfabeto, ele ensina a ler e a escrever muitas palavras".

Figura 12 – "O ABC é uma sopinha de letrinha"



Fonte: desenho produzido por Lia em atendimento.

Lia também elaborou: “vi que é importante ler, aprendo muita coisa lendo. A pró mandava muito dever difícil, agora, é fácil”. Aqui, diante do reaparecimento do significante “difícil”, o qual era recorrente enquanto a dificuldade com as letras se presentificava, perguntei o que era o “dever difícil” e que, agora, tornara-se “fácil”, e respondeu: “dever difícil é o dever que não vem com a resposta”.

Encontrar-se com o dever sem resposta é se deparar com o furo no saber que o real de *alíngua* escreve, um *troumatisme* decorrente da impossibilidade da relação sexual que engaja a criança a produzir as próprias respostas, ainda que estas não possam dizer toda a verdade. Entretanto, Lia se embaraçou com esse encontro e não conseguiu ler e escrever, produzindo, então, um sintoma disortográfico. Ao se instituir como sujeito analisando, a menina pôde se servir da ética da psicanálise para bem-dizer o seu sintoma, evidenciando o trabalho de se tornar intérprete das letras de *alíngua* e das letras do alfabeto pela via do desejo de saber.

A criança é concebida pela psicanálise como um ser falante suscetível aos efeitos da linguagem que intervém no corpo como *alíngua* (LACAN, 1975a), o que a autentica como um “analisando totalmente sensível às sutilezas dos efeitos de fala” (VALAS, 1991, p. 144) e da transferência. Logo, sendo a psicanálise uma práxis da fala, “é preciso falar para dizer seja o que for” (LACAN, 1977c/1998, p. 2), uma vez que é pelo dizer escrito no dito que algo do real pode ser abordado e lido. Com isso, a criança, no discurso do analista, causada pelo desejo de saber, é convocada a tagarelar. A tagarelice “coloca a fala na série de babar ou de praguejar, a reduz a uma espécie de enlameadura” (LACAN, 1977a/2000, p. 1), e engaja o sujeito “a dizer besteiras [...]. É com essas besteiras que vamos fazer a análise, e que entramos no novo sujeito que é o do inconsciente” (LACAN, 1972-1973/2008, p. 28), pois, para o discurso do analista, a prática de tagarelar a fim de dizer besteiras é a via possível para dizer o impossível acerca do real de *alíngua*, enquanto que, para os “outros discursos, a besteira é aquilo de que a gente foge” (LACAN, 1972-1973/2008, p. 20).

Quando a criança, ao tagarelar, aventura-se na elucubração de saber sobre *alíngua*, ela dá partida à prática da letra para decantar os significantes mestres (S_1) do texto do próprio romance. Com base nisso, tem-se a “besteira” [*bêtise*] (LACAN, 1972-1973/2008, p. 20) como produto do discurso do analista, a qual corresponde ao S_1 decantado de *alíngua*, isto é, uma letra que escreve o gozo no corpo como uma cifra e que, no entanto, permanece indecifrável e hipotética. Assim, “o significante é besta” [*bête*] (LACAN, 1972-1973/2008, p. 27), pois é “fora de sentido e contingente” (SOLER, 2012a, p. 52) na medida em que transmite, por meio do equívoco, um saber não todo sobre o real da impossibilidade da relação sexual (GERBASE, 2014). É nessa direção que “analisar é buscar o analfabeto. [...]

Logo: conduzir o sujeito até seu ponto de analfabetismo. E escrevam analfabestismo com o *s*, para não esquecer que o significante é besta" (SOLER, 2012a, p. 52), o que atesta que a prática da letra, em uma análise, orienta-se para a leitura do real da *alíngua* disortográfica que escreve o dizer e o sintoma do falasser.

Tal construção possibilita compreender a tese lacaniana (LACAN, 1964/2008, p. 272) de que "se aprende a ler ao se *alfabestizar*", a qual enuncia a invenção do significante *alfabestizar-se* [*s'alphabêtissant*] a partir da fusão dos termos "alfabetização" e "besta" (FRAGELLI, 2011), o que permite considerar a *alfabestização* como a "alfabetização depois de Lacan" (BORGES, 2010, p. 113). Essa interpretação, ao enlaçar a lógica da efetuação da estrutura à entrada da criança no discurso alfabético, revela que a relação que a criança estabelece com o saber para se *alfabestizar* "não é resultado de objetivação, mas de subjetivação" (BORGES, 2010, p. 98), pois evoca o real do gozo de *alíngua*, na medida em que "não há outra linguística senão a linguisteria" (LACAN, 1977c/1998, p. 1). Logo, trata-se de uma leitura que, para além da alfabetização universal como meta do sistema educacional (UNESCO, 2014), busca incluir a participação da singularidade e da subjetividade no alfabetizar da criança, tornando-o um *alfabestizar*.

Nesse tempo lógico, a criança precisa saber lidar com o furo no saber para se estruturar sujeito intérprete e conseguir ler e escrever. Assim, para se *alfabestizar*, deve-se assumir uma posição de ignorância frente ao saber (LACAN, 1960/1998) a fim de mobilizar o desejo de saber, visto que "a criança é o único objeto *a* autêntico, vivo, real e que aprende logo que, por esse motivo, detém, contém o desejante" (LACAN, 1964-1965/2006, p. 154). Desse modo, foi o encontro de Lia com o discurso do analista que tornou possível a sua estruturação como sujeito desejante que lê e que interpreta o saber não todo do inconsciente-*alíngua* para, daí, poder manejar o saber escolar.

E o que Lia poderia fazer com o furo no saber escrito pelas letras de *alíngua*? Ao ser causada pelo desejo de saber, a menina inventou ficções, romances e respostas singulares que a deslocaram do impasse frente ao horror do dever sem resposta, uma metáfora para o encontro com a impossibilidade da relação sexual. Logo, nesse trilhamento, Lia pôde elaborar e desenhar (Figura 13): "aprendi a escrever uma palavra: arte. Arte é inventar uma coisa que ninguém sabe, desenhar e, depois, pintar. Cada um tem sua arte. Eu invento!".

Figura 13 – “Cada um tem sua arte”

Fonte: desenho produzido por Lia em atendimento.

Foi, dessa forma, que Lia fez “arte” com *alíngua*, um significante novo (S_1) inventado por meio da elucubração de saber sobre as letras de *alíngua* que a embaraçavam no encontro do real. Sobre isso, Lacan (1977b/1999, p. 1) esclarece que “a invenção de um significante é algo diferente da memória. Não é que a criança invente – este significante, a criança o recebe” ao ser banhada pelo gozo opaco de *alíngua*. O termo “opaco” faz parceria com “enigma”, à medida que designam o limite do elucidável dos efeitos do gozo de *alíngua* aos quais o sujeito fica exposto e que o transcendem (SOLER, 2013). Portanto, “despertar para o real que consistiria a se despertar do sentido” (SOLER, 2013, p. 157) é possível por meio da prática da letra que decanta e soletra as letras de *alíngua* escritas no romance do falasser, o que faz advir a “invenção de significantes novos” (LACAN, 1975-1976/2007, p. 216). Isso revela um saber-fazer [*savoir-faire*] com *alíngua* (LACAN, 1972-1973/2008) que aponta para a estruturação do sujeito como intérprete e também como “artífice” (LACAN, 1975-1976/2007, p. 114).

O saber-fazer “faz passar os Uns entre outros da *alíngua* aos Uns (não quaisquer), aos Uns-objeto, Uns-gozados, fora de sentido, mas signo de um sujeito. Ele faz a linguagem na

alíngua" (SOLER, 2013, p. 156). Trata-se de uma invenção singular que desnaturaliza a relação do falasser com a linguagem e com o corpo, pois o "corpo não é um produto da natureza, é antes o produto da arte" (SOLER, 2010b, p. 37). Com Lacan (1959-1960/2008, p. 158), a "arte se caracteriza por um certo modo de organização em torno do vazio", o que conduz à afirmação de que "a arte é um saber-fazer" (LACAN,1977a/1998, p. 2), a qual, ao ser lida como uma metáfora, não se limita à produção artística, pois também versa sobre as invenções e as artimanhas do sujeito intérprete com as letras de *alíngua* que o escrevem. Sendo assim, cabe ao sujeito fazer **ARTE** com a (L)**ETRA**, um saber-fazer com *alíngua* que é propiciado pela prática da letra no discurso do analista.

Ao trabalhar no impossível de dizer (LACAN, 1977b/2000), "o discurso analítico [...] traz uma promessa: introduzir o novo" (LACAN, 1974/2003, p. 529) por meio do saber-fazer com as letras de *alíngua*. Ao tagarelar, algo do real pôde ser abordado e transposto por Lia, visto que "a fala é cifrada e por isso exige decifração, interpretação. É nesse sentido que falar é arte" (GERBASE, 2000a, p. 1), pois permitiu que a menina, a partir da leitura das letras de *alíngua* que a causavam impasse e que escreviam o seu sintoma disortográfico, inventasse um significante novo e fizesse "arte". Com esse percurso, conduzido pelo desejo de saber, Lia se estruturou intérprete e artífice das letras de *alíngua* e das letras do alfabeto, demonstrando que "cada um de nós é condenado, para traçar sua linha fatal, a se fazer o alfabeto vivo" (LACAN, 1957/1998, p. 447). Desse modo, *alfabestizar-se* é a "arte" de se fazer intérprete dos detritos do real de *alíngua* que escrevem a própria história para, com eles, construir uma fantasia singular, "fazer-se um nome" (SOLER, 2009b, p. 174) e inventar uma assinatura, um engendramento que facultou a Lia assinar o seu autorretrato.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AFINAL, LIA NÃO LIA OU LIA?

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento
e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

Manoel de Barros (1999, s/p)

A construção do tema desta dissertação parte do caso clínico de Lia, uma criança que chega, nos primeiros atendimentos, interpretada como uma menina que não lia. Entretanto, quando tomou a palavra e deu partida à tagarelice, enunciou que não conseguia ler e escrever algumas letras que a causavam impasse, um dito que já revelava que mãe e filha traziam interpretações distintas para um dizer ainda ilegível. Com a tessitura do caso, revelou-se que a demanda materna de solução para o impasse da filha com a alfabetização correspondia a uma fantasia, cujo gozo era regulado pelo discurso universitário, visto que os ditos de Elena portavam a marca da pedagogização que visa o enquadre da criança em uma norma ortográfica.

Essa perspectiva, comumente empreendida pelos discursos regidos por significações biológicas e pedagógicas, exclui o sujeito criança e o objetaliza, instituindo-o como uma criança sintoma a ser corrigida e readaptada às normas previamente estabelecidas. Ocorre, então, o incentivo à patologização e à medicalização da angústia e do sintoma, o qual, em certos casos, constitui-se, transitoriamente, como uma produção singular da criança para que possa lidar com os impasses advindos da relação com o saber. Sendo assim, caso essa lógica prevaleça, a efetuação da estrutura é colocada em risco, se a criança, não sem sua escolha insondável, mantém-se na posição de objeto do Outro absoluto e detentor do saber, encontrando, em função disso, entraves para se engendrar sujeito intérprete.

Foi com esse fio que o nó de Lia com a leitura e a escrita de algumas letras do alfabeto pôde ser analisado com base na tese de Soler (2012a) de que o sintoma do sujeito é disortográfico por definição, uma interpretação sustentada pelo discurso do analista que possibilitou realizar uma subversão do termo "disortografia" comumente vinculado ao transtorno de aprendizagem da escrita. Nesse sentido, desenvolveu-se que a disortografia pode ser lida como um adjetivo que caracteriza o sintoma da criança que, ao iniciar a circulação no discurso alfabético, enfrenta percalços com a aprendizagem do saber ortográfico, como também com o saber inconsciente a ser elucubrado em um momento lógico de efetuação da estrutura. Desse modo, elaborar essa construção teórica a partir da clínica com a criança foi a proposta deste trabalho por considerar e reiterar que a pesquisa em psicanálise é a própria experiência clínica, e que é através dos encontros contingentes suportados pela transferência que se pode refletir e interrogar a teoria psicanalítica para fazê-la avançar sempre singularmente.

Ao se deparar com o discurso do analista, o qual é regido pela ética do bem-dizer, Lia pôde falar sobre o seu mal-estar com o alfabeto e com a ortografia e produzir um saber singular acerca das letras de *alíngua* que escreviam a fantasia materna e o romance familiar que perpassavam o seu sintoma disortográfico. Desse modo, através da *histoeria* da menina com as letras, foi possível verificar o enlace entre as letras do alfabeto e as letras de *alíngua*, na medida em que a letra que é caligrafada sobre o papel se revela como suporte para a manifestação do saber inconsciente. Isso atesta que não somente o sintoma do sujeito é disortográfico, bem como o inconsciente do falasser, pois este é escrito e escreve segundo uma lógica disortográfica que é sujeita à equivocidade.

Nessa direção, a referência aos conceitos de gozo, real, letra e *alíngua* se fez imprescindível para abordar o inconsciente disortográfico pelo viés de uma escrita que estrutura o falasser e que perpassa a identificação e as operações de causação do sujeito como

momentos lógicos de efetuação da estrutura. Essa elaboração teórica propiciou sustentar que a estruturação do sujeito diz respeito a um letramento primário e disortográfico que precede e que se articula, logicamente, ao letramento secundário e ortográfico. Logo, abordar a dificuldade de aprendizagem do saber escolar como um sintoma disortográfico evidencia que a criança precisa fazer-se leitora e intérprete da escrita do saber de *alíngua* para realizar a entrada no discurso alfabético e se *alfabestizar*.

A fim de atravessar o percurso de interpretada a intérprete, Lia se posicionou como sujeito e iniciou a leitura ao pé da letra do seu romance familiar. Impulsionada pelo desejo de saber, teceu teorias, inventou ficções e reinventou marcas, o que desvelou que a menina lia de outro modo (LACAN, 1978/2000). Lia, de início, não conseguia ler certas letras, mas lia a falta no saber do Outro e denunciava as discordâncias do casal familiar, as quais eram circunscritas pela impossibilidade da relação sexual. Logo, com leituras e releituras singulares dos dizeres do Outro aos quais estava identificada, Lia ensejou a elucubração e a reescrita da sua história, demonstrando que o que se produz no discurso do analista é um saber-fazer com a letra de *alíngua*, sempre hipotética, besta e disortográfica.

O desvelamento da fantasia materna acerca do romance familiar que sustentava uma demanda ortopédica e ortográfica dirigida a Lia também se apresentou como efeito do discurso do analista, pois proporcionou que Elena, enquanto figura do Outro, pudesse se deslocar da posição de especialista para a de mãe, a fim de abordar o lugar dos filhos no seu desejo, consentindo, então, com a continuidade das sessões. Saliento que, após a finalização dos atendimentos comigo, Lia foi encaminhada para outra praticante da psicanálise, do mesmo ambulatório, com a intenção de que pudesse dar seguimento à sua elucubração de saber sobre *alíngua*.

O embaraço com a leitura do “lê”, letra de gozo de *alíngua*, que, pela via do equívoco, fez a menina ter um impasse com o ato de “ler” realça que Lia percorria um momento lógico de efetuação da estrutura e de elucubração de saber sobre os enigmas da vida, do sexo e da morte. Tal constatação é uma das contribuições que a psicanálise tem a oferecer aos campos discursivos que também se debruçam sobre as questões que envolvem a criança e o saber, visto que defende que o aprendizado das letras do saber ortográfico está enlaçado à elucubração das letras do saber disortográfico do inconsciente-*alíngua*. Isso atesta a pertinência da aposta na causalidade psíquica em detrimento de considerar a entrada na leitura e na escrita como somente uma aquisição de habilidades cognitivas pela via de um adestramento escolar. É preciso, portanto, escutar e ler a singularidade nos impasses com o saber, uma recomendação que cabe aos educadores e aos profissionais da saúde que lidam

com as queixas de dificuldade de aprendizagem da criança e que pode conduzir à redução ou à eliminação dos diagnósticos apressados que propagam a patologização e a medicalização.

Cabe destacar que o caso Lia explicita a importância dessa consideração, pois foi o encaminhamento da psiquiatra à praticante da psicanálise que proporcionou, com um giro discursivo, que as dificuldades da menina com o saber pudessem ser articuladas como um sintoma disortográfico. Com isso, ao encorajar a prática da tagarelice, o discurso do analista pôde operar com o real e desfazer, pela fala, o sintoma disortográfico feito com letras e com palavras, sendo, então, possível o engendramento de Lia como sujeito intérprete e artífice do real. Trata-se, portanto, de um caminho de estruturação do sujeito que gera efeitos na circulação da criança no laço social, ao passo que possibilitou à Lia adentrar no discurso alfabético. Assim, enfatiza-se a suplementaridade entre os saberes inconsciente e escolar e a relevância do diálogo entre as diferentes discursividades na direção de fragmentar os saberes que tendem a se posicionar como absolutos e alienantes.

Os avanços na pesquisa produzidos pela articulação entre o caso clínico de Lia e os conceitos da teoria psicanalítica deixam alguns resíduos a serem resgatados em trabalhos futuros. Aponto que a topologia é um artifício valioso para abordar o enlace entre a escrita do inconsciente e a escrita alfabética, pois, conforme fez Lacan ao subverter a linguística para versar sobre o inconsciente estruturado como uma linguagem, também recorreu à topologia como um recurso matemático a fim de interpretar e de representar o real que é decantado a partir da clínica. Devido ao fato de a estruturação do falasser se engendrar lógica e continuamente, o saber inconsciente é passível de se manifestar através dos equívocos disortográficos da letra caligrafada, uma vinculação que se equipara ao laço que une o dito e o dizer. Desse modo, a banda de Moebius pode ser representativa dessa relação, na medida em que suas propriedades topológicas de única superfície e de única borda traduzem a estrutura do sujeito do inconsciente que emerge, como um dizer, no que é dito.

Lacan (1969/2003, p. 371) afirma que “andar só é ato desde que não diga apenas ‘anda-se’, ou mesmo ‘andemos’, mas faça com que ‘cheguei’ se verifique nele”. Chego, então, ao fim da escrita desta dissertação com alguns pontos a serem destacados que se mostraram relevantes na minha pesquisa. Ressalto a importância crucial do desejo de saber na efetuação da estrutura, à medida que é a posição que a criança ocupa frente ao saber que determina as chances de se engendrar como um sujeito intérprete capaz de aprender a usar as palavras que pousam para ser inventor da própria arte. Isso realça o compromisso ético de o analista não recuar frente à criança, pois é nesse tempo lógico que o infantil está a se escrever e a se reescrever, sendo ele a estrutura do falasser.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. Psicanálise e universidade e a instauração de discursividades. In: RINALDI, D.; JORGE, M. A. C. (Org.). **Saber, verdade e gozo**: Leituras de O Seminário, livro 17 de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 43-52.

_____. O discurso universitário. **Trivium**, Rio de Janeiro, ano I, ed. I, p. 118-129, 2009. Disponível em: <https://www.uva.br/trivium/edicao1/artigos/11-o-discurso-universitario.pdf>. Acesso em 17 jul. 2016.

APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROS, M. de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: São Paulo: Editora Record, 1996. 85 p.

_____. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Salamandra, 1999.

BAUTHENEY, K. C. S. F. **Transtornos de aprendizagem**: quando "ir mal na escola" torna-se um problema médico e/ou psicológico. 2011. 279 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13122011-124145/pt-br.php>. Acesso em: 03 set. 2015

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 672 p.

BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica da criança: estudo histórico. In: CIRINO, O. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças**: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 127-144.

BERTA, S. L. **Um estudo psicanalítico sobre o trauma de Freud a Lacan**. 2012. 274 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-29052012-111901/pt-br.php>. Acesso em: 06 mar. 2017.

BIRMAN, J. Além daquele beijo!? Sobre o infantil e o originário em psicanálise. In: ROZA, E. S.; REIS, E. S. **Da análise na infância ao infantil na análise**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1997. p. 7-37.

BORGES, S. **Psicanálise, linguística, linguisteria**. São Paulo: Escuta, 2010. 292 p.

BOSCO, Z. R. **A errância da letra**: o nome próprio na escrita da criança. 2005. 282 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270365/1/Bosco_ZelmaRegina_D.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2017.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. 129 p.

CECCARELLI, P. R. A patologização da normalidade. **Estudos de Psicanálise**, Aracaju, n. 33, p. 125-136, jul. 2010. Disponível em: <http://ceccarelli.psc.br/pt/?page_id=86>. Acesso em: 18 nov. 2015.

CIRINO, O. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças**: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 160 p.

CLASTRES, G. A criança no adulto. In: MILLER, J. (Org.). **A criança no discurso analítico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991. p. 136-140.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). **Série Ideias**, São Paulo, n. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2015.

_____. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional de Queixa Escolar (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 125-156.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 214 p.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. 282 p.

COUTO, M. P. do. Da queixa escolar à demanda de análise: uma mudança de posição subjetiva diante do saber e da verdade. In: GUERRA, A. M. C.; LIMA, N. L. de (Org.). **A clínica de crianças com transtornos no desenvolvimento**: uma contribuição no campo da Psicanálise e da Saúde Mental. Belo Horizonte: Autêntica; FUMEC, 2003. p. 149-167.

CUNHA, C. F. da; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

D'AGORD, M. R. de L. Do grafo do desejo aos quatro discursos de Lacan. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 24(3), p. 431-451, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v24n3/a05v24n3.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

DUNKER, C. I. L. A identificação na formação e sustentação de sintomas na família. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 9, p. 145-154, 2003. Disponível em: <http://stoa.usp.br/chrisdunker/files/1870/10128/2003+-+A+Identifica%C3%A7%C3%A3o+na+Produ%C3%A7%C3%A3o+e+Sustenta%C3%A7%C3%A3o+de+Sintomas+na+Fam%C3%ADlia+-+Revista+da+SBP.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Alienação e Separação nos Processos Interpretativos em Psicanálise. **Psyche**. São Paulo, v.13, p. 85-100, 2004. Disponível em:

<http://stoa.usp.br/chrisdunker/files/1873/10131/2004+-+Aliena%C3%A7%C3%A3o+e+Separa%C3%A7%C3%A3o+nos+Processos++Interpretativos+em+Psica+-+Psiqu%C3%AA.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Transitivismo e letramento: constituição do sujeito e entrada no discurso alfabético. **Projeto A alfabetização e seus avatares**, São Paulo, p. 1-12, 2011. Disponível em: <http://www.pucsp.br/linguagemesubjetividade/PDF/transitivismo_e_letramento_constituicao_do_sujeito_e_entrada_no_discurso_alfabetico.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

EDINGTON, V. L. T. **A medicalização da infância**: uma leitura psicanalítica. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ELIA, L. Desenvolvimento, estrutura e gozo. **Marraio**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 11-20, abr. 2005.

_____. A letra na ciência e na psicanálise. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. XIII, n. 25, p. 64-77, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v13n25/a05v1325.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FERNANDES, A. H. *a* mais-de-gozar. In: ALMEIDA, A. (Org.). **Objeto *a***: invenção lacaniana. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2009. p. 59-65.

_____. O real do sintoma: sua política na clínica. **Stylus**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 101-108, maio 2011.

_____. Psicanálise: interpretação? In: FERNANDES, A. H. (Org.). **A lógica da interpretação**. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2012. p. 52-61.

_____. A psicanálise diante do DSM e do capitalismo. In: PEREIRA, M. de F. A. (Org.). **Real, Simbólico, Imaginário e Sintoma na Clínica Psicanalítica**. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2013. p. 221-228.

_____. Historização: tratamento do sintoma pela psicanálise. In: SILVA, J. A. P. da. **Topologia da fala**. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2015. p. 114-125.

FERNÁNDEZ, A. Y. et al. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. **Rev. CEFAC,** v. 12, n. 3, p. 499-504, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n3/196-09>. Acesso em 03 set. 2015.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2010. 960 p.

FERREIRA, T. **A escrita da clínica**: psicanálise com crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 144 p.

_____. **As novas nomeações do adoecimento psíquico das crianças e adolescentes na contemporaneidade e o cuidado no tratamento**. Texto apresentado na Jornada Estadual de Saúde Mental da criança e do adolescente, CERSAMI, Betim – MG. 21 e 22 de agosto de

2008. Disponível em: <http://espacosaudemental.esp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2011/01/criancaeadolescenteTania.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2015.

FIGUEIREDO, A. C.; NOBRE, L.; VIEIRA, M. A. Pesquisa clínica em psicanálise. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 1, p. 131-135, 2002. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/7746/5596>. Acesso em: 08 maio 2015.

_____. A construção do caso clínico: uma contribuição da psicanálise à psicopatologia e à saúde mental. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, ano VII, n. 1, p. 75-86, 2004. Disponível em: <http://200.18.45.28/sites/residencia/images/Disciplinas/a_construcao_do_caso_clinico_uma_contribuicao_da_psicanalise_a_psicopatologia_e_a_saude_mental.pdf>. Acesso em: 08 maio 2015.

FINGERMANN, D. O nome e o pior. In: FINGERMANN, D; DIAS, M. M. **Por causa do pior**. São Paulo: Iluminuras, 2005. p. 21-40.

_____. **A responsabilidade do dizer**. Prelúdio 10 do VII Encontro da IF-EPFCL "O que responde o psicanalista? Ética e clínica", São Paulo, p. 1-8, 2012a. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1144/preludio-10.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Da lógica da interpretação à prática da letra. **Stylus**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 117-124, jun. 2012b. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/stylus/n24/n24a12.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. **A (de)formação do psicanalista**: as condições do ato psicanalítico. São Paulo: Escuta, 2016. 212 p.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**: curso no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Os anormais**: curso no Collègede France (1974-1975). São Paulo: Martin Fontes, 2001.

FRAGELLI, I. K. Z. **Alfabestização**: perspectivas da articulação sujeito e escrita. 2011. 240 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-103330/publico/ILANA_KATZ_ZAGURY_FRAGELLI.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2017.

FREITAS, I. *a* criança como objeto. In: ALMEIDA, A. (Org.). **Objeto *a***: invenção lacaniana. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2009. p. 75-80.

FREUD, S. A interpretação dos sonhos (Primeira parte) (1900). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. IV, 2006. p. 13-363.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. VII, 2006. p. 117-231.

_____. Escritores criativos e devaneio (1908[1907]). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. IX, 2006. p. 131-143.

_____. O esclarecimento sexual das crianças (Carta aberta ao Dr. M. Fürst) (1907). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. IX, 2006. p. 119-129.

_____. Sobre as teorias sexuais das crianças (1908). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. IX, 2006. p. 187-204.

_____. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. X, 2006. p. 11-133.

_____. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise (1912). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. XII, 2006. p. 121-133.

_____. O interesse científico da psicanálise (1913). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. XIII, 2006. p. 166-192.

_____. História de uma neurose infantil (1918[1914]). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. XVII, 2006. p. 13-129.

_____. O inconsciente (1915). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. XIV, 2006. p. 163-222.

_____. Conferência XVI, Psicanálise e psiquiatria (1917[1916-17]). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVI, 2006. p. 251-263.

_____. Sobre o ensino da psicanálise nas universidades (1919[1918]). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. XVII, 2006. p. 183-189.

_____. Além do princípio de prazer (1920). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII, 2006. p. 11-75.

_____. Prefácio à *juventude desorientada*, de Aichorn (1925). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. XIX, 2006. p. 303-308.

_____. Inibições, sintomas e ansiedade (1926[1925]). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. XX, 2006. p. 79-171.

_____. O mal-estar na civilização (1930[1929]). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006, v. XXI, p. 65-148.

_____. Análise terminável e interminável (1937). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. XXIII, 2006. p. 223-270.

GALLANO, C. Família e inconsciente. **Stylus**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 11-24, nov. 2007.

GASPARD, J.-L. et al. Psicanálise e análise de discurso. **A peste**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 361-378, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/apeste/article/view/16635/12487>. Acesso em: 06 mar. 2017.

GERBASE, J. Entrevista com Jairo Gerbase. **Revista Carrossel**, Salvador, ano 1, nº 0, abr., p. 6-15, 1997.

_____. **Falar e dizer**. Comentário de Jairo Gerbase em 30/03/00, p. 1-3, 2000a. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1079/falar-e-dizer-comentario.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

_____. **Ler, escrever e contar**. Comentário de Jairo Gerbase em 26/04/00, p. 1-5, 2000b. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1095/ler-escrever-e-contar-comentario.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

_____. Amor, desejo e gozo. In: SILVA, J. A. P. da (Org.). **Modalidades do gozo**. Salvador: Campo Psicanalítico, 2007. p. 191-198.

_____. **A hipótese lacaniana**. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2011. 132 p.

_____. A besteira. In: FOGUEL, E. (Org.). **Amor, desejo e gozo**. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2014. p. 391-410.

_____. **O mal-entendido**. Texto inédito apresentado no curso Léxicos Lacanianos, Campo Psicanalítico, Salvador, p. 1-27, 2015.

HENNING, M. F. Neuroquímica da Vida Cotidiana. **Cadernos IPUB**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPUB, vol. VI, n. 18, p. 123-132, 2000.

JORGE, M. A. C. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: RINALDI, D.; JORGE, M. A. C. (Org.). **Saber, verdade e gozo**: Leituras de O Seminário, livro 17 de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 17-32.

KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. 785 p.

KYRILLOS NETO, F. **Efeitos de circulação do discurso em serviços substitutivos de saúde mental**: uma perspectiva psicanalítica. 2007. 215 f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17182/1/Fuad%20Kyrillos%20Neto.pdf>. Acesso em 17 jul. 2016.

KUPFER, M. C. M. A escrita na clínica psicanalítica de crianças. **Anais do 3. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, São Paulo, 2002a. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300006&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 maio 2017.

_____. Tratar e educar essas crianças pouco normais. **Anais do 4. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, São Paulo, oct. 2002b. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032002000400037&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 jun. 2016.

LACAN, J. Formulações sobre a causalidade psíquica (1946). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 152-194.

_____. Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia (1950). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 127-151.

_____. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise (1953). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 238-324.

_____. **O Seminário, livro 1**: os escritos técnicos de Freud (1953-1954). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. 336 p.

_____. **O Seminário, livro 2**: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-1955). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. 415 p.

_____. **O Seminário, livro 3**: as psicoses (1955-1956). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. 377 p.

_____. O seminário sobre *"A carta roubada"* (1956). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 13-45.

_____. **O Seminário, livro 4**: a relação de objeto (1956-1957). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995. 458 p.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1957). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 496-533.

_____. A psicanálise e seu ensino (1957). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 438-460.

_____. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose (1957-1958). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 537-590.

_____. **O Seminário, livro 5**: as formações do inconsciente (1957-1958). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. 532 p.

_____. A direção do tratamento e os princípios de seu poder (1958). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 591-652.

_____. **O Seminário, livro 7**: a ética da psicanálise (1959-1960). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2 ed., 2008. 387 p.

_____. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano (1960). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 807-842.

_____. **O Seminário, livro 8**: a transferência (1960-1961). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992. 386 p.

_____. **A identificação**: seminário 1961-1962. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2014. 441 p.

_____. Kant com Sade (1962). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 776-803.

_____. **O Seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. 280 p.

_____. Posição do inconsciente (1964). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 843-864.

_____. **O Seminário, livro 12**: problemas cruciais para a psicanálise (1964-1965). Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2006. 470 p.

_____. A ciência e a verdade (1965). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1998. p. 869-892.

_____. Homenagem a Marguerite Duras pelo arrebatamento de Lol V. Stein (1965). In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2003. p. 198-205.

_____. O lugar da psicanálise na medicina (1966). In: AUBRY, J. **Psicanálise de Crianças Separadas**: Estudos Clínicos. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004. p. 243-272.

_____. Da psicanálise em suas relações com a realidade (1967). In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 350-358.

_____. Alocução sobre as psicoses da criança (1968). In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 359-368.

_____. Nota sobre a criança (1969). In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 369-370.

_____ O ato psicanalítico (1969). In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 371-379.

_____. **O Seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise (1969-1970). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992. 209 p.

_____ Alocução sobre o ensino (1970). In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 302-310.

_____. Radiofonia (1970). In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 400-447.

_____. **O Seminário, livro 18**: de um discurso que não fosse semblante (1971). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. 174 p.

_____. **O saber do psicanalista** (1971-1972). Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 1997. 132 p.

_____. **O Seminário, livro 19**: ...ou pior (1971-1972). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2012. 250 p.

_____. O aturdito (1972). In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 448-497.

_____ Prefácio à edição inglesa do Seminário 11 (1972). In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 567-569.

_____. **O Seminário, livro 20**: mais, ainda (1972-1973). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. 157 p.

_____. *Posfácio ao* Seminário 11 (1973). In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 503-507.

_____. **O Seminário, livro 21**: le non-dupes errent (1973-1974). Inédito.

_____ A Terceira (1974). **Cadernos Lacan**, Porto Alegre, v. 2, p. 39-71, 2002.

_____. Televisão (1974). In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 508-543.

_____. **O Seminário, livro 22**: R.S.I. (1974-1975). Inédito.

_____. **Conferência em Genebra sobre o sintoma** (1975a). p. 1-18. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1065/conferencia-em-genebra-sobre-o-sintoma.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Conferénces et entretiens dans des universités nord-américaines** (1975b). p. 1-69. Disponível em: <http://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.5.1.26%20%20%20%20CONFERENCIAS%20Y%

20CHARLAS%20EN%20UNIVERSIDADES%20NORTEAMERICANAS,%201975.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Joyce, o Sintoma (1975). In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 560-566.

_____. **O Seminário, livro 23**: o sinthoma (1975-1976). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007. 249 p.

_____. As identificações (1976). In: _____. **O Seminário, livro 24**: l'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre. Texto traduzido por Jairo Gerbase, 1985. p. 1-2. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1040/as-identificacoes.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

_____ Prefácio à edição inglesa do Seminário 11 (1976). In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 567-569.

_____. O real continua o imaginário (1977a). In: _____. **O Seminário, livro 24**: l'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre. Texto traduzido por Jairo Gerbase, 1998. p. 1-2. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1120/o-real-continua-o-imaginario.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

_____. Passe: se reconhecer entre *s(av)oir* (1977b). In: _____. **O Seminário, livro 24**: l'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre. Texto traduzido por Jairo Gerbase, 1998. p. 1-3. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1114/o-passe.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

_____. A escroqueria psicanalítica (1977c). In: _____. **O Seminário, livro 24**: l'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre. Texto traduzido por Jairo Gerbase, 1998. p. 1-2. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1021/a-escroqueria-psicanalitica.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

_____. O impossível de aprender (1977a). In: _____. **O Seminário, livro 24**: l'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre. Texto traduzido por Jairo Gerbase, 1999. p. 1-2. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1084/impossivel-de-aprender.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

_____. Um significante novo (1977b). In: _____. **O Seminário, livro 24**: l'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre. Texto traduzido por Jairo Gerbase, 1999. p. 1-2. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1188/um-significante-novo.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

_____. A tagarelice (1977a). In: _____. **O Seminário, livro 25**: o momento de concluir. Texto estabelecido e traduzido por Jairo Gerbase, 2000. p. 1-3. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1043/a-tagarelice.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Falar e dizer (1977b). In: _____. **O Seminário, livro 25**: o momento de concluir. Texto estabelecido e traduzido por Jairo Gerbase, 2000. p. 1-4. Disponível em:

<http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1081/falar-e-dizer.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Asexo(ualidade) (1978). In: _____. **O Seminário, livro 25**: o momento de concluir. Texto estabelecido e traduzido por Jairo Gerbase, 1999. p. 1-3. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1042/asexo-ualidade.pdf >. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Ler, escrever e contar (1978). In: _____. **O Seminário, livro 25**: o momento de concluir. Texto estabelecido e traduzido por Jairo Gerbase, 2000. p. 1-2. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1091/ler-escrever-e-contar.pdf >. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Seminário de Caracas** (1980). p. 1-3. Disponível em: <http://retornalacan.blogspot.com.br/2014/04/seminario-de-caracas-venezuela-1980.html>. Acesso em: 02 maio 2017.

_____. Le malentendu (1980). **Ornicar**, Paris, n. 22/23, p. 11-14, 1981.

LAJONQUIÈRE, L. de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **De Piaget a Freud**: para uma clínica do aprender. 16. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2013. 328 p.

LIMA, T. C. F. de; PESSOA, A. C. R. G. Dificuldade de aprendizagem: principais abordagens terapêuticas discutidas em artigos publicados nas principais revistas indexadas no LILACS de fonoaudiologia no período de 2001 a 2005. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 469-476, out.-dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v9n4/04.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2016.

LO BIANCO, A. C. O saber inconsciente e o saber que se sabe nos dias de hoje. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. XIII, n. 2, jul/dez, p. 165-173, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/agora/v13n2/v13n2a02.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

MAGALHÃES, S. C. **A criança em nós**. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico: Ágalma, 2013. 300 p.

_____. **A criança no adulto**. Texto inédito apresentado na Redepião, Campo Psicanalítico, Salvador, p. 1-9, 2015.

MARTINHO, M. H. C. Que lugar para o sujeito na escola? In: RINALDI, D.; JORGE, M. A. C. (Org.). **Saber, verdade e gozo**: Leituras de O Seminário, livro 17 de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 149-163.

_____. A clínica do infantil: estrutura e gozo. **Marraio**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 59-72, abr. 2005.

MEIRELES, C. **Os melhores poemas de Cecília Meireles** – Seleção Maria Fernanda. 15 ed. São Paulo: Global, 2004. 188 p.

MELO, R. A que se destina a escrita? **Marraio**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 25-33, abr. 2002.

_____. Do horror ao desejo de saber: saber *a* prender? **Heteridade**, Paris, n. 11, p. 439-446, 2014. Disponível em: <http://www.champlacanien.net/public/docu/4/heterite11.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

_____. Uma interpretação para a medicalização da infância e da adolescência. In: PACHECO, A. L. P.; OLIVEIRA, B. (Org.). **Criança**: objeto ou sujeito. 15 anos da Rede de Psicanálise e Infância do FCL-SP. São Paulo: Escuta/Fórum do Campo Lacaniano, 2016. p. 249-266.

MUÑOZ, J. et al. Descrição, avaliação e tratamento dos transtornos da aprendizagem. In: CABALLO, V.; SIMÓN, M. **Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2015.

NICOLAU, R. F.; GUERRA, A. M. C. O fenômeno psicossomático no rastro da letra. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 226-241, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v12n1/v12n1a13.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

NOGUEIRA, L. C. A pesquisa em psicanálise. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 1-2, p. 83-106, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n1-2/a13v1512.pdf>. Acesso em: 08 maio 2015.

NOMINÉ, B. O que me ensinam as crianças e seus psicanalistas – Proposta para uma direção da cura. **Carrossel**, Salvador, ano I, n. 1, p. 15-25, out. 1997.

_____. A criança e o saber. **Marraio**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 57-67, abr. 2002.

OLIVEIRA, C. Eugenizar a alma: a constituição da euphrenia no projeto de higiene mental voltado à infância da Liga Brasileira de Hygiene Mental. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 627-641, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v14n4/v14n4a04.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

OMS. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PACHECO, A. L. P. **Da fantasia de infância ao infantil na fantasia**: a direção do tratamento na psicanálise com crianças. São Paulo: Annablume, 2012. 308 p.

PAGNI, P. A. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/13087/10280>. Acesso em: 21 jun. 2016.

POMMIER, G. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). **Faces da escrita**: linguagem, clínica, escola. Campinas: Mercado de Letras, 2011. 280 p.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância** (1982). Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRISZKULNIK, L. A criança sob a ótica da psicanálise: algumas considerações. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 72-77, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v5n1/v5n1a09.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

QUINET, A. **Psicose e laço social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. 237 p.

_____. **A descoberta do inconsciente**: do desejo ao sintoma. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008. 162 p.

_____. **Os Outros em Lacan**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.: 2012. 82 p.

_____. Incorporação, extrusão e somação: comentário sobre o texto "Radiofonia". In: ALBERTI, S.; RIBEIRO, M. A. C. **Retorno do exílio**: o corpo entre a psicanálise e a ciência. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2014. p. 59-70.

RESTREPO, B. E. M. O sujeito do inconsciente não se educa. In: FOGUEL, E. (Org.). **Amor, desejo e gozo**. Salvador: Campo Psicanalítico, 2014. p. 391-410.

ROIZIN, S. O tempo do sujeito-criança do inconsciente. **Stylus**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 135-145, abr. 2009.

SAFATLE, V. O poder da psiquiatria. **Revista Cult**, São Paulo, ano 16, n. 184, p. 22-23, out. 2013.

SALDANHA, C. M. T.; FERNANDES, A. H. O trabalho da psicose: o sujeito entre a clínica e a política. **Anais do X Simpósio do Programa de Pós-graduação em Psicanálise da UERJ**: Psicanálise e saúde entre o Estado e o sujeito, Rio de Janeiro, p. 331-338, 2013.

SAMPAIO, S. Aspectos Neuropsicopedagógicos da Dislexia e sua influência em sala de aula. In: SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B. de. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 17-36.

SAURET, M.-J. **O Infantil e a Estrutura**. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise – São Paulo, 1998. 104 p.

SILVA, R. N. da et al. "Anormais escolares": a psiquiatria para além dos hospitais psiquiátricos. **Interface**, Botucatu, v. 14, n. 33, p. 401-410, abr./jun. 2010,. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n33/a13v14n33.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 125 p.

SOLER, C. O tempo em análise. **Revista Falo**, n. 1, Salvador, p. 81-91, 1987.

_____. Uma dificuldade da psicanálise de criança. In: _____. **Artigos Clínicos**. Salvador: Fator, 1991. p. 104-107.

_____. O desejo do psicanalista: onde está a diferença? **Coletânea de Textos**, Escola Brasileira de Psicanálise, p. 1-3, 1997a.

_____. O sujeito e o Outro II. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (Org.). **Para ler o Seminário 11 de Lacan**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1997b. p. 58-67.

_____. A hipótese lacaniana. **Percurso**, São Paulo, n. 29, p. 5-13, 2/2002. Disponível em: <http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p29_texto01.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. **O que Lacan dizia das mulheres**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 245 p.

_____. O dizer, sexuado. **Heteridade**, Paris, n. 6, p. 104-114, 2006. Disponível em: <http://www.champlacanien.net/public/docu/4/heterite6.pdf>. Acesso em: 17 maio 2017.

_____. De que modo o real comanda a verdade. **Stylus**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 13-26, out. 2009a.

_____. Os nomes da identidade. **Trivium**, Rio de Janeiro, ano I, ed. I, p. 171-177, 2009b. Disponível em: <https://www.uva.br/trivium/edicao1/conferencia/os-nomes-da-identidade.pdf>. Acesso em: 17 maio 2017.

_____. Do falasser. **A peste**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 497-501, jul./dez. 2010a.

_____. **O "corpo falante"**. Caderno de Stylus, Rio de Janeiro, n. 01, maio. 2010b. 91 p.

_____. Repetição e Sintoma. **Stylus**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 15-33, nov. 2011.

_____. **Lacan, o inconsciente reinventado**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2012a. 236 p.

_____. **O inconsciente**: que é isso? São Paulo: Annablume, 2012b. 194 p.

_____. **Declinações da angústia**. São Paulo: Escuta, 2012c. 280 p.

_____. **A repetição na experiência analítica**. São Paulo: Escuta, 2013. 166 p.

_____. **Lo que queda de la infancia**. Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano de Medellín, 2014a. 97 p.

_____. O que resta da infância. **Stylus**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 13-22, nov. 2014b.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a05v1234.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SOUSA, F. M. A. de A. Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem: uma perspectiva de interface entre saúde e educação. In: SAMPAIO, S; FREITAS, I. B. de. **Transtornos e**

dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 17-36.

TEIXEIRA, A. A incompletude do saber. In: GERBASE, J. (Org.). **O saber do psicanalista**. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2002. p. 29-43.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos**. Paris: UNESCO, 2014. 57 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654POR.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação**. Paris: UNESCO, 2016. 61 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

VALERIANO, R. Disortografia: distúrbio ou falta de oportunidade? In: SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B. de. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 83-104.

VALAS, P. O que é uma criança? In: MILLER, J. (Org.). **A criança no discurso analítico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991. p. 141-146.

ZAVARONI, D. de M. L.; VIANA, T. de C.; CELES, L. A. M.. A constituição do infantil na obra de Freud. **Estudos de Psicologia**, Natal, vol. 12, n. 1, p. 65-70, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n1/a08v12n1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.