

**Universidade de São Paulo**  
**Faculdade de Educação**

IZABEL RAMOS DE ABREU KISIL

***“COMO VOCÊ SABE?”:***  
**O CONHECIMENTO E O SABER**  
**NA PSICOSE INFANTIL**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo  
2012

IZABEL RAMOS DE ABREU KISIL

***“COMO VOCÊ SABE?”:***  
**O CONHECIMENTO E O SABER NA PSICOSE INFANTIL**

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração:  
Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

SÃO PAULO  
2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

37.046 K61c Kisl, Izabel Ramos de Abreu  
“Como você sabe?” : o conhecimento e o saber na psicose infantil / Izabel Ramos de Abreu Kisl ; orientação Rinaldo Voltolini.  
São Paulo : s.n., 2012.

174 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1 . Psicologia educacional 2. Psicose infantil 3. Conhecimento 4. Psicanálise 5. Inclusão escolar 6. Educação especial I. Voltolini, Rinaldo, orient.

---

IZABEL RAMOS DE ABREU KISIL

*“COMO VOCÊ SABE?”:*  
O CONHECIMENTO E O SABER NA PSICOSE INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Área de Concentração: Psicologia e Educação

Banca Examinadora

Profa. Dra. Leda Mariza Fischer Bernardino: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Renata Petri: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini: \_\_\_\_\_

FEUSP

(orientador)

SÃO PAULO  
2012

Para Vitor, por inventar comigo um amor possível.

Para Letícia, pelo encontro que permite me inventar como analista.

## Agradecimentos

A Rinaldo, meu querido orientador, por me acompanhar neste trabalho e principalmente pela grande importância que tem em minha formação.

A Leda Bernardino, pelo privilégio da interlocução, pela leitura cuidadosa e pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

A Renata Petri querida, pelas sempre valiosas e precisas contribuições ao meu trabalho, e principalmente por escutar a minha clínica e ser minha “cúmplice” neste fazer.

A Ilana Katz, que um dia me ensinou que eu podia amar aquilo que eu não entendia, pelo apoio carinhoso e pelas importantes marcas na minha relação com a psicanálise e com a clínica. E ainda pela leitura e pelas conversas fundamentais à realização deste trabalho.

A Fernanda, Daniel, Flávia Fló e Ana Lícia, amigos e parceiros de trabalho com quem divido os desafios e as conquistas diárias, pelo que vamos inventando juntos.

A Julieta Jerusalinsky e Carina Faria, pelas supervisões e contribuições a nossa “instituição invisível”.

Aos professores e colegas do *Núcleo de estudos e pesquisas em psicanálise com crianças*, em especial à Domingos Infante, Ilana Katz, Renata Petri, Julieta Jerualisky, Carina Faria, Renata Guarido, Alexandre Bellis, Márcia Funabashi, Daniela Teperman, Cecília Santana, Rejane Rubino, Clarissa Carvalho, Fernanda Lacanna e Ana Lícia Pegorelli pela deliciosa convivência nesses últimos anos, pelas contribuições à escrita e à discussão dos casos apresentados nesta dissertação e pelas transmissões que me permitem construir conhecimento e produzir saber.

A minha mãe, Cecília Salles, pela leitura cuidadosa e principalmente por me transmitir o encanto pelas criações e invenções humanas.

A Mariana, Laura, Pedrinho e Leo, afilhados de verdade verdadeira ou de coração, que me ensinaram e me ensinam a brincar depois de grande.

A meu pai, Fábio e a Madá, pelo apoio e pela maneira divertida e carinhosa de se fazerem presentes em minha vida.

A minhas avós e a minha madrinha Má, que levavam a sério as minhas fantasias e brincadeiras de criança.

A Fernanda, Marina, Judith e Mafê, amigas da vida toda e amigas de toda hora.

Às amigas muito queridas Livia, Luísa, Clarissa e Ana pela amizade e pelas muitas conversas que me ajudam a pensar.

A Dani Teperman e Déborah Valentini, amigas que o mestrado me deu, pela companhia e diversão nesses anos de pesquisa.

A Mimi, Flávio e Felipe, pelo carinho de sempre.

A todos da família da Kisil Miskalo, pelo acolhimento e pelo prazer da convivência. E em especial, a Inês pelas conversas sobre educação.

A Marcio Honorio de Godoy, pela cuidadosa revisão do texto.

À CAPES pela bolsa concedida, fundamental ao desenvolvimento do trabalho.

A Pepita, pela escuta que me permite saber, não saber e inventar.

E a Gabriel e Letícia, pelas perguntas que fizeram de mim uma pesquisadora.

## RESUMO

KISIL, I. R. A. *“Como você sabe?”: O Conhecimento e o saber na psicose infantil*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

O objetivo deste trabalho é discutir como se dá a construção de conhecimento e a produção de saber na psicose infantil. Como metodologia, recorreremos à articulação entre uma reflexão teórica e a experiência clínica. Na introdução é feita uma contextualização da pesquisa no âmbito da educação. No primeiro capítulo, apresentamos uma compreensão do diagnóstico de psicose infantil nas teorias psicanalíticas de Freud e de Lacan. Em seguida, uma discussão teórica a respeito das noções de conhecimento e de saber em psicanálise. No terceiro capítulo, a partir da experiência clínica como analista e acompanhante terapêutica de dois garotos psicóticos é possível refletir sobre as particularidades da construção de conhecimento. Percebemos que o conhecimento se constrói por meio das pesquisas que realizamos na companhia de um Outro que suporta “não saber”. Esse conhecimento particular que produzimos, por estar fora da lógica fálica, muitas vezes, não permite um enlace social. No entanto, serve a este sujeito como uma certeza que o protege de Outro invasivo, permitindo ele produzir um saber sobre si. Nas considerações finais, levantamos questões a respeito das necessidades educacionais especiais dos psicóticos e das possibilidades e limites da inclusão escolar, considerando o que concluímos a respeito da construção de conhecimento destes garotos.

Palavras-chave: psicose infantil, conhecimento, saber, psicanálise, inclusão escolar, educação especial.

## ABSTRACT

KISIL, I. R. A. “*How do you know?*”: *Knowledge and knowing in childhood psychosis*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

The objective of this study is to discuss the construction of knowledge (*connaissance*) and knowing (*savoir*) production in childhood psychosis. The methodology relied on the relationship between a theoretical discussion and clinical experience. The introduction offers a contextualization of the research in the field of education. In the first chapter, we present a reflection on the diagnosis of childhood psychosis in the psychoanalytic theories of Freud and Lacan. Then, we present a theoretical discussion about the notions of knowledge and knowing in psychoanalysis. In the third chapter, based on clinical experience in analysis and therapeutic accompaniment we discuss the particularities of the construction of knowledge. We came into the conclusion that knowledge is constructed by means of conducting research in the company of one other that supports the position of not knowing. This particular knowledge they produce, out of phallic logic, often does not allow a social link. However, this individual work serves as a certainty that protects them from invasive Other, allowing them to produce knowledge about themselves. In the conclusion, we raise questions about the special needs of the psychotic and the possibilities and limits of school inclusion, considering what we conclude about the construction of knowledge of these subjects.

**Keywords:** Childhood psychosis, knowledge (*connaissance*), knowing (*savoir*), psychoanalysis, school inclusion, special education.

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Psicose: A Forclusão do Saber Paterno.....</b>	<b>8</b>
1. Quando a Operação Metafórica Não se Arma.....	9
De Verwerfung à Forclusão.....	9
A Metáfora Paterna e a Significação Fálica .....	11
Forclusão do Nome-do-Pai – A Ausência da Significação Fálica.....	16
2. Quando Acontece a Holófrase dos Significantes .....	21
Alienação e Separação.....	21
Holófrase .....	26
Psicose como Realização do Fantasma Materno .....	28
<b>Capítulo II – Conhecimento e Saber.....</b>	<b>30</b>
1. Conhecimento.....	30
Conhecimento Paranoico.....	32
O Conhecimento como Defesa Frente à Angústia de Castração .....	37
2. Saber .....	41
O Inconsciente é um Saber Estruturado como a Linguagem .....	42
O Inconsciente é o Discurso do Outro .....	46
O Isso Sabe .....	47
S1 e S2 - Repetição e Saber .....	49
O Outro <i>em-fôrma de a</i> e o Saber <i>em-fôrma de a</i> .....	52
O Saber e a Verdade .....	55
Dialética do Senhor e do Escravo – Conhecimento e Saber.....	57
3. O Conhecimento, o Saber, Suas Distinções e Articulações .....	58
4. Psicose, Conhecimento e Saber .....	63
<b>Capítulo III – A Produção de Conhecimento e Saber na Psicose: Clínica e Educação .....</b>	<b>67</b>
1. Relato dos casos .....	67
Caso Letícia - “Como Você Sabe?” .....	67
Caso Gabriel - “Quer Dizer Então que Eu Sei Mais de Zona Sul do que Você?” ..	75
2. Psicose: Um Modo Particular de Produção de Conhecimento e Saber .....	82
O Saber na Transferência .....	82
“Perguntação” – O Outro Sabe? .....	92
As Perguntas, o Tempo e o Espaço .....	99
A Linguagem e o Conhecimento .....	108
Pesquisar para Inventar Certezas .....	114
Listar e Agrupar.....	122
Os Números, a Certeza e a Diferença.....	127
Conhecer para Saber .....	132
A Experiência como Método de Pesquisa e Invenção de um <i>Fazer</i> .....	140
<i>Saber Fazer</i> com o Outro Invasivo.....	144
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>157</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>169</b>

## Introdução

*Os primeiros geógrafos eram [...] gente que se perdia.  
Saíam de suas grutas, de suas pequenas moradias, e se perdiam.  
Daí passaram a rabiscar croquis para entender a situação.  
Assim a ciência [geografia] começou.  
Gilles Lapouge (2009)*

Entre o século XV e XVIII, com o advento da escola moderna, a criança passou a ser definida a partir de seu lugar na escola, conforme afirma Áries (1978). Desde então, pode-se dizer que a infância se associa à condição de aluno. Entende-se que criança é aquele sujeito em desenvolvimento e em constituição subjetiva que deve aprender sobre as regras sociais e sobre o conhecimento produzido pelas civilizações para que possa se inserir na sociedade.

Assim que se funda a concepção de escola moderna e esta noção de infância, instaura-se também uma separação entre as crianças que poderiam frequentar as escolas e as crianças que, devido a um comprometimento físico ou mental, deveriam ficar fora dessa instituição de ensino. É neste contexto, como afirmam Petri e Kupfer (2000), que surge a categoria “criança especial” para definir estas crianças excluídas do grupo dos estudantes.

A invenção dessa categoria levou, com o passar do tempo, as escolas a se dividirem em regulares e especiais, demarcando qual público frequentaria cada uma delas.

É importante considerar que no Brasil foram criadas escolas e instituições dedicadas especificamente à educação e ao ensino de crianças cegas, surdas e com outras limitações físicas. No entanto, durante muitos anos, pouco se pensava a respeito das especificidades da educação e do ensino de crianças com comprometimentos psíquicos. As crianças psicóticas e autistas ficavam fora da escola, ou então, frequentavam escolas e classes especiais. Estas muitas vezes acolhiam crianças que apresentavam as mais diversas dificuldades de aprendizagem, sem que se pensasse num projeto de ensino para esses alunos que levasse em consideração as diferenças e especificidades de suas patologias. Portanto, mesmo neste contexto da educação especial havia poucos estudos sobre a aprendizagem dessas crianças. Somente nas últimas décadas, algumas escolas especiais e instituições de tratamento passaram a pensar a educação desses sujeitos.

No ano de 1994, a Declaração de Salamanca, aprovada pela Conferência Mundial da Unesco, tornou-se referência básica para se discutir a educação especial. Como consequência disso, foi feita uma mudança na legislação brasileira. O Artigo 58, de 1996, afirma: *“Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais”*.

O princípio da escola inclusiva foi orientado pela defesa do direito à igualdade. Perante a lei todas as crianças são iguais e, portanto, têm os mesmos direitos à educação na escola regular. Com essas mudanças na legislação, as crianças com qualquer tipo de deficiência física ou comprometimento psíquico passaram a ter direito de estudar em escolas regulares. Estas, por sua vez, têm o dever de fazer adaptações curriculares para viabilizar a inclusão escolar.

Diante dessa lei, as escolas regulares passam a ser um espaço responsável por pensar e oferecer educação para crianças com comprometimentos físicos ou psíquicos. No entanto, a noção de igualdade perante a lei não pode ser confundida com a igualdade no que diz respeito às condições de aprendizagem. Há diferenças na condição subjetiva que não podem ser negadas quando as escolas regulares se veem com a responsabilidade de pensar a educação desses sujeitos. Crianças com comprometimentos psíquicos, tais como os transtornos globais do desenvolvimento, entendidos pela psicanálise como autistas ou psicóticos, apresentam diferenças no que diz respeito ao seu funcionamento psíquico, o que por sua vez produz consequências sobre o desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo e no estabelecimento do laço social com o professor e com os colegas.

É ingênuo supor que o simples acesso de todos à mesma escola garanta a inclusão escolar. A inclusão dessas crianças numa sala regular explicita as diferenças e as dificuldades que elas enfrentam diante da demanda escolar. O direito a estar na escola regular não garante, em si, benefícios para crianças psicóticas e autistas, nem a condição necessária para que a aprendizagem delas aconteça.

Neste contexto surgem algumas das questões que orientam essa pesquisa: um psicótico tem condições de aprender? Essas diferenças no funcionamento psíquico implicam em particularidades na relação que estabelecem com o conhecimento? Afinal, quais as necessidades educativas especiais de um psicótico?

É importante ressaltar que quando se pretende que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, é preciso garantir mais do que o cumprimento da lei. Muitas

vezes, com a lei da inclusão, crianças com tais comprometimentos psíquicos entram em classes regulares sem que se tenha antes considerado se tal processo seria viável e benéfico para aquele sujeito específico.

Particularmente nos casos de sujeitos psicóticos, torna-se um desafio para o professor implicá-los no processo de ensino-aprendizagem. Aquilo que o professor sabe, e que serve para o trabalho com as outras crianças, parece não funcionar com estes sujeitos. Deste modo, nos processos de inclusão escolar, nos deparamos com crianças que resistem ao contato com o outro, não conseguem se adequar às demandas escolares e não se mostram curiosas nem interessadas no conhecimento que é ensinado pelos professores. Ao mesmo tempo, observamos a dificuldade dos educadores em construir uma adaptação curricular adequada para estes sujeitos e em lidar com uma criança que exige uma atenção individual frente a uma classe com mais trinta alunos. O resultado disso é que inúmeras vezes as crianças são matriculadas em escolas regulares, mas passam grande parte de seu período escolar fora da sala de aula e das atividades pedagógicas.

A dificuldade em implicá-los nas atividades pedagógicas, o impacto causado pelo modo particular com que essas crianças se relacionam com os outros, o desconhecimento sobre esses transtornos psíquicos e a impossibilidade de especialistas como psicólogos, psicopedagogos e psicanalistas transmitirem um saber generalizável e único sobre elas, traz aos professores uma dimensão de que nada se pode saber sobre esses sujeitos. Há, portanto, um encontro dessas pessoas acostumadas a ocupar o lugar de mestria com um não saber sobre educar e ensinar essas crianças.

Frente a isso, as instituições de ensino e os próprios professores se deparam hoje com inúmeras dificuldades, inquietações e dúvidas relativas à inclusão dessas crianças nas atividades escolares, sociais e pedagógicas. O encontro do educador com estes alunos é marcado por um constante questionamento a respeito de seu trabalho e das próprias condições e limitações desses alunos.

Na fala de muitos educadores aparecem importantes questionamentos relativos às reais possibilidades desses sujeitos aprenderem: “O que essa criança está fazendo na minha sala de aula?”, “Poderia ela aprender isso que tenho para ensinar?”, “Como ensinar crianças com tais comprometimentos psíquicos?”

São os desdobramentos destas perguntas, que surgem mais especificamente no contexto da inclusão escolar de psicóticos, que orientam este trabalho de mestrado. Como pudemos perceber, esta discussão sobre a inclusão escolar traz consigo questões

a respeito do ensino, da aprendizagem e da relação que um sujeito psicótico estabelece com o conhecimento. Para que se possa avançar na produção de respostas para tais questões é necessária a articulação entre os campos da psicanálise e da educação.

Alguns pesquisadores, como Kupfer (2001), Filidoro (1997) e Cordié (1996), têm se dedicado a pensar sobre os problemas que atravessam a escolarização de psicóticos nessa interface entre psicanálise e educação. Nesse mesmo caminho também podemos destacar as pesquisas do grupo ponte da pré-escola terapêutica Lugar da Vida<sup>1</sup>, os estudos de Gouveia (2000) a respeito da construção do conhecimento na psicose infantil, de Lima (2003) sobre a educação de crianças autistas e psicóticas e de Vasques e Baptista (2003) sobre transtornos Globais do desenvolvimento e educação.

Devemos considerar que a escola é organizada a partir de leis simbólicas e normas sociais que regulam a convivência, baseadas no interesse coletivo. Estar na escola regular implica em se submeter a essas regras e atender à demanda de aprendizagem. Dessa forma, é a escola e os professores que elegem os conhecimentos construídos e compartilhados socialmente a serem ensinados a cada faixa etária. É em nome do pertencimento a esse grupo que um sujeito se submete a essas leis e atende a tais demandas de aprendizagem. A própria aprendizagem se vincula, portanto, à possibilidade do sujeito se submeter a uma demanda para que assim possa ser reconhecido pelo seu semelhante.

Deste modo, na escola, a relação que o sujeito estabelece com o conhecimento parece estar articulada ao laço social, que é, justamente, um dos aspectos que se apresenta de modo particular na psicose.

Entendemos ainda que são as operações simbólicas que estão em jogo no processo de ensino-aprendizagem. Como discute Lajonquière (2005), a criança aprende à medida que os adultos, ao interagirem com ela, ensi(g)nam (colocam “algo” em signos), isto é, ensinam signos mundanos para ela apre(e)nder. No entanto, na psicose o sistema simbólico funciona com particularidades, o que tem reflexos tanto na aprendizagem quanto no modo como esses sujeitos lidam com o próprio conhecimento.

De acordo com a psicanálise lacaniana, na psicose não há a transmissão do saber paterno sobre a castração, o que tem efeitos na organização subjetiva e, conseqüentemente, no funcionamento simbólico, no laço social e na relação que o

---

<sup>1</sup> Algumas das pesquisas realizadas pelo grupo Ponte estão reunidas no livro *Travessias Inclusão Escolar: A Experiência do Grupo Ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida – USP*, organizado por Colli e Kupfer.

sujeito estabelece com as leis e com a linguagem. Diante disso, como podemos entender os efeitos de uma estruturação psicótica na aprendizagem e na construção do conhecimento? Como entender a função do conhecimento na neurose e na psicose? O que impulsiona um neurótico na direção ao conhecimento é o mesmo que move um psicótico ao conhecimento?

O contato com escolas, educadores e acompanhantes terapêuticos envolvidos no processo de inclusão escolar nos levou a levantar tais perguntas a respeito da condição de um sujeito na posição psicótica aprender. Por outro lado, a experiência clínica nos faz notar que alguns desses mesmos sujeitos que ficam alheios às atividades pedagógicas na escola, elegem objetos de interesse, que parecem orientar sua atenção, como poderemos acompanhar nos casos de Gabriel e Letícia com os quais trabalharemos nessa dissertação.

Gabriel e Letícia se põem a querer saber sobre um determinado assunto e por conta própria se envolvem em pesquisas individuais e minuciosas, a partir das quais produzem conhecimento. Tomam como objeto de interesse datas, calendários, números, temperaturas, linhas de ônibus, mapas, personagens de TV, etc. com os quais parecem se envolver num processo investigativo.

Em sua análise Gabriel, desde os 14 anos, faz listagens das temperaturas que observa diariamente no que ele chama de “relógio do Itaú da Paulista”. Analisa uma a uma as temperaturas memorizadas e tira conclusões. Diz: *“Nessa semana não teve nenhum dia frio porque nenhum dia fez menos de 24°C”*. Dedicado a esse incessante trabalho de observação, certo dia Gabriel me conta: *“Ontem, na aula de Geografia eu aprendi sobre temperaturas. Quer dizer então que o que eu faço (se referindo a sua pesquisa sobre temperaturas) é importante?”*.

Letícia desde os 9 anos vem se perguntando sobre prédios, sobre as distâncias entre bairros e regiões da grande São Paulo. Hoje articula questões como: *“O que é mais longe da minha casa a Lapa ou Osasco?”*. Para responder suas perguntas, a garota se interessa por mapas, realiza pesquisas no *googlemaps* e no trabalho de acompanhamento terapêutico nos deslocamos na cidade, conhecemos novos lugares e ela conta o número de quadras que separam um lugar do outro.

A partir dessas pesquisas esses sujeitos aprendem e constroem teorias. Porém, a maneira como ambos estabelecem essas pesquisas e o que produzem a partir delas não tem lugar no espaço escolar. No entanto, chama a atenção o fato desses garotos, quando envolvidos nessas pesquisas, apresentarem uma maior possibilidade de extensão

simbólica e uma possibilidade de se dizer, a partir do que produzem com suas investigações.

Enquanto os conhecimentos sociais acumulados historicamente não capturam esses sujeitos no processo de aprendizagem, parece haver a possibilidade de uma produção de conhecimento, sustentada por uma lógica própria, evidentemente marcada pelas particularidades de seu funcionamento psíquico e, portanto, fora do laço social. Embora tenham grande dificuldade em se colocar na posição de alunos, esses garotos experimentam o lugar de pesquisador, de “cientista” inventando suas próprias teorias para entender o mundo.

A partir disso, surgem questões relativas ao modo como se dá a construção de conhecimento nessas pesquisas espontâneas e a função que isso tem na própria organização psíquica desses sujeitos. Como entender essas pesquisas? Qual função a produção de conhecimento pode ter para um sujeito que conta com poucos referenciais simbólicos para se organizar psiquicamente? De que modo se dá essa construção de conhecimento feita por um sujeito psicótico? Seriam construções delirantes?

Devemos considerar ainda que, do ponto de vista psicanalítico, há uma diferença entre conhecimento e saber. Desse modo, essa discussão sobre a aprendizagem, sobre a produção de conhecimento e suas diferenças na neurose e na psicose, se articula com a relação que o sujeito estabelece com o saber e com a falta, isto é, com a castração. Portanto, levantar tais questões a respeito do conhecimento implica necessariamente em pensar sobre o saber do Outro<sup>2</sup> e do próprio sujeito. Que implicações a diferença relativa ao estatuto do Outro na neurose e na psicose tem na relação que um sujeito estabelece com o Outro, com o conhecimento e com o seu próprio saber? Qual a articulação entre conhecimento e saber na psicose? Essas pesquisas espontâneas podem se oferecer também como uma possibilidade de uma produção de um saber na psicose?

Para começar a discutir tais questões dividimos esse trabalho em três capítulos. O primeiro é dedicado a uma compreensão teórica a respeito do quê, em psicanálise, entende-se por psicose. Inicialmente retomamos a compreensão freudiana da psicose, abordando o conceito de *Verwerfung*, criado por Freud, para falar do mecanismo de defesa da psicose frente à castração. Em seguida, abordamos a teoria lacaniana a respeito das psicoses, trabalhando com a operação de forclusão do significante Nome-

---

<sup>2</sup> Na teoria lacaniana o *Outro* escrito com letra maiúscula designa tanto o Outro primordial da criança, isto é, as figuras parentais, quanto o Outro como o campo da simbólico da linguagem e da cultura. Abordaremos esse conceito mais detalhadamente no decorrer do texto.

do-Pai, com as duas operações de causação do sujeito – alienação e separação –, e ainda com conceito de holófrase. Todos esses elementos teóricos nos oferecerão subsídios para pensar a posição do Outro, a posição discursiva e as particularidades do funcionamento simbólico e significante que são essenciais quando se pretende compreender o conhecimento e o saber na psicose.

No segundo capítulo, trataremos dos conceitos de conhecimento e de saber em psicanálise, com a intenção de marcar as diferenças e articulações entre eles. Para isso, partimos de uma compreensão a respeito da afirmação de Lacan de que “o conhecimento é paranoico”, para discutir o caráter imaginário e totalizante do conhecimento. Em seguida, retomamos os textos freudianos sobre as teorias sexuais infantis, nos quais ele discute a respeito do conhecimento na neurose e de sua articulação com a castração. Numa segunda parte desse mesmo capítulo, abordamos o conceito de saber na teoria de Lacan. Inicialmente, discutimos a concepção de inconsciente como um saber. Depois, tratamos dos termos S1 e S2, das articulações entre o grande Outro e o saber, e entre o gozo, o saber e a verdade. Tomando como base estas articulações teóricas abordaremos mais especificamente as particularidades do conhecimento e do saber na neurose e na psicose.

Já no terceiro capítulo, trabalharemos com os casos de Gabriel e Letícia para, a partir deles e das discussões dos capítulos anteriores, estudar como se dá a produção de conhecimento e de saber na psicose.

Os principais eixos para a discussão dos casos são: o saber na transferência, o lugar do saber do Outro, a produção de certezas próprias; a relação com a linguagem e a *alíngua*; o conhecimento fora de uma significação fálica; o tempo e o espaço como eixos de organização; a experiência com os objetos de conhecimento como método da pesquisa; a relação com os números; e, por fim, a produção de conhecimento e saber e os efeitos deste trabalho na organização psíquica desses sujeitos.

Nas considerações finais, pretendemos articular essa compreensão sobre a produção de conhecimento e saber na psicose com as questões relativas às possibilidades e aos limites do ensino e aprendizagem de alunos psicóticos no contexto da inclusão escolar.

## Capítulo I – Psicose: A Forclusão do Saber Paterno

Apresentaremos a seguir uma discussão, a partir da teoria psicanalítica, a respeito da estrutura e do funcionamento da psicose. Entender a estruturação psicótica é essencial quando nos interrogamos sobre a função do conhecimento e do saber nessa estrutura clínica, visto compreendermos que alguns dos aspectos do funcionamento da estrutura psicótica implicam em particularidades na relação que estes sujeitos estabelecem com o conhecimento e com o saber.

É importante ressaltar que, no terceiro capítulo, trabalharemos com fragmentos de dois casos clínicos de psicose infantil pós-adolescência. Isso quer dizer que não são casos de uma psicose que eclodiu na adolescência ou na fase adulta. Ambos os casos apresentaram, desde a infância, um funcionamento psicótico. O foco desta pesquisa, portanto, não é estudar crianças num tempo de constituição subjetiva no qual a estrutura ainda não está decidida, mas sujeitos que desde a infância apresentam um quadro de psicose infantil que se mantém após a puberdade.

Embora possamos compreender o processo de estruturação de uma psicose de modo geral, há diferenças entre a psicose infantil e a psicose do adulto. Como discute Calligaris (1989), uma psicose adulta supõe a constituição de uma estruturação psicótica, mas não uma psicose na infância, isto é, não supõe que este sujeito tenha sido uma criança psicótica. Desse modo, uma estruturação psicótica não implica necessariamente numa crise no tempo da constituição psíquica. A psicose na infância, por sua vez, pode se tratar de uma crise no processo de constituição psíquica ou da construção de uma estruturação psicótica. É deste último caso que trataremos nessa pesquisa.

É importante considerar, além disso, que a infância é um tempo em que coincide o processo de constituição subjetiva e o desenvolvimento de funções motoras e cognitivas. Assim, quando há um grave comprometimento da constituição subjetiva, tal como na psicose na infância, não raramente tais funções podem ficar afetadas. No caso em que a psicose só eclode na fase adulta, o sujeito passa a infância aparentemente sem crise e, portanto, sem que o desenvolvimento seja afetado.

*“Estamos sempre no entrecruzamento de uma maturação que é movida por uma lógica de linguagem e marca o acontecimento biológico, ao mesmo tempo em que é dependente dele – as determinações genéticas,*

*constitucionais e ambientais vão sofrer a ação do desejo do Outro. Os tempos lógico e cronológico se conjugam ou, como no caso das patologias, se 'curtocircuitam'.*" (Bernardino, 2004, p. 56).

Tais comprometimentos na constituição subjetiva têm, portanto, efeitos no desenvolvimento e na organização simbólica, o que afeta, diretamente, o modo como esse sujeito irá se relacionar com o conhecimento e com o saber, conforme abordaremos neste capítulo a partir do estudo das noções de forclusão do significante Nome-do-Pai, alienação-separação e holófrase.

## **1. Quando a Operação Metafórica Não se Arma**

### **De Verwerfung à Forclusão**

Em sua obra, Freud dedicou-se especialmente ao estudo das neuroses. No entanto, nos textos: "Notas Psicanalíticas Sobre um Relato Autobiográfico de um Caso de Paranoia" (1911) e "A Perda da Realidade na Neurose e na Psicose"(1924), ele traz importantes reflexões a respeito das psicoses. Ao estudar o caso Schreber, no texto de 1911, Freud aponta para a existência de um mecanismo de defesa próprio da psicose, que chama de rejeição (*Verwerfung*). Essa operação permite ao ego rejeitar algo da realidade, como se nunca tivesse tido acesso a isso.

Freud apresenta outros dois mecanismos de defesa diferentes para lidar com a realidade. Usa o termo recalque (*Verdrängung*), para falar do mecanismo de defesa da neurose e, após seu texto sobre o fetichismo, introduz o termo recusa (*Verleugnung*) como mecanismo da perversão.

Ele discute que, se a neurose se caracteriza pelo conflito entre ego e id, na psicose há um distúrbio nas relações entre o ego e o mundo externo, que tem como efeito essa operação de rejeição da realidade. O ego repudia, rejeita algo que vem do mundo externo, mas, em seguida, tenta reparar essa perda de realidade, substituindo-a. Essa reparação é feita a partir da produção de uma nova realidade pela via dos delírios e das alucinações.

Compreendemos que devido a esse distúrbio na relação entre o eu e o mundo exterior, as funções egoicas, tais como percepção e conhecimento, são afetadas, já que há a produção de alucinações e delírios. Existe, na obra freudiana, este primeiro dado que já nos ajuda a pensar a relação que o psicótico estabelece com o conhecimento. Pois

à medida que entra em operação um mecanismo que rejeita fragmentos da realidade, o conhecimento produzido por esses sujeitos estará marcado pelos efeitos dessa rejeição e pela produção dessa nova realidade, isto é, por uma percepção e compreensão particular da realidade.

Assim como fazia com o sintoma neurótico, Freud buscou um sentido aos delírios psicóticos, e, para ele, o delírio se tratava de uma tentativa de cura. “*A formação delirante, que presumimos ser o produto patológico é, na realidade, uma tentativa de restabelecimento, um processo de reconstrução.*” (Freud, 1911<sup>3</sup>).

Freud discute que o delírio, assim como a alucinação, é o surgimento na realidade daquilo que foi abolido ou rejeitado. O delírio seria, portanto, uma espécie de remendo aplicado no lugar onde apareceu uma falha na relação do ego com o mundo externo.

Isso nos faz pensar que esse “remendo”, assim como a própria perda da realidade, marca a produção de conhecimento na psicose.

Lacan, ao estudar a psicose<sup>4</sup>, retoma em Freud o conceito de *Verwerfung* e a ideia de que a neurose, a psicose e a perversão se utilizam de diferentes mecanismos de defesa frente à castração. A partir disso, Lacan propõe três estruturas clínicas caracterizadas por apresentarem diferentes modos de se relacionar com a castração, isto é, com a falta do Outro.

Tanto a estrutura neurótica quanto a psicótica e a perversa negam a castração do Outro, no entanto o fazem de maneiras particulares: a neurose, pelo ocultamento, a perversão, pelo artifício e a psicose, pelo rejeitado. Deste modo, o recalque, a denegação e a forclusão são as três operações possíveis frente ao encontro com a castração no Outro. Lacan propõe, portanto, esse termo forclusão como tradução para *Verwerfung*, usado por Freud.

Forclusão, ou foraclusão, é um termo jurídico que significa “*uso de um direito não exercido em momento oportuno*” (Roudinesco, 1998) ou “*a perda do direito por não exercer no tempo devido*” (Houaiss, 2011).

O recalque, a denegação e a forclusão são entendidas por Lacan como operações simbólicas que dizem respeito à rede significante que estrutura o inconsciente. Enquanto na neurose o significante paterno, isto é, o saber paterno sobre a castração, é inscrito no

---

<sup>3</sup> Ao citar Freud e Lacan, optamos por usar o ano em que foram produzidos os textos ou seminários. Nas referências bibliográficas é possível encontrar o ano da publicação das obras usadas nesse trabalho.

<sup>4</sup> Especialmente no Seminário 3 - *As Psicoses* (1955/56) e no texto “De uma Questão Preliminar a Todo Tratamento Possível das Psicoses” (1958).

inconsciente e depois é recalcado, na psicose esse saber é rejeitado, repudiado e fica sem inscrição.

Considerando o sentido do termo forclusão, podemos dizer que o sujeito psicótico perde o direito à organização subjetiva a partir do saber sobre a castração, uma vez que a inscrição de um significante primordial não foi feita no tempo devido.

*“A verwerfung será tida por nós, portanto, como forclusão do significante. No ponto em que, veremos de que maneira, é chamado o Nome-do-Pai, pode pois responder no Outro um puro e simples furo, o qual, pela carência do efeito metafórico, provocará um furo correspondente no lugar da significação fálica.” (Lacan, 1958, p. 564).*

### **A Metáfora Paterna e a Significação Fálica**

Se na psicose, como trabalharemos adiante, há um furo no lugar correspondente à significação fálica, nos interessa compreender não só a operação de forclusão a partir da qual se instala tal furo, como também aprofundar o conceito de significante fálico e de significação fálica.

O complexo de Édipo é esse momento crucial do processo de constituição subjetiva, ou, como aponta Lacan (1956/57), desta “encruzilhada estrutural”, na qual a inscrição da castração possibilita o acesso ao mundo simbólico. Essa operação simbólica funda o falo como significante da falta e, conseqüentemente, legisla a falta e o desejo como estruturais. O significante fálico é um significante central na cadeia já que produz uma ordenação do sistema significante que caracteriza a neurose.

O Édipo pode ser compreendido como a passagem da dialética do “ser” o falo, para a dialética do “ter” o falo, quando, a partir da operação da castração, o falo ganha o estatuto simbólico.

No primeiro tempo do Édipo, a criança está no lugar de falo imaginário da mãe. Mãe e criança estabelecem uma relação imaginária, um jogo de engodo, no qual a criança, ao vislumbrar a falta na mãe, se oferece como objeto, isto é, como falo para ela, buscando garantir sua suposta completude. Desse modo, tenta se afastar da angustiante constatação da falta no Outro.

O segundo tempo é marcado pela entrada do pai. Frente à presença deste outro objeto de amor, a criança não se vê mais sendo “tudo” para a mãe. Há um outro objeto,

o pai, que supostamente a completa. Ainda na lógica do ser, nesse momento, para a criança o pai assume a posição de falo da mãe.

Já no terceiro tempo, o pai também cai desse lugar de falo da mãe. O falo deixa de ser aquilo que se é, para se tornar aquilo que se pode ou não ter. A criança ascende à lógica do ter e, com isso, o falo passa a ser algo que “circula” de uma pessoa para outra. Ninguém pode ser o falo, nem pode tê-lo definitivamente. O falo ganha, portanto, o estatuto simbólico. Assim, é a presença do pai real que se configura como a entrada de um novo termo na relação *mãe-criança-falo*, possibilitando a operação da castração.

*“A partir desse momento de virada, o objeto não é mais objeto imaginário com o qual o sujeito pode tapear, mas o objeto sobre o qual um Outro é sempre capaz de mostrar que o sujeito não o tem ou o tem de forma insuficiente. Se a castração exerce esse papel essencial para toda a continuidade do desenvolvimento, é porque ela é necessária à assunção do falo materno como objeto simbólico.”* (Lacan, 1956/1957, p. 213.)

Como diz Lacan (1956/57), o pai enquanto função é aquele que coloca uma madeira na enorme boca faminta da mãe, impedindo que a criança seja abocanhada por ela, isto é, impedindo que a criança seja tomada como objeto de gozo da mãe. Em outros termos, o pai tem a função de barrar o desejo da mãe, interditando o gozo materno. Desse ponto de vista, a castração se refere à falta no Outro, à renúncia ao objeto de satisfação plena, à renúncia ao gozo, e não à perda do pênis.

Lacan situa a castração como uma operação que inscreve a falta deste objeto imaginário, o falo, como simbólica. É tal operação simbólica que tem o caráter estruturante no processo da constituição subjetiva, pois à medida que a castração legisla a incompletude, a falta se instala como eixo da organização subjetiva. O Outro não é completo, é desejante. E seu desejo tem uma estrutura enigmática, já que disso nada se pode saber.

Assim, se a criança como objeto fálico não pode obturar a falta materna, há furo no Outro e no próprio sujeito. Desse modo, a castração põe em funcionamento o motor do desejo ao instalar o falo como objeto simbólico. O objeto de desejo é sempre uma versão possível para a satisfação parcial, e não para a completude, já que a falta é incurável e permanece como este furo que tem uma função central na estrutura

neurótica. A falta passa a ser tomada não mais pelo viés da ilusão de completude, mas como um vazio intrínseco à condição de sujeito desejante.

O falo ascende ao estatuto simbólico de significante da falta. A função do falo no sistema significante é inscrever uma ausência, representar justamente a falta. Por isso, a função fálica orienta o funcionamento simbólico. O significante fálico é justamente o que faz referência àquilo que fica sem inscrição simbólica, evidenciando a falta do Outro. Nesse sentido, aponta tanto para a incompletude do Outro primordial, quanto para o “impossível de tudo dizer” que faz limite ao Outro enquanto linguagem.

O falo, enquanto símbolo, representante e significante, possibilita o jogo das trocas e substituições que caracterizam o funcionamento simbólico e, conseqüentemente, as relações intersubjetivas. O falo simbólico é o representante de ausência e é a falta que permite as substituições. A ordem simbólica, por sua vez, é onde pode haver substituições à medida que se estabelecem equivalências simbólicas.

Como sugere Bleichmar (1991), podemos tomar o falo simbólico como o anel no jogo de passa-anel. O anel é esse elemento que circula, os jogadores o dão e o recebem, quando uma pessoa o tem pode perdê-lo na jogada seguinte. Nesse instante esse deixa de ter, aquele que não tinha passa a ter. Mas ninguém é o anel, nem o tem em definitivo. Portanto, a castração é uma operação simbólica na qual se inscreve o significante da falta, isto é, o Outro enquanto barrado. O efeito dessa operação é a divisão do sujeito e sua submissão à ordem simbólica.

Todo esse processo que introduz o sujeito no campo simbólico e na estruturação neurótica é entendido por Lacan como uma operação metafórica. Lacan (1958) apresenta a seguinte fórmula para o que ele nomeia como *metáfora paterna*:

$$\frac{\text{Nome-do-Pai (S2)}}{\text{Desejo da Mãe (S1)}} \cdot \frac{\text{Desejo da Mãe (S1)}}{\text{Significado para o sujeito (x)}} = \frac{\text{Nome-do-Pai (A)}}{\text{Falo (s)}}$$

A metáfora consiste em uma operação que se dá por qualquer conjunção de dois significantes, na qual um substitui o outro, produzindo um efeito de significação. Consiste, portanto, em introduzir um significante novo, que substitui o antigo, este, por sua vez, passa sob a barra de significação, ou seja, é recalcado.

A metáfora paterna é, portanto, um ato de simbolização primordial que se efetua na substituição do significante que se refere àquilo que o sujeito representa no desejo materno (S1), pelo significante Nome-do-Pai (S2). O desejo da mãe já estava ligado a um significado (x), mas quando o significante paterno o substitui este é recalçado. x, portanto, é a significação desconhecida pelo sujeito e s é o significado produzido pela metáfora. O A maiúsculo é o grande Outro, e indica “*que a presença do significante no Outro é, com efeito, uma presença vedada ao sujeito na maioria das vezes, já que, comumente, é no estado de recalçado que ela persiste ali (...)*”. (Lacan, 1958, p. 564).

Bruno (2003) discute que tanto a mãe simbólica, que faz a função de alternância, quanto a mãe real, de cuja presença a criança não pode se assegurar, já apontam para a castração materna, abrindo o espaço para a inscrição do significante paterno.

*“É neste sentido que a metáfora paterna produz ‘a elisão do desejo materno’. O Nome-do-Pai se substitui ‘ao lugar primeiramente simbolizado pela operação da ausência da mãe’. A ausência da mãe, simbólica depois real, se mostra ser, assim, a condição da metáfora paterna, cujo resultado é a substituição da variação incontrolável dos significantes do desejo materno por uma significação única que funda uma ordem referencial”.* (Bruno, 2003, p.5).

O pai, enquanto significante, produz o recalque, que Lacan marca no matema usando o símbolo A. A metáfora paterna inscreve, justamente, o significante Nome-do-Pai (S2), ou seja, o saber sobre a castração e o desejo da mãe como inacessível. E o novo efeito de significação que essa operação produz é a significação fálica.

O significante não está atrelado ao significado, já que o sentido ou significação se produz na relação entre significantes<sup>5</sup>. Lacan propõe o conceito de ponto-de-capitonê ou ponto-de-estofa<sup>6</sup> como uma “delimitação” a esse incessante deslizamento de um significante a outro. É o ponto-de-basta que produz um corte na cadeia que delimita uma significação. A metáfora paterna é uma operação simbólica primordial porque oferece à cadeia significante um ponto-de-estofa.

---

<sup>5</sup> Na teoria lacaniana, não há uma relação de reciprocidade entre o significante e o significado, isto é, um mesmo significante pode ter vários significados, mas, em si, o significante não significa nada.

<sup>6</sup> O Ponto de Capitonê (ponto de capiton), ou ponto de estofa, é o termo usado por Lacan para se referir ao significante que para o incessante movimento metonímico. Ponto de capitonê é um termo usado para designar um ponto de costura no qual se alinhava vários pontos de um mesmo tecido e todos estes são amarrados num mesmo ponto central, como se faz nos “fuxicos”. Os botões colocados nesse ponto central como enfeite em almofadas são chamados botões de estofa, por serem estofados com tecido.

Desse modo, com a inscrição da lei paterna sobre a castração, que possibilita para a criança a significação fálica, o significante da falta passa a ser o eixo organizador do psiquismo. Segundo Melman “(...) *o pai é o nomeante, o que faz com que nos movamos num mundo absolutamente balizado.*” (1991, p. 27).

A metáfora inscreve o saber sobre a castração, e o neurótico, dali para frente, se organiza em torno de sua necessidade de nada querer saber disso, isto é, da falta que funda e marca sua subjetividade.

O significante mestre (S1) recalcado é aquele que irá governar a rede de toda cadeia de significantes. O S1, enquanto significante do desejo da mãe, é aquele que se impõe via repetição. O S1 tem esse papel fundamental na cadeia significante, uma vez que diz das identificações primárias do sujeito. O significante paterno S2 se configura como o saber inconsciente sobre a castração. Uma vez que do S1 é recalcado, do desejo nada se pode saber.

No entanto, é importante apontar que nos últimos tempos de seu ensino Lacan discute que o significante Nome-do-Pai, como qualquer outro significante, não é capaz de tudo representar. Desse modo, a função paterna também está sempre marcada por um furo, uma vez que há algo de irrepresentável no desejo da mãe. Algo do feminino escapa à nomeação e, portanto, à metaforização que substitui o desejo da mãe pela lei paterna. Com aponta Lacan (1972/73), “*A mulher não existe*”, já que não pode ser totalmente representada pela linguagem. Portanto, devemos considerar que, em certa medida, o Nome-do-Pai sempre falha em tudo nomear, mesmo quando não está forcluído.

O significante paterno oferece a ordenação fálica, no entanto temos que considerar que isso não implica na possibilidade de tudo ordenar, já que há sempre um real que não cessa de não se escrever.

Dessa forma, se Lacan nos primeiros seminários fala do pai como função simbólica da lei, como significante capaz de ordenar o mundo, no *Seminário 22*, de 1975 (apud Freire 2007), ele dá ênfase à função do pai real, isto é, um pai que não é virtualizado pela linguagem: “*O pai é desejante, sexuado e só pode fazer valer sua função transmitindo o impossível de tudo representar para uma mulher*”. (Freire; Ribeiro; e Monteiro, 2007, p. 41).

Como discute Bruno (2003), na operação metafórica é preciso que o Nome-do-Pai seja veiculado pela fala da mãe e que ao lado dela se apresente um pai não-virtual,

ou seja, um pai real, já que o “*Nome-do-Pai é, antes de tudo, não o Nome que o pai porta, mas o Nome que ele dá ao desejo materno.*” (Bruno, 2003, p. 7).

Bruno (2003) argumenta que o pai simbólico é o pai morto, guardião de um gozo do qual ele não pode desfrutar. No entanto, “*não há pai sem gozo*”. É no lugar deste espaço esvaziado, neste lugar onde o simbólico deveria ter estado e onde é impossível que ele esteja, que se insere o pai real como agente da castração.

Portanto, a inscrição do Nome-do-Pai não depende só da função do pai simbólico, mas também do pai real enquanto aquele que dá um testemunho de seu gozo, de seu saber fazer com a falta e que aponta para o fato de que a linguagem, isto é, o Outro, é não-todo.

Desse modo o “*pai real é aquele que separa a lei da morte*”<sup>7</sup> à medida que permite ao filho construir uma *père-version*. A *père-version* é a versão singular da relação do pai, enquanto sujeito barrado, com seu gozo. Portanto, entendemos que o pai, ao mesmo tempo em que legisla, barrando o gozo absoluto do Outro, dá seu testemunho particular de um gozo possível ao sujeito castrado.

A partir dessas reflexões relativas à metáfora paterna, podemos nos aprofundar nas questões que dizem respeito à forclusão do Nome-do-Pai na psicose e seus efeitos.

### **Forclusão do Nome-do-Pai - A Ausência da Significação Fálica**

Na psicose, o pai, enquanto função simbólica, não intervém e o significante do Nome-do-Pai é forcluído. Como já discutimos acima, isso quer dizer que a metáfora paterna não opera, isto é, o significante paterno é rejeitado. Não há inscrição do S2 e o S1 não é recalcado. O significante primordial Nome-do-Pai é “*posto fora da simbolização geral que estrutura o sujeito.*” (Lacan, 1955/56, p.60).

Como efeito desse furo, uma parte da simbolização não se faz. A ausência do significante paterno, que inscreve a função fálica, deixa o sujeito psicótico à deriva, sem a baliza que o saber paterno oferece. Consequentemente, a criança fica sem acesso à ordem simbólica e à significação fálica, e, com isso, todo funcionamento simbólico fica comprometido. Já que há uma falta ao nível do significante, podemos supor que essa articulação entre significante mestre (S1) e saber (S2) terá suas particularidades.

---

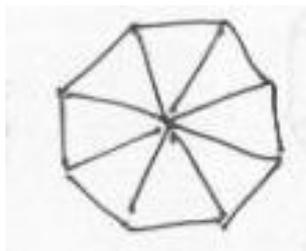
<sup>7</sup> Domingos Paulo Infante, em comunicação oral e pessoal, em aula do Seminário *O Sinthome*, organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise com Crianças, São Paulo, 2011.

De acordo com o que apontamos acima, o significante primordial remete à lei da simbolização. É, portanto, um significante privilegiado uma vez que ordena as cadeias significantes de uma determinada maneira. Segundo Melman (1991), o falo é o padrão de todos os valores, é o metro-padrão. Este significante, que serve de baliza, possibilita uma amarração, isto é, uma ancoragem ao incessante deslizamento característico do sistema significante. Funciona como uma pontuação essencial para que possa se produzir alguma significação.

Tal significante faz a função do ponto-de-estofa, isto é, do ponto de capitonê que permite uma amarração segura de todas as cadeias, organizando-as de modo que estarão sempre referidas a um mesmo termo: o significante fálico.

O ponto de capitonê serve de colchete em dois pontos da cadeia significante, produzindo um corte na cadeia que estabelece um último termo e, assim, delimita uma significação. O sentido se dá por efeito retroativo. Dessa forma, o sentido se produz à medida que um segundo significante vem na sequência de um primeiro e o re-significa. “É na dimensão da posteridade que o ponto-de-estofa detém o deslizamento da significação” (Dor, 2003, p. 40).

O falo tem, portanto, a função de elo na cadeia significante. Desse modo, esta amarragem liga a rede significante de tal forma que ela decida todas as significações. Calligaris apresenta a seguinte imagem ao se referir a esse ponto de capitonê:



*Figura 1 – In: Calligaris, 1989, p.55.*

Com a forclusão do significante do Nome-do-Pai, o sujeito psicótico fica sem a ancoragem que o saber paterno sobre a lei da incompletude garante às redes de cadeias significantes.

Sem a possibilidade da operação metafórica de substituição há um prejuízo no funcionamento simbólico do sujeito e em todas as operações de significação. Dessa forma, sem o elemento de negatividade, sem o significante Nome-do-Pai (S2), que

inscreva a castração enquanto lei, o sujeito psicótico não pode contar com este ponto-de-estofa. Não se submete, portanto, à ordenação que a significação fálica garante ao neurótico.

No entanto, é importante lembrar que o Nome-do-Pai falha sempre, mesmo quando não está forcluído, pois, como discutimos, há sempre um real que não cessa de não se escrever. A função do pai real aponta justamente para essa impossibilidade da lei paterna tudo nomear e para um gozo possível ao sujeito barrado.

Segundo Bruno (2003), os significantes Nomes-do-Pai podem ser forcluídos “*não por estarem ausentes no discurso materno, mas devido à suspensão do pai real*”. Segundo o autor, quando o pai real está *suspense*, o Nome se reduz ao simbólico. Isto quer dizer que quando o pai real está *suspense*, o simbólico, a linguagem e, conseqüentemente, o saber se apresenta sem furos. Por isso, entendemos que na psicose o simbólico não tem furos. Os significantes maternos (S1) têm um caráter absoluto e total, justamente porque o pai real, enquanto o agente da castração, não opera.

Calligaris (1989, p. 15) discute os efeitos dessa falta da inscrição do significante Nome-do-Pai na diferença entre o saber neurótico e o saber psicótico. Afirma que o neurótico é aquele que, porque “*(...) resolveu confiar na função paterna, está referido a um saber e, mais geralmente, habita um mundo orientado, organizado ao redor de um polo central ao qual se devem e se medem todas as significações.*” Afirma também que, para o sujeito psicótico, “*não há amarragem de um ponto de ‘capiton’, tampouco haverá organização centralizada de seu saber e de seu mundo*”.

Temos aqui importantes elementos para nossa questão a respeito do saber e do conhecimento na psicose. Quando nos referimos ao termo saber do ponto de vista da neurose, falamos de um saber sobre a castração transmitido pelo pai. Os estudos sobre a estruturação psicótica nos deixam evidente que, na psicose, quando falamos de saber, não é do saber sobre a castração a que estamos nos referindo. Se na neurose o sujeito está submetido à castração, na psicose o sujeito está submetido ao gozo do Outro que não foi interdito.

De que se trata então o saber na psicose, já que não é do saber neurótico sobre a falta?

Tanto para pensar a respeito do saber quanto do conhecimento na psicose, deve-se considerar os efeitos desse furo no lugar da significação fálica, que implica em um sujeito sem um eixo (ou eixos) de centralização das cadeias. Compreendemos, portanto, que a falta do significante Nome-do-Pai implica em várias conseqüências no que diz

respeito ao funcionamento simbólico que, por sua vez, afetam também o funcionamento cognitivo desses sujeitos.

Isso nos deixa com as seguintes questões: na psicose o saber pode ter, de algum modo, essa função de ponto de capitonê, como na neurose? Pode-se produzir significação?

Sem a operação de substituição que caracteriza o recalque na psicose, Lacan (1955/56, p.21) afirma que “*o inconsciente está à superfície, é consciente*”. Discute ainda que “*O psicótico é um mártir do inconsciente, dando ao termo mártir seu sentido que é o de testemunhar. Trata-se de um testemunho aberto*”.

Desse modo, sem o recalque, o aparelho psíquico não funciona dividido entre o inconsciente e a consciência. Não há significantes recalcados ou inacessíveis à consciência, nada é esquecido.

*“Nós sabemos bem que o paranoico, à medida que ele avança, repensa retroativamente seu passado e encontra até nos anos mais recuados a origem das perseguições cujo alvo ele é. Ele tem algumas vezes a maior dificuldade em situar um acontecimento, e sente-se bem sua tendência a projetar isso por um jogo de espelhos num passado que se torna ele próprio bastante indeterminado, um passado de retorno eterno, como Schreber o escreve.” (Lacan, 1955/56, p. 143).*

Sem um ponto de capitonê o psicótico se entrega a um deslizamento metonímico sem fim. É um inconsciente consciente, acessível, mas com um funcionamento muito particular, já que não se submete às leis simbólicas. Sem a possibilidade de recalque e de metaforização, o significante perde seu caráter móvel e substituível, comprometendo todo o sistema significante. O psicótico fica preso às associações uma vez que não pode recalcar-las e permanece perdido ou na fixidez de uma significação, que ele não é capaz de dialetizar, ou na fluidez de um deslizamento metonímico, que não faz pausa para a significação.

Devemos considerar que o conhecimento produzido por esses sujeitos será marcado pelo deslizamento metonímico e, ao mesmo tempo, pela fixidez de significação, visto que não se tem a mesma mobilidade significante da neurose.

A falta do significante paterno deixa a criança submetida à onipotência do desejo materno, isto é, no lugar de objeto de gozo da mãe. Sem a operação metafórica, o filho é aquilo que representa no desejo materno. Do ponto de vista da criança, o Outro materno

é absoluto e não-castrado. O psicótico não conta com o saber paterno da castração, o que implica em um Outro detentor de um saber absoluto.

Ficamos então com a seguinte questão: o sujeito psicótico pode saber por conta própria quando o Outro tem o estatuto daquele que tudo sabe?

Essa onipotência materna e total submissão ao significante do desejo materno podem ser relacionadas à fixidez de significação que o psicótico apresenta. A mãe onipotente detém sobre a criança uma verdade única (S1), já que não há nada que separe o filho da posição de objeto do gozo materno<sup>8</sup>.

Na posição de objeto, a criança só pode responder à demanda do Outro com o real do seu próprio corpo. Em uma situação-limite que exigiria o acionamento do Nome-do-Pai, o sujeito não tem como responder e uma injunção fálica se produz. É aí que eclode o surto.

*“Mas acontece apenas que, quando, em condições especiais que deverão ser precisadas, alguma coisa acontece no mundo exterior que não foi primitivamente simbolizada, o sujeito se vê absolutamente desarmado, (...). O que se produz então tem o caráter de ser absolutamente excluído do compromisso simbolizante da neurose, e se traduz em outro registro, por uma verdadeira reação em cadeia ao nível do imaginário”.*  
(Lacan, 1955/56, p. 106-107).

Segundo Lacan (1955/56), o fenômeno psicótico, o delírio e alucinação, é a emergência na realidade de uma significação que jamais entrou no sistema de simbolização.

Entendemos então que a falta do saber paterno e da significação fálica, a fixidez ou a total fluidez da significação, o “passado de retorno eterno” e o próprio delírio, que caracterizam o funcionamento da psicose, marcam a relação do psicótico com o saber e com o conhecimento. E é justamente com isso que trabalharemos mais detalhadamente no próximo capítulo.

---

<sup>8</sup> Mais adiante também abordaremos a psicose do ponto de vista dos conceitos de alienação e separação e daremos maior ênfase a esta discussão a respeito da alienação ao significante do Outro.

## **2. Quando Acontece a Holófrase dos Significantes**

### **Alienação e Separação**

No primeiro tempo de sua obra, no qual se dedica a um “retorno a Freud”, Lacan dá ênfase ao estruturalismo, à linguística e ao par de opostos: metonímia e metáfora. Com o conceito de forclusão do Nome-do-Pai, Lacan propõe uma compreensão da estrutura psicótica a partir desses operadores linguísticos.

No entanto, procurando não negligenciar o ponto de vista *dinâmico*, já presente na obra de Freud, Lacan, no *Seminário 11* (1964), propõe duas operações fundamentais de causação do sujeito: alienação e separação. Esse novo par de opostos, construído nesse segundo tempo da obra de Lacan e no qual ele trabalha focando o registro do real e tendo como eixo os conceitos de gozo, grande Outro (A) e objeto *a*, possibilitaram uma outra abordagem da psicose.

Para compreender estas duas operações constituintes do sujeito, é necessário considerar dois campos: o campo do Outro e o campo do sujeito.

O campo do Outro é o campo da linguagem, é o *tesouro dos significantes*, é o lugar do código. Podemos entender o Outro como um círculo que abrange o conjunto de todas as palavras de uma língua. Desse modo, tudo que se pode ser dito é dado pelo Outro, pela língua materna, o que implica numa submissão do sujeito à linguagem. Afinal, a linguagem precede o sujeito. Desde o início de sua vida, o *infans*<sup>9</sup> é falado pelo Outro e está, conseqüentemente, mergulhado nos significantes produzidos no campo do Outro.

Os pais ocupam, para a criança, o lugar de Outro primordial. Assim, é a partir do discurso dos pais que esse Outro da linguagem se apresenta para o *infans*. O Outro primordial veicula seu desejo via linguagem. Assim, o discurso dos pais destina um lugar simbólico e imaginário prévio ao sujeito. O Outro da linguagem possibilita ao sujeito ser marcado por infinitos significantes, mas é o desejo dos pais que arma a rede significante na qual aquele bebê será capturado.

São os significantes do Outro que fundam o sujeito à medida que fazem marcas no bebê. Essa marca do Outro convoca o ser vivo a funcionar como sujeito. Os significantes maternos produzem o recobrimento do organismo. A partir disso, os significantes do Outro passam a representar o sujeito.

---

<sup>9</sup> Lacan usa o termo *infans* para denominar a criança antes do tempo da aquisição da língua materna.

Desse modo, a alienação ao Outro é uma operação de causação do sujeito que diz respeito à linguagem e também ao desejo. Afinal, como discute Fink (1998), a linguagem é permeada pelo desejo e este é inconcebível sem a linguagem. Ao ser representado pelo significante do Outro no discurso materno, o sujeito se aliena a este significante (S1), à linguagem, mas também ao desejo do Outro primordial que toma a criança como objeto.

Trata-se de uma “escolha forçada” (Lacan, 1964). É como se a criança escolhesse, isto é, permitisse ser representada pelas palavras que o desejo de sua mãe e de seu pai escolheu para ela, para que assim possa advir como sujeito. A criança se assujeita ao significante do Outro, e com isso entra na cadeia significante. Dessa forma, torna-se um sujeito “da linguagem” ou “na linguagem”, como discute Laurent (1997).

O preço dessa alienação é que tais significantes que representam o sujeito, também o petrificam. O sujeito, nesse momento, está colado ao significante unário (S1). A criança se identifica e se aliena àquilo que representa no desejo do Outro.

Lacan trabalha com a ideia do “vel da alienação”. Isso quer dizer que a alienação implica no *ou/ou*, onde só é possível a sobrevivência de uma das partes. Lacan apresenta como exemplo a situação de um assalto, em que o ladrão diz: “A bolsa ou a vida!”. Diante disso, não se tem muita escolha. Na alienação, algo similar acontece. A condição de ser, assim como a bolsa, é aquilo que se perde para preservar a vida e poder advir como sujeito.

No encontro com o Outro, nesse primeiro tempo, o sujeito escolhe pelo seu próprio desaparecimento, pela sua *afânise*, à medida que se aliena aos significantes maternos (S1), para que possa, depois, ascender à subjetividade. “*Não há sujeito sem, em alguma parte, afânise do sujeito, e é nessa alienação, nessa divisão fundamental, que se institui a dialética do sujeito.*” (Lacan, 1964, p. 209).

Desse modo, na alienação não há sujeito, mas a alienação constrói a possibilidade de haver um sujeito. A alienação institui a ordem simbólica e destina um lugar ao sujeito nessa ordem.

Como discute Lacan, no tempo da alienação o ser do sujeito está eclipsado pela linguagem, isto é, o sujeito desliza para trás do significante.

A alienação deixa o sujeito por um lado inscrito na cadeia significante, por outro petrificado pelo S1, isto é, preso ao sentido único que o significante do desejo do Outro primordial lhe oferece. É justamente a operação fundamental de separação que possibilita a causação do sujeito como efeito do significante, mas marcado por uma

perda. A separação relaciona-se, então, ao aparecimento da falta e é, portanto, uma operação que produz um corte nessa unidade sujeito-Outro.

Na separação, Lacan vai localizar duas faltas: uma no campo do sujeito e outra no campo do Outro. As pulsões que surgem do lado do sujeito não podem ser totalmente representadas pelo Outro, isto é, pela linguagem. A pulsão, enquanto real, faz limite ao Outro e sobra um resto que não pode ser simbolizado. Em outros termos, *não-todo* o sujeito pode ser representado pela linguagem. Esse resto é justamente o que define o sujeito, ou seja, o fato de que a pulsão não pode ser plenamente satisfeita, pois há sempre uma perda. O caráter parcial das pulsões implica, portanto, em uma falta que, segundo Lacan, marca o sujeito com uma barra ( $\$$ ).

No entanto, o sujeito também localiza uma falta do lado do Outro. No próprio deslizamento metonímico, que caracteriza o discurso, se produz um intervalo. Nesses intervalos do discurso do Outro, o seu desejo vai sendo apreendido pelo sujeito e a falta é constatada no Outro. O desejo do Outro ganha o estatuto de enigma. A criança se questiona: O que o Outro quer? O que ele quer de mim? Pode o Outro me perder? Assim, frente ao desejo do Outro e ao enigma que isso causa na criança, o primeiro objeto que ela propõe ao desejo parental é ela própria. Ao se perguntar sobre o que o Outro deseja e se o Outro pode perder seu objeto de completude, é a castração do Outro que está em jogo. “*A segunda operação de Lacan, a separação, envolve o confronto do sujeito alienado com o Outro, dessa vez não como linguagem, mas como desejo.*” (Fink, 1998, p. 72).

Portanto, na operação de separação estão em jogo estas duas faltas. A falta do Outro enquanto desejo e a do sujeito que não pode ser inteiramente representado no Outro. Há um resto do lado do sujeito, mas também um resto do lado do Outro.

Se a alienação era definida por Lacan pela reunião dos conjuntos sujeito e Outro, a separação é definida pela interseção ou pela justaposição do que falta nos dois conjuntos.

*“A separação surge do recobrimento de duas faltas. O sujeito encontra uma falta no Outro, na intimação que o Outro, por seu discurso, lhe faz. Nos intervalos do discurso do Outro, há cortes entre os significantes, cortes que fazem parte da própria estrutura significante. É daí que desliza o desejo do outro, apreendido pelo sujeito naquilo que não cola, nas faltas do discurso do outro, apresentando o enigma do desejo do Outro.”* (Vorcaro, 2005, p.25).

Ao constatar que algo do desejo do Outro escapa nesse intervalo do discurso, a criança se encontra com a falta no Outro. O Outro, até então *tesouro dos significantes*, completo e absoluto, perde esse estatuto. O desejo do Outro deixa de ter uma relação absoluta com o significante, e se torna um enigma para o sujeito.

Se há uma falta no Outro, a criança não é tudo para o Outro.

Conseqüentemente, o Outro não tem todo o saber sobre o sujeito, isto é, o sujeito não pode ser totalmente representado pelo significante do Outro. Quando há um resto, isto é, quando o Outro se apresenta como incompleto, é que pode surgir um sujeito.

O objeto *a* é o conceito que Lacan constrói para nomear esse resto, que faz furo no Outro. Devemos considerar que o conceito de objeto *a* remete ao objeto perdido já teorizado por Freud. “*A separação resulta na divisão do sujeito em eu e inconsciente, e em uma divisão correspondente do Outro em Outro faltante (A barrado) e o objeto a.*” (Fink, 1998, p. 84).

Dessa forma, compreendemos que a separação se refere ao tempo lógico em que há a extração do objeto *a* do significante (S1). O matema de Lacan nos ajuda a compreender essa operação.

$$\begin{array}{c} \mathcal{S} \\ S1 \rightarrow S2 \\ a \end{array}$$

“*Um significante representa o sujeito para outro significante*”<sup>10</sup>. A seta ( $\rightarrow$ ) indica que S1 é significante para outros significantes (S2). No intervalo da cadeia entre os significantes (S1 e S2) ocorre uma perda, isto é, o objeto *a*, que tem como efeito o sujeito dividido pela linguagem ( $\mathcal{S}$ ).

À medida que um resto (objeto *a*) escapa à significação do Outro evidenciando um Outro barrado, o sujeito pode se separar dos significantes primordiais que o representam e o alienam.

A operação de separação produz, por um lado, o sujeito do inconsciente inscrito na cadeia significante, e, por outro, a articulação desse sujeito com o objeto *a*, que é um elemento não significante. Enfim, produz um sujeito dividido pela linguagem e pelo desejo.

---

<sup>10</sup> Lacan, 1968/69.

*“O sujeito se separa do Outro enquanto lugar significante, como ‘lugar prévio do sujeito’, mas faz isso, por assim dizer, para ir instalar-se no desejo do Outro: pela separação, o sujeito se ‘reencontra’ na parte do Outro que não é significante, mas falta.” (Soler, 1994, p.71).*

Entendemos que a separação diz respeito a esse momento em que o sujeito constata a falta no Outro e sua conseqüente condição desejante. Frente a isso, a criança procura preencher toda a falta da mãe. O desejo da mãe funciona como uma ordem para o filho. O desejo da criança nasce, portanto, subordinado ao desejo da mãe. Como afirma Lacan, o desejo é o desejo do Outro. Assim, o desejo do Outro se configura como aquilo que causa o desejo do sujeito, e, desse modo, o desejo do Outro se revela como objeto *a*. No entanto, há sempre algo do desejo do Outro que permanece indecifrável para o sujeito.

*“É no que seu desejo está para além ou para alguém no que ela (a mãe) diz, do que ela intima, do que ela faz surgir como sentido, é no que seu desejo é desconhecido, é nesse ponto de falta que se constitui o desejo do sujeito.” (Lacan, 1964, p. 207).*

O objeto *a*, enquanto real inabordável ou objeto perdido, é aquilo que causa o desejo. Porém, na fantasia o objeto também é capaz de completar e satisfazer o sujeito. Lacan formaliza com o matema da fantasia ou do fantasma ( $\$ \diamond a$ )<sup>11</sup> a relação do sujeito dividido com o objeto *a*. A castração marca essa relação entre o sujeito e o seu objeto como impossível. Separado do objeto, o sujeito está submetido à incompletude e à condição desejante. No entanto, devemos considerar que na relação do sujeito com esse resto da simbolização via fantasia se obtém uma porção de gozo. É a fantasia que organiza esse gozo de “segunda mão” (o gozo fálico), incapaz de tomar o lugar da “completude” ou do “preenchimento”.

Desse modo, se no tempo da alienação o significante do Outro domina o sujeito, na separação é o objeto *a*, como desejo do Outro, que o assujeita.

Lacan aponta ainda a travessia do fantasma como um terceiro tempo, no qual o sujeito neurótico pode subjetivar a causa de sua existência, isto é, o objeto *a*. No entanto, essa questão não será desenvolvida no presente trabalho.

---

<sup>11</sup> Lê-se: para o sujeito barrado é impossível o encontro com o objeto *a*, objeto causa do desejo.

## Holófrase

A separação é, portanto, a operação que possibilita a constatação do desejo do Outro e, conseqüentemente, a queda do objeto *a* e a divisão do sujeito. É no intervalo significativo do discurso dos pais que a criança vislumbra a falha do significante em tudo nomear, à medida que algo do desejo do Outro e da pulsão do sujeito sobra sem significação.

Lacan afirma que na psicose, na debilidade mental e nas doenças psicossomáticas, não se produz esse intervalo na cadeia significativa. A primeira dupla de significantes (S1 e S2) se solidifica sem fazer intervalo, uma vez que a operação de separação não pode incidir.

Lacan retira da linguística o termo holófrase para nomear essa aglutinação dos significantes S1 e S2. Holófrase se refere a uma palavra que, usada sozinha, é capaz de corresponder a uma frase. Como por exemplo: socorro, silêncio, bem-vindo. A holófrase impede a operação da metáfora, que faria com que o significante paterno S2 substituísse o significante materno S1. Como não há intervalo entre os significantes, S1 e S2 ocupam o mesmo lugar na cadeia, e, por isso, um não pode assumir o lugar do outro via metáfora.

### *Significantes Holófraseados*                      S1S2

Dessa maneira, entendemos que a holófrase implica na suspensão de uma das principais características do significante, isto é, que um significante não pode designar a si mesmo.

Na psicose, o sujeito se aliena a um primeiro significante que lhe dá um lugar no campo do simbólico, na mesma medida que o petrifica àquilo que ele representa para o Outro. No entanto, a inscrição de um segundo significante, que faria aparecer o sujeito como falta, acontece de uma forma holofraseada, isto é, sem o intervalo entre S1 e S2, comprometendo a operação de separação.

Devemos lembrar que o sujeito dividido é efeito do intervalo na cadeia significativa. Na holófrase isso não ocorre. A falta que opera a separação não aparece e o sujeito não se separa dos significantes do Outro, permanecendo como objeto de gozo de um Outro sem faltas. O sujeito fica petrificado na dupla *S1S2*, sem que haja dialetização possível.

Desse modo, o Outro na psicose não se apresenta como incompleto, ou seja, não há a extração do objeto *a*, e, como consequência disso, o desejo do Outro não aparece como interrogável.

Portanto, o Outro da psicose é o Outro *tesouro do significante*. Dessa forma, o psicótico se vê aprisionado aos significantes, sem que nada de seu ser escape à representação do Outro. Assim, o psicótico está no campo simbólico, já que a operação de alienação lhe garantiu um lugar na cadeia significante e sua inscrição na linguagem. No entanto, fica assujeitado ao Outro pleno de significação.

A relação do psicótico com um Outro absoluto implica num modo diferente de compreendermos a noção de saber. Se a operação da separação possibilita ao sujeito neurótico ressignificar os seus significantes primordiais (S1) produzindo um saber (S2), a holófrase indica uma aglutinação entre os significantes maternos e o outro significante que possibilitaria a produção de um saber. Dessa forma, o psicótico se relaciona de um modo absoluto com aquilo que representa para o Outro, ou seja, para o psicótico é o Outro quem sabe, e é a este saber invasivo que o sujeito está submetido.

Enquanto a operação de separação produz um sujeito dividido pela linguagem, a holófrase mantém o psicótico alienado à linguagem. Sem essa divisão subjetiva, o psicótico fica fora do discurso. Estar no discurso implica em poder se separar dos significantes do Outro. O sujeito dividido está condenado pela operação significante a tentar incessantemente simbolizar o real. Pela via do discurso, o sujeito está sempre procurando uma palavra melhor para se dizer e colocando em movimento sua cadeia significante. É exatamente nessa passagem de um significante a outro que o sujeito se depara com sua condição de sujeito desejante, isto é, com a impossibilidade de reencontro com o objeto perdido.

O psicótico está fora do discurso, visto que não pode dizer-se para além dos significantes maternos que o designam e isso o impede de falar em nome próprio. O psicótico quando fala, o faz de fora da posição discursiva, já que ocupa o lugar de objeto de gozo do Outro<sup>12</sup> e não de sujeito barrado. Tudo isso implica numa relação particular com o sistema simbólico, na qual o objeto *a*, como causa do desejo, não opera. Desse modo, para o psicótico, não é a tentativa de apreensão do objeto *a* que movimenta a cadeia significante. O objeto *a* tem o estatuto de puro real, sem a articulação com a falta

---

<sup>12</sup> No próximo capítulo discutiremos mais cuidadosamente esse conceito de gozo do Outro.

e com o desejo do Outro. O psicótico encarna aquilo que foi designado no desejo do Outro primordial, respondendo com o real de seu corpo a este desejo.

*“Na psicose a criança fica colada ao mandato em que ela é o que falta no outro. Encarnando essa falta, ela preenche o intervalo entre os significantes, na mesma função de qualquer significante: remete-se a outro significante. Na solidez em que a cadeia primitiva é apanhada, a abertura dialética está impedida, e o significante representa outro significante num deslizamento infinito.” (Vorcaro, 2005, p. 36).*

### **Psicose como Realização do Fantasma Materno**

No artigo “Notas Sobre a Criança”, de 1969, Lacan discute que na psicose a criança realiza a presença do objeto *a*. A criança se oferece como versão desse objeto que deveria estar impossível para a mãe, realizando a fantasia materna. A relação da mãe com esta criança na posição de objeto fantasmático é uma relação de gozo. Assim, a criança fica à mercê da captura fantasmática da mãe. Como a criança encarna o objeto *a* da fantasia da mãe, a falta do Outro está saturada e o seu desejo não aparece como enigmático. O objeto *a*, portanto, não se articula à significação fálica e à castração.

Frente a isso, o Outro da psicose aprisiona o sujeito na verdade de seu próprio gozo. A função da criança é revelar a verdade desse objeto do fantasma materno. Desse modo, a criança responde ao imperativo do gozo do Outro.

O Outro tem, portanto, para o sujeito psicótico, um caráter de invasor e de perseguidor. Ao Outro nada falta, ele tudo sabe, já que é portador de todos os significantes. E é o seu gozo que dita o lugar a ser ocupado pela criança.

Entendemos que, se não há falta no Outro, o sujeito não é regulado pelo saber paterno e pela função fálica, e, conseqüentemente, não há acesso ao gozo fálico. O que regula a criança psicótica então é servir ao gozo mortífero do Outro: o gozo da criança é o gozo do Outro.

*“(...) na psicose, esse real não propõe um gozo, não é o convite a um gozo como ocorre na neurose, na estrutura do fantasma. Na psicose, o real impõe um gozo que não tem fim. (...) o psicótico se acha enredado nesse gozo que*

*se lhe cola à pele, e do qual ele não chega a se desfazer.”*  
(Melman, 1991, p.15).

Colado a esta posição de objeto de gozo do Outro, o psicótico fica impedido de se inserir no laço social, isto é, de *“fazer um vínculo com a cultura e com o universo simbólico que rege as relações humanas”* (Petri, 2003, p.71).

*“A construção do laço social se dá como uma conseqüência do atravessamento das encruzilhadas psíquicas pelas quais passa um sujeito na sua constituição, caracterizando-se como antinômico ao gozo, existindo a partir da exclusão do gozo ou parte dele”*  
(Petri, 2003. p.71)

Quando nos dedicamos a pensar sobre a produção de conhecimento e de saber na psicose, devemos considerar que o psicótico se encontra fora do laço social e nessa posição de objeto de gozo de um Outro que detém o saber. Consequentemente, essa relação que se estabelecem com o Outro e com a falta certamente marca o modo de um sujeito conhecer e saber, assim como o lugar que essas produções terão para cada um.

## Capítulo II – Conhecimento e Saber

Na teoria psicanalítica, entendemos que o pensamento é produto do entrelaçamento do conhecimento e do saber. Por isso, para nos aprofundarmos na questão proposta por essa pesquisa, é necessário apresentar as noções de *conhecimento* e *saber* em psicanálise.

Devemos considerar que em diversas teorias sobre o conhecimento não há diferenciação entre essas duas noções. Conseqüentemente, *conhecimento* e *saber* são termos usados, muitas vezes, indiscriminadamente. É justamente a teoria psicanalítica que sugere uma distinção.

A proposta deste segundo capítulo é discutir esses conceitos a partir das teorias de Freud e de Lacan, apresentar a articulação entre tais conceitos e as particularidades do conhecimento e do saber na psicose.

### 1. *Conhecimento*

Iniciaremos esta discussão recorrendo a autores, psicanalistas ou psicopedagogos, que se propõem a estabelecer uma interface entre psicanálise e educação, buscando uma primeira definição do que chamamos de *conhecimento*. Em seguida, abordaremos as discussões sobre *conhecimento* presentes nas obras de Freud e Lacan em interlocução com outros autores.

Paín (1999) se refere ao conhecimento como uma operação lógica que envolve classificação e seriação. As categorias de objeto, espaço, tempo, número e causalidade surgem da aplicação ativa das estruturas do intelecto à compreensão do meio cultural e, por esse fato, instauram no sujeito a dimensão do conhecimento objetivo. Portanto, o pensamento lógico e o conhecimento produzem conceitos.

Lajonquière (2005) afirma que os conhecimentos são plurais e dizem respeito ao mundo físico, lógico-matemático, das letras ou das convenções da sociedade. O conhecimento é acumulável e articulável em conjuntos cada vez mais reversíveis. Segundo Lajonquière, o conhecimento é “algo” que pode ser colocado em signos e pode ser ensinado, ou melhor, ensi(g)nado ao outro. O adulto ensi(g)na signos da cultura e a criança os apre(e)nde.

Dessa forma, entendemos que o conhecimento é uma construção que se dá na relação com o outro que transmite tais signos da cultura. Segundo Lajonquière, o conhecer é um processo de (re)construção dos conhecimentos socialmente compartilhados, e, fazendo referência ao conceito piagetiano de *equilíbrio majorante*, afirma que conhecimento é “*o mecanismo inteligente de (re)equilíbrio majorante que visa virtualmente a (re)construção do conhecimento socialmente compartilhado*” (Lajonquière, 2007, p. 106).

Nessa mesma direção, Petri (2003) discute que o conhecimento é a construção de um ordenamento das coisas que se dá ao longo da história. Sua transmissão acontece pela via consciente e se dá de geração em geração, como uma herança cultural.

Paín (1999) afirma que o conhecimento é uma propriedade do outro. O que torna impossível que se aprenda qualquer coisa que não seja conhecida por alguém. Um sujeito só aprende o que é conhecimento no outro e do outro. É necessário que haja um testemunho ou um modelo de alguém que possui tal conhecimento.

Rubinstein (2006) discute que *conhecer* é a condição que possibilita ao ser humano driblar as adversidades. O mundo é conhecido por meio da construção conceitual. Deve-se considerar que o conhecimento é ensinado de forma cifrada pela linguagem e o aprendiz precisa resignar-se e ressignificar.

Partindo das definições apresentadas até agora, podemos compreender que conhecimento é uma construção, ou uma (re)construção, que se dá na relação com o outro semelhante, à medida que este transmite para o sujeito os códigos de uma cultura, historicamente produzidos e acumulados. Conhecer trata-se, portanto, de representar, conceitualizar, ordenar, classificar, seriar, como uma estratégia lógica e objetiva para nomear e explicar aquilo que a realidade nos apresenta.

A história da humanidade é marcada pelo empenho do homem na tarefa de *conhecer*, e parte desse conhecimento produzido, seja ele técnico ou científico, é acumulado e transmitido. Cada novo sujeito que nasce, chega a um mundo onde uma infinidade de conhecimentos já foi construída. Cabe àqueles que já habitam há mais tempo essa cultura, ensinar compartilhando essa produção social. Aprender é, em certa medida, se assujeitar a esses conhecimentos já acumulados.

O conhecimento trata-se de uma produção coletiva, uma vez que partimos do conhecimento que o outro nos apresenta, para, com isso, tentar avançar nessa construção de uma representação, ordenação e codificação das *coisas* do mundo. Para

conhecer, portanto, é necessário estabelecer uma relação com o outro. Assim, quando falamos em aprendizagem nos referimos à aprendizagem de *conhecimento*.

Entendemos que a linguagem permeia todo esse processo. Sob a perspectiva da psicanálise, o conhecer se dá no campo da linguagem, no campo da cultura, isto é, no campo do Outro. Esse conhecimento socialmente compartilhado, ensinado ao sujeito, é uma representação, uma conceitualização da realidade e está, portanto, carregado de sentido. Um sentido que é do Outro.

Devemos considerar que, na construção do conhecimento, o sujeito não se relaciona diretamente com o objeto, pois a linguagem atravessa sempre essa relação. Dessa forma, o conhecimento não se trata de uma correspondência entre sujeito e objeto. Como discute Jerusalinsky (2004), o sujeito não se relaciona com o objeto natural, mas com o objeto da cultura, isto é, com o objeto da série significante.

Conhecer não é uma experiência pura de encontro com o objeto “puro”, isto é, com o real (a coisa). Quando o outro o ensina, o sujeito se encontra com objetos e teorias que são produções imaginárias de outros sujeitos. Lajonquière (2007) argumenta que o sujeito, ao aprender, (re)constrói o conhecimento do outro em si mesmo. Trata-se de uma apropriação das chaves significantes, nas quais o conhecimento se encontra cifrado no Outro.

Percebemos, portanto, que ao tentar definir o conhecimento esses autores apontam para o ato de conhecer como um fenômeno que se dá na relação com o outro, o outro semelhante e com o Grande Outro, isto é, com a própria linguagem. O conhecimento se articula à produção de conceitos e de sentido. O conhecimento se refere à tentativa de estabelecer uma relação fixa entre significante e significado.

## **Conhecimento Paranoico**

Em sua tese sobre a psicose paranoica, Lacan (1987) afirma que *o conhecimento é paranoico*. Para compreender essa afirmação, temos que considerar que o conhecimento, segundo Freud, é uma função do ego. Frente a isso, vamos começar nossa abordagem do conceito de conhecimento na obra de Lacan, pelo processo de formação do *eu*.

Segundo Freud (1923), o ego se forma a partir de uma diferenciação na superfície do id que faz contato com o mundo exterior e tem como núcleo a

“consciência-percepção”. Desse modo, o *eu* representa o que pode ser chamado de razão e de senso comum. É a partir disso que Freud afirma que o ego é o sujeito do conhecimento, uma que vez que o *eu* é a sede dos processos secundários, como a cognição. Portanto, o conhecimento, enquanto função do *eu*, está relacionado à consciência, à percepção e à razão.

Freud discute ainda que o ego passa por um processo posterior de diferenciação, que ele chama de identificação. Trata-se da reincorporação ou reintegração dos objetos, ou seja, dos pais ou seus substitutos, isto é, o sujeito se identifica ao outro.

Lacan (1949) afirma que o *eu* é formado a partir de uma operação imaginária de identificação à imagem especular, que ele chama de *Estádio do Espelho*. Esse processo de formação da identidade se dá em três tempos. Num primeiro tempo, ao se olhar no espelho, a criança toma sua própria imagem como *um outro*. No segundo momento, a criança se dá conta que o outro do espelho é, na verdade, só *uma imagem*. Por fim, num terceiro tempo, a criança *reconhece essa imagem como sua*.

Trata-se, portanto, da transformação de um corpo, até então despedaçado e fragmentado, num corpo unificado, o que permite à criança se reconhecer com *um*, isto é, com *eu*. É importante ressaltar que é o olhar da mãe que, ao reconhecer na criança o objeto de seu desejo, oferece esta imagem unificada do corpo para o bebê. A criança se identifica, portanto, à imagem que *vê refletida no olhar de sua mãe*.

Desse modo, o *eu* aliena o sujeito a uma imagem. Como discute Melman (2008), a criança se reconhece numa imagem de *um outro*, isto é, numa imagem sustentada pelo desejo da mãe. A criança se identifica a essa imagem, que supõe ser o *verdadeiro* objeto de desejo de sua mãe.

*“Assim, muito cedo a criança é colocada em uma posição a qual, podemos dizer, será a matriz de todas as outras experiências paranoicas, pois ela teve aí o exemplo primordial da descoberta do que era para ela o verdadeiro objeto, o verdadeiro objeto causa do desejo de sua mãe”* (Melman, 2008, p. 14)

A formação da identidade se sustenta, portanto, numa certeza; a de que se é aquilo que o Outro deseja. A paranoia, por sua vez, se caracteriza justamente pela certeza da verdade absoluta. Portanto, considerando que o *infans*, ao se reconhecer no espelho, crê na possibilidade do verdadeiro assim como um paranoico, Lacan afirma que o *eu* tem uma função paranoica.

Lacan (1955/56), ao discutir a psicose paranoica de Schreber, considera que o delírio sistematizado oferece ao sujeito uma certeza inabalável. No delírio é a certeza do verdadeiro que está em jogo, não há brecha para o equívoco do duplo sentido, característico do funcionamento simbólico da linguagem.

Desse modo, como discute Lacan (1987), o próprio sintoma mental da psicose paranoica, isto é, o delírio, é um fenômeno do conhecimento. O paranoico é aquele que *tudo* conhece.

Portanto, devemos considerar que o conhecimento, à medida que se organiza a partir do *eu*, isto é, a partir dessa função paranoia do *eu*, tem também um caráter paranoico. Isso significa dizer que o conhecimento também está marcado pela certeza.

A partir disso, é possível concluir que o conhecimento e o delírio têm a mesma estrutura e características muito semelhantes. Ambos são produções especulares e imaginárias marcadas pela alienação à imagem de *um outro* e ao sentido único.

Lacan (1987) discute que o conhecimento delirante e o conhecimento verdadeiro se distinguem unicamente pelo fato de que um está em harmonia com as concepções do grupo, enquanto o outro não. O conhecimento verdadeiro se define pelo critério do assentimento social próprio a cada grupo. Já o conhecimento delirante, embora se utilize das formas de linguagem, que podem ser compreendidas pelo grupo, não está de acordo com as necessidades desse grupo. No entanto, isso é desconhecido pelo paranoico.

Segundo Melman (1991), o conhecimento científico procura responder perguntas e produzir explicações pretendendo fazer com que a cadeia simbólica seja capaz de dar conta integralmente de tudo, negando a existência de um real, impossível de ser simbolizado. Desse modo, o conhecimento se presta a explicar o mundo apoiado na ilusão de um conhecimento totalizante que garanta o verdadeiro.

Devemos considerar ainda que, assim como o paranoico que projeta no outro e na realidade aspectos dos seus delírios de perseguições, o sujeito, ao conhecer, também toma o objeto *à sua imagem e semelhança*.

*“(...) a gênese da função de autopunição revela-nos com clareza a estrutura concreta, de natureza imitativa, de um dos fundamentos vitais do conhecimento. (...) a questão que se coloca é a de saber se todo conhecimento não é de início conhecimento de uma pessoa antes de ser conhecimento de um objeto, e se a própria noção de objeto não é, para a humanidade, uma aquisição secundária”* (Lacan, 1987, p. 333 -334).

Ou seja, o conhecimento tem, assim como o *eu*, uma natureza imitativa. Lacan (1946) afirma que o transitivismo se manifesta como a matriz do *eu*. Essa “captação pela imagem do outro”, que caracteriza o transitivismo, se evidencia na aquisição da fala quando uma criança fala na terceira pessoa, “imitando” o modo como o outro fala dela. Desse modo, o transitivismo é uma forma particular de relação com o mundo que estrutura o conhecimento.

Como já discutimos anteriormente, uma das características do conhecimento é o fato de que só é possível aprender algo na relação com outro semelhante que serve como modelo, e que transmite o conhecimento que o sujeito poderá aprender.

Lacan aponta que o conhecimento é sempre *conhecimento de uma pessoa*. Melman (1991, p. 39) nos ajuda a compreender essa afirmação ao comentar que “o mundo não é jamais conhecido a não ser a partir dos olhares de um pequeno outro desconhecido, pois é sempre a imagem de si que serve de referência, que serve de modelo para tudo que pode ser percebido”.

Portanto, o conhecimento, enquanto uma função do *eu*, se organiza na relação imaginária com o outro. A relação entre aquele que conhece e o objeto conhecido é uma relação na qual o sujeito se identifica com o objeto, encontrando algo de si no objeto.

A ciência nega justamente o fato de o conhecimento estar marcado pelos reflexos da imagem daquele que o produz. À medida que toma o conhecimento como uma descoberta, a ciência se protege do encontro com o real que faz limite ao verdadeiro. Como discute Lacan (1966), a ciência forclui do sujeito à medida que nega a interferência da subjetividade do cientista em sua “descoberta”. “A palavra ‘descoberta’ ressalta o caráter objetualizante do conhecimento, uma vez que supõe que se foi descoberto já estava lá, no objeto, e não nas entranhas criativas do autor” (Voltolini, 2006b, p. 290).

Assim como o delírio, a ciência e o conhecimento estão, portanto, associados à certeza e ao verdadeiro. Dessa forma, Melman (1991) define a racionalidade como defesa do grande Outro sem falta, isto é, como a defesa da existência de um saber absoluto do Outro.

*“Quando percebemos que uma paranoia bem-sucedida apareceria igualmente como o encerramento da ciência, caso a psicanálise fosse chamada a representar tal função, e quando por outro lado, reconhecemos que a psicanálise é essencialmente o que reintroduz na*

*consideração científica o Nome-do-pai (...).”* (Lacan, 1966, p. 889)

Assim, Lacan argumenta que a ciência está fundada sobre a forclusão do Nome-do-Pai, ou seja, que a ciência procura negar a castração que o significante Nome-do-pai vem legislar.

Melman (1991) afirma que, desse ponto de vista, a razão (isto é, a ciência), assim como o delírio, visa à apreensão do real por uma conceitualização do que seria a causa una e universal. Ou seja, apostam num Outro consistente. O delírio, como a ciência, busca responder aos porquês tentando assim unificar os sistemas e obter uma causa única e calculável. Nesse sentido, o paranoico é aquele que obteve “sucesso” nessa empreitada, uma vez que encontrou o porquê, encontrando, assim, a certeza que a ciência busca.

Dessa forma, entendemos a razão como um processo paranoico, já que trata dos porquês como um delírio, acreditando que há como responder a todos encadeando-os num sistema simbólico absoluto, sem que venha a sobrar nenhum resto de real.

Melman (1991) também argumenta que a diferença entre a razão e o delírio está no fato de que não se pode gozar do sofrimento do psicótico. Esse sofrimento não traz benefício ou proveito nem para o semelhante nem para o Outro. Assim, o delírio do psicótico é tomado como *irracional* ou como *desrazão*, unicamente porque não se pode gozar dele como se goza da razão do neurótico.

Desse modo, ao considerar o conhecimento como paranoico, Lacan legitima que na psicose há produção de conhecimento. Tendo em vista que o conhecimento delirante não faz laço social, podemos pensar que o psicótico, ao produzir conhecimento, não toma necessariamente como referência o conhecimento acumulado entre gerações. Além disso, a forclusão do Nome-do-Pai implica em um conhecimento que se produz usando parâmetros de classificação e seriação particulares, que levam à construção de conceitos próprios que não estão em consonância com o conhecimento tomado pelos neuróticos como verdadeiro. Assim, devemos considerar que a produção do psicótico “*tem o caráter de ser absolutamente excluído do compromisso simbolizante da neurose*” (Lacan, 1955/56, p. 106). Se a estrutura do conhecimento e do delírio tem semelhanças, as motivações de um psicótico e de um neurótico na direção da construção do conhecimento são as mesmas? O que leva um neurótico e um psicótico a querer conhecer?

## O Conhecimento como Defesa Frente à Angústia de Castração

Freud (1908) afirma que o conhecimento está relacionado à curiosidade sexual infantil. A sexualidade infantil é o motor da curiosidade que leva as crianças a se interrogar a respeito de algumas questões. O interesse da criança por esse tipo de conhecimento não surge espontaneamente, mas em consequência dos sentimentos e preocupações que a chegada de um bebê mobiliza. Segundo Freud (1908), o nascimento de um bebê leva a criança à constatação de que sua vontade não é capaz de decidir e controlar tudo o que acontece. Impactada por essa conclusão, e com medo de perder seu lugar junto à mãe com a possível chegada de um irmão, a criança se dedica à incansável investigação sobre a origem dos bebês. A criança se interroga “*de onde vêm os bebês?*”, ou melhor, de “*onde vem esse bebê intrometido?*”, refletindo então sobre o primeiro grande problema da vida: a origem dos bebês e, conseqüentemente, sobre sua própria origem. A criança imagina que saber como eles surgem poderia lhe garantir o controle dessa situação, evitando o desprazer gerado pela chegada de um bebê.

Dessa forma, para Freud, é o enigma sobre a origem dos bebês e a angústia em perder seu lugar como objeto de amor dos pais que impulsiona a criança em sua pesquisa, como uma tentativa de evitar a repetição desse evento tão angustiante.

Podemos entender então que a curiosidade sexual infantil é o motor da *inquietação cognoscente*, como afirma Jerusalinsky (2004).

Tomada por tais perguntas a criança recorre aos pais, que acredita ser a fonte de todo o conhecimento. No entanto, Freud (1908) diz que as crianças recebem respostas evasivas, são repreendidas por sua curiosidade ou recebem explicações mitológicas, como a da cegonha. Mas elas não acreditam nessas respostas fantasiosas, que excluem as mudanças no corpo da mãe, já observadas pela criança, e se negam a aceitar as poucas informações que os adultos lhes dão (Freud, 1910). Iniciam uma independência intelectual e, investigando, tentam produzir por conta própria repostas para suas perguntas. Nesse período, as crianças se interrogam sobre: a origem do bebê, o seu nascimento e o papel do pai nesse acontecimento. A partir disso, elas constroem suas teorias sexuais.

Freud (1908) apresenta teorias sexuais infantis típicas a respeito do nascimento, como a teoria cloacal, isto é, de que o bebê nasce como um excremento numa evacuação, e a concepção sádica do coito.

As crianças constroem ainda teorias sobre as diferenças sexuais. Freud (1923) afirma que, para as crianças de ambos os sexos, há apenas um órgão genital, o masculino. O que está em jogo é a primazia do falo. No entanto, as pesquisas sexuais levam a criança à descoberta de que não são todos que possuem pênis. Ao ver as meninas urinando, os meninos suspeitam que haja uma diferença, mas assim como fez o pequeno Hans, rejeitam aquilo que veem.

*“Encobrem a contradição entre a percepção e a preconcepção, dizendo que o pênis ainda é pequeno e ficará maior dentro em pouco, e depois lentamente chegam à conclusão, emocionalmente significativa, de que, afinal de contas, o pênis pelo menos estivera lá antes, e fora retirado depois. A falta de um pênis é vista como resultado da castração (...).” (Freud, 1923, p. 159)*

Frente à diferença anatômica, as crianças interpretam que falta algo às meninas. Consequentemente, as meninas supõem que perderam o pênis e são tomadas da inveja do pênis, e os meninos, diante da suposta castração feminina, imaginam que também podem perder seu pênis. Segundo Freud, é a suposta perda do pênis, fantasiada pela criança, que mobiliza a angústia de castração. Desse modo, a investigação infantil leva a criança à descoberta da diferença anatômica entre os sexos, que põe em jogo mais uma vez a falta e o temor da perda que levaram a criança a iniciar tal pesquisa.

Assim, não é apenas a pergunta sobre a origem dos bebês que promove na criança essa investigação, mas a angústia que estas descobertas lhe causam. É a angústia da descoberta da diferença que faz a criança querer saber. Em última instância, podemos afirmar que a criança constrói suas teorias para se proteger da angústia de castração.

Segundo Voltolini (2006b, p. 292), o neurótico tende a negar o real, seguindo a “política do avestruz”. As teorias sexuais infantis são enganos que a criança comete para não sucumbir à angústia. Desse modo, o pensamento engana, uma vez que não busca esclarecimento, mas visa *conhecer* para aplacar a angústia e *nada saber* sobre a castração.

Assim, embora algumas teorias do conhecimento desvinculem o conhecimento dos afetos, Freud nos aponta que a atividade do conhecimento está sempre atravessada pela angústia e pelos conflitos psíquicos particulares de cada sujeito.

Para Freud (1910), a preocupação e a dúvida geradas pelo nascimento de um bebê que ameaça seus interesses egoístas tornam-se o protótipo de todo trabalho intelectual posterior, visando à solução de problemas.

Freud (1910) afirma ainda que quando a fase de pesquisa sexual infantil chega ao fim, depois de um período de energético recalque sexual, esse impulso de pesquisa pode vir a ter três destinos. Primeiro: a inibição neurótica, quando a curiosidade permanecerá inibida e a liberdade intelectual pode ficar limitada. Segundo: a neurose obsessiva, na qual o desenvolvimento intelectual é suficientemente forte para resistir ao recalque sexual e, mesmo depois do recalque, retorna do inconsciente. Nesses casos, a explicação e a intelectualização substituem a satisfação sexual e o próprio pensamento fica sexualizado. A atividade de pesquisa torna-se uma, senão a principal, atividade sexual. Terceiro: sublimação, quando a libido escapa ao recalque e é sublimada. Dessa forma, a pulsão pode agir livremente a serviço do interesse intelectual.

A curiosidade e as teorias sexuais são recalcadas pelas crianças e, ao entrar no período de latência, essa curiosidade de conhecer se dirige para outros objetos mais distanciados de questões sexuais como a diferença entre os sexos e a origem dos bebês.

De acordo com essas verificações, Freud (1910) entende que a pesquisa de Leonardo Da Vinci sobre o voo das aves era justamente uma derivação de suas teorias fantasiosas a respeito da função do abutre em sua própria origem<sup>13</sup>. O que fazia Leonardo se fixar na ideia de um dia imitar o voo era o interesse afetivo recalcado que tinha pelas aves.

Fica claro, portanto, que o corpo pulsionalizado, os desejos, os conflitos e as angústias estão absolutamente implicados no ato de conhecer.

Segundo Voltolini (2006, p. 38), do ponto de vista freudiano o conhecimento não serve para o sujeito se adaptar à realidade, mas sim para adaptar a realidade ao que se quer fazer dela. O autor afirma que há, no cogitar humano, a presença de uma *razão de conveniência*. Conveniência esta que é inconsciente e articulada a esses conflitos psíquicos e às marcas subjetivas particulares a cada sujeito. Voltolini (2006) discute ainda que, no ato de conhecer, o que está em jogo é o domínio do objeto. O sujeito

---

<sup>13</sup> Segundo Freud (1910), Leonardo relatava, como uma de suas primeiras lembranças, a cena de um abutre que teria se aproximado de seu berço, abrindo a sua boca com a cauda e fustigando várias vezes seu lábio. Freud discute que essa fantasia remete a uma cena de amamentação, na qual a figura da mãe é substituída pelo abutre. A partir disso, Freud aponta que egípcios acreditavam que essas aves eram unicamente do sexo feminino e a fecundação era feita pelo vento. Analisando esta fantasia de Da Vinci, Freud a articula à ausência do pai e afirma que Leonardo era como uma cria de abutre, com mãe e sem pai.

pensa para dominar, ou seja, como tentativa de se enganar ao ignorar sua sujeição ao desejo.

Dessa forma, quando pensamos na neurose, o conhecimento é mobilizado pela angústia de castração. Como vimos, o sujeito constrói conhecimento para controlar, racionalizar, explicar o mundo, isto é, para não se encontrar com o real imponderável da castração e do desejo. É para se proteger da angústia que a criança começa a se interrogar e a interrogar o outro. No entanto, cada resposta vem carregada de um novo enigma, que impulsiona o sujeito a uma nova pesquisa na tentativa de produzir uma teoria que responda totalmente às suas perguntas e não deixe a sua própria castração e a castração do Outro aparecer.

*“A curiosidade das crianças pequenas se manifesta no prazer incansável que sentem em fazer perguntas; isso deixa o adulto perplexo até vir a compreender que todas essas perguntas não passam de meros circunlóquios que não cessam, pois a criança os está usando em substituição àquela única pergunta que nunca faz.” (Freud, 1910, p. 86)*

Ao pesquisar, a criança produz inúmeras respostas, no entanto, estas não cessam de reafirmar a constatação de que os bebês nascem independentemente da sua própria vontade e para além do seu controle. É o desejo do outro que dá origem ao nascimento de um filho. E se os pais desejam é porque a própria criança não é capaz de aplacar tal desejo. A perda do seu lugar de objeto, isto é, a castração materna, entra em jogo aqui. Dessa maneira, a grande pergunta, que nunca é feita, mas que instiga o sujeito, diz respeito ao desejo do Outro primordial. Que desejo foi esse que deu origem a mim? O que o outro deseja? O que o outro quer de mim? Mais do que uma questão sobre como se faz os bebês do ponto de vista biológico, a criança se interroga, portanto, sobre o seu lugar no desejo do outro. Esse é o grande enigma, sempre sem resposta, que mobiliza o sujeito neurótico na direção do conhecimento.

Jerusalinsky (2004) discute que o Outro determina a relação do sujeito com o objeto na produção do conhecimento, uma vez que apresenta o objeto para o sujeito como aquilo que lhe faz falta. Isso faz do objeto uma incógnita para o sujeito e, dessa forma, o atravessamento da relação do sujeito com o objeto pela linguagem, pelo Outro, institui o objeto como perdido, como aquilo que falta ao outro.

É porque nada se sabe sobre o desejo que o sujeito se põe a conhecer, buscando negar a castração.

Tanto as teorias sexuais infantis quanto o conhecimento científico são produções na tentativa de evitar o encontro com o insuportável do não *saber*. Desse ponto de vista, podemos entender melhor o que Lacan argumenta ao falar da similaridade entre o conhecimento verdadeiro e conhecimento delirante, já que ambos são respostas aos porquês, negando a existência de um real impossível de ser simbolizado.

Está claro que na neurose o conhecimento é uma defesa frente à angústia de castração, que pretende apagar, ainda que temporariamente, o não saber sobre o desejo. No entanto, na psicose a castração está realmente forcluída. Desse modo, se na neurose o conhecimento é uma tentativa de negar a castração, na psicose temos que considerar que o conhecimento se produz mesmo sem a inscrição psíquica do saber paterno sobre a castração.

Podemos afirmar que na psicose o motor do conhecimento não é a angústia de castração, até porque, como já discutimos, na psicose o Outro é absoluto e o objeto não se apresenta como perdido. No entanto, sabemos que, pela via do delírio, o sujeito psicótico produz conhecimento. Como podemos então entender a função do conhecimento e sua articulação com o saber na psicose?

## **2. Saber**

*“O mundo, o mundo do ser cheio de saber, é apenas um sonho, um sonho do corpo enquanto falante, pois não existe sujeito conhecedor.” (Lacan, 1972/73, p.171)*

Trabalharemos a seguir com a noção de *saber* em psicanálise. Quando falamos em *saber*, estamos nos referindo àquilo que faz falta no Outro, isto é, ao *saber* sobre a castração. Como já anunciamos ao discutir o conceito de conhecimento, o saber remete ao enigma do desejo do Outro. O saber diz respeito à condição do sujeito dividido pela linguagem e pelo desejo, ou seja, à dimensão do funcionamento significante inconsciente. Vamos agora nos aprofundar na compreensão deste termo.

## O Inconsciente é um Saber Estruturado como a Linguagem<sup>14</sup>

Freud entende os sonhos, os atos falhos e os chistes como formações do inconsciente. Uma vez que o ego nada quer saber sobre o desejo, a consciência resiste à invasão de conteúdos inconscientes. Como estratégia para que tais conteúdos possam retornar à consciência, o trabalho do sonho se utiliza das memórias do dia anterior e de dois mecanismos fundamentais para “enganar” as defesas egoicas: o deslocamento e a condensação. Com isso, o que chega à consciência são produções enigmáticas, como as produções oníricas.

Os sonhos têm um conteúdo manifesto, que é aquilo que se apresenta em nossa memória, e um conteúdo latente, que pode ser obtido por meio do método psicanalítico. Atento a isso, Freud discute a interpretação dos sonhos como um trabalho de leitura da escrita onírica, no qual é preciso decodificar o conteúdo manifesto dos sonhos levando em consideração as distorções que podem estar operando. De acordo com Freud, a leitura de um sonho deve ser feita considerando os conceitos que aquelas imagens ali representam e não a história narrada. Dessa forma, o sonho deve ser tomado ao pé da letra, isto é, tomando a imagem produzida como letra de um texto a ser lido, já que, como afirma Freud, o sonho se organiza assim como um rébus<sup>15</sup>.

Como discute Nasio (1993, p. 33):

*“Deste modo, entendemos que as produções do inconsciente apresentam-se ao eu como atos, falas ou imagens inesperadas e enigmáticas que surgem abruptamente e transcendem nossas intenções e nosso saber consciente. O inconsciente em si continua suposto como um processo obscuro, incognoscível, desconhecido para aquele que fala e sonha.”*

A interpretação dos sonhos e dos atos falhos põe em evidência o saber inconsciente. Em outros termos, podemos dizer que o inconsciente carrega em si um saber do qual o sujeito não sabe.

A partir da teoria freudiana sobre o inconsciente e de conceitos da linguística, Lacan estabelece uma analogia entre o funcionamento do inconsciente e o

---

<sup>14</sup> Nasio, 1993, p. 12.

<sup>15</sup> Rébus é um jogo que consiste em representar palavras, ou frases, por meio de desenhos ou sinais cujo nome apresenta analogia com o que se quer dar a entender. Um exemplo de rébus é a imagem de um sol seguida da imagem de um dado. Essas duas imagens produzem uma nova ideia (soldado) que não estava diretamente colocada ali, mas que pode ser encontrada por esse trabalho de deciframento.

funcionamento da linguagem. Tal analogia estabelecida por Lacan se apoia na diferenciação feita pelo linguista Ferdinand de Saussure entre significante e significado<sup>16</sup>.

Lacan (1957) afirma que a experiência psicanalítica descobre a estrutura da linguagem no inconsciente. Freud considerava que o recalcado (o inconsciente) era formado pelo que chamou de *representantes ideativos* ou *traços mnêmicos*. Lacan traduziu este termo por *representantes de representação* e, a partir da teoria lingüística, os igualou ao significante. A partir disso, criou os primeiros pilares para apoiar sua teoria de que “*o inconsciente se estrutura como a linguagem*”.

Lacan propõe o algoritmo *Significante sobre significado*. Segundo ele, o “sobre” corresponde à barra que separa as duas etapas. Situa significante e significado como ordens distintas e separadas por uma barreira que resiste à significação.

S (Significante)

---

s (Significado)

Não há uma relação de reciprocidade entre o significante e o significado, isto é, um mesmo significante pode ter vários significados, mas, em si, o significante não significa nada.

Desse ponto de vista, a imagem do sonho é tomada como um significante, vazio de significação. Lacan aponta que é na articulação de um significante a outro que se decifra uma formação do inconsciente.

Segundo Lacan, reduzir o significante à reciprocidade de um significado é o que conduz ao positivismo lógico, à busca do sentido do sentido. É importante lembrar que o conhecimento se funda nessa crença no sentido único, ou seja, na reciprocidade entre significante e significado. No entanto, quando falamos do saber, nos referimos a algo que se produz na articulação entre os significantes, isto é, na cadeia significante.

Lacan (1957) afirma que a cadeia significante pode ser entendida como “*anéis cujo colar se fecha no anel de um outro colar feito de anéis*”.

---

<sup>16</sup> O signo linguístico, segundo Saussure, une um conceito a uma imagem acústica, isto é, um significado a um significante.

*“Ali, em determinado ponto de ligação, especialmente aquele, absolutamente primeiro, do S1 ao S2, é possível que se abra essa falha que se chama sujeito. Ali se operam os efeitos da ligação, no caso significante. Quer essa vivência, chamada mais ou menos adequadamente de pensamento, se produza ou não em algum lugar, produza ali algo que tem a ver com uma cadeia, exatamente como se fosse pensamento. Freud jamais disse coisa diferente quando falou do inconsciente.” (Lacan, 1969/70, p. 93)*

O sentido, portanto, é algo que se produz pelo próprio encadeamento de um significante a outro, ou seja, a significação se dá na correlação de significante a significante.

Lacan entende ainda que o inconsciente é uma cadeia significante que se desdobra de acordo com regras, que são o paradigma do processo primário e das formações do inconsciente. Essas regras dizem respeito justamente ao funcionamento metonímico e metafórico.

*“A oposição da metáfora e da metonímia é fundamental, pois o que Freud colocou originalmente em primeiro plano nos mecanismos da neurose, bem como nos fenômenos marginais da vida normal ou do sonho, não é nem a dimensão metafórica, nem a identificação. É o contrário. De maneira geral, o que Freud chama de condensação é o que se chama, em retórica, metáfora, e o que ele chama deslocamento, metonímia.” (Lacan, 1955/56, p. 251)*

Lacan recorre aos dois eixos da linguagem que regem a língua, isto é, o eixo paradigmático ou sincrônico e o eixo sintagmático ou diacrônico, e os articula às operações inconscientes de condensação e deslocamento, apontadas por Freud. O eixo paradigmático, que possibilita as substituições significantes, caracteriza a metáfora e o eixo sintagmático, que possibilita as combinações, caracteriza a metonímia.

A operação metonímica se dá no eixo sintagmático, no eixo da fala. A metonímia caracteriza a própria função significante, isto é, o caráter linear, essa “concatenação de *palavra em palavra*” (Lacan, 1957, p. 509).

Já a metáfora se dá por qualquer conjunção de dois significantes, na qual um substitui o outro, “*assumindo seu lugar na cadeia, enquanto o significante oculto permanece presente em sua conexão (metonímica) com o resto da cadeia.*” (Lacan,

1957, p. 510). Nesse caso a articulação se dá pela substituição de uma *palavra por outra*.

*“A Verdichtung, condensação, é a estrutura de superposição dos significantes em que ganha campo a metáfora, e cujo nome, por condensar em si mesmo a Dichtung, indica a conaturalidade desse mecanismo com a poesia, a ponto de envolver a função propriamente tradicional desta. A Verschiebung ou o deslocamento é, mais próxima do termo alemão, o transporte da significação que a metonímia demonstra e que, desde seu aparecimento em Freud, é apresentado como meio mais adequado do inconsciente para despistar a censura.”*  
(Lacan, 1957, p. 515).

Podemos entender o deslocamento e a metonímia como um movimento horizontal, no qual os significantes se vinculam por contiguidade. Já na metáfora o movimento é vertical. Um significante se sobrepõe ao outro à medida que um significante condensa elementos de uma outra cadeia significante.

No entanto, como afirma Lacan (1955/56), a relação entre significante e significado é fluida e está sempre prestes a se desfazer já que a cadeia significante se caracteriza por um deslizamento incessante do significado sob o significante. Como já discutimos no capítulo anterior, Lacan propõe o conceito de ponto de capitonê, ou ponto de basta, como uma “delimitação” a esse deslizamento produzida pela operação metafórica.

Na operação da metáfora paterna, a inscrição de um saber paterno (S2) substitui o significante do desejo materno (S1), possibilitando a significação fálica. Desse modo, o significante paterno Nome-do-Pai faz a função de ponto de capitonê na neurose.

Na metáfora, à medida que um significante se substitui a outro, há a transposição desta barra, produzindo um efeito de significação. Diferente do que acontece na metáfora, na metonímia o significante descartado (S1) não passa sob a barra de significação, isto é, não é recalçado. Na metonímia, o S1 permanece acima da barra, uma vez que para que haja produção de sentido é necessária a manutenção desse S1 em conexão, em contiguidade com o S2.

Na psicose, a falha na inscrição do significante paterno implica em um funcionamento inconsciente diferente da neurose, isto é, sem a operação metafórica e, conseqüentemente, sem o recalque. Como já discutimos, o psicótico experimenta o

inconsciente a céu aberto e vive um deslizamento metonímico sem ponto-de-basta, o que impede a produção de sentido dentro da lógica fálica.

A forclusão do Nome-do-Pai implica, portanto, em um funcionamento significante com certas peculiaridades. Na ausência do Nome-do-Pai como ponto de capitonê, como podemos pensar a produção de sentido na psicose? De que modo podemos compreender a produção de conhecimento e de saber de um sujeito cujo funcionamento significante resiste à significação?

## **O Inconsciente é o Discurso do Outro**

A linguagem e o discurso precedem o nosso nascimento e permanecem, mesmo após a nossa morte. Antes mesmo de uma criança nascer, ela é falada pelos pais e assim um lugar simbólico é destinado a ela. Queremos dizer com isso que o desejo dos pais inscreve um lugar para o bebê antes mesmo de ele nascer.

*“Também o sujeito, se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio.” (Lacan, 1957, p. 498)*

Como já discutimos, o sujeito está, portanto, alienado ao discurso dos pais, e também à própria linguagem. Afinal, tudo o que se pode dizer está submetido à linguagem. A linguagem se coloca então como um Outro. Lacan formula o termo *L’Autre du langue* que pode ser traduzido como o *Outro da linguagem* ou o *Outro como linguagem*.

*“O Outro é essa linguagem estranha que devemos aprender a falar e que é eufemisticamente referida como nossa ‘língua materna’, mas que seria melhor se fosse chamada nossa ‘língua do Outro materno’: são o discurso e o desejo dos outros à nossa volta, na medida em que são internalizados.” (Fink, 1998, p. 28)*

Sabemos que o inconsciente é a marca do vestígio do desejo do Outro. Devemos lembrar que Freud (1900) formula um sujeito dividido entre consciente e inconsciente e apresenta o inconsciente como a *outra cena*, o *outro lugar*. O desejo inconsciente aparece para o eu como um desejo desconhecido, como o desejo de um outro. A noção

lacaniana de Outro, com letra maiúscula, se refere justamente ao lugar de manifestação da fala, isto é, a *outra cena* teorizada por Freud.

O inconsciente pode ser entendido como discurso do Outro, já que está repleto da fala de outras pessoas, dos desejos e das fantasias de outras pessoas estranhas ao eu. O inconsciente é o Outro estranho, inassimilável e desconhecido, do qual não se sabe.

Lacan (1958) discute que para o sujeito sua fala é uma mensagem que se produz no lugar do Outro, ou, dito de outra forma, o sujeito ao falar não sabe o que diz, é o *isso*<sup>17</sup> que fala. Essa fala tem valor de mensagem porque tem origem no Outro, isto é, no inconsciente. Compreendemos, portanto, que ao falar o sujeito se endereça ao Outro, e esta mensagem por ele endereçada retorna ao próprio sujeito, de forma invertida, como discurso do Outro.

Devemos considerar que, na psicose, sem a operação do recalque, o inconsciente não se configura como a *outra cena*. O sujeito vive uma submissão absoluta ao discurso de um Outro sem faltas, já que está colado aos significantes primordiais que o definem. Desse modo, o psicótico não se divide pela linguagem e, portanto, está fora do discurso. Ao falar, é o Outro quem fala.

## O Isso Sabe

A surpresa do paciente em relação ao desejo revelado por meio da interpretação de seu sonho evidencia a emergência de um saber inconsciente estranho, desconhecido pelo sujeito.

Lacan (1968/69) discute que ao interpretar um sonho é necessário fazer a seguinte pergunta: “*O que é que ao dizer, isso quer? Isso diz alguma coisa, sem saber o que diz*”. (Lacan, 1968/69, p. 195)

A descoberta de Freud revela o inconsciente “possuidor” de uma rede de representantes ideativos que abriga em si um saber, não conhecido pelo eu, mas que emerge à consciência via retorno do recalcado, à medida que o sujeito fala. Lacan (1968/69) diz que o recalque originário consiste neste saber fora do alcance do sujeito.

*“Sua descoberta (de Freud) foi ter soletrado, escandido o inconsciente, e desafio a dizerem que isto possa ser outra*

---

<sup>17</sup> Lacan usa o termo *isso* fazendo referência ao conceito *Es*, em alemão, que Freud usou na 2ª tópica e que foi traduzido por *Id* na tradução para o português feita pela editora Imago.

*coisa que não a observação de que há um saber perfeitamente articulado, pelo qual, falando propriamente, nenhum sujeito é responsável. Quando de repente um sujeito chega a encontrar, trocar esse saber que não esperava, ele fica, pois bem, ele que fala, fica bastante desconcertado”* (Lacan, 1969/70, p. 81)

Fink (1998, p. 42) discute que o inconsciente não é algo que se conhece, mas algo que é sabido. O inconsciente é sabido sem o saber da “pessoa” em questão, ou seja, não é algo que se apreende “ativamente”, conscientemente, mas, ao contrário, é algo que é registrado “passivamente”, inscrito ou contado. Esse saber desconhecido consiste na conexão entre os significantes.

Dizendo de outra maneira, o inconsciente é um saber intrínseco à ordenação significante produzida pela própria estrutura da cadeia, que não é subjetivado, já que segue sempre como desconhecido para o sujeito.

Lacan (1969/70, p. 73) afirma: *“O saber é a coisa que se diz, que é dita. Pois bem, o saber fala por conta própria – eis o inconsciente”*.

O saber diz respeito ao inconsciente enquanto discurso do Outro, às marcas significantes do Outro que fundam o sujeito. É importante lembrar que quando discutimos os mecanismos de causação do sujeito, alienação e separação, compreendemos que num primeiro tempo a criança se aliena aos significantes maternos (S1) para, num segundo tempo, a partir da sobreposição das duas faltas, se separar desses significantes. Na neurose, embora o sujeito esteja para sempre marcado pelos significantes primordiais que o fundaram, a falta implica numa separação possível que permite ao sujeito re-significar tais significantes.

Na psicose, no entanto, a criança segue alienada ao discurso de um Outro não barrado, sem que seja possível dialetizar tais significantes. O significante do Outro o petrifica. O significante (S1), à medida que não é re-significado pela inscrição de um outro significante (S2), fixa o psicótico numa significação única.

Desse modo, na neurose, é o inconsciente como discurso do Outro que carrega em si um saber. Na psicose, é o Outro encarnado quem sabe.

## S1 e S2 - Repetição e Saber

*“O que descobrimos na experiência de qualquer psicanálise é justamente da ordem do saber, e não do conhecimento ou da representação. Trata-se precisamente de algo que liga, em relação de razão, um significante S1 a um outro significante S2.”* (Lacan, 1969/70, p. 30)

Como vimos anteriormente, entendemos que a cadeia significante é constituída de significantes concatenados entre si. Segundo Lacan, o modo mais simples e reduzido que pode formular essa relação entre significantes é considerando um significante como S1 e esse outro, ou segundo significante, como S2. Entre S1-S2 abre-se uma falha chamada sujeito. Vamos recuperar o matema de Lacan, com o qual trabalhamos no capítulo anterior, ao tratar das duas operações de causação do sujeito.

$$\begin{array}{c} \S \\ S1 \rightarrow S2 \\ a \end{array}$$

Dessa forma, o sujeito dividido, assim como o objeto *a*, são efeitos da cadeia significante. Lacan (1969/70) define o significante S1 como externo à cadeia e S2 como a bateria, ou série, dos significantes. O S1 *“intervém numa bateria significante que não temos direito algum, jamais, de considerar dispersa, de considerar que já não integra a rede do que se chama um saber”* (Lacan, 1969/70, p. 11).

O S2 constitui, assim, o campo no qual os significantes se articulam entre si, isto é, o campo do saber. O S2 é, portanto, este saber que se produz na medida em que se faz um intervalo entre os significantes. Nesse sentido, entendemos que *“é como efeito do saber que somos cindidos”* (Lacan, 1968/69, p. 377).

*“O ‘a’ vem substituir a hiância que se designa no impasse da relação sexual e reproduz a divisão do sujeito, dando-lhe sua causa, que até então não era apreensível de maneira alguma, porque é próprio da castração que nada possa enunciá-la, propriamente falando, uma vez que sua causa está ausente. Em seu lugar vem o objeto ‘a’, como causa substituta do que consistiu, radicalmente, a falha do sujeito.”* (Lacan, 1968/69, p. 335)

A notação *Um* no S1 indica que se trata de um acontecimento único. Nasio (1993) afirma que esse *Um* se impõe sem que o sujeito o saiba, uma vez que todos os acontecimentos que ocupam o lugar do *Um* se repetem. É o inconsciente que assegura essa renovação da ocupação do lugar do *Um*, ou seja, que assegura a repetição. Assim, repetir é voltar ao lugar do significante *Um*, mas como cada significante é diferente em relação a todos os outros, qualquer um pode ocupar essa posição do S1. O elemento que está no lugar do *Um*, perde sua singularidade e se torna idêntico ao elemento que o precedeu e ao que o sucederá.

*“De onde vem esse significante, o que representa o sujeito perante outro significante? De lugar nenhum, porque ele só aparece nesse lugar em virtude da eficiência retroativa da repetição. É porque o traço unário visa repetição de um gozo que outro traço unário surge a posteriori, (...) portanto, no lugar do S1.”* (Lacan, 1968/69, p. 378)

Segundo Lacan (1968/69), a notação *Um* se articula ao conceito de traço unário, que se trata dessa identificação-mor do sujeito. Desse modo, a inscrição do S1 implica em ser marcado como *um*. Lacan (1969/70) também nomeia o S1 como significante-mestre, trabalhando com a homofonia no francês entre *maître* (mestre, senhor) e *m'être* (me ser, me estar). Este significante mestre recalcado é aquele que irá governar a rede de toda cadeia de significantes.

O S1 remete a esses significantes primordiais aos quais o sujeito se aliena. Dessa maneira, entendemos que o S1, enquanto significante do desejo da mãe, é aquele que se impõe via repetição. Trata-se, portanto, da tentativa de repetição de um gozo.

A repetição se articula ao que Freud chama de objeto perdido. Na teoria freudiana, o objeto supostamente capaz de satisfazer plenamente o sujeito está perdido. O objeto é perdido porque se registra no inconsciente como marca, ou seja, o que se registra no aparelho psíquico não é o objeto em si, mas o significante, isto é, uma representação do encontro com o objeto. Por isso, nenhum objeto “da realidade” é capaz de satisfazer plenamente a pulsão. Dessa forma, satisfação absoluta, isto é, o gozo, se configura como perda para os sujeitos divididos pela linguagem. No entanto, o neurótico, ao repetir, sonha com o reencontro com o objeto perdido e com a experiência de um gozo impossível.

*“Resumidamente, trata-se essencialmente do fato de que o gozo é almejado num esforço de reencontro e que só pode sê-lo ao ser reconhecido pelo efeito de uma marca. A própria marca introduz no gozo a alteração da qual a perda resulta.” (Lacan, 1968/69, p. 119)*

Falar, estar no discurso, significa necessariamente a perda do acesso ao gozo absoluto que se configura como puro real. O “gozo do Outro” é esse gozo absoluto e desmedido. É o lugar do incesto impossível que remete a posição de objeto de gozo do Outro. Segundo Nasio (1993), o real faz limite ao simbólico, já que é impossível conceitualizar formalmente a relação sexual, é impossível inscrever em signos a natureza desse gozo. No inconsciente não há significantes que signifiquem o gozo absoluto. Por isso, Nasio afirma que gozo é um lugar vazio de significantes, é o real inominável. Desse modo, o gozo do Outro é o lugar do saber impossível, já que sobre o gozo absoluto nada se pode saber. *“O saber é o que faz com que a vida se detenha em certo limite em direção ao gozo.” (Lacan, 1969/70, p. 17).*

Devemos considerar que para o sujeito dividido pela linguagem e desejante, este gozo absoluto, puro real, é impossível. Compreendemos que o desejo, ao qual o sujeito barrado está submetido, se articula ao princípio de prazer. O gozo, por sua vez, está para além do princípio do prazer, articulado à pulsão de morte.

Com isso, a renúncia ao gozo absoluto é efeito do discurso. *“A repetição tem uma certa relação com aquilo que, desse saber, é o limite – e que se chama gozo.” (Lacan, 1969/70, p. 13).*

Consideramos que frente à renúncia ao gozo que caracteriza o sujeito falante, só há práticas de recuperação de gozo. Aquilo que se recupera não mais tem a ver com o gozo, mas com sua perda. É no lugar dessa perda que surge a função do *objeto a*. Lacan chama esse pequeno *a* de *mais-de-gozar*. Desse modo, o sujeito submetido à linguagem abdica ao gozo absoluto, mas, ao falar, esse mesmo sujeito pode usufruir de um bônus, isto é, do *mais-de-gozar*.

Segundo Nasio (1993), o *mais-de-gozar* é o gozo que fica retido no interior do sistema psíquico, um gozo residual que permanece ancorado nas zonas erógenas. É, portanto, uma parcela de energia não descarregada. A função fálica regula a descarga de energia, de gozo. Isso ocorre já que a operação de castração possibilitada pela inscrição do significante fálico barra o gozo absoluto. Assim, o falo libera a descarga de uma parcela de gozo, mas outra permanece no sistema inconsciente. O gozo fálico é o gozo

parcial autorizado pelo falo e o *mais-de-gozar* é o gozo perdido, isto é, o excesso residual sem descarga. Dessa forma, ao sujeito dividido está acessível apenas o gozo fálico legislado pela castração.

Segundo Lacan (1968/69), o *mais-de-gozar* é como o montante de uma aposta para que se possa obter um outro gozo. Assim, o sujeito aceita apostar, isto é, perder uma parcela de gozo, visando o gozo fálico.

Lacan (1968/69) afirma que a psicanálise revela aquilo que o saber produz, isto é, o objeto *a*: o objeto *a* enquanto perda de gozo e, conseqüentemente, enquanto objeto causa do desejo. Entendemos, levando em conta o que foi dito acima, que a função do objeto *a*, ou do *mais-de-gozar*, caracteriza o saber.

Frente a isso, entendemos que o sujeito neurótico repete num esforço de reencontro com o objeto perdido, almejando assim o gozo impossível. O psicótico, uma vez submetido à holófrase do primeiro par de significantes, está fadado a repetir, já que todo significante ocupa o lugar de S1. Assim, ele permanece petrificado na dupla S1S2, sem a produção de um saber que faria limite ao gozo absoluto. O psicótico está preso numa incessante repetição que não produz perda de gozo, mas, pelo contrário, implica num gozo absoluto e mortífero. Como a falta não se produz, a cada repetição é na posição de objeto de gozo do Outro que o psicótico se encontra. Trata-se um sujeito submetido ao imperativo do gozo do Outro.

### **O Outro em-fôrma de a e o Saber em-fôrma de a<sup>18</sup>**

O S2, isto é, o saber, deve ser entendido como a bateria significante marcada pela falta do S1. Isso quer dizer que o saber é uma rede que comporta um furo, um lugar vazio deixado pelo significante que foi ocupar provisoriamente o lugar de S1.

Lacan (1968/69) afirma que toda a evocação da falta supõe a instituição de uma ordem simbólica. O simbólico supõe uma ordenação, uma contagem. Segundo Lacan, para que haja simbólico é preciso que se conte pelo menos 1. E é justamente a partir da contagem que se pode constatar a falta. Considera-se que algo falta quando de alguma forma se conclui que a conta não está certa.

Para Lacan (1968/69) a *ciência antiga* apostava na possibilidade de uma ordenação ou contagem total do real. Supunha-se que assim se instauraria uma ordem de

---

<sup>18</sup> Esses termos são usados por Lacan (1968/69) no *Seminário 16 – De um Outro ao Outro*.

Outro capaz de fazer com que o real assumisse o *status* de mundo. De certo modo, a ciência até hoje se funda nessa ilusão totalizante, como já trabalhamos anteriormente.

No entanto, há um limite do simbólico, ou seja, uma impossibilidade do Outro tudo abarcar. Algo sempre falta ao simbólico, já que o real é isso que *não cessa de não se inscrever*. Desse modo, enquanto ao simbólico falta, ao real nunca falta nada.

Nesse contexto, Lacan (1968/69) afirma que o objeto *a* é o furo que se designa no nível do Outro. Isso caracteriza o Outro como inapreensível e sem possibilidade de se totalizar. Dessa forma, há uma incompletude intrínseca ao que se produz como lugar do Outro.

Do ponto de vista topológico, Lacan (1968/69) não apresenta o Outro como completo, nem idêntico a um todo. Pelo contrário, afirma que o Outro é como uma esfera com um furo. Segundo Lacan (1968/69), Outro é “*em-fôrma de a*”, ou seja, o Outro se inscreve numa topologia onde o objeto *a* se apresenta no campo do Outro como que aquele que produz um furo.

Como sabemos, o significante não é capaz de designar a si mesmo, isto é, S1 e S2 em si não podem ser representantes deles mesmos. Um significante está sempre referido a outro significante, e nessa relação sobra um resto de real não representável.

Devemos lembrar que é o conceito de objeto *a* que evidencia a falha do simbólico quanto à possibilidade de tudo dizer. Lacan (1968/69, p. 173) diz que há um furo no discurso, ou seja, “*há em algum ponto um lugar onde não somos capazes de pôr o significante necessário para que todo o resto se sustente*”.

Conforme discute Lacan (1972/73), é a partir deste furo no Outro que o S2 pode se produzir.

Se houvesse o Outro sem furo haveria o gozo absoluto. Estaríamos então no campo do signo e não do significante. Segundo Lacan (1968/69), tudo se reduz ao significante fálico, enquanto significante da falta, que não está no sistema justamente porque ele não representa o sujeito, mas o gozo sexual que é externo ao sistema simbólico. O gozo sexual é absolutamente real uma vez que não é simbolizável pelo sujeito. A função fálica marca justamente o campo limitado da relação de gozo com o Outro.

A função do falo no sistema significante é representar o que falta, o que fica sem inscrição simbólica. Dessa forma, o falo é um significante privilegiado uma vez que é um significante faltoso que está fora do sistema, e por isso funda a castração. Lacan (2008) afirma, portanto, que o significante do Outro é diferente do significante que o

fura, isto é, o falo. Devemos lembrar que na psicose é este significante que faz furo e funda um limite na relação de gozo com o Outro que está forcluído.

Considerando que o saber se conjuga no campo Outro, entendemos que à medida que o Outro é furado o saber também o é. Ou seja, se o real faz limite ao simbólico, configura-se uma falha no Outro e também no saber.

Dessa maneira, o real faz limite ao sistema significante, produzindo uma falha inerente ao saber. Frente a isso, podemos considerar que o saber é não-todo, não é totalizante, pois o próprio dizer introduz o impossível. “*Desse modo, o limite do saber é o real, em que lidamos com algo indizível que é ou não é.*” (Lacan, 1968/69, p. 167).

Lacan (1969/70) afirma que o saber não constitui uma totalidade fechada. O S2 não se caracteriza por *saber-de-tudo*, mas por *tudo-saber* ou pelo *todo-saber*, seguindo o termo usado em francês *tout-savoir*. A totalidade é imaginária, e o saber, diferentemente do conhecimento, não é imaginário mas simbólico.

“*Se há um saber que não se sabe, como já disse, ele é instituído no nível do S2, ou seja, aquele que chamo de outro significante. Esse outro significante não está sozinho. O ventre do Outro, do grande Outro, está repleto deles. Esse ventre é aquele que dá, como um cavalo de Troia monstruoso, as bases para a fantasia de um saber-totalidade. É claro, porém, que sua função implica que de fora venha alguma coisa bater à porta, sem o que jamais sairá nada dali. E Troia jamais será tomada.*” (Lacan, 1969/70, p. 33)

Portanto, o saber também tem sua forma *em-fôrma* de *a*, assim como o Outro, totalmente determinado por uma falta, que diz respeito ao sujeito enquanto ser sexuado e desejante.

Como já apontamos acima, Lacan (1968/69) afirma que o Outro não encerra nenhum saber que se possa supor como absoluto. O *sujeito suposto saber* não existe. No entanto, é importante ressaltar que o Outro, enquanto lugar do inconsciente, sabe. Mas devemos lembrar que na neurose este Outro que sabe não é um sujeito. O inconsciente se sabe. “*Lá onde supomos que isso se sabe, sabe-se que isso se sabe.*” (Lacan, 1968/69, p. 318)

Do ponto de vista simbólico, como discutíamos no primeiro capítulo, a castração é um saber, no entanto, quando nos aproximamos das teorizações da segunda metade do ensino de Lacan, podemos entender que a castração diz respeito também a esse furo que

o objeto *a* faz no Outro e, conseqüentemente, no saber. Essa é a questão que mobiliza o neurótico e da qual ele procura não saber, por exemplo, produzindo conhecimento.

Como aponta Lajonquiere (2007), na ordem do saber impera o paradoxo querer saber e não-querer saber. A busca pelo conhecimento totalizante nada mais é do que a tentativa imaginária de negar esse furo irreparável que o real faz no simbólico.

Na psicose, no entanto, como já discutimos no capítulo anterior, não ocorre essa extração do objeto *a* do campo do Outro. A criança se oferece como uma versão desse objeto *a* que deveria estar impossível para a mãe. Trata-se de uma relação com o Outro sem restos, sem falta. Dessa forma, a relação com o saber do Outro é também sem furos. Na psicose, o sujeito se relaciona com o Outro como *tesouro dos significantes*. A diferença entre S1 e o S2 não se faz já que esses significantes ficam holofraseados. Frente a essa discussão teórica, fica, então, a seguinte questão: A holófrase S1S2 e o Outro no lugar daquele que tudo sabe implicam na impossibilidade de um saber que se produz pela via discursiva?

## O Saber e a Verdade

*“A divisão do sujeito não é certamente outra coisa senão a ambigüidade radical que se vincula ao próprio termo verdade.”* (Lacan, 1969/70, p. 188)

A operação significativa aponta justamente para o saber em articulação com o mais-de-gozar, com a divisão do sujeito. A verdade se articula justamente a essa divisão do sujeito, ao impossível do gozo absoluto.

Segundo Lacan (1968/69, p. 337), o neurótico é aquele que precisa saber a verdade. Na análise, à medida que o analista interpreta a repetição do analisando, ele, o neurótico, é incitado a seguir o caminho do saber, o que deverá conduzi-lo à verdade. Essa verdade incurável a que a análise conduz é saber que *não existe relação sexual*.

De acordo com Lacan (1968/69, p. 38), *“A verdade emerge, justamente quando o saber se dilacera em algum ponto.”*, ou seja, a verdade só se produz por sua relação com o real. Para Lacan, todo o saber que não é falso não se importa com a verdade. O efeito de verdade é apenas uma queda de saber.

*“Sabemos que, em algum lugar, nesse lugar que chamamos de inconsciente, enuncia-se uma verdade que*

*tem a propriedade de nada podermos saber dela. Esse próprio fato constitui um saber”* (Lacan, 1968/69, p. 198)

Dessa forma, entendemos que a verdade, justamente por ter uma relação com o real, emerge quando o saber falha. Portanto, da verdade nada podemos saber. Ou, como afirma Lacan (1968/69, p.205), *“o saber, pode-se dizer, é aquilo que falta à verdade”*. Essa constatação sobre o limite do saber em relação à verdade se configura em si como um saber. Um saber sobre o impossível da verdade. A verdade só pode ser enunciada por um semi-dizer. Como diz Lacan (1969/70, p. 53), da verdade *“para além de sua metade, não há nada a dizer. Não se pode falar, nem saber, do indizível”*.

Segundo Lacan (1968/69), o saber é a função radical, na medida em que ele constitui o próprio objeto para qual tende todo o desejo. O saber, como saber perdido, está na origem do que aparece como desejo em toda a articulação possível do discurso. *“A verdade é o desejo de saber.”* (Lacan, 1968/69, p. 205).

*“Essa verdade é a que interrogamos no inconsciente como falha criadora do saber e ponto-origem do desejo de saber. Esse saber está como que condenado a nunca ser senão correlato dessa falha.”* (Lacan, 1968/69, p. 267)

A verdade se articula, portanto, à falha do saber. No entanto, é à medida que a verdade denuncia o saber como falta, isto é, que o saber se configura como perdido, que o desejo de saber pode emergir, e, assim, o saber pode ser produzido pelo sujeito. Entendemos, portanto, que o desejo de saber surge como efeito dessa topologia *em-fôrma* de a do saber.

Lacan (1969/70) aponta que o significante Nome-do-Pai se situa no nível em que o saber tem função de verdade. Desse modo, o Nome-do-Pai é um significante particular uma vez que é responsável por inscrever a função fálica, que aponta justamente para a falta no saber.

Devemos considerar que, na neurose, a verdade diz respeito justamente ao furo no saber. Na psicose, o Outro aprisiona o sujeito na verdade de seu gozo. O sujeito psicótico é aquele que revela a verdade desse objeto do fantasma materno. Se na neurose a verdade irremediável é o impossível do gozo, na psicose trata-se do gozo do Outro, como um real imposto.

## Dialética do Senhor e do Escravo – Conhecimento e Saber

Nos seminários 16 e 17, Lacan recorre à dialética do senhor e do escravo de Hegel para teorizar sobre o saber e sobre o discurso do mestre. Lacan (1969/70) argumenta que o trabalho do escravo diz respeito ao trabalho do inconsciente, ao saber do qual nada se sabe. O escravo é, portanto, o suporte do saber, uma vez que é aquele que tem um *saber-fazer* (*savoir-faire*) e sustenta o saber do mestre.

Para Lacan (1969/70), o senhor nada sabe. O saber nasce do escravo, mas também serve ao senhor. O senhor extrai o saber do escravo, para que se torne saber do senhor.

O S2, o saber, é então o campo próprio do escravo. Enquanto o S1, significante mestre, é a função significante sobre a qual se apoia a essência do senhor.

*“O mestre e senhor encontra sua verdade no trabalho do outro por excelência, ou seja, no trabalho do escravo que só se sabe por ter perdido esse corpo, esse mesmo corpo em que se sustenta, por ter querido preservá-lo em seu acesso ao gozo.”* (Lacan, 1969/70, p. 94)

Lacan (1969/70) afirma que o escravo, ao saber, é possuidor de meios de gozo. O senhor procura se apropriar do saber do escravo, visando-o enquanto meio de gozo. A teoria de Marx a respeito do capitalismo denuncia essa espoliação de gozo que o senhor faz. É essa extração do saber do escravo que Marx nomeia de *mais-valia*. Devemos recuperar que essa noção do saber articulado à função do *mais-de-gozar* remete a este conceito de *mais-valia* teorizado por Marx.

*“Este faz com que se instaure, no lugar do senhor, uma articulação eminentemente nova do saber. Completamente redutível formalmente e que surja, no lugar do escravo, não uma coisa que iria se inserir de algum modo na ordem desse saber, mas que é antes seu produto.”* (Lacan, 1969/70, p. 84.)

Entendemos, portanto, que saber tem duas faces, isto é, o saber do escravo e o saber do senhor. O saber do escravo é um *saber-fazer*. Já o saber do senhor ou, segundo Lacan (1969/70), a episteme, é essa “*articulação eminentemente nova do saber*”. Lacan afirma que episteme significa “*colocar-se em boa posição*”. No caso, é o mestre quem se coloca em boa posição, extraindo a essência do saber do escravo para que este se

torne um saber de senhor. De acordo com Lacan, a filosofia é essa extração do saber do escravo para obter o saber do mestre. Nessa extração ocorre, no entanto, uma transmutação de *saber fazer* em um saber teórico. Dessa forma, o saber do mestre é “*reduzível formalmente*” e, por isso, transmissível. Trata-se na verdade do que chamamos de ciência.

As ciências sustentam a ilusão de que o significante é capaz de significar a si mesmo. Como já apontamos, o conhecimento científico, segundo Lacan, se apoia na lógica, ordenando proposições de modo que estas sejam sempre verdadeiras. Assim, recalca o saber inconsciente que é marcado por um furo e rejeita a dinâmica da verdade.

Esse saber científico, que surge como dominante é, segundo Lacan (1969/70, p. 110), “*um saber desnaturado de sua localização primitiva no nível do escravo por ter-se tornado puro saber do senhor, regido por seu mandamento.*”

*“É impossível deixar de obedecer ao mandamento que está aí, no lugar do que é a verdade da ciência – Vai, continua. Não para. Continua a saber sempre mais.”*  
(Lacan, 1969/70, p. 110)

Compreendemos que o conhecimento ou o saber científico, à medida que recalca o saber inconsciente, se organiza a partir desse mandamento que impele a tudo saber, impedindo a enunciação da verdade.

### **3. O Conhecimento, o Saber, Suas Distinções e Articulações**

Considerando as definições acima apresentadas das noções de conhecimento e de saber, vamos agora elucidar a diferença e a articulação entre esses dois termos.

Inicialmente, entendemos que o conhecimento é uma função do eu, enquanto o saber diz respeito ao sujeito do inconsciente. No entanto, isso não significa dizer que o conhecimento é uma operação consciente livre de determinações inconscientes. Vamos lembrar que o conhecimento é marcado pelos conflitos e angústias do sujeito que conhece. Isto é, o próprio eu tem uma dimensão inconsciente que opera na função do conhecimento.

Diferentemente da ciência, que toma o conhecimento por ela produzido como “descoberta”, ou seja, como um conhecimento que já é dado pelo próprio objeto, para a psicanálise conhecer é tomar como referência a sua própria imagem e refleti-la no

objeto que se quer conhecer. Nessa medida, se a ciência procura forcluir o sujeito, a psicanálise põe em evidência essas determinações subjetivas do conhecimento e seu caráter imaginário.

Recorrendo ao esquema L, de Lacan, consideramos que enquanto o conhecimento se dá no eixo imaginário ( $a - a'$ ), isto é, na relação entre eu e o outro, o saber se dá no eixo simbólico ( $S - A$ ), isto é, na relação entre sujeito e grande Outro.

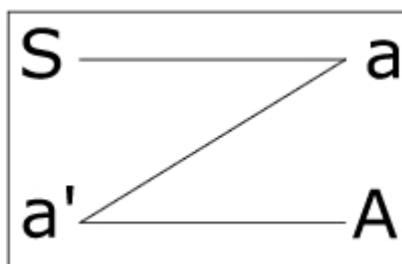


Figura 2 – In: *Lacan (1958)*

O saber se localiza no inconsciente entendido como cadeia significante. Por outro lado, o conhecimento tem uma função especular e imitativa. Os conhecimentos socialmente acumulados são transmitidos sempre de uma pessoa à outra, numa relação imaginária. Desse modo, a aprendizagem se dá nessa relação com o outro semelhante.

Devemos considerar que, na aprendizagem, o sujeito tem que se submeter a esse conhecimento que o outro lhe ensina, para que assim possa aprendê-lo. Porém, é importante ressaltar que, na transmissão do conhecimento, a relação do sujeito que ensina com sua própria falta está em jogo. Ao ensinar, o professor fala de seu conhecimento sobre aquele objeto específico, e, ao mesmo tempo, sem que saiba, dá seu testemunho sobre a castração, ou seja, sobre a impossibilidade de tudo ensinar. Na verdade, a própria relação do professor com seu objeto de conhecimento diz respeito à sua condição de sujeito desejante. A relação que estabelece com o conhecimento e com o ato de ensinar é um testemunho do modo como aquele sujeito lida com aquilo que não se pode saber. Dessa forma, o objeto de interesse humano é, em última instância, o objeto de desejo do Outro.

Portanto, a aprendizagem não se dá apenas na relação imaginária entre eu e o outro que ensina. O próprio esquema L explicita que a relação *eu-outro* ( $a-a'$ ) está atravessada pela relação que o sujeito estabelece com o grande Outro. Entendemos então que a aprendizagem depende da articulação entre conhecimento e saber.

Discutimos anteriormente que, na neurose, o conhecimento é sempre marcado pelas angústias e conflitos do sujeito, ou seja, pela própria relação que se estabelece com o saber. A aprendizagem não acontece desarticulada da condição desejante do sujeito. Como afirma Voltolini (2006), “pensar é desejar”.

Lajonquiére (2007) argumenta que é na ordem significante que se articula tanto o saber sobre o desejo quanto o conhecimento sobre os objetos. Isto é, tanto no conhecimento quanto no saber o registro simbólico está em jogo. O conhecimento é uma produção que se dá na articulação entre o simbólico e o imaginário, ou seja, no campo do sentido único. Assim, o saber se articula ao significante como meio de apreensão do real. No entanto, essa relação entre o simbólico e o real, que caracteriza o campo do significante e o saber, é sempre marcada por um impossível, que o conhecimento procura negar. Na operação inconsciente o sentido não está no próprio significante, mas é efeito da ligação entre S1 e S2. Frente a isso, a linguagem está sempre sujeita ao duplo sentido. Já o conhecimento, se refere à tentativa de colar um significante a um significado, uma vez que procura explicar o mundo alienando à ilusão do sentido único.

Dessa forma, enquanto o conhecimento se articula à certeza do verdadeiro, o saber se articula à verdade.

“A significação como produzida, eis o que serve, como engodo, para nos encobrir o que acontece com a essência da linguagem, na medida em que, por sua essência, propriamente, ela não significa nada.” (Lacan, 1968/69, p. 87)

O saber diz respeito a esse furo no Outro, isto é, ao *sem sentido* da linguagem, já o conhecimento, nada mais é do que este *engodo* a que Lacan se refere no trecho acima.

Trata-se da diferença entre o saber do escravo e o saber do mestre. O escravo produz um *saber fazer*, que não se presta à transmissão e nem pretende se formalizar, mas a partir do qual tem acesso a um gozo, o *mais-de-gozar*. O mestre se apropria deste saber do escravo para obter um saber teórico que deixa de fora, justamente, a verdade que sustenta o saber do escravo.

De um lado, temos o saber marcado pelo impossível da totalidade, do outro, o esforço do neurótico, via conhecimento, de tudo-saber e tudo-explicar. Ao *conhecer*, o

sujeito procura negar esse real indizível, que lhe mobiliza angústia, e acreditar na ilusão de um Outro consistente.

Assim, é a consistência do Outro que está em jogo na diferença entre o conhecimento e o saber. Enquanto o saber diz respeito ao furo do Outro, o conhecimento se propõe à defesa da existência de um saber absoluto do Outro. Desse modo, enquanto o saber se articula à verdade e ao impossível do gozo absoluto, o conhecimento, assim como o delírio de um paranoico, toma como referência a certeza da verdade absoluta, isto é, a ilusão de um Outro que tudo sabe. Ou seja, é para nada saber que o sujeito se implica na atividade do conhecimento.

De Cesáris (2009) aponta que saber é um saber oculto, marcado pela ignorância. No entanto, é tal ignorância que move o sujeito a se perguntar sobre o que ignora.

*“Trata-se de querer saber e não querer saber que não se pode saber que não há saber sobre o desejo”*. (Lajonquière, 2005, p. 65)

Conforme afirma Lacan, (1966), *“a ciência não quer-saber-nada”*. A ciência propõe a existência de respostas para todas as perguntas, apostando num Outro consistente. Como afirma Lanjoquière (2007, p. 226), o sujeito *“não quer saber que, em última instância, não há saber sobre o desejo”*. Trata-se da paixão da ignorância a que se refere Lacan.

Segundo Jerusalinsky (2004), a posição negativa do objeto no saber é tão insuportável para o sujeito, que é recalcada. Frente ao recalque desse saber, o conhecimento se constituiu como tentativa de recobrir o que em última instância se ignora.

Entendemos que a ignorância protege o sujeito da falta e, desse ponto de vista, o conhecimento serve à ignorância, como nos afirma Paín (1999). A autora discute ainda que a ignorância permite conferir ao conhecimento transmitido um caráter absoluto, aceitando o conteúdo como “verdade”.

Assim, as repostas que o conhecimento oferece pretendem fazer o sujeito esquecer as perguntas sem respostas. Como argumenta Lacan, o pensamento censura o *eu não sei*. Desse modo, o conhecimento busca negar aquilo que o saber produz, isto é, o objeto *a*: o objeto *a*, como aquilo que faz furo no Outro, enfim, como a causa do desejo.

Lacan (1962/63) discute ainda a experiência da torneira a partir da qual Jean Piaget procura demonstrar o que chama de *linguagem egocêntrica* da criança. Nessa experiência, Piaget explica para uma criança a respeito do funcionamento de uma

torneira e espera que ela repita o que ouviu e, em seguida, transmita a mesma explicação para uma outra criança. Piaget avalia, então, as perdas que acontecem entre o que a primeira criança recebeu e o que a segunda compreendeu sobre o funcionamento da torneira.

Piaget entende que a fala é feita para comunicar, e, portanto, supõe que as crianças passam temporariamente por um estágio, no qual “falam sozinhas”, isto é, no qual apresentam um discurso egocêntrico que não se presta à comunicação com os outros. Para Piaget, as falhas na comunicação que observa na experiência da torneira são transitórias e demonstrativas de uma fase específica do desenvolvimento das crianças.

Lacan (1962/63, p. 311) aponta que o erro de Piaget está em supor “*que a fala tem como efeito, essencialmente, comunicar, quando o efeito do significante é fazer surgir no sujeito a dimensão do significado*”. Como já discutimos, a falha na comunicação é inerente ao próprio funcionamento da linguagem. Ao explicar sobre o funcionamento da torneira e esperar que um outro compreenda, Piaget supõe uma linguagem sem furos e sem equívocos, na qual haja a equivalência entre significante e significado. O que Lacan apresenta é a torneira enquanto objeto, assumindo a função de causa do desejo. Para a criança, a torneira remete à angústia e ao desejo de reter. Entra em cena o sujeito dividido pela linguagem, um sujeito que não sabe o que diz, e sai de cena a ilusão do sujeito epistêmico desvinculado de sua condição desejante.

Como discute Lacan no *Seminário 20*, a linguagem nada mais é do que aquilo que se tenta saber da função da *alíngua*, isto é, da língua inconsciente. A *alíngua* não serve ao diálogo, “*serve para coisas inteiramente diferentes da comunicação.*” (Lacan, 1972/73, p. 188). O inconsciente é, portanto, um saber-fazer com a *alíngua* que ultrapassa isso que chamamos de linguagem.

Lacan (1962/63) afirma que a linguagem do sujeito é essencialmente feita para ele mesmo. Portanto, não se trata de um estágio do desenvolvimento infantil, mas do fato de que o objeto *a* faz furo no Outro.

Desse modo, à medida que o conhecimento é uma tentativa de negar a castração, não podemos pensar na aprendizagem sem considerar a função do objeto *a*.

O conhecimento se dá em função da posição subjetiva em relação à castração. Considerando essa articulação entre saber e conhecimento, entendemos que ambos se encontram entrelaçados no pensamento. Desse modo, pensar sobre a construção do conhecimento e aprendizagem implica considerar a relação do sujeito com o Outro e

com sua falta. Assim, quando nos dedicamos a discutir sobre a psicose, temos que levar em conta a relação absoluta do psicótico com o Outro e com a linguagem para pensar sobre a função do conhecimento e do saber.

#### **4. Psicose, Conhecimento e Saber**

*“Essa distinção entre o Outro com um A maiúsculo, isto é, entre o Outro enquanto não conhecido, e o outro com um a minúsculo, isto é, do outro que é eu, fonte de todo conhecimento, é fundamental. É nesse afastamento, é no ângulo aberto dessas duas relações, que toda dialética do delírio deve ser situada.” (Lacan, 1955/56, p. 53)*

O estudo sobre as noções de conhecimento e saber em psicanálise nos traz elementos necessários para pensar em como estes processos ocorrem na psicose.

O conhecimento é uma produção tipicamente paranoica, uma vez que o psicótico é aquele que tudo conhece e que relaciona todos os acontecimentos a si mesmo, construindo, assim, seus delírios. Nos delírios, o psicótico antecipa acontecimentos mantendo o objeto sob seu domínio. Desse modo, a psicose paranoica se caracteriza por essa “intuição delirante”, que leva este sujeito a supor que tudo tem uma significação. Isso se deve ao fato de que o psicótico substitui a mediação simbólica por uma proliferação imaginária.

O conhecimento seja em sua versão de *conhecimento verdadeiro* ou de *conhecimento delirante* se estrutura sustentado pela negação do furo que o real faz no simbólico. No entanto, o conhecimento carrega sempre as marcas subjetivas do sujeito que o produz, e, evidentemente, o conhecimento produzido pelo sujeito psicótico é marcado pelas particularidades da relação que este estabelece com a linguagem.

Devemos lembrar que o psicótico é habitado, possuído pela linguagem. Trata-se de um Outro sem falta capaz de tudo nomear. Conforme discutimos anteriormente, como efeito da holófrase, o psicótico fica colado aos significantes que o situam no desejo do Outro. Se na neurose dizemos que o sujeito está no intervalo entre os significantes, na psicose os significantes maternos o definem. Dessa forma, o sujeito psicótico só pode produzir conhecimento fora do discurso e a partir de uma relação sem furos com linguagem.

Como consequência, o conhecimento delirante está em discordância com a linguagem comum, neurótica. É justamente a *alíngua*, a língua inconsciente (que está

recalcada na neurose), que está em jogo para o psicótico. Trata-se de uma língua que não se presta ao laço social e que é marcada por neologismos e pela transgressão das regras que regem o funcionamento da linguagem. Se na neurose a obediência a algumas regras comuns sustenta a ilusão da comunicação, na psicose se explicita esse caráter particular da língua.

Muitas vezes na psicose há uma conservação da ordem do pensamento, mesmo que o discurso possa soar absurdo para um neurótico. Isso se deve ao fato do significante Nome-do-Pai introduzir os sujeitos neuróticos numa dimensão, num registro. O Nome-do-Pai inscreve a lógica fálica que funciona como uma baliza, como um *metro-padrão*. No entanto, o conhecimento produzido pelo psicótico não conta com estas mesmas referências simbólicas, já que não usa o significante fálico como baliza.

Calligaris (1989, p. 15) afirma que o sujeito neurótico que “*resolveu confiar na função paterna, está referido a um saber e, mais geralmente, habita um mundo orientado, organizado ao redor de um pólo central ao qual se devem e se medem todas as significações*”. Já para o sujeito psicótico, “*não há amarragem de um ponto de ‘capiton’, tampouco haverá organização centralizada de seu saber e de seu mundo*”.

Enquanto o *conhecimento verdadeiro* é uma produção lógica que toma como ponto de referência o saber paterno, na psicose não se conta com esse saber comum. O efeito disso, como afirma Lacan (1987), é que o conhecimento delirante não está de acordo com as necessidades desse grupo. Em outros termos, o conhecimento delirante não faz laço social. Como diz Melman (1991), a diferença é que enquanto o grupo social pode gozar do conhecimento verdadeiro, não pode gozar do delírio.

Desse modo, como diz Lacan (1955\56), é o próprio sistema delirante de cada um que nos dá elementos para a compreensão de suas produções psicóticas, e não um referencial comum.

Como vimos anteriormente, devemos considerar ainda o caráter metonímico das produções psicóticas. O conhecimento delirante é marcado, ora por uma fluidez, tipicamente metonímica, que impede a produção de um sentido, ora pela fixidez de significação. Isso está relacionado ao reconhecimento de um Outro absoluto, ou seja, com a total submissão do psicótico ao significante S1. Se na neurose uma significação remete sempre a outra (o que é próprio do movimento significante), na psicose, por outro lado, é possível *a significação* e a certeza.

Ao conhecer, o neurótico produz respostas para suas perguntas, mas tem que se encontrar, constantemente, com aquilo que não sabe e que fica sem explicação. Na

psicose, a forclusão é um fato irremediável, portanto, a significação fálica não se inscreve. Nesse contexto, Melman (1991) afirma que o paranoico é aquele que obteve “sucesso” nessa empreitada justamente porque é capaz de encontrar *o porquê*.

O psicótico estabelece com seu delírio uma relação durável e impossível de ser abalada. Normalmente não está aberto a dúvidas, flexibilizações e mudanças. Trata-se de uma crença delirante, uma certeza radical, que permite ao psicótico orientar seu mundo.

*“O mundo que ele nos descreve está articulado em conformidade com a concepção que ele alcançou (...). Segundo essas concepções, que lhe dá aliás um certo domínio de sua psicose (...) tudo é compreensível, tudo é arranjado.”* (Lacan, 1955/56, p. 95)

Lacan (1955/56) afirma que a *concepção de mundo* que o psicótico constrói pelo delírio arma um campo de significação.

Nas psicoses adultas, Lacan (1975/76) defende a possibilidade da construção de uma metáfora delirante, uma metáfora não-paterna, que possa fazer suplência à metáfora paterna<sup>19</sup>. A metáfora delirante é a possibilidade do próprio delírio estabelecer uma significação para o sujeito, produzindo uma estabilização. Lacan argumenta que o delírio pode, portanto, se configurar como uma suplência à falta do Nome-do-Pai.

Na falta do saber sobre a castração, o próprio conhecimento, à medida que se estrutura como uma certeza da verdade absoluta, poderia armar um campo de significação para esse sujeito? É necessário pensar, a partir dos casos, sobre essa possibilidade do psicótico “inventar” uma significação outra, que permita algumas *amarrações*, isto é, que permitam ao sujeito orientar seu mundo, nas psicoses infantis ou nas psicoses infantis pós-puberdade.

Perguntamo-nos ainda se essas construções do psicótico pós-puberdade podem de alguma maneira tirar o sujeito, ainda que temporariamente, da incessante repetição, isto é, do enxame de S1, possibilitando, assim, a produção de um saber.

Para avançar nessa questão, devemos considerar que, enquanto o sujeito neurótico tem que lidar com a angústia mobilizada pela constatação da inconsistência do Outro, na psicose é com os efeitos de um Outro perturbador e detentor do saber que ele tem que lidar. À medida que encarna o objeto do fantasma materno, o sujeito psicótico sucumbe ao gozo mortífero do Outro. Portanto, a angústia psicótica diz respeito à

---

<sup>19</sup> Lacan discute a metáfora delirante como suplência à metáfora paterna, já no Seminário 3 – As psicoses ao trabalhar com o caso de Schreber.

imposição que prende o sujeito ao gozo do Outro e faz do seu corpo um corpo despedaçado, um *eu* que é “*coleção incoerente de desejos*” (Lacan, 1955/56, p.52) dos quais não consegue se separar.

Como discutimos, o saber sobre a castração é o motor do conhecimento na neurose. Na psicose, não é para se defender da angústia de castração que o sujeito produz conhecimento. À serviço do que está, então, a produção de conhecimento para o psicótico?

Lacan (1955/56) afirma que “*o delírio é uma defesa do sujeito*”. Isto é, o conhecimento delirante pode ser entendido como uma forma do psicótico se proteger do Outro perseguidor.

Calligaris (1989) diz que o psicótico deve tecer uma rede total e idealmente completa que o proteja da demanda do Outro. Desse modo, o sujeito psicótico arma um campo de significação que parece se articular à sua necessidade de se proteger deste Outro sem falta.

Lacan faz tais afirmações a respeito do delírio ao se referir à psicose de adultos. Mas será que mesmo nos casos de psicose infantil pós-puberdade podemos pensar na produção de conhecimento como um defesa frente ao Outro, como uma produção que arma um campo de significação *outro*?

Vamos agora avançar a partir dos casos de Gabriel e Letícia.

## Capítulo III – A Produção de Conhecimento e Saber na Psicose: Clínica e Educação

*Pois então é a psicose que ensina, que ensina sobre a estrutura e que ensina quanto à solução, a variedade de soluções que é possível inventar para o problema da inconsistência próprio a essa estrutura.*  
(Zenoni, 1998, p. 10)

### 1. Relato dos casos

#### Caso Letícia - “Como Você Sabe?”

Iniciei o trabalho de Acompanhamento Terapêutico em 2004, quando Letícia tinha 9 anos. Ela havia iniciado uma primeira análise aos 4 anos, e desde de os 7 vem sendo acompanhada pela mesma analista. A entrada de um Acompanhante Terapêutico<sup>20</sup> (A.T.) no tratamento surgiu frente ao fato de que Letícia ficava muito desorganizada no transporte escolar. Começo então o trabalho como “*ATerista*”, termo criado por Letícia a partir da junção de A.T. com motorista. Nos primeiros dois anos, o trabalho consistiu em breves encontros diários que aconteciam nestas idas e vindas da escola. A partir de 2006 foi inserido mais um A.T. no tratamento, que inicialmente acompanhava Letícia na escola. Quando Letícia muda para uma escola especial em 2007, eu e a outra A.T. passamos a acompanhá-la não só no transporte para a nova escola, mas também em “passeios” duas manhãs por semana. Desde então, o meu trabalho com Letícia acontece com dois ou três encontros semanais. Em 2008, Letícia vai para uma outra escola. E, no meio de 2009, Letícia sai da escola e passamos a trabalhar em uma equipe de três A.T.s.

Ao me conhecer, a primeira coisa que disse foi: “*Quantos anos você tem? Você mora em casa ou prédio?*”. Na sequência me perguntou em que andar eu morava, quando era meu aniversário e contou sobre os andares e as idades de pessoas que conhecia. Nos encontros seguintes notei que essas perguntas se repetiam.

Letícia também se ocupava das questões sobre a sua própria idade. As mudanças de idade lhe causavam muita angústia e, na tentativa de dar conta disso, perguntava: “*Quantos anos eu tinha em janeiro de 2003?*”, “*Com 3 anos eu era Letícia?*”, “*Com 3 eu era criança?*”, “*Com 11 eu vou ser Letícia?*”, “*Quantos anos eu vou ter na 4<sup>a</sup>*

---

<sup>20</sup> O Acompanhamento Terapêutico é um dispositivo de tratamento clínico no qual o atendimento acontece fora do consultório e do *setting* do psicanalítico tradicional.

*série?*”. Ela gostava de olhar fotos de quando era mais nova, falava e perguntava sobre a data em que a foto foi tirada, a idade que tinha e o comprimento de seu cabelo na época.

No nosso caminho para a escola, uma de nossas tarefas era contar andares de prédios. Letícia elegia alguns prédios dos quais tirava fotografias, desenhava e cuidávamos de “passar na frente”<sup>21</sup> deles. Os preferidos eram “*o prédio da sacada vermelha*” (que ela podia ver da janela de seu quarto) e “*o prédio de tijolinho*” (na frente de seu apartamento). Todos os dias contávamos seus andares. Letícia queria saber quantos andares os prédios tinham e, a partir disso, comparava o tamanho dos prédios: “*O seu tem 16. Tem mais que o meu, né?*”.

Depois de um tempo de trabalho, frente a essas perguntas que repetia constantemente, experimentei responder “*Ah! Você sabe a resposta!*”, e ela me disse “*Me ajuda a lembrar!*”.

Nesse primeiro tempo do trabalho, Letícia era uma menina interessada e ocupada dessas questões sobre idades, datas e andares de prédios.

Esses números (idades, datas de aniversário, andares de prédios) pareciam ser mais do que quantificadores. Letícia se colava a eles, e colava cada pessoa a seus respectivos números, tentando se orientar a partir disso. Por isso, a mudança que um simples aniversário trazia lhe dava muito trabalho. Para Letícia era difícil confiar que continuaria sendo ela mesma, ainda que não fosse mais, por exemplo, a “*Letícia de 9*”. Perto do seu aniversário, dizia: “*O meu 9 anos tá ficando velhinho?*”.

Entendendo que as contagens tinham para ela uma função organizadora, e me dispunha à tarefa de contar os andares dos prédios. No entanto, contar uma vez nunca era suficiente. Era preciso que eu contasse junto com ela inúmeras vezes e lhe reafirmasse tal informação, dando meu aval de que se tratava de um conhecimento confiável. A contagem não lhe garantia que o “*prédio de tijolinho*” sempre teria oito andares, por isso, contávamos novamente.

A “perguntação” e a repetição marcavam o encontro de Letícia com o outro. Precisava reiteradamente da palavra deste outro para verificar e se assegurar de algumas informações. Ainda que já tivesse feito tais perguntas inúmeras vezes e se lembrasse da resposta, Letícia não podia contar com aquilo que sabia, não podia contar com sua própria lembrança, precisava de alguém, numa posição de saber, que a ajudasse a

---

<sup>21</sup> No texto também usarei os próprios termos que Letícia e Gabriel utilizam, considerando que no trabalho com a psicose a transferência passa por essa aprendizagem da língua particular do sujeito.

lembrar. Desse modo, para Letícia o saber do Outro era inquestionável, e era nesse saber que ela se apoiava para avançar em suas construções.

Frente a isso, a resposta do outro tinha (e ainda tem) uma função organizadora e desorganizadora ao mesmo tempo. Por isso, quando alguém, ou ela mesma, se confundia nessas contagens, Letícia se “agitava” e assistíamos ali um corpo se “desamarrando”<sup>22</sup> à medida que um furo no saber do Outro aparecia. Era muito difícil inclusive suportar que outro pudesse, não só errar, como também não saber responder alguma de suas perguntas.

No decorrer do trabalho, Letícia passou a se interessar também sobre os caminhos para a escola atual, a escola antiga, os parques que frequentava e as casas das avós. “*A casa da minha avó é para cima ou para baixo?*”, “*A minha escola é para baixo, né?*”. O ponto de referência que estabelecia para situar o “para cima” e o “para baixo” era a rua da sua casa. Questionava, portanto, se para ir para a escola tínhamos que descer ou subir sua rua. Letícia tentava se localizar na cidade a partir desse sistema binário (cima/baixo). Considerava naquele momento que São Paulo fosse uma linha reta, a partir da qual todos os lugares que ela conhecia estariam localizados numa série, assim como um prédio em que há andares acima e abaixo do seu.

Obviamente essa tentativa de se localizar numa cidade grande como São Paulo usando apenas o “*para cima e para baixo*” se mostrava precária e falhava em oferecer a certeza que ela buscava. Os diferentes caminhos possíveis para se chegar num mesmo lugar, e a própria fragilidade do eixo cima/baixo construído por Letícia, levava alguns a responder que a casa da avó era para cima e outros para baixo. Frente a isso, Letícia se angustiava muito. Mesmo sabendo onde ficava a casa a avó, não conseguia suportar o suposto erro do outro, nem compreender essa ideia de que a cidade se estrutura em rede e, por isso, existe mais de um caminho para um mesmo lugar. Quando eu dizia onde eu morava, ela fazia um esforço de encaixar minha casa nessa linha que imaginava ser capaz de abranger toda a cidade. Para isso, inventava novas casas para mim, em alguns dos lugares que passávamos no nosso caminho de casa a escola.

Minhas intervenções tinham como direção ajudá-la a fazer alguma extensão, possibilitando a ampliação desses parâmetros de localização espacial. Tentava mostrar que havia o para cima e para baixo, mas que havia também a esquerda e a direita, o

---

<sup>22</sup> Esses termos “agitada” e “desamarrada” foram construções que Letícia fez em sua análise, como possibilidade de nomear sua condição “amarradinha” em momentos de organização e “agitada” nessas situações de absoluta desorganização psíquica, angústia e sofrimento.

“para o lado do prédio da sacada vermelha” e o “para o lado da escola”. Letícia tentou ampliar esse sistema inventando o *cima cima, cima baixo, baixo baixo e baixo cima*. Evidentemente essa estratégia deixou a ela, e a todos nós, ainda mais perdidos, já que dificilmente alguém compreendia a qual direção ela se referia.

No início da 4<sup>a</sup> série, Letícia aprende na escola sobre a contagem dos séculos. Pela primeira vez vejo Letícia interessada num conteúdo apresentado pela escola. Evidente que não se trata de um interesse qualquer, os séculos possibilitavam a ela mais uma maneira de contar, de se localizar no tempo. Letícia começa então a se perguntar sobre isso e se esforçar para compreender a lógica das mudanças de século. “*Eu nasci no século XX?*”, “*Em que século nós estamos?*”. O século entra como um outro referencial que se soma às perguntas que já fazia sobre datas.

Passam-se dois anos. Letícia continua sendo Letícia com 11 anos, e chega à puberdade. Quase na mesma época acontecem os episódios “Nazaré” (Letícia assiste a um capítulo de uma novela, no qual a personagem Nazaré “joga da escada” uma mulher) e “Dia da Renata” (em que se desorganiza muito na escola e leva uma bronca da Renata, auxiliar de classe, que, ao ver Letícia “agitada”, diz que ela está feia). Nessa época, sua “agitação” aumenta significativamente, ela chora muito ou tem “crises de riso” ao se lembrar desses episódios. Letícia vivia constantemente perseguida por essas figuras e por essas datas em que se desorganizou diante do encontro com um Outro invasivo. Falar incessantemente da Renata e da Nazaré passou a impedir o trabalho que vinha fazendo até então. As questões sobre os caminhos, andares e séculos foram perdendo lugar frente à sua trabalhosa tentativa de se situar frente às suas próprias agitações, se proteger do Outro e lidar com esse corpo púbere. As perguntas sobre “dias agitados” ganham espaço. “*A Renata falou que eu tava feia?*”, “*No dia 16/02/2006 eu tava agitada?*”, “*Agitada rindo ou agitada chorando?*”.

Essa fase muito desorganizada culmina com uma escolha de Letícia pelo silêncio. Nesse período, Letícia dedicou-se intensamente a um trabalho de localizar no tempo os seus dias agitados. Já que não falava, construiu para isso um “método” usando a escrita. Escrevia a seguinte pergunta: “*16/02/2006 (Dia da Renata) foi depois do 30/12/2005? Foi?*”. Repetia sempre o Dia da Renata e variava a outra data. Ela escrevia a pergunta, em seguida me passava o papel, eu respondia com um “*Foi*”, como ela mandava, e escrevia a próxima. O silêncio e o “antes e depois” parece ter oferecido para Letícia uma organização frente ao efeito avassalador de *Renatas* e *Nazarés* e de um corpo de uma menina de 12 anos que se transformava a cada dia.

Em 2007, Letícia aos poucos volta a falar. No entanto, continuava fazendo por escrito as perguntas sobre o “antes e depois”. Passou a querer contar quantos dias se passaram entre, por exemplo, o dia 30/12/2005 e o Dia da Renata. Pedia um calendário e contava os dias. No entanto, muitas vezes ela se perdia nas contagens muito longas e não encontrava o mesmo resultado de contagens anteriores. Evidentemente o efeito dessas diferenças era muito desorganizador. Tentamos inventar maneiras “mais seguras” de contar, desde escrever dia a dia num papel, fazer círculos nos calendários, usar o *Excel*, usar o número de meses ao invés de dias que se passaram. Essa contagem parecia lhe servir para que pudesse dizer quão distante o dia da Renata estava dela. Perguntava “93 é pouco tempo, né?”. No entanto, avaliar se 93 dias é muito ou pouco tempo, muitos ou poucos dias, a confundia, já que se tratava de um critério pessoal e pouco preciso. Embora o tempo passasse, Letícia sempre concluía que havia passado pouco tempo desde o “Dia da Renata”.

Surge um novo interesse: Letícia começa a falar e perguntar sobre nomes. “*Você gosta de Jaqueline? Qual você prefere, Jaqueline ou Renata?*”. No princípio, apostava que essa pesquisa sobre nomes diferentes, gostos e preferências poderia possibilitar que a diferença aparecesse sem que isso significasse um erro e causasse tanta angústia. A partir dessas perguntas, Letícia, aos poucos, foi construindo um “complexo banco de dados”, que incluía as informações sobre quem gostava ou não gostava de cada nome, e que nome cada pessoa preferia.

Vivemos um longo período no qual essas perguntas eram incessantes e iam causando muita desorganização e sofrimento sempre que a resposta de alguém não batia com seu banco de dados. Nessa época, começamos a inventar outras coisas para se fazer com os nomes para além dessas perguntas pessoais. Ela desenhava pessoas com diferentes nomes. Eu sugeria listas de nomes, jogos em que só podíamos falar nomes que comessem com uma letra específica. Letícia às vezes topava, mas isso não fazia as perguntas cessarem.

Se por um lado Letícia se envolveu num trabalho que a forçou minimamente a suportar diferenças nas respostas, teve como consequência a criação de um sistema que se apoiava no gosto e preferência de cada um, ou seja, em aspectos pessoais de juízo de valor. A opinião do outro se configurava como um saber com o qual Letícia contava para se organizar. Consequentemente, ficava a mercê do Outro, tentando armar ponto de amarração em referenciais pessoais e instáveis.

Um dia fui buscá-la e encontrei-a muito angustiada por causa das tais perguntas sobre nomes. Chorando muito, nos dirigimos até o carro, vou conversando com ela, tentando acalmá-la. Enquanto ouço seu choro, lembro que Letícia vinha me contando que a faxineira de sua casa morava em Osasco. No meio desse choro, digo: “*Hoje nós vamos para Osasco!*”. Ela vai se acalmando e começa a me perguntar sobre Osasco. Abriu-se ali uma outra área de “pesquisa” para Letícia.

Osasco passa a ser um de nossos destinos. Letícia gostava de ir até Osasco, prestando atenção nos lugares por onde passávamos e nos McDonald’s que encontrava no caminho. Queria saber onde estávamos e eu ia lhe mostrando as placas e dizendo o nome dos bairros.

Naquele momento, a ida para Osasco se ofereceu como um desvio frente a agitação que vivia. Um novo interesse me parecia ser importante naquele momento, já que falar essencialmente de nomes vinha lhe causando muita angústia.

A descoberta de que Osasco fica no estado de São Paulo, mas fora da cidade de São Paulo, a levou a explorar limites e fronteiras. Perguntava: “*Aqui já é Osasco? Já é estado? Quando vai virar?*”. E toda vez que entrávamos em Osasco, dizia: “*Estamos no estado?*”. A partir disso se interessou por outros municípios “vizinhos” de São Paulo, isto é, fora da cidade ou, como ela diz, “no estado” (demorou algum tempo para ela entender que a cidade de São Paulo também é no estado). “*Tem Mc em Cotia? E em Diadema? Cotia é vizinho de Osasco?*”. Assim, ampliamos nossa circulação na cidade. A cada dia explorávamos bairros ou municípios orientadas, na maioria das vezes, pela busca de um novo McDonald’s.

Esses lugares novos, somados àqueles que sempre frequentou, foram servindo de pontos de referência a partir dos quais tentava estabelecer relações e comparações: “*Dá para ir para a escola passando pela casa da Eva?*”, “*Qual é mais perto, Osasco ou Diadema?*”. Eu então perguntava: “*Mais perto de onde?*”, Letícia respondia: “*Da minha casa!*”. Sua casa era novamente seu principal referencial, assim como no tempo em que se perguntava sobre o para cima/para baixo.

Frente a essas perguntas experimentei responder: “*Não sei. Vamos pesquisar? Vamos olhar o mapa ou na internet?*”. Letícia aceita que a resposta para essas perguntas possa não estar em mim e se dispõe à pesquisa. Olhando os mapas a faço notar que existem diferentes zonas em São Paulo. Digo: “*Osasco é mais perto do que Diadema porque Osasco fica na zona oeste, assim como sua casa, enquanto Diadema fica na*

*zona sul.*” Os mapas e a internet possibilitam estudarmos lugares aos quais não podemos ir, como, por exemplo, saber se existem McDonald’s no Japão e em Israel.

Um dia, ainda nos primeiros tempos dessa nossa exploração da cidade, ela me diz: “*A minha avó disse não. Vamos para Interlagos?*”. Letícia se referia a uma pergunta que a avó respondeu dizendo “não” quando a resposta correta era “sim”. A ida para um lugar distante como Interlagos surge como possibilidade diante do “erro” da avó. Recentemente, Letícia diz: “*Vamos para longe da Renata.*”

Paralelamente a essas pesquisas, recuperou o que aprendeu sobre os séculos na escola e se perguntava o que veio antes do século I. Os pais respondem que foi o “momento zero”, o momento em que Cristo nasceu. Ela elabora, então, inúmeras perguntas sobre esse momento zero (tais como “*O que existia no momento zero? Existia McDonald’s? Não? O que as pessoas comiam então? E antes do momento zero, quem existia?*”) a partir das quais pudemos avançar em pesquisas na internet a respeito dos séculos passados e sobre as civilizações que existiam no momento zero.

Ao mesmo tempo em que Letícia fica cada vez mais tranquila e organizada enquanto realiza esse trabalho de circulação na cidade, nas escolas se “agitava” muito. Entre 2006 e 2009, Letícia passou por três escolas e, nesse período, Letícia viveu situações de horror com alguns dos profissionais que encontrou. Quando ficava muito desorganizada, os educadores, mesmo nas escolas especiais, se mostravam absolutamente inábeis e Letícia se encontrava novamente com um Outro gozador. Depois de situações graves em que em uma de suas crises a professora “*puxa seu cabelo*”, “*prende ela na quadra*”, a sua família, junto com a analista de Letícia, decidiram que o melhor para ela seria sair da escola. Pensamos que, naquele momento, Letícia precisa estar protegida desses excessos do Outro. Diante disso, montamos uma equipe de três A.T.s para ampliar o trabalho que vínhamos realizando e que se mostrava muito importante no seu tratamento.

Nessa nova montagem, longe da escola, Letícia vai se interessando cada vez mais por estratégias para medir as distâncias e, assim, responder o que é “*mais perto*” ou “*mais longe*” de sua casa. Usamos o marcador de quilometragem do carro, os mapas, o *googlemaps* e uma técnica inventada por ela, a *contagem de quadras*. De um jeito muito particular ela conta quantas quadras tem entre um lugar e outro e assim compara as distâncias.

Com as contagens passa a fazer marcas na cidade que se articulam aos nomes particulares que inventa para os lugares. Desse modo, pode afirmar que da casa dela até

a casa da Aline (nome que dá a um prédio, ao inventar que uma certa Aline “*de brincadeira*” mora ali), pela rua Piracuama, dá 3,2 quadras. O número quebrado 3,2 nos indica que Letícia criou uma maneira própria de contar quadras. Na verdade, sua contagem não corresponde ao que nós chamamos de contagem de quadras, mas a uma contagem que parece estabelecer uma relação entre tempo e espaço.

Passa a utilizar o conceito de momento zero para marcar o ponto de partida das contagens, e começa “*zero ponto 1, zero ponto 2, zero ponto 3...*”. No início parecia uma contagem absolutamente aleatória, que poderia ser mais lenta ou mais rápida. Aos poucos foi estabelecendo um ritmo, o que me fazia pensar numa contagem do tempo que separa um lugar e outro, e não de espaço. No entanto, depois de repetir algumas contagens inúmeras vezes, foi articulando o número da contagem a prédios ou a outras referências no espaço, fixando certos pontos. Dessa forma, armou uma articulação entre tempo e espaço difícil de ser compreendida, mas que tem uma função organizadora para ela.

Em um de nossos encontros, diz que quer contar as quadras de sua casa até a rua Jericó, e da sua casa até a casa da avó. Fazendo o percurso, ela conta 16 quadras até a rua Jericó e 17 até sua avó. Na seqüência, Letícia fala, “*agora quero contar da minha avó até a Jericó*”. Enquanto fazemos esse terceiro percurso, ela me pergunta: “*Quanto é 16 mais 17?*”. Fazemos a conta num papel, e lhe mostro que dá 33. Letícia fala: “*Então da casa da minha vó até a Jericó vai dar 33, né?*”. Respondo que se fizermos o caminho da casa da avó até a Jericó, passando pela casa dela, dará mesmo 33. Letícia pergunta: “*E sem passar pela minha casa?*”. Eu respondo que sem passar eu não sei quanto dá. Ela então diz: “*Vamos contar?*”. Nesse momento Letícia arma uma articulação entre esses três pontos de referência e consegue pensar em uma conta que ajude a calcular distâncias, antes mesmo de contarmos as quadras.

Fizemos listas de contagens de quadras, Letícia criou circuitos que passava em vários desses pontos referência e, com o tempo, o ponto zero se deslocou da sua casa e as contagens podiam começar, por exemplo, na avenida Paulista e ter como destino a sua casa ou qualquer outro lugar que ela pudesse escolher. Um dia pergunta: “*Tem 30 quadras na Lapa?*”. Dessa vez ela não se perguntava sobre o número de quadras que separavam um lugar de outro, mas onde seria o ponto 30 quadras na direção da Lapa, considerando como zero sua casa. Entendo que Letícia passa a ter uma maior mobilidade para usar seu sistema de contagem como um instrumento para mapear a cidade.

Nessa mesma época, Letícia foi podendo pôr em questão o saber do Outro. Pergunta: “O 26 de março de 2009 foi antes do 8 de maio de 2009?”. Rapidamente respondo que foi. Em seguida, ela me diz “Como você sabe?”. Eu, surpresa com a pergunta, respondo: “Por causa da ordem do calendário!”

Vou tentando responder às perguntas de Letícia apoiada no conhecimento objetivo e não “na minha opinião”. Tento deslocar o saber de mim e oferecer para Letícia o conhecimento da cultura, dos referenciais simbólicos, e, fazendo uma aposta nesses, começo a buscar uma “despersonalização” do saber. Parece importante que as construções de Letícia possam estar apoiadas nesse conhecimento que ela produz pela experiência e não no saber ou naquilo que o outro encarnado tem a lhe dizer.

Apoiada nessa hipótese procuro intervir, apostando que Letícia possa se situar no lugar de quem pode saber. Frente à sua repetida fala: “Minha mãe disse que Osasco é vizinho de Diadema.”, um dia pergunto: “mas quem conhece Diadema e Osasco?”, e ela responde: “A gente, né?”. Digo então: “E Osasco é vizinho de Diadema?”, e ela responde: “Não, minha mãe se enganou. Ela achou que Osasco era São Bernardo”. Concluo o pequeno diálogo: “Pois é, sua mãe não entende muito de mapa.”

Conhecer ou não conhecer, estar ou não estar informado, ter ou não pesquisado, parece ser para ela um parâmetro que a ajuda, ainda que temporariamente, a lidar com o saber e o não saber dos outros. Frente a um “erro” hoje é possível suportar que o outro estava “mal informado” e que, por isso, não sabia.

O trabalho vem se sustentando, portanto, numa aposta nessa “costura”, nesse alinhavo que fazemos toda vez que entramos no carro e seguimos o seu “roteiro”.

### **Caso Gabriel - “Quer Dizer Então que Eu Sei Mais de Zona Sul do que Você?”**

Gabriel chega para análise, em 2005, aos 13 anos, depois de duas repetências na escola. Sua mãe, além das queixas sobre suas dificuldades de aprendizagem, diz que ele tem algumas “manias”, fala de alguns assuntos esquisitos, o que a faz “passar vergonha”.

Logo no início do tratamento, Gabriel começa a trazer gibis para as sessões. Escolhia uma das histórias e a lia em voz alta. Nas histórias que elegia algo se repete: Cebolinha ou Chico Bento, seus personagens preferidos, levam bronca dos pais ou professores por terem feito algo de errado. No final da nossa leitura, Gabriel me

perguntava: *“Então quer dizer que foi errado aquilo que ele fez? Então quer dizer que o pai ficou bravo?”*. Gabriel me contava também das *“pegadinhas”* que assistia na televisão. Nessas *“pegadinhas”*, segundo ele, um *“folgado”* apronta uma pegadinha com um pedestre, que fica sempre muito bravo, *“xinga”* ou até bate no tal *“folgado”*. Em seguida, traz as mesmas questões: *“Foi errado o que o folgado fez?”*

A partir disso, Gabriel começa a me contar das broncas que seu pai lhe dá quando ele faz algo de *“errado”*. Assim como o *“folgado”* das pegadinhas, Gabriel leva broncas e algumas vezes até apanha de seu pai. Em seguida, pergunta: *“Quer dizer então que eu tava errado?”*. As broncas e xingamentos parecem deixá-lo extremamente angustiado e determinam o fato de ele gostar ou não gostar de um dia que passou. Segundo ele, algumas dessas broncas chegam a *“estragar”* o seu dia, ou até toda a semana. Já quando faz algo *“certo”*, me pergunta: *“Quer dizer então que eu tava de parabéns?”*. É com essas questões que esse garoto inicia sua análise.

*“Folgado”*, *“certo”* e *“errado”* são, portanto, palavras que têm uma importância no léxico de Gabriel. São palavras que ganham um destaque e um uso especial.

A palavra *“folgado”* parece dizer do seu próprio lugar no discurso do Outro. Gabriel fica colado a esse significante, isto é, se identifica com aquele que faz coisas erradas ou inadequadas e esquisitas, como diz sua mãe, e por isso leva bronca e apanha.

Essas palavras em destaque nos dizem ainda do lugar do Outro para Gabriel. O Outro se apresenta como aquele que sabe sobre o que é certo ou errado. Trata-se de um Outro perturbador, que tem um imenso poder de *“dar broncas”*, *“machucar”* e *“estragar seu dia”*. Quando leva uma bronca, o efeito é de horror.

Na transferência, esse estatuto do Outro também se atualiza. Gabriel fica atento às minhas reações, às palavras que uso, ao meu tom de voz e às mudanças de fisionomia. Qualquer indicativo de braveza parece um sinal de perigo que vem acompanhado da questão: *“Foi errado isso que eu falei?”*, *“Será que eu fui estúpido?”*, *“Será que você ficou brava?”*.

No decorrer do tratamento, alguns dados transferenciais que remetem ao estatuto do Outro nos fazem pensar na hipótese diagnóstica de uma estrutura psicótica fora de crise.

Devemos considerar que para Gabriel a linguagem tem um funcionamento particular. Para os neuróticos, o sentido do certo e do errado está articulado justamente às regras sociais e pertinência ao laço social. Entendemos, portanto, que, para Gabriel,

faltam os parâmetros necessários para compreender esse delicado limite entre o certo e o errado.

A pergunta iniciada por “*então quer dizer que...*” explicita a dificuldade de entender o sentido de algumas palavras e de entender como as relações e as regras sociais funcionam. Por isso, as palavras “folgado”, “certo” e “errado”, embora tenham tamanha consistência em sua experiência, já que soam sempre como um saber definitivo sobre suas próprias atitudes, lhe parecem um tanto enigmáticas. Frente a isso, Gabriel inicia em sua análise uma pesquisa a respeito desses termos.

Gabriel me conta repetidamente das situações em que levou uma bronca ou apanhou, e, em seguida, como quem busca uma constante reiteração, pergunta “*quer dizer então que ele ou eu tava errado?*” ou “*é errado xingar o colega, né?*”. Desse modo, ele avalia e revê, uma a uma, as situações em que ele “levou bronca” ou “estava de parabéns”. Além disso, recolhe as cenas dos gibis, das pegadinhas e de novelas em que “brincas” acontecem e traz na sessão para que possa fazer suas perguntas a respeito delas. De forma metódica e ritualística, Gabriel se envolve numa cuidadosa investigação a respeito das broncas.

A partir de sua investigação, ele cria duas categorias rígidas – “estava errado” ou “estava de parabéns” – a partir das quais passa a dividir seu mundo. Constrói, portanto, um sistema binário que serve para explicar os “estragos” que vive. Qualquer tentativa de flexibilização ou relativização dessas categorias por ele criadas se apresenta como risco de desorganização, o que lhe mobiliza muita angústia. Se o funcionamento simbólico é marcado pela possibilidade do duplo sentido, a criação de categorias de Gabriel é uma produção apoiada na crença no sentido único, a partir da qual pode se orientar.

Apesar dessa rigidez, a construção desse binômio “estar de parabéns - estar errado” serve como ponto de referência para Gabriel se situar frente à bronca do Outro. Parece que quanto mais consegue saber sobre o que é certo e errado, menos arbitrária e assustadora é a bronca.

Na sequência, Gabriel começa a “fazer calendários”. Seus calendários comumente têm 15 meses. Podem, por exemplo, iniciar em junho de 2003 e terminar em agosto de 2004. Quando termina de fazer um calendário, ele me conta das broncas que levou e registra os “dias estragados”. Um dia estragado pode ser localizado, marcado, ou mesmo “apagado” do calendário e, ao fazer isso, Gabriel se tranquiliza.

A precisão, com que se organizam as semanas, os meses e os anos, serve para Gabriel como um referencial com o qual ele pode contar para se organizar e se situar no

mundo. Diante disso, Gabriel se põe a estudar e construir calendários. Esse estudo permite que ele seja aquele quem “sabe de calendários”, que ele possa me ensinar sobre os anos bissextos, os dias na semana de nossos aniversários a cada ano e possa, ainda, contar o tempo à sua maneira.

Gabriel se utiliza de uma contagem particular do tempo que chama de “dias corridos”. Ele me diz: “O *dia corrido de 30 de janeiro de 2004, contando a partir de 2002, é 760.*” Em seguida, embora saiba a resposta, exige minha confirmação: “760 é *par?*” Nas sessões passamos a registrar essas contagens de dias corridos, que ele calcula rapidamente de cabeça, e, em seguida, eu o certifico da categoria em que esse número resultado se encaixa. Utiliza, portanto, outro binômio: par ou ímpar. Com isso, sua complexa contagem do tempo resulta em um novo parâmetro rígido, a partir do qual pode se situar. Assim o certo/errado e o par/ímpar passam de simples pares de opostos ao estatuto de um conhecimento por ele produzido que lhe serve como ponto de referência.

Gabriel dispõe do calendário com uma certa liberdade. Sabe que o calendário é anual, mas o arranja de acordo com sua própria necessidade, isto é, de 15 em 15 meses. Além disso, prefere contar os dias corridos, contando um a um os dias que se passaram. Como num neologismo, em que se inventa uma nova palavra, ou um novo uso para uma palavra, Gabriel inventa uma nova organização do calendário e um novo jeito de contar, mas se amparando em referenciais simbólicos como o calendário e o sistema decimal.

Concomitantemente aos calendários e aos dias corridos, Gabriel passa a falar de seu interesse pelas temperaturas. Analisa atentamente as variações de temperatura num mesmo dia e de um dia para o outro nos termômetros de rua. E me conta sobre a temperatura mínima e máxima dos dias em que nos encontramos para sessão e dos dias importantes para ele, ou seja, dias em que “levou bronca” ou “estava de parabéns”.

Nas sessões começamos então a escrever as “previsões do tempo”, como ele as chama. Na realidade, trata-se de constatações a respeito das variações de temperatura num dia, observadas nos termômetros do Canal 21 e do relógio do Itaú da avenida Paulista e memorizadas por ele. Dedicamo-nos então à sistematização dessas observações diárias. Seu método de análise das temperaturas é o seguinte. Construimos listas dessas “previsões do tempo”, sempre organizadas de segunda a sexta-feira, nunca registramos as temperaturas dos fins-de-semana. De maneira ritualística, Gabriel dita e eu escrevo: “*Previsão do tempo do Canal 21, do dia 19 a 23 de agosto de 2003. Dia 19/08, mínima 17° C – máxima 23° C.*” etc... A partir dessas observações ele pode

categorizar os dias em “frio” ou “quente”. Ao final dos cinco dias, agrupa os dias quentes, separando-os dos frios, e diferencia os dias em que o tempo “virou” (estava quente no dia anterior e esfriou). Para que possa categorizar os dias em frios ou quentes, Gabriel, como um cientista que precisa definir alguns parâmetros para desenvolver sua teoria, estabeleceu que: até 24°C é frio e de 24°C para cima é calor, negando o caráter um tanto subjetivo da diferença entre o frio e o calor.

Desse modo, Gabriel foi criando padrões para construir essas listas, que foram feitas e refeitas inúmeras vezes, como se uma vez dito e escrito, logo depois já fosse necessário re-dizer e re-escrever.

Nesse caso, enquanto “secretária do alienado” minha função ali era de escritã e de testemunha da construção de um extenso relatório sobre as variações de temperatura. Além de testemunhar, cabe a mim, novamente, certificá-lo de suas próprias constatações. Por exemplo, quando ele diz que a máxima foi 17°C, na sequência pergunta: “*Frio, né? 17°C para máxima*”, e exige que eu responda de modo afirmativo.

Esse estudo das temperaturas parece também estar articulado aos efeitos de um Outro não barrado.

Um dia, sou eu quem levo a bronca. Gabriel me diz: “*Por que você está de jaqueta?*”. E eu respondo: “*Porque eu tô com um pouco de frio.*”. Ele me contesta: “*Mas hoje está mais de 24°C. Não é frio?*”. Justifico minha escolha de vestuário: “*Mas mesmo assim eu escolhi pôr a jaqueta porque eu sou meio friorenta.*”

Gabriel, que em princípio estava muito bravo em me ver de jaqueta num dia quente, aceita minha resposta, mas fica meio desconfiado.

Algumas sessões depois, Gabriel me conta: “*Minha mãe me deu uma bronca porque eu saí de bermuda num dia frio. Tá errado sair de bermuda no frio?*”

Respondo: “*Mas você passou frio?*”

E ele: “*Não.*”

Continuo a conversa: “*Às vezes, mesmo no dia frio, a gente pode escolher pôr bermuda, né? E se você não estava com frio, não tá errado sair de bermuda, né?*”

A partir disso, começo a levar várias broncas, ele se queixa de algumas palavras que escolho ou da minha forma de responder a suas perguntas. Depois da bronca, me pergunta se fiquei chateada. Digo que não fiquei chateada e, pois entendi que tem coisas que eu falo que ele não gosta. Ele passa a ser um garoto que também pode dar broncas. Esse parece ser um jeito de lidar com esse incômodo que o Outro lhe causa.

O atendimento de Gabriel trazia as seguintes questões: De que se trata esse trabalho de listagem de temperaturas? Trata-se de um destino possível para todos aqueles números dos quais parecia não poder esquecer? Em algum momento ele poderia confiar e usar os próprios registros quando quisesse falar das variações de temperatura em vez de termos que reescrevê-los? Minha principal questão era se a repetição se tratava de seu método de pesquisa, isto é, se a replicação fazia parte do processo para garantir a veracidade do conhecimento ali produzido ou se eu assistia um garoto em “curto-circuito” na sua própria produção. Mesmo sem resposta para essa pergunta, optei pela aposta na amarração que nossas listagens pareciam lhe oferecer.

Hoje, as listas já abrangem todas as semanas desde 2003 até 2010. Gabriel, depois de muita repetição se ocupa menos dessas listagens e pode se interessar por outras coisas. Fazemos as listas só no início de cada semestre, quando ele registra as temperaturas do semestre anterior. Depois de alguns anos, Gabriel suporta anotar apenas uma vez as temperaturas observadas. Parece que aos poucos ele foi confiando em seu extenso estudo, já que vem sendo mais fácil para ele lidar com o caráter imprevisível do clima de São Paulo e até com a bronca do Outro, sem tanta angústia.

Embora Gabriel siga observando as variações de temperatura diariamente, nos últimos anos ele se dedica mais intensamente a um novo estudo. No início de 2006, começou a se interessar pelos nomes, cores dos ônibus e pelo seu itinerário. Trago alguns mapas da cidade de São Paulo e passamos a estudar os percursos desses ônibus. Gabriel me ensina aquilo que aprende a cada fim de semana nos passeios que faz com a família até as casas dos parentes.

Perguntava se eu conhecia os ônibus que passavam na av. Nove de Julho. Respondia que não, mas lhe contava que eu conhecia os ônibus da avenida Paulista. Aos poucos, ele foi percebendo que eu não sabia tanto de ônibus como ele. Depois de um tempo ele conclui: “*Quer dizer então que você sabe mais dos ônibus que passam na Paulista e eu sei mais dos que passam na Nove de Julho?*”.

Nesse momento do tratamento, o tempo dedicado ao registro das temperaturas começa a diminuir, já que Gabriel me diz que quer usar nossos encontros para “*conversar sobre ônibus*”.

Aos poucos foi construindo uma lista dos ônibus que passam na avenida Nove de Julho e na rua Augusta, resultado do longo período de observação e pesquisa. Essa lista é modificada à medida que conhece um novo itinerário ou que um ônibus sai de linha. Toda sessão ele seleciona dois ônibus da lista e a cada semana revezamos quem

escolhe primeiro um dos dois ônibus. Depois de escolhido, Gabriel pede que eu anote algumas informações. Escrevo meu nome de um lado e o dele do outro, embaixo de cada nome as informações dos ônibus escolhidos por cada um de nós. Tais informações incluem nome, número, tamanho do ônibus (se ele tem aquelas “molas” que duplicam o tamanho do ônibus) e cor. Por fim, Gabriel pega a folha da minha mão e ele mesmo escreve os itinerários.

Por exemplo:

Izabel	Gabriel
Pinheiros	Butantã-USP
7228	701 - U
Sem Mola	Com ou sem mola
Branco e Laranja	Branco e Azul escuro
6- Largo da Batata	6- R. Cardeal Arcoverde
5- R. Teodoro Sampaio	5- R. da Consolação
4- Clínicas	4- Av. Tiradentes
3- R. da Consolação	3- Av. Nova Cantareira
2- Anhangabaú	2- Av. Tucuruvi
1-Pça. da República	1- Av. Guapira

Vale apontar que ao escrever o itinerário Gabriel copia aquilo que leu e memorizou na placa lateral dos ônibus. Depois de escrito, Gabriel pede para que eu leia o “caminho dos ônibus” e, em seguida, me pergunta se conheço cada uma daquelas ruas ou lugares por onde aqueles ônibus passam.

Gabriel analisa os caminhos dos ônibus e as zonas pelas quais estes passam até chegar ao seu destino. Na sequência, conta por quantas zonas cada um passa e avalia qual ônibus tem o caminho mais comprido e mais curto.

De todas as informações sobre as linhas de ônibus articuladas a um mapeamento da cidade de São Paulo, ele obtém um novo par “mais comprido” e “mais curto” que ordena o conhecimento por ele construído.

Além disso, quando o ônibus circula pelos bairros de seus parentes, Gabriel o associa ao seu pai ou à sua mãe. Diz: “*Escreve aí, esse ônibus tem a ver com a minha mãe porque passa no Campo Limpo*” (onde mora a irmã de sua mãe).

Novamente, de forma ritualística e repetitiva, vamos construindo essas “fichas” dos ônibus. Esse trabalho oferece a Gabriel a chance de circular sozinho na cidade com segurança e, mais do que isso, a possibilidade de ensinar aos seus pais e a mim sobre os melhores ônibus para chegar a um determinado destino, informando as zonas, os bairros e as ruas de São Paulo.

Ele diz: *“Você é muito ruim de zona sul. Eu conheço mais de zona sul do que você.”* Há algo sobre que o outro não sabe. À medida que, na transferência, surgem esses assuntos dos quais eu não sei, lugares que não conheço, Gabriel pode se colocar como aquele que sabe.

Nos últimos tempos do trabalho, Gabriel passa a me contar a respeito de uma coisa que ele “inventou”. Diz que inventou que os ônibus são como pessoas, fazem aniversário, estudam, trabalham... Anotamos então os aniversários de alguns ônibus, meninos, e algumas vans, meninas. Compara então a minha idade e a dele com a idade dos ônibus ou vans, e depois fala sobre a série em que o meio de transporte está. A partir disso, pode falar sobre os ônibus que, assim como ele, estão atrasados na escola. *“O ônibus Grajaú tem 18 anos e está no 1º ano do Ensino Médio, ele tá atrasado, né? É muito ruim estar atrasado na escola.”* Quando se trata de um ônibus que já terminou a escola, Gabriel inventa um trabalho. *“Essa van tem 20 anos, ela trabalha de caixa na Drogaria Onofre da avenida Cidade Jardim”*. É importante considerar que hoje Gabriel também tem 20 anos e está terminando o 2º ano do Ensino médio. Ele precisa começar a pensar sobre um trabalho. Desse modo, é a partir da personificação sobre os ônibus que vamos conversando sobre seu atraso, sobre o fato dele ser muito mais velho do que seus colegas de classe e sobre trabalhos possíveis para ele.

Os dois casos clínicos trazem importantes questões a respeito da produção de conhecimento e saber e do destino da psicose infantil depois da puberdade, com as quais pretendo trabalhar neste último capítulo da dissertação.

## ***2. Psicose: Um Modo Particular de Produção de Conhecimento e Saber***

### **O Saber na Transferência**

Nos casos apresentados, mostramos o caminho que vem sendo trilhado por Gabriel e Letícia na produção de conhecimento. Para discutirmos este trabalho que é

realizado por eles, é essencial começar abordando as concepções teóricas que orientaram o lugar transferencial ocupado por mim no tratamento destes dois garotos. Se falamos do Outro da psicose como um Outro absoluto, como aquele que tudo sabe, que Outro foi oferecido a estes garotos nestes tratamentos, visando permitir que ambos construíssem um saber próprio?

Devemos lembrar que no trabalho com psicóticos é muito comum que a erotomania e a perseguição sejam os primeiros lugares destinados a qualquer um com quem se encontram. Seja no delírio de perseguição ou no delírio de ser amado, o analista e A.T., em princípio, também encarnam para o psicótico o Outro invasor. Como aponta o trabalho de Antena Clínica de Toulouse apresentado por Bernard Nominé<sup>23</sup>, o Outro da psicose não é o Outro inconsciente, mas um Outro onisciente. Desse modo, o trabalho analítico implica em intervenções que possibilitem a criação de um outro lugar para aquele que conduz o tratamento, que não o de um Outro perturbador.

*“Pois, com a psicose, antes mesmo de estarmos diante de uma criança perturbada ou muito perturbada, estamos diante de um sujeito perturbado pelo Outro, prisioneiro numa configuração simbólica à qual não está interdito ultrapassar o limite do gozo, um Outro que se apodera do ser vivo sem que nada venha a simbolizar o caráter simbólico de seu aprisionamento, perseguindo o sujeito por um enigma onipresente na realidade quando ela não se identifica pura e simplesmente ao seu ser de vivente. Em suma, com a psicose estamos, a princípio, diante de um Outro sem lei, intrusivo, louco; não diante de um sujeito apoiado sobre a via da simbolização, da comunicação linguística etc., mas de um sujeito já na linguagem, já determinado como “parlêtre<sup>24</sup>” – mas cuja determinação é aquela de uma ordem significativa que não inclui o esvaziamento do gozo que ele transcreve...”*  
(Zenoni, 2003<sup>25</sup>)

Zenoni (2003), ao abordar o tratamento da psicose, discute a proposta do tratamento do Outro como a possibilidade de se “colocar no lugar uma outra Alteridade que seja alternativa a este Outro primordial do sujeito”, visando assim o alívio da pressão persecutória à medida que o afasta da “dimensão do saber do Outro.”

---

<sup>23</sup> Texto: El Psicoanalista como Ayuda contra da Antena Clínica de Toulouse. In: MILLER, J.A., et al. *La Psicosis Ordinaria*. Buenos Aires: Paidós, 2009, p. 191.

<sup>24</sup> Palavra criada a partir da junção de *parler* (falar) e *être* (ser). Em português pode ser traduzido por *falasser* ou *serfalante*.

<sup>25</sup> Tradução não publicada realizada por Marize Guglielmetti.

Esta concepção do tratamento da psicose como tratamento do Outro é um dos eixos que orienta o trabalho que vem sendo realizado com Gabriel e Letícia. A partir disso, entendemos que o lugar do analista, assim como o lugar do A. T. que se propõe a trabalhar com um sujeito psicótico, deve ser o de um Outro não-todo, no qual a dimensão do saber esteja atravessada pela castração.

Por entendermos que se tratam de sujeitos perturbados por um Outro que sabe demais, a alternativa é nos posicionarmos na contramão disso, ou seja, como um Outro barrado que não sabe tudo sobre eles. Dessa forma, nesse trabalho que aqui apresento a ênfase àquilo que eu não sei, àquilo que eu não conheço e ao fato de que estou submetida a regras, orientou as intervenções. Para que ali eles pudessem saber, me parecia essencial que eu pudesse não saber. Essa foi a concepção que me orientou nos trabalhos com Gabriel e Letícia.

Muitas vezes, digo para Letícia, “*eu não sei tanto da sua vida quanto você*”, ou “*eu não tenho uma memória tão boa quanto a sua, então me conta você o que aconteceu no dia 12/11/2007*”. Já no trabalho com Gabriel, sustento meu lugar como aquela que não conhece os ônibus da zona sul, que não sabe das novelas da Record, nem dos cantores gospel.

É importante lembrar também que em momentos de extrema desorganização de Letícia diante de algum erro meu, intervenho dizendo: “*sou uma burra mesmo...*” ou “*eu não sei nada sobre isso...*”. Ao me apresentar como um Outro esburacado, me afasto da condição de invasor e Letícia se acalma. Nessas situações, parece que o erro de alguém que não sabe de tudo pode ser mais suportável do que o erro daquele que ela supõe absoluto. Quando há um Outro que não sabe de tudo é possível o encontro com um Outro menos invasivo, e talvez até confiável.

Muitas vezes, quando Letícia ou Gabriel me fazem alguma pergunta, intervenho dizendo: “*Não entendi muito bem o que você tá querendo saber, me explica mais.*” Evito, com isso, uma interpretação apressada daquilo que perguntam e uma resposta que me deixaria na condição de quem sabe, interrompendo um pensamento que está ali em construção. Além disso, abro o espaço para que eles sigam falando e eu siga escutando aquilo que eles elaboram de suas teorias sobre o mundo.

Como discute Muñoz (2010, p.89): “*investir para que o psicótico adquira um lugar de protagonismo em seu tratamento (...) pode funcionar como um bom antídoto contra o excesso transferencial*”.

É justamente esse excesso transferencial que a proposta do tratamento do Outro visa combater. Tratar o Outro da psicose implica em se oferecer como este Outro menos excessivo na transferência. Essa proposta de trabalho supõe ainda que é tarefa do analista ajudar o sujeito a criar recursos na direção do apaziguamento do gozo do Outro ao qual o sujeito está submetido.

Zenoni (2003) discute que o tratamento do Outro comporta uma vertente “positiva” e uma vertente “negativa”. A vertente “positiva” diz respeito, justamente, ao modo de presentificação do simbólico, que um adulto ou uma atividade, isto é, uma característica do coletivo, sustenta. Esse esboço de um outro Outro, como ideal do eu, suporta o golpe face ao Outro persecutório e enigmático.

Na posição de Outro não-todo, isto é, presentificando ali um simbólico marcado pela falta, um Outro não-todo é um Outro regrado a quem está impedida a relação de gozo no trabalho com os sujeitos em análise.

Quando eu me apresento como essa que não sabe tanto de ônibus ou não sabe dos acontecimentos da vida de Letícia, me distancio destes Outros aterrorizantes e ofereço uma outra versão de Outro com o qual podem se encontrar sem tamanho perigo. Algum afastamento do Outro perturbador parece temporariamente poder se abrir por meio dessa relação regrada que se estabelece ali entre analista e paciente e entendo que é só nesse contexto que os sujeitos em análise podem produzir um saber próprio.

De acordo com Zenoni (2003), a vertente negativa consiste essencialmente em dispor, adiar, transferir indefinidamente o ponto de reencontro com o enigma do Outro que para a criança psicótica corre o risco de ser não apenas um enigma absoluto, persecutório, mas um momento ao qual ela só pode enfrentar arrancando um pedaço de si própria.

Ele explica que se trata de estratégias que *“permitem tornar presente uma distância entre o funcionamento da cadeia significante e o ponto em que esta cadeia se enodaria sobre o saber do Outro”* (Zenoni, 2003).

Zenoni (2003) argumenta que esse agenciamento pode criar condições para um modo de “ramificação” sobre a cadeia simbólica que alivia, ao menos em parte, a criança dessa oscilação permanente ente a impossibilidade de estar desligada – mas ao preço de estereotípias e automutilações –, e a impossibilidade de estar ligada – mas ao preço de um pânico aniquilador.

O analista poderia servir de um anteparo a este Outro enigmático, à medida que ajuda o sujeito psicótico a construir desvios nas vias que o levam direto de encontro ao

gozo do Outro. Essa abordagem possibilita, assim, estabelecer uma distância mínima entre o sujeito psicótico e o Outro perseguidor.

No trabalho com Letícia, em situações de intensa crise, quando ela está indo em direção ao “olho do furacão”, isto é, em direção aos significantes perturbadores do Outro, a palavra de um outro Outro, construído na relação transferencial, pode interromper o reencontro com o aterrorizante enigma do Outro. A fala da A. T. tem essa função de ajudar na criação das tais ramificações sobre a cadeia, aliviando-a do gozo do Outro e apaziguando o sujeito.

Portanto, entendemos que um trabalho orientado pela proposta do tratamento do Outro implica na oferta de um Outro que não tome o sujeito na posição de objeto de seu próprio gozo, mas o ajude a se distanciar do gozo mortífero do Outro.

A inserção de mais dois A.T.s no tratamento de Letícia foi pensada como uma das estratégias na direção de garantir a ela o encontro com um Outro barrado. Orientados pela proposta de Di Ciaccia da *prática entre vários (pratique à plusieurs)*, criamos um dispositivo de tratamento no qual Letícia, sua analista e mais três A.T.s formavam um grupo de trabalho.

*“Define-se a prática entre vários como um trabalho cuja direção é a construção do caso entre vários profissionais e a criança. Diferentemente do trabalho em equipe no qual cada indivíduo opera segundo sua especialidade de saber sobre a criança, a prática entre vários se orienta por uma ética esvaziada de saber.”* (Freire e Bastos, 2004)

Dessa forma, não se trata de uma equipe com um saber prévio que propõe atividades ou “ocupações” para os períodos de Letícia, mas de três profissionais com suas particularidades e estilos diferentes que se dispõem ao encontro com uma garota que precisa fazer seu trabalho para armar um lugar de sujeito no mundo. Di Ciaccia (2005) afirma que *“a especificidade da prática entre vários é a intercambialidade dos membros da equipe como parceiros do sujeito em sofrimento”*. Pensamos então que o revezamento dos A.T.s seria uma das formas de proteger Letícia dos riscos sempre presentes do outro. encarnar para ela um Outro excessivo e perturbador.

Desse modo, a cada período Letícia se encontrava com um de seus A.T.s, o que possibilitou a ela estender o trabalho de circulação na cidade que vínhamos fazendo e experimentar outros Outros barrados que se posicionam frente a ela de maneiras diferentes. Enquanto na nossa parceira já tínhamos estabelecido uma transferência, ter

mais dois A.T.s exigiu que Letícia tivesse que se encontrar com as diferenças e inventasse novas parcerias.

*“Cada praticante pode ter seu próprio estilo, seu modo de estar presente ‘distraída’ ou atentamente, com seu humor ou com sua seriedade, cada praticante pode ter suas responsabilidades específicas, mas cada um deve contribuir para presentificar uma figura do Outro que deve permitir ao sujeito de ter aí um lugar sem a ruptura da passagem ao ato.” (Zenoni, 1998, p. 9)*

No decorrer deste trabalho, nessa *instituição invisível*<sup>26</sup>, cada vez mais fica claro que sermos vários faz muita diferença para Letícia. Sermos vários implica em que o saber de um esburaque o saber do outro o tempo todo. Nessa montagem, o saber fica estourado<sup>27</sup>, já que não está depositado em uma única pessoa. Dessa maneira, sem um saber absoluto protegemos Letícia dos riscos de que um de nós se apresente a ela como um Outro excessivo. Letícia pode falar com um de nós sobre os efeitos do encontro com seu outro A.T., assim a fala de um relativiza a fala do outro, o que facilita a sustentação na transferência do lugar de um Outro barrado.

Essa discussão a respeito do trabalho realizado com Letícia levanta a seguinte questão: do ponto de vista da transferência, há diferenças entre o trabalho do analista e do A.T.? A experiência como A.T. de Letícia nos ensina que quando o acompanhante terapêutico está orientado pela ética da psicanálise ele nada mais é do que um analista trabalhando em um *“setting estourado”*<sup>28</sup>. Desse modo, nesta modalidade clínica, que chamamos de acompanhamento terapêutico, o analista conduz seu trabalho de escuta e leitura clínica fora do *setting* psicanalítico tradicional<sup>29</sup>, mas orientado pela ética da psicanálise. Como aponta Bernardino (2007) *“a posição de escuta promove um lugar de esvaziamento do saber”*. O analista ocupa este lugar na transferência, esteja ele no consultório ou na rua com seu paciente. Portanto, entendo que tanto o trabalho com

---

<sup>26</sup> Termo usado por Zenoni (1998) ao se referir à rede de interventores no tratamento da psicose.

<sup>27</sup> A palavra “estourado” remete ao termo “instituição estourada” (*institution éclatée*), usado por Mannoni ao se referir a *École Expérimentale Bonneuil sur Mane*, na qual o trabalho se divide entre o que acontece dentro da instituição e o que se possa fora dela, em espaços diversos. *“Bonneuil foi fundada por Maud Mannoni e alguns colaboradores em 1969. Essa instituição foi criada para acolher crianças excluídas do sistema regular de ensino, crianças ditas psicóticas, débeis ou neuróticas graves.”* (Petri, 2003, p. 85)

<sup>28</sup> Termo usado por Ilana Katz Z. Fragelli, em comunicação oral e pessoal (fevereiro/2012), ao se referir à especificidade do trabalho do analista como A.T.

<sup>29</sup> *“Chamamos de setting psicanalítico o conjunto das condições necessárias para assegurar o desenrolar do processo psicanalítico”* (Quinodoz, 2004, p.130). O *setting* psicanalítico clássico se define pelo divã, que deixa o analista fora do campo de visão do paciente, pela regra fundamental da associação livre e por sessões com a duração de 45 ou 50 minutos.

Gabriel quanto com Leticia está orientado por tal noção ética, de que é o analista que deve supor saber no sujeito, e pela proposta do tratamento do Outro.

Em um caso como o de Leticia, cujo tratamento conta com a analista e mais três A.T.s, a função do analista implica na responsabilidade por conduzir a direção do tratamento. O trabalho do acompanhante terapêutico, por sua vez, como discute Jerusalinsky (2006), deve estar articulado e referido à direção da cura conduzida pelo analista, à medida que dá sustentação, não só ao cotidiano, mas também às intervenções que se operam a partir da análise.

O acompanhamento terapêutico, enquanto um dispositivo de tratamento, permite ao psicótico experienciar as mais diversas situações da sua vida acompanhado de um Outro barrado e possibilita ao analista ampliar a extensão das intervenções que poderiam acontecer dentro do consultório. Desse modo, enquanto em alguns casos o analista conduz uma análise no *setting* do consultório e esse dispositivo é suficiente para o tratamento, em casos graves, como o de Leticia, o trabalho em um “*setting estourado*”, isto é, na casa do paciente, na rua, em parques, restaurantes e lanchonetes por períodos maiores do que os habituais 45 minutos de sessão, possibilita ao analista estar ali na hora do encontro deste sujeito com o real e acompanhar o sujeito em seus desdobramentos significantes. Como discutiremos mais adiante, essa chance de viver o encontro com o real na companhia de um Outro não-todo e confiável que serve de anteparo ao Outro invasivo é de grande importância no tratamento da psicose.

Consideramos, portanto, como discute o trabalho da Sessão Clínica de Bruxelas apresentado por Alexandre Stevens<sup>30</sup>, a importância de que no trabalho com os psicóticos o analista possa optar por essa posição de abstenção em relação ao saber. Segundo o autor, “descompletar” o Outro é uma intervenção que se faz do lugar de onde não se sabe. Trata-se de introduzir um limite ao gozo quando este é invasor e destrutivo e sustentar o gozo quando este possibilita uma realização efetiva do sujeito.

Muñoz (2010) discute que o furo adquire papel fundamental na sustentação desse tipo de laço transferencial com um psicótico. Segundo ela, esvaziar o Outro é uma tarefa que pode ser sustentada pela construção do que a autora chama de uma *amizade de transferência*. A hipótese de Muñoz é a de que a *philia* aristotélica nos permite deduzir algumas direções relativas ao modo de transferência na psicose. Conforme a autora, a *amizade de transferência* trata-se de um tipo de laço definido por uma ética

---

<sup>30</sup> Texto: La Transferencia y la Psicosis em los Limites, Séccion Clínica de Bruselas. In: MILLER, J-A, et al. *La Psicosis Oridnaria*, p. 168.

que determina o estabelecimento de vínculos e compromissos recíprocos. Muñoz (2010) afirma que, de acordo com Ortega, o termo *philia*, originalmente na obra de Homero, remetia à possibilidade de acolher o estrangeiro.

Letícia, antes de aprender que A.T é o nome daquilo que eu era para ela, um dia disse que eu era sua “*amiga grande*”. Entendo que Letícia já sabia que aquela relação que começávamos a inventar ali, embora pudesse receber diversos nomes, passava mais pela horizontalidade da amizade do que pela inevitável hierarquia do encontro com o Outro detentor de saber. A noção de *amizade de transferência* aponta para uma reciprocidade, o que implica em considerar que o saber não está do lado daquele que conduz o tratamento.

Na relação com o A.T., ainda mais do que a relação com o analista no *setting* do consultório, a ideia de uma *amizade de transferência* pode ser interessante uma vez que aponta para essa possibilidade de experimentar e de viver situações junto, que é justamente o que caracteriza o trabalho de acompanhamento terapêutico<sup>31</sup>.

Lacan (1955/56), no início de seu ensino, afirma que o lugar do analista na transferência com a psicose é o de “secretário do alienado”. Isto é, daquele que pode tomar o que o psicótico diz “ao pé da letra”. Lacan parece se referir ao lugar do analista como daquele que testemunha e dá crédito ao que o psicótico diz.

Quando me ofereço a fazer listas de temperaturas, a anotar datas, verificar calendários, olhar mapas, etc..., e, mais do que isso, a escutar e dar crédito àquilo que pensam sirvo como esta secretária que auxilia e legitima um trabalho que é claramente deles. Com Gabriel, muitas vezes, fui sua *secretária-escrivã*, anotando o que ele me mandava escrever, antes mesmo que eu pudesse entender o sentido que aquilo tinha para ele.

Entendo que “secretariar o alienado” implica nessa concepção de “acolhimento ao estrangeiro”. É porque existe alguém na posição de analista capaz de acolher o estranho sem juízo de valores, sem interpretações prévias, que é possível tomar parte num fazer do outro, dispondo-se a um “fazer junto”.

Portanto, mais do que um secretário a serviço do paciente, que se oferece prestativamente a um fazer burocrático, o trabalho com estes dois garotos mostra que o analista é aquele que se dispõe a seguir junto o caminho que vai sendo trilhado por eles. Nesse percurso o analista é aquele que ajuda na construção de desvios que os afastem

---

<sup>31</sup> Discutiremos adiante mais cuidadosamente a importância dessa experimentação na parceria com a A.T. no tratamento de Letícia.

do gozo do Outro e aposta que, apesar da errância, ali um saber próprio desse sujeito se produza.

*Seguir junto um caminho que é do outro* parece nos dizer do analista como alguém na posição de quem supõe um saber no sujeito. Trata-se de uma inversão. Neste trabalho os *sujeito-suposto-saber* são Gabriel e Letícia e não a analista. Ao supor saber neles é que eu aceitei ser conduzida, apostei nas pistas que recebia deles e dei o suporte necessário para que eles também pudessem acreditar que havia ali, naquilo que pensavam, algo de valor.

*“Isso é transferência, no sentido em que é pela via do amor de transferência que o analista pode supor saber ao sujeito. É pela via do amor de transferência que o sujeito pode supor saber ao próprio inconsciente e com ele trabalhar.”* (Fragelli, 2011, p. 3)

Como discute Zenoni (2003), o outro no lugar de sujeito-suposto-saber no caso da psicose pode ser um fator desencadeante da própria psicose, justamente porque aí o analista encarnaria o Outro invasor que sabe. Portanto, o sujeito suposto saber é justamente o que perturba o psicótico.

Fragelli (2011, p. 7) afirma que *“um analista que acredita que sabe sobre a criança e sobre sua condição, antes mesmo que ela fale sobre isso (...), fica na posição de A, e impede a análise da criança de acontecer.”*

Devemos lembrar que o inconsciente nada mais é do que um *saber fazer com a alíngua*. Portanto, embora o psicótico esteja fora do discurso, como analista, é essencial supor um saber fazer com a *alíngua* também no psicótico. Diante disso, como aponta o trabalho da Sessão Clínica de Angers apresentado por Fabienne Henry<sup>32</sup>, na transferência o analista é aquele que se presta a aprender essa língua singular do sujeito. Ou seja, “tomar ao pé da letra” a fala de Gabriel e Letícia implica em poder suportar o sem-sentido, ou seja, não antecipar um sentido próprio, mas se dispor a aprender esta *alíngua de transferência*.

Como discutimos, há uma diferença entre conhecimento e saber. A psicanálise aponta justamente na direção do saber não sabido do analisante. No trabalho com estes dois garotos, o manejo da transferência implicou desde o início nessa possibilidade de supor saber neles e de considerar que o saber é sempre não-todo.

---

<sup>32</sup> Texto: *Lalengua de la Transferencia em las Psicosis*, Sección Clínica de Angers. In: MILLER, J. A. et al. *La Psicosis Ordinaria*, p. 144.

Apresentar-se como um Outro barrado e supor saber no sujeito psicótico permite ao analista poder se arriscar na deriva dessa língua desconhecida e de um pensamento fora dos referenciais fálicos.

Como define Lacan, o analista deve ocupar o lugar vazio de objeto *a*, isto é, de objeto causa do desejo. No entanto, o que significa no tratamento da psicose o analista na posição de objeto causa do desejo? É possível causar desejo em um sujeito que ele próprio encarna o objeto *a* de um Outro pleno?

Independente da resposta para tal pergunta, sabemos que nesses encontros transferenciais, quando a analista ocupa o lugar de objeto *a*, nesse lugar de vazio é possível a Gabriel e Letícia se movimentar, inventar e armar descolamentos.

Deste modo, o trabalho está fundado no desejo do analista. Desejo este que possibilita ao analista se destituir de algumas particularidades para ocupar o lugar vazio que permite ao paciente saber e se descolar. Assim, em alguns momentos o analista pode se posicionar como um sujeito castrado, que pode estabelecer limites para o outro e também reconhecer seus próprios limites.

Como naquele jogo de quebra-cabeça no qual há um único espaço vazio que é o que permite movimentar as peças, na psicose não há espaços vazios que possibilitem movimentos, portanto, é o analista que entra nesse jogo sem furos estabelecido entre o sujeito e seu Outro, ocupando ele próprio o lugar vazio, e permitindo assim uma movimentação das peças em jogo.

Segundo Fragelli (2011, p. 9), é “o lugar do vazio que imprime o movimento de desenodamentos e reenodamentos. Serão esses os movimentos que permitirão ao ser falante suportar-se em seus modos de gozo, sem justificar sua existência como oferta exclusiva ao gozo do Outro”.

Devemos considerar que na psicose o lugar de analista é o daquele que deve recusar constantemente as convocações ao gozo desse sujeito que se oferece como objeto e se manter como esse outro *austero*<sup>33</sup> que a relação transferencial exige. Recusar-se e interromper esse gozo do Outro implica em saber claramente dos nossos próprios limites neste trabalho para que possamos seguir como um Outro barrado.

*“Uma criança que se apresenta na posição de objeto toca de maneira muito clara a vertente de gozo da transferência, e que de toda maneira estaria lá. Mas esse*

---

<sup>33</sup> Termo usado pela mãe de Letícia ao se referir à função do A.T.

*modo de tocar o gozo na transferência não é sem consequências. Uma certa economia libidinal terá que ser manejada na transferência.” (Fragelli, 2011, p. 7)*

Como afirma Lacan (1959/60), a transferência é “*um amor que se dirige ao saber*”, isto é, ao saber inconsciente do paciente. Um saber que não se sabe. Lacan, portanto, aponta para a transferência como um amor, um amor que permite ao analista ocupar o lugar vazio para que assim um sujeito possa saber e possa articular aquilo que sabe sobre si.

Quando falamos aqui de amor não estamos nos referindo ao amor que é alvo dos delírios de erotomania. Nesses delírios o Outro que ama engole o sujeito num gozo mortífero e numa excitação sem bordas. Ser amado pelo Outro, no contexto desses delírios, diz respeito a uma oferta ao gozo do Outro ao qual o sujeito sucumbe, sem que haja nenhum lugar para dimensão do saber próprio do sujeito.

Na transferência “*amar é dar o que não se tem*”, como afirma Lacan (1960/61, p. 46). A partir do trabalho com Letícia e Gabriel, entendo que é o amor marcado pela falta que permite ao analista supor saber, se deixar conduzir, aprender, seguir as pistas de um outro em sofrimento e se dispor à cumplicidade de um fazer que se dá numa relação *outra*. Ou seja, “*(...) apoiar-nos no que não compreendemos e levar a sério esse efeito de encontro para além daquilo que sempre se pode explicar*”. (Stavy, 2007, p. 22)

### **“Perguntação” – O Outro Sabe?**

No encontro com Gabriel e Letícia a primeira coisa que chama atenção é a infinidade de perguntas que eles fazem ao outro. Como pudemos apontar no relato dos casos, Gabriel e Letícia formulam a maior parte de suas falas na forma de perguntas. Ficam constantemente capturados naquilo que escolhi chamar de “perguntação”. Uma mesma pergunta é repetida por eles muitas vezes num mesmo encontro ou eles apresentam uma sequência de perguntas marcadas pelo deslizamento metonímico, tais como as perguntas de Letícia a respeito dos nomes (*O que você prefere? Bruna ou Carla? Carla ou Carlo? Laura ou Lara? etc...*).

Na relação transferencial com Gabriel e Letícia, somos tomados no lugar de um Outro que tudo sabe, daquele que tem a resposta para todas as perguntas. Trata-se justamente do Outro da psicose, o Outro tesouro dos significantes, como discutimos anteriormente. Tantas perguntas nos dizem desta dificuldade de se afirmar qualquer

coisa diante daquele que tudo sabe. Encontramo-nos aqui com a questão central deste trabalho: Quando o Outro se apresenta pleno de saber, é possível a estes garotos afirmar, isto é, saber?

Gabriel, mesmo conhecendo os números pares e ímpares, toda sessão me pergunta, como quem exige uma confirmação. Letícia, mesmo sabendo a resposta, também pergunta sua idade nas mais diferentes datas e diariamente faz suas perguntas sobre “o antes e o depois” das datas.

A experiência transferencial nos faz supor que, *a priori*, eles realmente acreditam que aquele sujeito que encarna ali para ele o grande Outro possa ter resposta para tudo aquilo que formulam como questão. Desse modo, eles se dirigem ao outro certos de que ali encontrarão “As” respostas. Mesmo quando sabem a resposta, perguntam ao Outro, esperando que este possa lhes dar sua confirmação.

O psicótico não supõe saber no outro, ele tem certeza que o outro que se apresenta ali na sua frente sabe. Assim, é inegável que isto que estou chamando aqui de “perguntação” é efeito direto de um Outro primordial não castrado.

Cabe ao analista e ao A.T. fazer manejos transferencias na direção de presentificar ali um Outro não-todo, para viabilizar uma articulação de saber do lado do sujeito.

Para isso, é importante percebermos que, no meio da “perguntação” de Gabriel e de Letícia, nem todas as suas perguntas têm o mesmo valor e sentido para eles. Além dessas perguntas repetitivas, que parecem buscar apenas a confirmação daquilo que já sabem, surgem questões autênticas que permitem abrir para a construção de algo novo no trabalho com eles, e, em momentos de extrema desorganização psíquica, eles fazem perguntas que podem ser entendidas como um pedido de ajuda de um sujeito absolutamente submetido ao gozo do Outro.

Diante disso, a possibilidade de o analista reconhecer diferenças nessa avalanche de perguntas é o que possibilita um trabalho a partir da legitimidade de tais questões. Como discutíamos anteriormente, no trabalho com estes garotos devemos oferecer uma outra versão de Outro, isto é, um Outro que não sabe de tudo mas que pode ajudar o sujeito a se afastar do ponto de encontro com um Outro perturbador. A partir dessa posição de um Outro barrado, podemos então fazer uma leitura a respeito de cada uma das perguntas feitas por eles e pensar em maneiras de responder a elas.

É importante considerar que a resposta do Outro barrado e confiável muitas vezes é essencial para que esses sujeitos possam se localizar no tempo, no espaço e em

relação a si mesmos. Como discute Di Ciaccia<sup>34</sup>, “o sujeito fica numa posição de dúvida absoluta e profunda, procurando uma espécie de ‘selo de garantia do Outro’”.

Numa das vezes em que Letícia, tomada pela dúvida absoluta, insistia para que eu lhe confirmasse algo que ela já sabia, eu perguntei: “Por que você quer que eu responda isso?”, e ela respondeu: “Para eu saber se é verdade”. Para Letícia é muito difícil confiar naquilo que ela sabe sem a confirmação do outro.

Essa *dúvida absoluta*, certas vezes, gera uma intensa angústia em ambos os garotos, principalmente em Letícia, que muitas vezes vive crises que envolvem uma intensa agitação mental e sofrimento que impede seu pensamento de prosseguir. Enquanto não encontra uma resposta re-asseguradora no outro, ela se põe numa repetição que a deixa “girando em falso”, sem que possa se deslocar dessa ideia desorganizadora. Nesse momento é o “enxame de S1” que se impõe a ela, e acompanhamos Letícia submetida ao gozo do Outro. Entendo que minha função ali é a de me oferecer como anteparo a este Outro, visando interromper o gozo.

Devemos, portanto, considerar a diferença que pode haver entre a resposta de um Outro no lugar daquele que sabe sobre o sujeito e a resposta do analista, que se oferece como porto seguro no momento de intensa desorganização psíquica. Para sujeitos à deriva é importante um Outro não-todo que se ofereça como esse ponto de ancoragem num momento de intensa crise, já que não podem contar, ou confiar, naquilo que sabem diante do Outro invasor.

Nessas situações, a resposta “selo de garantia” entra no circuito como um novo elemento que pode possibilitar a interrupção do gozo. A resposta tem aqui a função de abrir uma nova via para um pensamento que sucumbe à repetição incessante de significantes que ocupam unicamente o lugar de S1. Enquanto Letícia está paralisada por significantes que a alienam ao Outro, a oferta de um outro significante pela A.T. parece, algumas vezes, ajudá-la a armar uma nova articulação menos desorganizadora. Diante da terrível certeza que o S1 oferece, apenas uma outra palavra, com valor de certeza, poderia fazer frente a isso, possibilitando um desvio para o gozo que se impõe. Nesse sentido, a fala do Outro não-todo pode se oferecer como o tal *selo de garantia*, à medida que esburaca esse consistente saber do Outro? É possível, na relação transferencial com um Outro barrado, que a resposta possa ter valor de *selo de garantia* sem que isso seja perturbador para o sujeito?

---

<sup>34</sup> Comentário de Antonio Di Ciaccia ao trabalho *¿Un Amor Absoluto?*, de Philippe Georges. In: MILLER, J-A. *El Amor en las Psicosis*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

Entendo que a transferência estabelecida é o que possibilita que a resposta do analista não tenha também o caráter invasivo, mas possa apaziguar o gozo ali em cena. No trabalho com Letícia, a fala da A.T., sustentada pela transferência e pela proposta do tratamento do Outro, pode não se apresentar como perturbadora e, pelo contrário, pode fazer frente ao Outro invasivo, assim como pode servir como ponto de ancoragem para que um novo pensamento venha a se armar.

Portanto, é importante considerar que a resposta da A.T. muitas vezes é necessária para que algum apaziguamento da angústia possa se produzir e, assim, o trabalho possa seguir.

Letícia, em momentos de intensa desorganização, cria, muitas vezes, aquilo que um de seus A.T.s nomeou como “pergunta-armadilha”. Sofrendo por lembrar do “dia da Renata”, ela pergunta: “*No dia da Renata eu era do mal?*”. Respondo que não, uma vez que entendo que o significante “do mal” a leva diretamente de encontro ao “olho do furacão”, isto é, de encontro ao horror do enigma do Outro. Ela, gritando, diz: “*Eu era do mal sim! Fala que eu era do mal!*”. Depois de muito experimentar os efeitos que “ser do mal” causa em Letícia, entendi que enquanto ela não pudesse minimamente relativizar o que é ser do mal, ela só conseguiria se desviar do gozo do Outro e se acalmar quando lhe garantisse a ela, ortopedicamente, que se agitar não implica em ser do mal. Respondo calmamente: “*Você é do bem, gente agitada não é do mal!*”. Nessa situação, a fala da A.T. serve como a oferta do lugar de “ser do bem” como anteparo ao “ser do mal” que os significantes primordiais destinavam a ela. A oferta desse outro lugar se sustenta pelo olhar outro que a A.T. já dirige a Letícia. Na experiência transferencial, Letícia se sabe como “do bem” para a A.T., para este outro Outro, e é nesse ponto que a fala “*não, você era do bem*” se apoia para que possa valer como um porto seguro para a garota.

Aqui a A.T. assumi o lugar de quem responde, isto é, de quem sabe, para deter o Outro aterrorizante. Não se trata da resposta que confirma aquilo que o sujeito já sabe, validando seu saber, mas de uma resposta que oferece ao sujeito uma ramificação na cadeia, afastando Letícia do lugar de má e, conseqüentemente, do Outro “do mal”.

Desse modo, tanto a dimensão do saber quanto a do gozo estão em jogo quando nos dedicamos a pensar nessa “perguntação”. O Outro que tudo sabe é aquele que goza do psicótico, e, conseqüentemente, a quem o sujeito se oferece como objeto a ser gozado. Ao perguntar ao outro, estes garotos pressupõem um Outro pleno, e, ao se encontrar com “ele”, sucumbem ao gozo.

Frente às repetidas perguntas que Letícia faz esperando apenas uma confirmação, desde o início do trabalho experimentei responder: *“Ah! Você sabe a resposta dessa pergunta”*. Ela, há alguns anos, dizia: *“Mas me ajuda a lembrar!”*. Hoje, ela me responde: *“Só mais uma vez e eu vou esquecer!”*

Estamos aqui apontando para a dimensão gozosa daquilo que estou chamando de “perguntação”. Letícia segue esperando um Outro que saiba tudo, mas antes contava comigo para lembrar, isto é, para que pudesse confiar naquilo que na verdade já lembrava e que, inclusive, em momento algum tinha podido esquecer. Isso nos faz pensar nessa função do Outro como quem autentica o valor de verdade de sua própria lembrança. Porém, podemos pensar que hoje ela espera que a minha resposta possa interromper a vertente gozosa da “perguntação” que situa o Outro na condição de absoluto. Seguimos com a questão: será que o selo de garantia que vem de um Outro barrado pode interromper o gozo ao invés de gozar do sujeito?

Devemos considerar que ao perguntar ao Outro repetidamente, estes garotos se oferecerem na posição de objeto do Outro absoluto que sabe sobre ele e sobre tudo. Podemos pensar nessa repetição como uma constante tentativa de seguir gozando na posição de objeto, isto é, no lugar que lhe é destinado na fantasmática materna. No caso de Letícia fica evidente que as incessantes perguntas servem a isso. É comum que os outros se irrite com suas infinitas perguntas e, diante disso, logo o outro deixa de reconhecê-la como alguém que diz algo sobre ela através de suas perguntas, para tomá-la nesse lugar de objeto.

Temos que considerar a repetição como esse constante retorno ao significante S1 que remete aos significantes primordiais aos quais o sujeito se aliena. Na neurose esse significante está recalcado e se impõe via repetição. Na psicose, uma vez que este significante não está recalcado, o sujeito fica submetido a um “enxame de S1”. Todo o significante ocupa o lugar de S1, impedindo um encadeamento, ou seja, a produção de um saber. Recuperando os estudos dos capítulos anteriores, entendemos que a repetição remete a essa porção daquilo que não cessa de não se inscrever e insiste na tentativa de uma inscrição.

Percebemos que na relação com a A.T. há momentos em que o gozo da repetição se interrompe. Letícia, com a devida “ajuda”, consegue temporariamente “esquecer”. Afastar-se das perguntas repetitivas abre a possibilidade para a construção de algo fora do campo do gozo do Outro. Podemos então afirmar que o pensamento desses garotos

pode seguir, ou não seguir, a partir disso que encontram como resposta no Outro, ou melhor, do Outro que encontram na relação transferencial.

É importante considerar ainda que mesmo quando o outro responde, as perguntas insistem. Há uma dúvida permanente e irreduzível. Essa repetição nos fala também de uma incessante tentativa de se encontrar com o ponto de furo no Outro e articular um saber próprio.

No início de nosso trabalho, Letícia, em uma de suas insistentes perguntas, diz: *“Outubro tem 30 ou 31 dias?”*. Em um de muitos equívocos, respondo: *“Tem 30”*. Letícia se desorganiza, chora muito e grita: *“Você errou! Outubro tem 30 ou 31?”*. Digo: *“Puxa, eu errei mesmo, me confundi, disse 30 mas outubro tem 31 mesmo!”*. Letícia segue num choro e numa intensa desorganização e repete: *“Mas você disse 30! Por que você disse 30?”*. Depois de alguns minutos do choro dela, respondo: *“Eu sou muito burra mesmo! Como fui trocar outubro e setembro? É setembro que tem 30!”*. Aos poucos Letícia se acalma e fala: *“Você é muito burra mesmo! Você achou que era setembro?”*. A justificativa para o meu erro a acalma e, mais do que isso, minha “burrice” parece também acalmar Letícia. Encarno ali um Outro que não sabe, que se confunde, que troca setembro por outubro. Hoje, quando situações desse tipo acontecem, ela mesma produz uma justificativa: *“Você errou porque estava distraída prestando a atenção nos carros, né?”*; *“Você é muito cabeça de vento mesmo!”* ou *“Você não sabia?”*.

Essa possibilidade de Letícia lidar com meus “erros” foi construída na transferência e diz dos efeitos do esforço em encarnar para ela um Outro não-todo. Construímos, portanto, a possibilidade dela suportar um Outro que erra, bordejando este furo no Outro com uma boa justificativa. O erro do outro sem contorno a desorganizava muito, porque abalava a certeza a respeito de um Outro absoluto, porém, ao mesmo tempo ficava invadida por este saber sem furos. Bordejar o erro com explicações permite o encontro com um outro não todo sem tanta angústia, o que abre a possibilidade do saber estar do lado do próprio sujeito.

Diante dessa compreensão, no trabalho com Letícia e Gabriel a resposta *“não sei”* tem um valor muito especial. Hoje, depois de um percurso de trabalho, nos momentos em que posso responder que não sei, eles podem ficar com as próprias questões. E é nesses momentos que conseguem respondê-las, fazendo valer, ainda que momentaneamente, aquilo que sabem. Porém, a resposta *“não sei”* só tem função quando de fato lhes permite se encontrar com aquilo que o Outro não sabe. Embora

pareça óbvio que, frente à demanda maciça de perguntas vinda dos dois, “*não sei*” seja uma resposta possível, esses sujeitos parecem ter se encontrado na vida com muitos parentes, professores e outros adultos, que, frente a eles, insistem em ocupar o lugar de quem sabe. Esse fato mostra uma importante dificuldade em reconhecê-los como alguém que tem um saber.

Isso nos faz pensar a respeito do efeito que uma criança ou um adolescente “estranho”, que claramente apresenta algum tipo de comprometimento psíquico, causa nos adultos. Muitas vezes os outros tomam esses garotos como “especiais” e, por isso, atendem prontamente a qualquer de suas demandas. No trabalho de A.T. é comum termos que mediar a relação do paciente com pessoas que optam por não cobrar, ou não fazer valer regras do local e que, frente a essas perguntas, preferem responder qualquer coisa ao invés de dizer que não sabem. Desse modo, esses sujeitos ficam numa posição “café-com-leite” nas relações sociais. O efeito disso é que esses sujeitos acabam ficando fora de um funcionamento simbólico que vale para todos. Além disso, são tomados no lugar de quem não pode saber, enquanto o outro se mantém no lugar seguro daquele que sabe.

Por exemplo, quando Leticia pergunta “*Eu tinha franja no dia 13/05/2003?*”. Respondo: “*Não sei. Você lembra?*”. Ou mesmo quando Gabriel pergunta: “*Você conhece a estrada do Campo Limpo?*”; e eu posso responder: “*Não conheço. Você conhece?*”, surge ali, diante do meu reconhecimento de que eles podem saber de algo que eu não sei, a possibilidade de Leticia me contar “*eu não tinha franja, cortei franja depois*”, ou de Gabriel dizer: “*Eu conheço! Fica na zona sul.*”

Desse modo, a resposta “*não sei*” pode possibilitar uma abertura à extensão significativa. Na relação transferencial com o analista, é crucial que eles possam contar com a resposta de um Outro barrado que suponha saber naquele sujeito. Isso serve também para pensarmos no lugar que um educador pode ocupar diante da “perguntação” desses sujeitos.

Na escola o professor é a autoridade, é aquele que sabe, enquanto o aluno está na condição de aprendiz. Portanto, diante da pergunta de um aluno o professor ou responde ou, numa abordagem construtivista, o professor leva em consideração o conhecimento prévio e oferece os elementos para que ele possa construir a resposta para tal pergunta. Em ambos os casos, o professor espera que o aluno possa aprender um conteúdo que corresponde ao “conhecimento socialmente validado”.

No trabalho com psicóticos, como pudemos discutir, o outro na posição daquele que conhece e que tem as respostas torna-se um outro perturbador. Diante disso, um professor, no encontro com um aluno psicótico, muitas vezes, pode encarnar para este sujeito um Outro invasivo, o que o desorganiza, impedindo que um processo de construção de conhecimento e de saber aconteça. Além disso, muitas vezes, a “perguntação” do psicótico não se dirige ao conhecimento compartilhável que supõe no professor, mas ao saber absoluto que supõe no Outro. Desse modo, para possibilitar a construção de conhecimento é necessário, não só se apresentar como um Outro barrado, mas também dar espaço a “perguntação” desses alunos. Nos fica a questão este é um lugar possível para o professor do ensino regular?

Há perguntas que buscam uma confirmação, há perguntas que servem ao imperativo do gozo do Outro, há perguntas que pedem a entrada de um outro que ajude no apaziguamento desse gozo, há perguntas que fazem furo no Outro... Estes sujeitos se dizem através de suas perguntas. Ainda que muito repetitivas, é quando o sujeito pode armar uma questão que um conhecimento pode se construir e o saber pode se produzir. Uma nova pergunta, ou a mesma pergunta mais uma vez, tem uma vertente gozosa, mas indica também uma abertura à produção de saber. Como apontamos acima, quando estes garotos perguntam a um outro que se apresente como não-todo, que ponha em cena sua própria castração, eles podem se aproximar daquilo que o Outro não sabe, e é só a partir desse vazio que algo de novo pode ser construído.

### **As Perguntas, o Tempo e o Espaço**

O trabalho com Gabriel e Letícia vem sendo marcado pela possibilidade de reconhecê-los como sujeitos que constroem importantes e belas questões sobre o mundo. Entendia que se tratava de garotos buscando incessantemente conhecer as coisas do mundo e encontrar respostas que lhe dessem alguma segurança para circular nesse mundo, ordenado por referenciais fálicos, no qual pareciam se sentir um tanto estrangeiros. No meio da repetição, via surgir perguntas autênticas que permitiam uma abertura para a construção de algo novo. No entanto, o encontro com um Outro que sabe demais muitas vezes parecia impedi-los de construir suas próprias respostas.

Quando conseguimos depurar as questões que insistem para esses sujeitos, podendo deixar de lado a exaustão que as perguntas nos provocam, encontrávamos um sujeito que, por meio dessas perguntas, indicava um caminho que podia ser percorrido

lado-a-lado. A “perguntação” diz, portanto, da angústia destes sujeitos, de uma urgência em saber, isto é, de uma necessidade de ter certeza de alguma coisa para que assim possam circular no mundo com maior segurança.

Diferente da curiosidade sobre a origem dos bebês que mobiliza as pesquisas na infância, as perguntas de Letícia e Gabriel são de outra ordem. São perguntas de alguém que se situa fora da ordem fálica. A criança que quer saber “de onde vêm os bebês” se pergunta sobre o desejo do Outro, sobre o que o Outro quer dela, em última instância, sobre aquilo que falta ao Outro. Esses garotos psicóticos formulam perguntas realmente originais que só podem ser feitas por alguém tomado por uma intensa angústia e que é dono de um corpo à beira de um despedaçamento, alguém que está fora da lógica fálica. É isso que lhes dá a condição de questionar aspectos da organização fálica que são, para nós, inquestionáveis.

Afinal, o que quer dizer frio e calor, o que é o antes e o depois, o que é longe e perto, onde é que fica Osasco ou Campo Limpo, como entender o tempo que passa, com entender um corpo que muda com o tempo? Um sistema simbólico regido pela lógica fálica nos oferece a chance de nos situarmos e, ao mesmo tempo, de nos resignarmos a respeito de certas convenções. Isso quer dizer que a nomeação simbólica e a construção imaginária de um corpo, de uma identidade e até das noções de tempo e espaço nos oferece a possibilidade de acreditar na constância das coisas do mundo e de nossa existência apesar das mudanças. Para um psicótico, isso não está garantido.

Por esse motivo, precisam se interrogar a respeito dos dois eixos básicos que todos nós usamos para nos situar, isto é, o tempo e o espaço. O relato dos casos mostra como, no decorrer do tempo, Gabriel e Letícia constroem diferentes perguntas a respeito do tempo e do espaço. Gabriel se pergunta sobre datas, calendários, variações de temperatura a cada novo dia; se pergunta ainda sobre os diferentes pontos de ônibus, itinerários de ônibus, ruas, bairros e zonas nas quais a cidade de São Paulo está organizada, os aniversários, as mudanças de idades, a infância, adolescência e fase adulta. Letícia se pergunta sobre andares de prédios, datas, mudanças de idade, sobre a localização de suas “agitações” no tempo, os limites da cidade, o que é perto e o que é longe da sua casa, as distâncias entre os lugares aonde circula. Ou seja, Gabriel e Letícia precisam saber sobre o tempo e o espaço.

No trabalho com psicóticos não é raro encontrar sujeitos interessados em calendários, na cartografia, em linhas de ônibus ou metrô. Zenoni (1998) conta o caso de um garoto que precisava cuidar do “seu negócio dos ônibus”, Freire, Ribeiro &

Monteiro (2007) relatam o caso de Ricardo, um “andarilho” que criava seus circuitos nos bairros e nos vagões e trilhos do metrô. Isso nos faz pensar que a construção de conhecimento a respeito dos referenciais tempo e espaço é um trabalho necessário para sujeitos que, assim como Gabriel e Letícia, se encontram à deriva.

O tempo e o espaço são invenções das quais nos servimos. Nossa civilização inventou contagens de tempo e de espaço, construções arbitrárias com as quais concordamos e nos submetemos à medida que entramos no laço social. Por que um minuto tem 60 segundos? O que é um metro? Trata-se de convenções totalmente arbitrárias. O que é muito tempo, pouco tempo, muito perto, muito longe? Embora haja uma convenção que nos diz como contar o tempo e o espaço, a resposta para tal pergunta é sempre relativa. O tempo e o espaço são construções que articulam simbólico e imaginário, uma invenção que procura dar sentido, sistematizar um real até então inapreensível. As noções de tempo e espaço são, portanto, convenções sociais que servem como referência a partir das quais podemos nos localizar em relação ao outro e em relação a nós mesmos.

Esses referenciais estão garantidos para os neuróticos, não é necessário pensar ou verificar a passagem do tempo. Confiamos na contagem do tempo convencional para nos localizar e não questionamos a noção de que o tempo passa. Esse é um dado a partir do qual podemos pensar muitas outras coisas. Percebemos que para Gabriel e Letícia o tempo e o espaço também servem como referenciais, no entanto é como se eles não pudessem confiar tanto nesses referenciais como um neurótico faz. A forclusão do significante Nome-do-Pai não garante o saber paterno e, conseqüentemente, não possibilita a pertinência ao laço social e às suas convenções. Porém, devemos considerar que do mesmo jeito que a inscrição do significante Nome-do-Pai não acontece sem falhas mesmo na neurose, na psicose a forclusão do Nome-do-Pai nunca não é absoluta. Embora não possam contar com a significação fálica, isso não quer dizer que não se sirvam desses referenciais simbólicos comuns. No entanto, como discutíamos, esses referenciais parecem não ser tão estáveis ou confiáveis quanto para um neurótico, já que para eles esses eixos tem que operar sem que possam contar com a noção de diferença oferecida pelo saber paterno.

Desse modo, Gabriel e Letícia se interrogam sobre a organização do tempo e do espaço. As perguntas que constroem indicam uma investigação que conduzem visando produzir uma noção própria da organização do tempo e do espaço. Parece que eles

precisam inventar uma versão própria, que às vezes comporta certas alterações, para que possam de fato contar com esses eixos como um recurso para se situar.

Letícia sofre na tentativa de se localizar no tempo e em relação a si mesma. Ela parece não ter certeza a respeito de sua própria existência, e de que permanece sendo ela mesma à medida que o tempo passa e os anos, ou sua idade, mudam. Pergunta “*Com 10 eu era Letícia?*”. Questiona se mesmo com um novo corte de cabelo, ou após um aniversário, segue sendo ela mesma. Para tentar construir essa certeza a respeito de sua própria constância, pergunta sobre suas mudanças de idade, sobre as datas e as diferentes experiências que vivenciou a cada dia, sobre as mudanças no seu corpo com a chegada da puberdade, sobre o que vem antes e o que vem depois... Ela pergunta ainda se a Letícia que “se agita” é a mesma Letícia que “estava bem”. A maior desorganização psíquica de Letícia, comparada com Gabriel, traz mais um trabalho que é o de se situar em relação a suas próprias crises. Suas perguntas muitas vezes dizem respeito à tentativa de nomear um real do gozo do Outro que assola sua vivência constantemente. Pergunta ao Outro na tentativa de distinguir os dias agitados dos dias bons, buscando entender aquilo que vive em seu corpo quando se desorganiza.

A fala de Gabriel “*um dia que já passou não volta mais, né?*”, ou a de Letícia, “*o dia 16/02/2006 está me agitando*”, nos mostram que a organização simbólica do tempo falha em lhes garantir uma estabilidade e em servir como uma referência a partir da qual podem se situar.

Como afirma Freud (1908, p. 138) “*o passado, o presente e o futuro são entrelaçados pelo fio do desejo que os une*”. Na falta do desejo enquanto operação que produz tal alinhamento, passado e presente se misturam e, como efeito disso, temos garotos 24 horas à deriva, sujeitos a um tempo atemporal do inconsciente.

Lacan (1955/56), ao se referir à psicose, fala de um “*passado de retorno eterno*”. A desorganização de Letícia quando é invadida pela lembrança de um dia agitado, indica esse retorno eterno de um passado que a assombra no presente. Para a garota não há diferença garantida entre o dia da Renata e a lembrança do dia da Renata. Essas invasões de um passado inesquecível, efeito de um recalque que não opera, mostram uma linha do tempo que não se sustenta.

Desse modo, entendemos que tanto Gabriel quanto Letícia se ocupam constantemente de vigiar a ordenação do tempo. Precisam estar atentos, para ter certeza de que a data do dia de hoje não varia de pessoa para pessoa, de que um dia que já se passou não voltará. Para eles se distrair da contagem do tempo significaria se perder

num emaranhado de acontecimentos que se misturam. Portanto, ambos realizam, cada um à sua maneira, um trabalho diário, garantindo a data em que estamos e tentando armar um fio que ordene passado, presente e futuro.

Gabriel e Letícia trabalham na tentativa de se situar no tempo e marcar a diferença entre passado e presente. O fascínio que o calendário exerce sobre ambos parece dizer da aposta que fazem nesse recurso simbólico. Por isso, no trabalho com eles o calendário foi, e continua sendo, um produto da cultura com o qual podem contar sem que se sintam ameaçados pela dimensão invasiva do Outro.

“*Fazer calendários*” foi uma invenção possível para Gabriel. Ele fazia incessantemente, durante as sessões, seus peculiares calendários de 15 meses e me mostrava o dia em que estávamos. Depois passou a fazer calendários que agrupavam 3 anos, sempre um deles sendo bissexto. Fazer calendário, nome que o próprio Gabriel dá ao seu trabalho, é o seu jeito de armar uma linha do tempo para si mesmo. Em toda sessão ele chega e retoma o calendário feito por ele na primeira sessão do ano e me mostra o dia em que estamos, isto é, o presente, os dias importantes do passado e os dias que virão.

A sua contagem dos dias corridos, que surge depois que ele começa a fazer esses calendários, mostra que precisou inventar uma maneira de contar o tempo que passa, isto é, de construir, pela via da contagem, uma diferença entre passado, presente e futuro.

Letícia, todos os dias ao acordar, antes de qualquer coisa vai em direção ao seu calendário de pano e troca o número de feltro do dia anterior pelo número do dia atual. A concretude da troca dos números, assim como o fazer calendários de Gabriel, é uma atividade que ambos cumprem com disciplina uma vez que dependem desse fazer para que se sintam seguros em relação à passagem de um dia para o outro.

Além disso, já há alguns anos Letícia diariamente pergunta sobre as datas que vieram antes e depois. Houve um tempo do trabalho em que ela também se dedicava a contar dias, isto é, contar quantos dias se passaram entre um dia específico e o dia atual. Uma contagem mais desorganizada do que a de Gabriel, que faz isso de cabeça e com impressionante precisão, sem deixar margem para qualquer dúvida ou equívoco, Letícia sofria porque se atrapalhava, errava na contagem e encontrava resultados diferentes a cada nova contagem. O programa de computador *Excel* surge então como um recurso para ajudá-la nessa conta. A resposta do computador parece mais confiável e menos suscetível às variações causadas pelos erros humanos. Letícia passa então a contar com

o computador para contar. Isso permite a ela contar sozinha, apenas com a ajuda da máquina, sem que seja necessária a confirmação do outro.

Letícia estudou exaustivamente a respeito do instante em que um dia se transforma em outro. Realizou uma pesquisa no estilo enquete, em que perguntava a todos que conhecia se o último minuto do dia era às 11:59 na noite ou às 12:00. Para ela, essa dúvida era absolutamente desorganizadora. Depois de se encontrar com muitas variações de respostas, pode entender, ou melhor, estabelecer uma certeza; 12:00 é o primeiro minuto de um novo dia.

Hoje, depois de já ter garantido o minuto exato em que um dia novo se inicia, ela se pergunta sobre o nascer do sol. Quer ver fotos da “alvorada”, desse instante em que amanhece o dia. Portanto, é só depois de tentar apreender a mudança de um dia para outro através de um número, que ela pode olhar e lidar com isso que acontece para além de uma contagem, isto é, com a experiência de uma noite que se transforma em dia.

Essa questão de Letícia a respeito do tempo também se apresenta quando ela pensa sobre a contagem do seu tempo de vida. Os seus aniversários lhe causavam angústia. A passagem do tempo, isto é, completar mais um ano de vida, faria com que ela se tornasse outra pessoa? A Letícia de 10 (anos) é a mesma Letícia de 10 quase 11, e essa é a mesma Letícia de 11? Uma pessoa faz aniversário sempre no mesmo dia? Em que momento alguém deixa de ter 10 anos e passa a ter 11? Seria no primeiro minuto do dia do aniversário? Ou no momento em que assopra a vela do bolo? Novamente, mediante muito trabalho, Letícia constrói suas frágeis certezas. Ao acordar no dia do aniversário a pessoa ainda tem “10 quase 11” (a idade antiga quase a idade nova). Na hora de cantar parabéns, tem “10 fazendo 11”, e, depois de assoprar a vela, enfim tem 11 anos. Vale contar que as velas só podem ser assopradas no horário em que ela nasceu.

Notamos que foi preciso estabelecer um vocabulário especial para marcar a diferença. Os termos “quase” ou “fazendo”, categorizam momentos diferentes do dia do aniversário. É esse léxico particular, inventado por Letícia, que produz uma diferença que até então não está ali para ela. A diferença está sustentada por essas duas e diferentes palavras, portanto, a relação com essas palavras é de extrema rigidez, não havendo substituições possíveis.

Desse modo, o estudo sobre a localização no tempo e sobre modos de mensurar o intervalo entre os dias, de contar a passagem do tempo, ocupa intensamente tanto Letícia quanto Gabriel desde o início do trabalho.

Pode parecer apenas uma coincidência que estes dois garotos se interessem tanto por calendários e que ambos venham se dedicando a inventar suas próprias maneiras de contar o tempo e armar esse fio que permite se situar em relação a passado, presente e futuro. Mas o que notamos é que, na psicose, é preciso pensar e, mais do que isso, pesquisar, trabalhar e inventar estratégias particulares para construir a noção de que o tempo passa.

Entendemos que o funcionamento significativo em holófrase, isto é, a ausência de intervalos entre os significantes, como discutíamos nos primeiros capítulos, tem como efeito a impossibilidade da diferença. Se não há intervalo, como saber o que vem antes e o que vem depois, o que é igual e o que é diferente. Tudo se aglutina e tudo se confunde.

O tempo cronológico está marcado por uma linearidade, na qual os eventos da vida de um sujeito se espalham, ocupando cada qual um diferente lugar nessa linha do tempo. Isso é o que permite diferenciar o que vem antes do que vem depois.

Letícia precisa inventar um jeito de saber o que acontece nessa passagem de uma idade a outra para garantir que permanece a mesma quando o número (da idade) muda. Para isso, Letícia cria sua própria teoria. Uma “ciência” própria que explica, aquilo que para ela se apresenta como um angustiante enigma. Isso que exemplifico aqui é uma das teorias criadas por Letícia a partir de suas pesquisas, para dar conta de suas inquietantes perguntas.

A castração e o desejo não operam neste sujeito amarrando passado, presente e futuro. Pelo contrário, o passado retorna constantemente com feições de presente, isto é, como um real incessante. Desse modo, o tempo cronológico não está garantido como um recurso facilmente apreensível. É necessário (re)criar um conceito de tempo, (re)criar uma contagem de tempo que lhe sirva como um ponto de referência. Para isso, ela recorre ao que se tem de comum na cultura, mas conta com a liberdade, característica de um psicótico, para interferir, visando se servir disso como uma possibilidade de amarração.

A “perguntação” de Letícia e Gabriel não serve só ao gozo. É também perguntando repetidamente que eles criam suas hipóteses sobre a noção de tempo e inventam, à sua própria maneira, um jeito de contar o tempo e de se localizar nele. Frente às mudanças, Letícia escolhe recorrer ao calendário e, a partir deste, inventa seu jeito de definir o ponto de virada, o momento em que uma data muda, em que sua própria idade muda. Trata-se de um conhecimento que Letícia constrói e que serve para

ela se organizar do ponto de vista subjetivo. Através dessa pesquisa ela inventa uma certeza, que apazigua, pelo menos em parte, sua angústia.

Gabriel se pergunta também sobre outro tipo de “mudança no tempo”, isto é, sobre as mudanças de temperatura. Ficava muito angustiado quando fazia um dia frio no verão ou um dia quente no inverno. A relação que estabelecia com a nomenclatura das estações do ano era de extrema rigidez. Entendia como regra sem exceção que verão significava calor e inverno significava frio e não tinha recursos para lidar com as variações de temperatura e com aquilo que ficava de fora desse padrão que associa diretamente verão ao calor. Tal associação parecia oferecer a Gabriel uma certeza. O garoto recorria às estações do ano como um eixo de organização para si, no entanto, quando as variações de temperatura indicam que essa certeza falha, Gabriel ficava novamente à deriva, se angustiava e, diante disso, escolheu estudar as variações de temperatura. Como já descrevemos, Gabriel cria seu método para sistematizar as mudanças e, à medida que categoriza cada dia como frio ou quente, vai criando a condição de lidar com as variações de temperatura que não estão regidas pelas estações do ano. Novamente é pela via da repetição e da “perguntação” que Gabriel avança em seu estudo e pode enfim tirar suas conclusões. Passamos alguns anos registrando as temperaturas repetidamente e, uma a uma, ele perguntava, pedindo minha confirmação: “*tava frio ou tava quente?*”

Gabriel e Letícia sofrem com as inconstâncias que percebem no mundo, nos outros e com as que vivem no próprio corpo. As repetidas perguntas indicam algumas vezes essa incessante tentativa de apreender o inapreensível, achar uma constância nas inconstantes e imprevisíveis mudanças. Essa busca pela constância se apresenta também na relação que estabelecem com o espaço.

Letícia com suas perguntas parece tentar verificar aquilo que se mantém sempre igual e aquilo que varia. Procura, por exemplo, garantir que um prédio de 8 andares tem sempre 8 andares.

Pesquisar quantos andares alguns dos prédios do caminho que fazíamos de sua casa até a escola lhe garantia também a possibilidade de se situar no espaço. O número de andares servia, algumas vezes, para nomear um prédio e, com isso, fixávamos outros pontos de referências nesse percurso diário. “*Estamos perto do prédio de 14 andares*”. Pesquisar andares de prédio servia para ter certeza de que isso permanece sempre igual, e servia também para ela saber onde estava em relação à sua própria casa.

“*O Japão fica embaixo da terra?*”. Letícia toma “embaixo” da fala de sua irmã literalmente, e se angustia com a ideia de que o Japão possa estar embaixo do Brasil e não do outro lado do globo terrestre. Essa palavra a deixa desorientada, uma vez que o Outro diz desmorona rapidamente aquilo que ela supunha saber. Ela deixa de saber onde é o Japão e essa informação, que lhe servia como ponto de referência para se situar no mundo, se desarticula. A metáfora da irmã tomada ao pé-da-letra por Letícia dá ao Japão um novo lugar no mapa. Como efeito disso, Letícia desorganiza o mapa que construiu para si e é ela, que se vê “fora do mapa”, se perde no espaço.

O interesse de Letícia por prédios, seus números de andares, foi um dos modos que ela encontrou para se localizar no espaço. Letícia, aos 9 anos, contava andares de prédio e se perguntava sobre a localização dos lugares aos quais gostava de ir, recorrendo apenas aos parâmetros “para cima” e “para baixo”. Diariamente pedia para passar na frente dos prédios que gosta e na frente das suas antigas e atual escola. Fazer esse caminho e encontrar lugares conhecidos parece uma tentativa de se situar no espaço. Anos mais tarde, ela se pergunta sobre outros países, sobre outros municípios e sobre os limites da cidade. No acompanhamento terapêutico, passamos a desbravar a cidade, indo até novos bairros e municípios e, a partir disso, Letícia ia mapeando a cidade de São Paulo, tendo sempre como ponto de partida a sua própria casa. A partir disso, inventa uma contagem para as distâncias. “Contar quadras” passa a ser seu principal trabalho e permite a ela saber sobre o que é mais longe e mais perto da sua casa. Ao contar quadras, traçamos nossos percursos pela cidade. Hoje Letícia se localiza muito bem na cidade, conhece as principais avenidas, ensina caminhos e pode dizer o que está mais longe ou mais perto de sua casa e também de outros pontos que usa como referência.

Gabriel constrói seu modo de se localizar no espaço a partir de seu estudo sobre os ônibus. Ele investiga os nomes dos ônibus, o caminho que percorrem e seus destinos. A partir dos ônibus se dedica a mapear a cidade à medida que reconstrói olhando nos mapas a sequência de ruas seguida por cada ônibus que conhece. Desenha, com os olhos no mapa, linhas que vão de um ponto de partida até seu ponto final. Essas linhas se cruzam com as linhas que remontam o caminho de outros ônibus. Com isso, a noção de espaço e de distância vai sendo (re)construída por Gabriel. Ao final do seu estudo conta por quantas zonas cada ônibus passa e, a partir disso, conclui qual ônibus tem o caminho mais longe. Essa pesquisa também permite a ele aprender sobre a cidade de

São Paulo, suas ruas, seus bairros e suas zonas e oferece a ele uma maneira de se deslocar sozinho na cidade.

Entendemos que Gabriel e Letícia realizam pesquisas sobre o tempo e o espaço e, por meio de suas perguntas, vão construindo uma compreensão própria a respeito de tais noções. Apostar na diferença entre perguntas repetitivas que deixam o sujeito preso no mesmo lugar e perguntas legítimas que abrem um caminho para uma nova construção, é supor saber nesses garotos. Por isso, em situações que entendia se tratar de perguntas legítimas, escolhi tomar a “perguntação” como um método de pesquisa. Minha hipótese era de que apesar da repetição e, ao mesmo tempo, a partir das repetições que eles faziam, importantes avanços na construção do conhecimento estavam acontecendo.

Vale lembrar que trata-se de um conhecimento construído fora do campo das exigências escolares e do conhecimento socialmente validado. Criar uma forma de contar os dias, ou de contar a distância entre dois lugares, arranjar um modo de estabelecer a diferença entre frio e calor ou uma maneira de perceber o minuto em que um dia passa a ser outro, é efeito desse intenso trabalho cognitivo e serve a estes sujeitos como pontos nos quais eles podem se apoiar para se situar no mundo. O conhecimento que constroem está, portanto, a serviço da própria organização psíquica e não serve à pertinência do laço social. Podemos entender que é um conhecimento que se constrói a partir de questões que são mobilizadas pela necessidade de lidar com um Outro absoluto.

Conhecer sobre a organização do tempo e do espaço e inventar um modo particular de se localizar a partir destes dois eixos possibilita ao sujeito contar com uma amarração pela via do conhecimento para se situar no mundo.

## **A Linguagem e o Conhecimento**

Comprendemos que a relação que o psicótico estabelece com as noções sociais de tempo e espaço e com o conhecimento que é construído por ele está marcada pelo próprio modo como se relaciona com a linguagem e com o significante. Em princípio é uma relação desconfiada, instável e marcada pelo funcionamento holofrásico. Diante disso, é preciso construir um modo seguro e confiável de apreender o tempo e o espaço para que estes eixos possam servir como um ponto de amarração.

Devemos lembrar que a própria fluidez, característica da relação entre significante e significado e inerente ao próprio funcionamento significante, na psicose faz enigma, angustia, desorganiza. O sujeito fica absolutamente a deriva diante dessa instabilidade que o impede de ter certeza. O fato de que uma mesma palavra pode ter mais de um sentido e de que diferentes coisas podem ser nomeadas com uma mesma palavra, causa no sujeito uma intensa angústia que, muitas vezes, leva-o a mergulhar na “perguntação”.

Se de um lado o funcionamento simbólico ao qual estamos submetidos opera sem uma correspondência entre significante e significado, o psicótico está submetido a um funcionamento em holófrase. Por conta desse funcionamento, Leticia coagula todos os eventos em que foi chamada de feia. Embora saiba identificar as diferentes situações em que foi chamada de feia, nos momentos de angústia essa diferença não se sustenta e todas as situações se misturam em uma só. Nessa hora, a palavra feia desarticula a linha do tempo que separava o dia 16/02/2006 do dia 16/08/2005. A palavra invade e tem o poder de embaralhar uma construção supostamente estável que garantiria a diferença entre um dia e outro.

Na psicose, a ordenação do calendário não se sustenta diante do Outro invasivo. A palavra de um Outro todo desfaz nós essenciais, e Leticia se “desamarra”, vivendo uma intensa devastação. Nesse instante não há saber com o qual ela possa contar, ela “é” feia, é o objeto do gozo do Outro. Como discutíamos anteriormente, é nessa hora que a resposta da A.T. é necessária pra ajudá-la nessa amarração que lhe dará condições de não sucumbir a esse Outro. Na condição de objeto de gozo, Leticia sucumbe e não consegue seguir com suas pesquisas.

Lacan (1964, p.166) afirma que *“toda loucura é vivida no registro do sentido”*. Segundo ele, o fenômeno da loucura não é separável do problema da significação, isto é, da linguagem.

Como argumenta Naveau (2009), na psicose o significante joga o seu jogo sozinho, rechaçando o vínculo com os outros significantes. A consequência disso é que as palavras parecem fazer apenas o que querem e se impõe ao sujeito, ele querendo ou não.

Desse modo, podemos entender que na psicose o significante “tenta” funcionar como signo, isto é, sem sua principal característica que é de ser em si vazio e se definir, unicamente, na relação com um outro significante. Obviamente essa tentativa de tomar

o significante na dimensão de um signo falha, já que o campo da linguagem no qual o sujeito está inserido opera marcado pela polissemia do significante.

Lacan (1955/56) discute que enquanto o neurótico habita a linguagem, o psicótico é habitado por ela. Para um psicótico, a linguagem configura então o Outro invasivo, já que funciona para ele como um imperativo sem margem para o duplo sentido. A palavra do Outro se impõe como verdade absoluta, e por isso é vivida como aquilo que invade e insiste na direção do gozo. A palavra, nesses casos, se impõe e se cola ao sujeito psicótico, já que não há margem para que este possa fazer sua própria interpretação daquilo que escuta.

No tratamento cabe então ao analista poder levar em consideração essa relação do sujeito com as palavras para poder oferecer palavras que não tenham efeito perturbador, mas que possam ser usadas para invenção de alguma amarração.

O educador, por sua vez, também precisa considerar esse efeito que a palavra pode ter nesses sujeitos. É comum que um professor faça afirmações a respeito do sujeito sem calcular que para ele isso pode ter o valor de uma verdade enigmática que causa angústia e desorganização. “*Você tá muito feia assim!*” foi uma das broncas que se tornaram extremamente enigmáticas e “horrorosas” para Letícia.

Em situações disciplinares, é comum um professor tentar interromper a indisciplina de um aluno com uma bronca na qual nomeia aquilo que assiste acontecer no movimento do aluno. Por exemplo: “*Para com essa bobeira!*”. Muitas vezes um professor, sem saber como lidar com a desorganização psicótica, responde do lugar de autoridade, exigindo disciplina, e essas broncas recaem nesses sujeitos como palavras perturbadoras que o desorganizam ainda mais. Uma simples afirmação como essa, vinda de alguém que está incomodado, atrapalhado, cansado ou irritado com a suposta indisciplina ou desobediência do aluno pode, portanto, ter um efeito invasivo em sujeitos como Gabriel e Letícia. Tais palavras passam a persegui-los assim como Letícia fica perseguida pela palavra “feia” e Gabriel pela palavra “folgado”. São palavras que retornam constantemente e deixam o sujeito preso à condição de objeto de gozo do Outro.

Dessa maneira, entendemos que a palavra usada para impor uma regra escolar é ouvida por garotos psicóticos como uma verdade à qual eles se colam. Não são capazes de decifrá-la, relativizá-las, nem de fazer uso dela para se organizar. A palavra do Outro reverbera sem que o sujeito encontre uma brecha para se situar para além do que o outro afirmou sobre ele.

Como diz Georges (2008b, p.46) na psicose “*não há um sujeito suposto saber que produz a significação que falta, a chave de um enigma.*” Por isso, não se conformam com essa inconsistência do sentido e buscam por um sentido único que sirva como “porto seguro”.

O resto sem significação, o objeto *a*, que é efeito do discurso, não está em jogo na relação que o psicótico estabelece com a linguagem. Portanto, trata-se de uma relação maciça e absoluta. Dessa forma, do mesmo modo que a palavra do Outro pode ser invasora, muitas vezes é a palavra que pode servir também de ponto de ancoragem. Ao perguntar, Gabriel e Letícia buscam circunscrever o mundo com palavras próprias que têm para eles o “valor de coisa”, em outros termos, valor de verdade. Buscam palavras consistentes inseridas em um léxico próprio que procuram garantir uma constância, uma certeza. Ao mesmo tempo se relacionam com a língua compartilhada como se fossem estrangeiros.

Em outros momentos, como efeito de um *inconsciente a céu aberto* Letícia se serve de uma língua própria e nomeia lugares e situações a sua maneira. Como por exemplo: o “*dia da Renata*”, o “*prédio de tijolinho*”, o “*vestido do rarara*”... Estes nomes que dá às coisas e às situações que vivem carregam as marcas do funcionamento da *alíngua*, já que aglutinam muitas coisas em poucas palavras e criam neologismos.

Como apresentamos anteriormente ao discutir o estudo de Letícia sobre as mudanças de idade, as palavras “quase” e “fazendo” são usadas por ela com uma certa precisão para que sejam capazes de definir os diferentes momentos do dia de seu aniversário.

Gabriel, frente à angústia com as imprevisíveis variações de temperatura num mesmo dia ou em uma semana, usa o termo “*o tempo virou*” para explicar e, assim, circunscrever aquilo que o desorganizava. “*O tempo virou*” passa a funcionar como um nome para as variações e instabilidades da temperatura que até então eram enigmáticas para ele. Com isso, alguma amarração se produz.

Portanto, o que está em jogo quando Letícia inventa nomes para coisas e para situações é a *alíngua* inconsciente e não a linguagem comum e compartilhada. É preciso ter clareza da importância desse léxico particular nessa investigação do mundo que eles realizam, uma vez que é com esse léxico que eles vão construir conhecimento e não pautados no uso formal da língua culta.

Como afirma Lacan (1955/56, p.42), trata-se de uma “*linguagem de sabor particular e frequentemente extraordinário*”. Por isso, em certos momentos tive que

aprender a língua particular de Gabriel e de Letícia, isto é, compreender a importância e o uso especial que algumas palavras têm para eles, porém, em outros, eu era a tradutora dessa língua comum que eles pareciam não entender.

Acreditar que, de fato, há uma diferença entre o “10 quase 11” anos e o “10 fazendo 11” anos e se dispor a aprender essa língua particular de cada um, para entender a diferença que ela construiu ali, é o que caracteriza o trabalho do analista em casos como estes. No entanto, o educador também precisa suportar e respeitar esse uso particular da língua para que possa trabalhar com eles. Isso significa poder aguentar e respeitar os neologismos e usos particulares que este sujeito faz das palavras sem exigir a adequação à norma culta como uma das expectativas no processo de aprendizagem destes sujeitos. É necessário respeitar as construções deles para, aos poucos, ir oferecendo elementos compartilháveis.

Se o Outro, isto é, se a linguagem invade, os psicóticos precisam se utilizar e criar uma língua própria e segura. Trata-se de uma das maneiras de se proteger do Outro pela via da construção de um conhecimento possível. Por isso, cabe ao analista aprender essa língua particular e ao educador poder suportá-la.

Isso traz um importante desafio para o professor que se propõe ao ensino de português na escola. Em casos como o de Gabriel e Letícia, é essencial considerar as particularidades destes sujeitos na relação com a linguagem.

Letícia, como muitos psicóticos, tende a escrever sem fazer intervalo entre as palavras e sem pontuação. O funcionamento em holófrase se apresenta de forma literal em sua escrita. Suas frases se estruturam como um bloco de letras em sequência. Porém, Letícia lê seu texto com a facilidade de alguém que de fato não percebe a diferença de um texto com ou sem espaço entre as palavras. Eu, enquanto leitora, tenho que me esforçar para construir mentalmente as escansões que me permitem ler seu texto.

Nas escolas por onde Letícia passou, muitas foram as tentativas de ensiná-la a escrever respeitando o espaço entre as palavras. Foram-lhe oferecidos exercícios de separar sílabas, na expectativa de que isso permitisse a ela escrever dentro das regras. Ela nunca se interessou por nenhuma dessas atividades, não aprendeu a separar sílabas, nem avançou nas aulas de português, já que sua professora insistia que ela, para avançar na escrita, precisava escrever da maneira correta.

No trabalho de A.T., nunca dei muita importância para essa questão, no entanto, em alguns tempos do nosso trabalho, quando circulávamos pela cidade, lhe incentivava a anotar algumas informações descobertas em nossas pesquisas. Entendia que, certas

vezes, era importante poder se servir da escrita como uma forma de registro daquilo que pesquisávamos. Apostava que escrever ajudaria a dar consistência àquilo que ela produzia ali. Outras vezes recorria à escrita como meio de interromper uma repetição incessante. Por exemplo, quando ela perguntava repetidamente sobre os nomes, sugeria que fizemos listas.

Devemos reconhecer que há uma importante diferença entre fazer uso da escrita e ter que obedecer a todas as regras ao escrever. Para Letícia me parecia uma nova invasão só poder aceitar sua escrita se esta tivesse totalmente de acordo com as regras da língua. No entanto, toda vez que ela pedia para eu ler algo que tinha sido escrito por ela, eu deixava aparecer minha impossibilidade de entender palavras quase sobrepostas ou escritas do modo errado. Dizia: “*O que tá escrito aqui? Eu não entendi*”. “*Esquina*”, ela responde. Digo: “*Ah! É que você escreveu ESCINA, esquina é com Q*”. Diante disso, cada vez mais Letícia ia perguntando como se escrevia algumas palavras: “*Nojenta é com G ou com J?*”. Algumas vezes eu mesma respondia, outras, dizia que eu também não sabia direito e sugeria que pudéssemos pesquisar juntas.

Foi a descoberta do *Google tradutor*, anos mais tarde, que a levou a se interrogar sobre o espaço entre as palavras. Encantada com a obediente “*moça do computador*” que falava apenas as palavras que ela queria escutar, Letícia escreve uma palavra e espera a voz gravada repetir. Passa então a escrever frases à sua maneira, isto é, sem espaço entre as palavras, e, conseqüentemente, o som emitido pelo computador correspondia ao que seria uma palavra só e não àquilo que ela esperava. Intrigada, ela se perguntava sobre a diferença que percebia entre aquela mesma frase dita pela “*moça do computador*” e por um ser humano. Nesse momento, tem efeito apontar a ela a necessidade de deixar um espaço entre as palavras para que a “*moça do computador*” pudesse repetir a frase da forma correta.

Gabriel, por sua vez, inventa um recurso para aprender sobre a escrita correta de algumas palavras. Recorre ao uso do programa de computador *Word*, para verificar e se certificar da ortografia correta das palavras. Ele escreve no programa palavras do seu campo de interesse, trocando algumas letras (como, por exemplo, *largo do Arouche* e *largo do Arouxe*), e confere uma a uma qual a forma certa e errada de escrevê-la. A “*cobrinha vermelha embaixo*”, como ele diz, serve para ele se certificar do que já sabe, assim como para tirar dúvidas de ortografia.

Não por acaso, escolho duas situações em que o uso do computador permite a estes sujeitos avanços na aproximação da norma culta que a escola se propõe ensinar.

Nesses exemplos, fica claro que não foi a demanda de um professor ou de qualquer outra pessoa que impulsionou estes garotos a aprender. Foi o interesse próprio de cada um deles e um recurso do computador, que foi a eles oferecido, que permitiu a eles lidar com questões referentes à escrita e à ortografia. Demandar é diferente de oferecer recursos dos quais estes garotos podem dispor para aprender.

O computador, enquanto uma máquina, permite a eles se encontrar com regras sem que seja necessário ter demanda por um outro sujeito. Desse modo, o computador serve como recurso precioso, que confronta o sujeito às regras da linguagem convencional, mas sem a demanda invasiva de um Outro encarnado. Enquanto o computador indica o que é e o que não é aceito pela norma culta sem perturbá-los, podemos nos oferecer como aquele que pode esperar e suportar a estranheza de alguém que circula na escrita e na linguagem com mais liberdade, de um jeito próprio, e com certa precaução. Isso possibilita a estes sujeitos construírem suas perguntas e também inventarem suas próprias teorias a partir de recursos que lhe pareçam mais confiáveis.

### **Pesquisar para Inventar Certezas**

Gabriel e Letícia constroem conhecimento nessas pesquisas que realizam. É por meio dessas investigações, e não por uma relação formal de ensino-aprendizagem, que o sujeito pode aprender, servindo-se do conhecimento construído.

Para o neurótico, o significante Nome-do-Pai inscreve a falta como uma certeza que faz furo no saber do Outro e que serve de ponto de amarração, como eixo da organização psíquica. O psicótico é aquilo que representa no desejo materno, não há restos que escapem à significação do Outro. Trata-se de uma certeza que deixa o sujeito sem brechas, sem ter por onde escapar do saber do Outro.

Uma única e aterrorizante certeza é o que perturba o sujeito psicótico, isto é, a certeza que o deixa na condição de objeto de gozo do Outro. Por outro lado, a falta de um significante paterno deixa o sujeito sem a significação fálica, como eixo de organização do psiquismo.

A falta da metáfora paterna como amarração das cadeias significantes leva o sujeito de encontro ao S1 como único ponto a partir do qual pode se situar. É o horror deste mesmo encontro que leva o sujeito a precisar armar por conta própria outros pontos de referência menos perturbadores.

Como discutíamos anteriormente, a falta do saber paterno com ponto de basta deixa o sujeito à deriva diante de uma fluidez significativa que impede qualquer permanência e constância, angustiando-o. Com isso, a relação com o próprio corpo é vivida sob o risco de uma desorganização, de um despedaçamento diante da invasão do Outro. Não há onde se segurar para desviar de um Outro absoluto.

Letícia se perguntava se ela continuava sendo ela mesma à medida que o tempo passava, à medida que seu corpo vivia intensas crises e desorganização.

“*No dia 16/02/2006 eu era Letícia?*”, repete. Essa pergunta, assim como a questão sobre as mudanças de idade, mostra-nos que ela não conta com a certeza que a organização egoica oferece, que garante a unidade corporal e uma identidade minimamente estável. Na neurose, o funcionamento egoico organizado permite ao sujeito uma percepção estável a respeito de si e a inscrição do significante fálico serve como insígnias que garantem a pertinência do sujeito ao grupo social no qual está inserido. Para estes garotos psicóticos, aquilo que é inquestionável para nós neuróticos, é vivido como a tal dúvida irreduzível: “*Com 13 eu era Letícia?*” Como discutimos, essa dúvida constante leva o sujeito não só a perguntar ao outro e a procurar no mundo e em si mesmo aquilo que não muda, como também a tentar circunscrever as mudanças. Buscam algo que se mantenha sempre igual, certezas com as quais possam contar para se situar no mundo para além da condição de objeto do Outro.

Como Letícia não pode confiar que se mantém ela mesma à medida que o tempo passa, precisa saber sobre aquilo que se mantém igual, precisa criar teorias para apreender as mudanças, precisa ter suas próprias certezas.

No entanto, como sabemos, a fala do Outro, quando tem valor de certeza, invade e perturba, pois atualiza a condição de objeto que ocupam para este Outro. Uma vez que a certeza não está no mundo, isto é, não está naquilo que se pode perceber sobre o mundo, esta precisa ser construída, ser inventada. A produção de conhecimento é o recurso encontrado por Gabriel e Letícia para inventar suas próprias certezas.

Como apresentamos nos relatos dos casos, Gabriel, diante das broncas que levava dos pais e dos professores, precisava encontrar uma certeza a respeito do que era certo e errado no convívio social, do que merecia parabéns e do que o fazia ser considerado “folgado”. Diante das variações de temperatura que não respeitavam as estações do ano, também precisa encontrar uma certeza a respeito do que era um dia frio e um dia quente. O garoto estudou situações diversas vivenciadas por ele ou assistidas

em programas de televisão. Isso servia de material para sua pesquisa que visava claramente à obtenção de certezas.

Somente a partir do estudo exaustivo sobre as broncas que levava do outro e acerca das temperaturas ele pode inventar e dar consistência a um parâmetro que construiu. Gabriel inventa um método em que se propõe a lidar com aquilo que o angustia por meio de uma lógica binária. Sim ou não, certo ou errado, mal ou bem, folgado ou parabéns, quente ou frio, par ou ímpar. Criar somente com duas alternativas para leitura de uma situação simplifica a forma de abordar o mundo. A lógica binária, à medida que oferece só duas opções como resposta elimina as infinitas variações subjetivas, e, assim, fica mais fácil ter certeza. Podemos entender que Gabriel retoma constantemente a classificação dos números em par ou ímpar pela certeza que esta objetiva categorização lhe garante.

Em seu trabalho, Gabriel estabelece esse sistema binário que divide as temperaturas em frio ou quente e constrói também a diferença entre o que é frio e o que é quente. Para um sujeito sem o recurso da negatividade, isto é, da falta como aquilo que marca uma diferença, a invenção de um *turning-point* que marque a diferença é essencial. Quando afirma, “*24°C é calor*”, Gabriel inventa uma certeza, assim como um cientista. Delirante ou não, o fato é que o conhecimento construído ali, a partir de suas listagens, se oferece como uma certeza a partir da qual pode se situar em relação àquilo que vive no próprio corpo.

Letícia, por sua vez, inicialmente busca certezas no invariável número de andares de prédios. Saber que um prédio que tem 8 andares terá sempre 8 andares oferece a ela alguma segurança. No entanto, embora o número de andares de um prédio seja, de fato, constante, por algum tempo Letícia desconfiou. Se o número da idade muda, como confiar que o número de andares não muda? E, para ela, as coisas precisam não mudar para que ela possa ter um porto seguro onde se ancorar. Com a intenção de garantir que o número de andares do prédio não muda, contamos mais uma vez e mais uma vez... Essa repetição permite, depois de algum tempo, que ela tenha certeza a respeito do número de andares de certos prédios e não precise mais contar.

Letícia passou alguns anos buscando construir uma certeza sobre os nomes bonitos e feios, no entanto, se encontrava justamente com a instabilidade, com as diferenças que existem no gosto e na preferência de cada um. Ao deparar-se com tamanhas variações, Letícia teve que se defrontar com as particularidades que diferenciam as pessoas umas das outras. No entanto, a impossibilidade de construir uma

certeza a deixava, novamente, submetida àquilo que o Outro lhe dizia. Parecia um trabalho em vão, já que deixava Letícia ainda mais presa em sua “perguntação” sem que pudesse obter disso uma informação segura na qual conseguisse se apoiar. A impossibilidade de inventar uma certeza a partir dessa investigação deixava Letícia absolutamente perdida em seu próprio trabalho.

Foi nesse contexto que inventamos um novo trabalho que seguiu, por algum tempo, em paralelo às perguntas sobre os nomes bonitos e feios. Independente do que cada pessoa achava sobre cada nome, podíamos contar letras de nomes. Quando se propôs a contar as letras, Letícia encontrou algo que lhe serviu como ponto de referência. CATARINA tem 8 letras, isso só muda quando escrevemos CATHARINA com a letra H. Contar as letras oferece certezas. Quando ela me perguntava: “*Você gosta no nome Catarina?*”, eu dizia, “*Isso não interessa, o que interessa é que Catarina sem H tem sempre 8 letras.*”

Depois de um tempo contando letras de nomes e fazendo listas de nomes com 4, 5, 6, 7 e 8 letras, opto pela seguinte intervenção: digo no dia seguinte do seu aniversário, “*Agora que você tem 15 anos eu não respondo mais perguntas sobre nomes. Você já entendeu que cada um tem um gosto, uma opinião e que nem todos os nomes que você gosta as outras pessoas também gostam. E você sofre demais perguntando e querendo que todo mundo goste igual. Número de letras não muda, a opinião das pessoas sobre os nomes muda.*” Com muito trabalho, sustento esse combinado. Entendo que ter podido acompanhá-la nessa pesquisa e suportar por um longo período suas perguntas e as crises por elas geradas, permitiram que a minha intervenção tivesse algum efeito. Quando lhe avisei que eu, que até então era cúmplice desse seu estudo, não aposto mais nele e interrompo a “perguntação” me recusando a responder, Letícia pode lidar com todos aqueles dados de outra forma.

Depois disso, diz: “*Tem gente que acha Verônica (nome que em sua tabela é horrroso) bonito? Pra mim, Verônica é feio*”. Temporariamente é possível afirmar algo separado, isto é, sem que esteja apoiado, na opinião do outro. No entanto, fica claro como tanto para Gabriel quanto para Letícia, é necessário um intenso trabalho até que isso seja possível. Entendo que encontrar-se com a certeza oferecida pela contagem do número de letras é o que permite a Letícia suportar a diferença de opinião a respeito da beleza dos nomes.

Nessa busca, ou melhor, nesse processo de invenção de certezas, fica claro que as perguntas servem às pesquisas. Para que uma construção possa se manter como ponto

de referência seguro, é necessário um intenso trabalho de verificação. Repetir é também verificar se aquela informação continua sendo confiável, ou melhor, é uma maneira de tornar aquela informação confiável. “*Tudo muda o tempo todo no mundo*”. Dessa forma, para que possam confiar naquilo que descobriram ou inventaram, eles repetem. Como nas ciências em que se replica um mesmo experimento um número específico de vezes para garantir a veracidade e confiabilidade do resultado, Gabriel e Letícia repetem suas perguntas e suas pesquisas para que possam confiar no que constroem.

É importante lembrar que até que Gabriel pudesse se dedicar a um novo objeto de pesquisa, ele passou anos fazendo e refazendo suas listas de temperatura. Esse trabalho o ocupava intensamente, e ainda que eu não soubesse quando e, se algum dia, aquele trabalho terminaria, sustentei minha posição de cúmplice daquele fazer. Embora pudesse me cansar com a sua repetição, entendia que ali, naqueles 45 minutos por semana, ele precisava ter espaço para seguir seu trabalho ainda que isso significasse refazer as listas para dar estabilidade àquelas informações. Porém, um dia Gabriel escolheu interromper as listagens que fazíamos a cada sessão para se dedicar mais ao estudo dos itinerários dos ônibus. Entendo que naquele momento, Gabriel já podia confiar no trabalho que tinha realizado.

Com isso, podemos dizer que na falta do ponto de ancoragem que o saber paterno oferece, estes sujeitos escolhem pesquisar. O conhecimento, seja este considerado delirante ou não, se oferece como uma certeza a partir da qual é possível se situar. Assim, a pesquisa se presta ao apaziguamento da angústia de um sujeito que se vê à deriva. Construir um conhecimento que opera como uma certeza é, portanto, o modo que Gabriel e Letícia escolheram para tratar da constante ameaça de se perder nas certezas de um Outro invasivo.

Contar com uma certeza, ou melhor, com a *sua certeza*, parece crucial para um sujeito invadido pelas certezas do Outro. Poderíamos pensar que uma certeza própria faz frente à certeza devastadora do Outro?

Devemos considerar que essas certezas construídas por eles não são dialetizáveis. Elas têm a estrutura delirante porque se prestam a servir como verdade absoluta. No entanto, é por isso que servem como ponto de referência, isto é, pontos de amarração. Se a tal certeza logo se apresenta ao sujeito como algo questionável ou variável, não faz sua função de ponto de ancoragem. Com estes pontos de amarração o sujeito segue à deriva em muitos momentos, mas há pontos aos quais é possível retornar para se situar.

Vale lembrar que para sujeitos que se relacionam com a linguagem de um modo maciço, o conhecimento por eles produzido carrega as marcas desse funcionamento linguístico. Por isso, enquanto os sujeitos neuróticos seguem podendo lidar com conhecimento a partir de seu próprio atravessamento pela castração, um sujeito psicótico constrói um conhecimento marcado pela unicidade do significante, sendo, portanto, capaz de construir estas certezas.

Gabriel, ao pesquisar, torna-se alguém que sabe sobre temperaturas. Contar com uma certeza própria permite a ele, em certa medida, se desviar do saber absoluto do Outro que o invade. Entendemos que, num primeiro momento, ao pesquisar sobre temperaturas Gabriel consegue se afastar, ainda que temporariamente, dos estragos, das “lembranças” das broncas de seus pais. Gabriel se dedica às listagens e às classificações dos dias entre frio e calor, contando comigo como cúmplice, o que o ajuda a confiar naquilo que está produzindo. Desse modo, estudar temperaturas o afasta do assunto dos estragos, bem como permite a ele saber sobre o frio e calor. Saber sobre temperaturas é o que lhe possibilita não ter seu dia estragado quando sua mãe lhe diz que ele deveria estar de calças ou deveria pôr um casaco porque está frio. Sua mãe deixa de ser a pessoa que sabe se está frio ou calor, o que lhe dá autonomia diante da fala dela.

Se antes frio e calor eram palavras enigmáticas que o faziam levar bronca, hoje, depois de inventar uma diferença entre essas duas sensações térmicas pela via do conhecimento, pode lidar melhor com as broncas de sua mãe assim como com o frio e calor que vive no próprio corpo. Desse modo, a construção dessa certeza parece possibilitar que ele fique mais distante daqueles significantes do Outro que o atormentam. Cria-se ali, no nosso trabalho, um outro lugar possível para ele, o lugar de sujeito.

*“(...) o chamado se faz, ao contrário, ao representante do universal, tal que possa borrar toda a particularidade, todo gozo singular no oceano da estatística. O que espera este jovem é que seja autenticada sua certeza, um saber que não é apenas suposto e que está do seu lado. Em resumo, um que funcione como sábio, deve confirmar ao sujeito que ele sabe”<sup>35</sup> (Georges, 2008b, p. 46)*

Fica claro que a continuidade das pesquisas que possibilitam a construção de certezas depende de um Outro capaz de supor saber nestes sujeitos. No caso de Gabriel

---

<sup>35</sup> Tradução nossa.

e Letícia, a pesquisa envolve a presença de um Outro que reconheça e legitime o saber que aquele fazer ali produz. Aqui, a certeza é inventada por eles e a analista serve como testemunha que lhes dá uma confirmação sobre o valor do que pensaram. No tratamento da psicose, há um compromisso ético. É preciso se deslocar de um “neurótico-centrismo” para reconhecer as certezas que produzem como uma construção de conhecimento. Como discutíamos no capítulo dois, o conhecimento nos dá a ilusão do verdadeiro. A psicanálise aponta para o caráter objetualizante do conhecimento que tomamos como verdadeiro e nos permite questionar a suposta consistência do conhecimento científico. Só assim é possível dar valor à produção de um psicótico mesmo que esta esteja fora do “*compromisso simbolizante da neurose*” (Lacan, 1955/56, p. 106).

Lacan (1946) discute que tomar a crença delirante como fenômeno de déficit remete à própria noção de verdade da qual estamos partindo. Quando acreditamos que um conhecimento é mais verdadeiro que outro, negamos que a verdade – como discutimos no capítulo anterior – remete ao impossível da relação sexual, ao impossível de tudo dizer, tudo explicar. Desse modo, reconhecer a produção do psicótico como conhecimento e não como déficit implica em poder esburacar a própria noção de totalidade do conhecimento científico que é tido, por nós neuróticos, como o verdadeiro.

Portanto, ao acompanhá-los nessas pesquisas é preciso suportar a estranheza inicial frente às suas questões para poder se interrogar junto com eles e, assim, reconhecer a importância daquilo que constroem como resposta, ainda que esteja fora do laço social. Trata-se de um pensamento *ex-cêntrico*, isto é, não lastreado pelo significante fálico. Frente a isso, os professores, ao se encontrarem com alunos como Gabriel e Letícia, precisariam abrir mão do lugar de mestria para dar abertura para que eles sigam com suas peculiares pesquisas.

Assim como o analista, o professor também poderia não ter respostas para todas as perguntas destes garotos? Percebemos que enquanto a demanda de aprendizagem, em muitas situações, pode ser invasiva, assumir essa posição de “assistente de pesquisa” é o que permite a eles construir conhecimento. Nesse contexto, aquilo que pensam e observam sobre o mundo pode ter o valor de uma afirmação, de uma certeza e não a estrutura de uma interrogação dirigida ao Outro.

Nesse contexto, o professor precisa saber que as certezas particulares construídas pelos sujeitos psicóticos, embora possam estar fora do laço têm o efeito de uma

amarração permitindo a eles uma maior organização psíquica, o que, por sua vez, torna possível fazer laços sociais.

Fica claro que para Gabriel e Letícia pesquisar e conhecer não se articula à demanda escolar. Ou seja, Gabriel não constrói sua teoria sobre o frio e o quente como resposta à demanda de um outro que espera que ele aprenda, nem para se adequar ou pertencer a um grupo social. O conhecimento para ele, assim como para Letícia, não está obviamente investido de nenhum valor fálico. Eles pesquisam para saber, para ter certeza. E para estes garotos ter certeza parece, muitas vezes, ser uma questão de sobrevivência.

Dessa forma, o lugar do professor pode ser o daquele que os ajuda a contar com elementos comuns da nossa cultura para construir suas respostas a tais questões. Assim, devemos lembrar que estes sujeitos pesquisam e constroem seu conhecimento muitas vezes fora do laço social, isto é, aquilo que produzem serve unicamente para eles. Contudo, eles não fazem suas descobertas de fora do campo do Outro, ou seja, recorrem a elementos da cultura e a conhecimentos acumulados socialmente para armar estas certezas próprias.

Por isso, diante das perguntas de Gabriel e Letícia, muitas vezes não respondia com aquilo que eu sabia, mas lhes contava dos recursos que eu usava para saber sobre aquilo. Por exemplo, quando Letícia perguntava, “*Dia 16/02/2006 foi depois do 13/08/2010?*”, às vezes eu dizia: “*Vamos olhar no calendário!*” Essa resposta era uma tentativa de enviá-la à construção simbólica a qual todos nós recorremos para quando precisamos saber sobre datas.

Construir certezas pode ser uma maneira de tratar da consistência devastadora do Outro. Quando estas certezas particulares são inventadas, o sujeito se serve do conhecimento como aquilo que dá consistência ao Outro da cultura para produzir um saber que esburaca um Outro encarnado invasor que sabe tudo sobre ele. Se a certeza na neurose funciona como uma defesa frente à castração, inventar uma certeza própria na psicose parece desviar o sujeito da condição de objeto de gozo de um Outro absoluto.

Embora o psicótico tenha maior liberdade para inventar, uma vez que está fora do laço social, o simbólico não deixa de operar nele, pelo contrário, opera com tamanha força que o psicótico precisa inventar jeitos de fazer furos e se desviar da invasão deste simbólico. A invenção de certezas é uma maneira de fazer um bom uso dessa liberdade para esburacar o Outro.

## Listar e Agrupar

Como discutíamos, as repetições e “perguntações” marcam as pesquisas que estes dois garotos fazem na tentativa de construir certezas. Podemos pensar que as inúmeras perguntas caracterizam um método de pesquisa no qual não há possibilidade de generalizações e deduções. Trata-se de uma pesquisa que é feita na medida do *um a um*.

Letícia há alguns anos pergunta diariamente qual data foi antes ou depois da outra. Embora conheça a organização do calendário, o presente e o passado se misturam frente às aparições de um passado marcado por vivências desorganizadoras. Diante disso, parece ser necessário retornar ao calendário para produzir um afastamento, por exemplo, do dia da Renata. Para Letícia, garantir que o dia da Renata foi antes de 10/03/2008, não garante que seja antes de todos os dias de 2008. Para se afastar do dia agitado que retorna incessantemente, ela precisa perguntar *um a um* sobre os dias que foram depois do dia da Renata. O método *um a um* tenta garantir que ela não será invadida novamente.

Depois de alguns anos tratando de ordenar e reordenar as datas *uma a uma*, recentemente Letícia diz “7/09/2010 foi depois do 16/02/2006?”. Respondo que sim e, na sequência, ela fala “dia 7, 8, 9 e 10 de setembro foram depois, né? Todos os dias de setembro foram depois?”. Respondo que o grupo dos dias de setembro de 2010 foi depois do 16/02/2006. Digo a ela que os dias de setembro formam um grupo e todos foram depois do dia da Renata. Letícia fala “dia 1, 2, 3, 4, 5... 29 e 30 de setembro são um grupo?”, respondo, “Sim! O grupo do mês de setembro!”.

Embora Letícia saiba que setembro é um mês com 30 dias, parece que ela nunca havia considerado setembro como um grupo de dias, isto é, que o dia 1 de setembro e 2 de setembro pertencem ao mesmo mês. Cada dia funciona *um a um*, sem que a ordenação esteja garantida pela generalização que o agrupamento de dias em meses garante. Trata-se de uma lógica particular para abordar e lidar com essas construções simbólicas que dependem da noção de agrupamento. Ela parece entender o funcionamento do calendário sem levar em consideração essa noção matemática de conjuntos.

O funcionamento em holófrase ao qual Letícia está submetida nos leva a pensar que *4 de setembro de 2008* opera para ela como um “monólito” que nomeia aquele data, e não como palavras separadas que apontam para o quarto dia do mês de setembro

do ano de 2008. Por isso, quando ela se refere a um certo 4 de setembro, ainda que não faça referência ao ano, supõe que seja óbvio que o outro saiba que ela está falando daquela data específica na qual está pensando. Nessa situação, apresenta-se claramente o caráter rígido que a relação significante-significado tem para ela. Em sua fala abreviada, “dia 4” só pode ser o 4 de setembro de 2008, no qual está pensando, sem que a característica polissemia do significante possa ser levada em consideração pelo sujeito. Para Letícia, o sentido já está dado no termo “dia 4” e o Outro onisciente deveria saber, enquanto para nós são os significantes que vêm depois do dia 4 que nos permite saber a qual data ela está se referindo.

Letícia teve também grandes dificuldades para entender como a cidade de São Paulo era uma parte do estado de São Paulo. Supunha que entrávamos no estado de São Paulo quando cruzávamos os limites da cidade. Ao entrar em Osasco, dizia: “*Estamos no estado de São Paulo?*”. A noção de que a cidade São Paulo pertence ao estado, assim como Osasco, implica em considerar não só que as cidades vão se seguindo uma a outra como também a noção de estado como um conjunto de cidades.

Quando falamos em setembro estamos nos referindo ao grupo dos 30 dias que constituem o nono mês do ano, assim como ao falar em estado de São Paulo implica em falar de todas as cidades que formam o estado de São Paulo, sem nomeá-las uma a uma. Enquanto o *um a um* corresponde a um funcionamento metonímico, a possibilidade de agrupar e substituir depende de uma operação metafórica.

Voltolini (2004) argumenta que um grupo só se constitui quando marca uma diferença com aquilo que não pertencerá ao grupo, com aquilo que fica colocado de fora. Não existe um grupo que inclua todos ou tudo.

É preciso estabelecer diferenças e igualdades entre diferentes elementos para agrupá-los em conjuntos. Generalizar é uma operação na qual, a partir de uma informação sobre um dos elementos de um grupo, é possível supor algo a respeito dos outros e diferentes elementos que pertencem a este mesmo grupo. Desse modo, essa operação de generalização depende da possibilidade de agrupar elementos em um conjunto, ou seja, operar com as noções de igualdade e de diferença.

Devemos lembrar que é o significante fálico, enquanto significante da falta, que permite a construção da diferença. A constatação da diferença sexual se dá à medida que a criança supõe que uns tem o falo e outros não. A partir disso, rapidamente dois grupos se instituem, as meninas e os meninos. A falta faz a diferença possibilitando assim criar grupos a partir dessas igualdades e diferenças que se constata. Dessa forma,

entendemos que na neurose a diferença se produz a partir da negatividade, isto é, da falta.

A falta é efeito da cadeia significante. Entre um significante e o outro cai o objeto *a*, surge um resto que escapa à linguagem, produzindo um intervalo entre os significantes. Esse intervalo estabelece uma diferença entre eles. Na psicose, devido ao funcionamento em holófrase os significantes se colam uns aos outros sem que haja intervalo e, com isso, não há diferença entre eles.

Podemos entender essa questão a respeito da diferença a partir daquilo que discutíamos no segundo capítulo. Conforme trabalhamos, repetir é voltar ao lugar do significante *Um*, mas como cada significante é diferente em relação a todos os outros, qualquer um pode ocupar essa posição do S1. O elemento que está no lugar do *Um* perde sua singularidade e se torna idêntico ao elemento que o precedeu e ao que o sucederá. Portanto, na psicose, à medida que todo e qualquer significante só pode ocupar o lugar do S1, qualquer significante perde, assim, sua singularidade e a sua principal característica que é a de que cada um é absolutamente diferente do outro.

Quando o significante só pode ocupar o lugar de S1, todos os significantes ficam iguais, impedindo o estabelecimento da diferença. Como é possível, então, formar um conjunto, agrupar, generalizar, se tudo se iguala à posição de significante mestre? Diante disso, só é possível tomá-los *um a um*.

Como entender a construção de um raciocínio e de um pensamento que não conta, *a priori*, com a diferença e com essa possibilidade de agrupar e de generalizar? Esse é o desafio com o qual nos encontramos quando acompanhamos a pesquisa desses sujeitos.

Tanto Gabriel quanto Letícia se dedicam a construir listas. Gabriel lista datas, lista variações de temperaturas, lista ônibus. Letícia lista nomes, lista contagens de quadras, lista dias agitados. As listas exemplificam o funcionamento significante destes sujeitos, uma vez que numa listagem não se arma um encadeamento significante que permite a produção de sentido. Cada novo elemento adicionado não se articula ao elemento anterior ocupando o lugar de S2, S3, e se inserindo numa série, mas ocupa novamente o lugar de *um*. Em princípio, listar não supõe agrupar ou articular, mas apenas enfileirar uma sequência de informações.

No entanto, diante da profusão de perguntas ou informações, listá-las parecia permitir algum tipo de organização para aquilo que se perdia no deslizamento metonímico de uma fala sem ponto de basta. Fazer listas serve como um registro a partir

do qual é possível enumerar, contar e “colocar um fim”. Quando se trata de uma repetição que petrifica o pensamento, a lista coloca o sujeito numa nova tarefa, num *fazer*, que implica o registro e a ordenação deste “exame de S1” o que, nos casos de Gabriel e Letícia, se mostrou como um modo de apaziguamento do gozo. Percebíamos que o sujeito podia se desviar do efeito invasivo escrevendo e contando. A escrita e a contagem pareciam produzir ali alguma possibilidade de amarração.

Gabriel me contava das temperaturas que observava e eu sugeri que a gente escrevesse aquilo que ele tinha observado. O registro daquelas observações legítima, em primeiro lugar, a importância do seu trabalho de observação, e, além disso, exige que ele tenha que sistematizar de alguma maneira aquelas informações. De fato, Gabriel teve que inventar um modo de anotarmos aquilo tudo que, quando ele me contava, se perdia na fluidez da fala. Foi a partir da confecção das listas que ele teve como me ensinar sobre a diferença entre frio e calor criada por ele. Com isso, passamos a registrar um certo número de temperaturas a cada sessão numa determinada ordem por ele estabelecida.

Entendo que escrever, registrar, listar tem para eles um efeito de construção de uma margem. Funciona como uma borda ao que insiste e deixa o sujeito à mercê de uma incessante repetição. Embora um novo elemento inserido na lista ocupe sempre o lugar de um, a escrita exige do sujeito um *fazer*. Já a fala corre indefinidamente, capturando estes garotos num deslizamento metonímico, sem que tenha que se a ver com os S1 anteriores por ele produzidos.

No trabalho com Letícia, fazer listas, em certos momentos, ajudou a interromper uma crise ou uma repetição sem borda. *Fazer* uma lista dos dias agitados substitui lembrar e reviver o horror dos dias agitados. *Fazer* uma lista dos nomes com a letra A faz borda às incessantes perguntas “*O que você prefere, Ana ou Aline?*”.

Portanto, diante da errância provocada pelo deslizamento metonímico, *fazer listas* pode ter uma função. A concretude de um papel em que estão registrado esses dados e informações que ocupam estes sujeitos lhes dá uma segurança. A lista passa a ser algo ao que é possível retornar num momento de angústia. *Fazer listas* junto com eles produz uma contenção à repetição e possibilita ir para longe dos S1 perturbadores, apostando que, com isso, teríamos mais chance de uma articulação discursiva. Podemos pensar na lista não só como efeito de um trabalho, mas como meio de trabalhar com estes sujeitos.

Fazer as listagens de temperaturas provocou em Gabriel a urgência de inventar um modo de organizar tais listas. Ao registrar as temperaturas que observava, construiu um modo de agrupamento. Sua maneira de fazer isso foi deixando os sábados e domingos de fora e agrupando as temperaturas de cinco em cinco dias. Para inventar um agrupamento, Gabriel se utiliza de um critério, supostamente arbitrário, já que se apoia no agrupamento da semana, mas excluí os fins de semana. Portanto, essas listagens, ao mesmo tempo em que mostram o funcionamento metonímico em ação, deixavam Gabriel com a tarefa de inventar um modo de agrupar e diferenciar dias e temperaturas sem contar com o recurso fálico da negatividade.

A partir da listagem daquilo que observava, Gabriel inventa a diferença entre frio e quente, estabelecendo que até 24°C é frio e a partir de 25°C é quente. Isso permite a ele criar dois grupos: o dos dias frios e o dos dias quentes, a partir dos quais categoriza todas as variações observadas.

Nesse sistema de organização das informações, Gabriel articula duas de suas listas: as “listas de datas”, isto é, os calendários que fazia frequentemente, as listas de variações de temperatura. Algumas vezes articulava também o registro dos “*dias estragados*” e o número dos dias corridos. Desse modo, ao lado da data vinha a temperatura mínima, depois a temperatura máxima e, por fim, uma “carinha” de feliz ou triste, indicando se o dia tinha sido estragado por uma bronca ou não. Além disso, dizia: “*este dia, contando a partir de 2006, dá 1042. 1042 é par, né?*”.

Gabriel foi construindo um cruzamento, uma amarração entre listas. A partir da construção de listas e dos sistemas de contagens, Gabriel criou uma articulação que permitia a ele afirmar: “*No dia 27/02/2006, segunda-feira, a mínima foi 16°C, a máxima 25°C, o dia foi quente, não teve bronca e o dia corrido deste dia contando a partir de 2005 é 415, 415 é ímpar*”. Um a um Gabriel podia construir um saber a respeito de cada dia a partir dessa articulação.

Cada lista separadamente pode ser tomada como este “enxame de S<sub>1</sub>”, como um deslizamento metonímico sem ponto de basta e, portanto, sem a produção de uma significação. No entanto, quando estes garotos articulam listas, eles criam algo novo. Estabelecem diferenças, criam seus próprios agrupamentos de informações e assim podem construir as certezas que tanto precisam para se sustentar.

Desse modo, percebemos que suas listas foram se complexificando. A invenção da diferença entre frio e quente, aos poucos permitiu a ele suportar que o que é calor para um pode não ser calor para outro. Há uma incipiente diferença entre eu e outro que

se constrói a partir do estudo das variações de temperaturas que se dá por meio das listagens produzidas por Gabriel.

O fato de que havia ali um outro, que podia tomar a fala que deslizava de uma temperatura a outra como a produção de um sujeito que estava tentando articular um pensamento, permitiu a ele a construção de conhecimento. Ao supor que algo poderia se produzir a partir da sequência de S1s, acompanho-o neste *fazer listas*. E a partir deste *fazer*, Gabriel cria uma diferença e uma forma própria de agrupar, o que até então era impossível para ele. Trata-se de uma invenção para além do referencial fálico.

Mesmo depois de definir que até 24°C é frio e a partir de 25°C é quente, Gabriel segue perguntando e registrando *uma a uma* as variações de temperaturas. Saber dessa diferença não permite a ele generalizar, tirar uma conclusão e assim encerrar as listagens, ou seja, não o libera de continuar verificando *uma a uma* a categoria na qual uma temperatura se encaixa para fazer valer sua teoria. No entanto, a partir desse trabalho Gabriel constroeu suas certezas e, aos poucos, consegue se dedicar às listagens de temperatura com menos frequência. Aos poucos, sua teoria ganha uma estabilidade e ele pode contar com ela como o ponto de ancoragem sem ter que se ocupar dela 24 horas por dia.

## **Os Números, a Certeza e a Diferença**

Letícia, chorando, pergunta: “16 de fevereiro é 16 de agosto?”; “Luciana é Mila?”.

Como discutíamos, sem a possibilidade de intervalo entre os significantes não é possível a diferença. Se tudo que ocupa o lugar de S1 perde sua singularidade, e se o funcionamento holofraseado não oferece outro lugar ao significante senão colado ao S1, como perceber a diferença? A diferença tem também que ser produzida pelo psicótico.

Para Letícia há uma colagem entre *feia* e 16/02-16/08. Consequentemente, 16/02 é igual a 16/08 já que em ambas as datas foi chamada de feia. A holofrase, ao produzir essa aglutinação entre termos, faz com que ambos ocupem o lugar do Um, e sejam, portanto, equivalentes. Para Letícia, de fato *16 de fevereiro é 16 de agosto*. Trata-se de uma construção que a deixa no lugar de objeto de gozo do Outro, e que desarticula a amarração que a ordenação do calendário lhe garante. Nesse momento, Letícia entra em *curto-circuito*. Há uma incongruência entre a certeza que o calendário lhe garante e aquilo que o significante mestre produz como igualdade.

Na psicose, no lugar onde se produziria um intervalo está o próprio sujeito penhorado ao Outro na posição de objeto. Seguimos então com a questão, como se produz então a diferença sem o significante fálico e sem a possibilidade de intervalo entre os significantes?

Frente à pergunta “*16 de fevereiro é 16 de agosto?*”, experimentamos várias respostas possíveis na direção do apaziguamento do gozo, bem como na tentativa de marcar ou produzir uma diferença. Foram experimentadas respostas do tipo rápidas e objetivas “*Não, não é!*”, que nos últimos tempos vinham seguidas de uma nova pergunta: “*como você sabe?*”. Tentamos também respostas explicativas: “*Olha, Letícia, nos dois dias 16 você foi chamada de feia pela Renata, mas foram dias diferentes. Não é porque tem Renata, que é igual.*” Essas respostas, na maior parte das vezes, tinham poucos efeitos sobre ela e às vezes até intensificavam sua angústia. Ela chorava e dizia: “*É sim! 16 de fevereiro é 16 de agosto.*”

Nesse momento, parecia-me que nem as respostas que me deixava no lugar de quem poderia saber, ou não saber, sobre 16 de fevereiro e 16 de agosto, nem a resposta que esperava dela uma elaboração neurótica sobre seu mecanismo de colagem entre dois dias diferentes devido aos eventos semelhantes, iam ter efeito nenhum para Letícia ainda que eu pudesse re-inventar muitas vezes o modo de dizer isso a ela. Eu teria que recorrer àquilo que para Letícia poderia, ainda que temporariamente, ter valor de certeza. Então tento uma nova resposta: “*Não, eu vi no calendário que são dias diferentes!*” Já tinha aprendido com Gabriel que o calendário poderia servir como certeza, como porto seguro frente à angústia da invasão do Outro.

Oferecer a certeza do calendário significaria ainda me retirar da condição de quem sabe, e lembrá-la deste referencial simbólico como algo a que ela pode recorrer para ter certeza e, assim, construir uma diferença que ali falhava. Pensava então que o calendário, como aquilo que marca a diferença entre os dias, poderia ajudá-la a localizar o estrago da Renata do dia 16 de fevereiro em lugar diferente do estrago da “Renata do 16 de agosto”, assim como Gabriel fazia. Tratava-se de construir com ela uma forma de fazê-la perceber que tínhamos uma mesma Renata e dois estragos em dias diferentes.

Reenviá-la ao calendário tem um efeito. Ela escuta, às vezes pede para ver o calendário, às vezes silencia, mas, outras vezes segue à deriva num intenso gozo.

Um dia, diante de sua insistente pergunta, eu pergunto: “*2 (fevereiro) é 8 (agosto)?*” Ela disse: “*Não, é diferente. 2 é antes do 8*”. É o número que apazigua

Letícia. O número, como uma notação que quantifica, oferece alguma certeza e opera uma diferença.

Podemos pensar que o número está livre da ambiguidade significativa que tanto angustia o psicótico. O número indica um valor posicional que tem o mesmo significado sempre. *2 é sempre 2*, independentemente do que vem depois do numeral. 2 é sempre 1+1, quando falamos de idade, andares, quadras, temperaturas etc... Letícia tem dúvidas se ela é sempre Letícia, mas pode confiar que 2 é sempre 2 e nunca será 8. Fica claro que o número se presta facilmente à construção de certezas que Letícia precisa fazer.

O número é um significante especial já que tem sempre o mesmo significado. Desse modo, pela via dos números o psicótico se protege da ambiguidade, da polissemia do significante, que impede a produção de um sentido único e que tanto o desnorteia.

Vamos recuperar que Gabriel inventa a diferença entre frio e calor não a partir do que sente no próprio corpo, mas por meio dos números. Estabelece que 24°C é o limite entre frio e quente. Letícia usa do número para definir o instante em que um dia passa a ser outro, usa da idade para lidar com as mudanças que vive no seu corpo à medida que cresce e passa pela puberdade, conta os andares dos prédios para marcar a diferença entre eles e conta quadras para poder se situar no espaço. As contagens se mostram mais seguras do que tantos outros referenciais simbólicos tão instáveis.

Portanto, a matemática se presta a uma precisão imaginária, o que combina com a necessidade que estes garotos apresentam de ter certeza de algo. Mais do que isso, na matemática a certeza e a diferença podem andar juntas.

Letícia, em sua intensa pesquisa sobre os nomes bonitos e feios, sofria com a impossibilidade de uma certeza. Frente a isso, eu lhe dizia: *“As opiniões das pessoas mudam, mas Laura tem sempre 5 letras.”* Como já discutimos, aos poucos Letícia passa a contar letras de nomes, inventávamos jogos e fazíamos listagens de nomes com um número específico de letras. O contar o número de letras permitia a Letícia agrupar nomes a partir desse critério. A partir disso, fazíamos listas de nomes com 5 letras. Desse modo, contar desvia Letícia da angústia e do gozo que vivia ao insistir na “perguntação” sobre nome e permite a ela armar o seguinte raciocínio matemático: *“Quanto é Sandra mais Lara? É 10”*. (Sandra tem 6 letras e Lara 4 letras, portanto, Sandra mais Lara dá 10).

Por muito tempo nos perguntamos como poderíamos ensinar a Letícia a respeito das operações matemáticas de soma e subtração. Frente à demanda escolar, Letícia não era capaz de articular um raciocínio matemático. Uma conta armada, ou mesmo um

problema de matemática, não convocava Letícia a fazer a conta. Ela se desviava da demanda do professor e sua habilidade com os números passava despercebida.

No entanto, essa mesma garota que falhava como aluna na aula de matemática já não conseguia responder exercícios do tipo “ $2+2= ?$ ”, no seu dia a dia contava andares de prédios, dias, comparava esses resultados que obtinha e, a partir disso, tirava conclusões sobre o que era maior e menor. Letícia usava dos números e da matemática como um recurso para se situar no mundo. A matemática, para estes sujeitos, está absolutamente atrelada à serventia que isso pode ter para eles do ponto de vista subjetivo. Eles fazem contas com facilidade quando uma experiência motiva tal cálculo. Porém, esperar que eles possam atender à demanda escolar e usar o raciocínio matemático para saber “*quantas maçãs Jõazinho tem*”, é um equívoco.

Tanto Gabriel quanto Letícia avançam na matemática motivados pelas necessidades de suas pesquisas. Se antes Letícia recorria aos dedos das mãos para fazer somas, contar letras de nomes tornou-se outra forma de fazer cálculos. Ao escrever os nomes que quer somar, mesmo contas mais complexas, nas quais se atrapalharia se recorresse aos dedos das mãos, tornam-se possíveis. Embora ela não faça a conta armada como é exigido nas escolas, ao contar letras ela obtém os mesmos resultados.

Desse modo, no contexto da inclusão escolar devemos considerar que a matemática é uma área de interesse destes garotos. No entanto, fica claro que o ensino da matemática precisaria levar em conta aquilo que de fato interessa para estes sujeitos. Trata-se de ter como foco uma aprendizagem que possa ser significativa para cada um e não uma pertinência e adequação ao raciocínio matemático formal exigido no currículo escolar. Nota-se a importância da adaptação curricular, como uma estratégia pedagógica que pode considerar e partir do que esses garotos pesquisam por conta própria para então apresentar novos elementos que possibilitem uma nova aprendizagem. Por outro lado, questionamos os limites da escola, espaço do coletivo, em acolher tamanha particularidade na maneira de aprender, uma vez que a escola deve cumprir um currículo e avaliar a progressão dos alunos a partir de critérios gerais, nos quais estes alunos muitas vezes não se encaixam.

Por exemplo, quando Letícia diz ou escreve “*quanto é Mila + Sandra?*” é possível propor que ela pense nessa mesma conta em número, e assim pode-se apresentar a escrita de uma conta armada. Dessa maneira, pode-se construir essa passagem para uma escrita matemática.

No entanto, esperar que o raciocínio matemático possa se sustentar apenas na abstração dificulta o avanço desses sujeitos. Por isso, é importante recorrer àquilo que interessa ao próprio sujeito e às suas pesquisas peculiares para servir-se de um apoio concreto à construção e avanço do pensamento matemático. É o material concreto, seja ele os próprios dedos, quadras, datas ou andares, e, mais que isso, é a própria experiência, que faz o pensamento desses sujeitos avançar.

Letícia se pergunta “*quanto é 17 + 18?*”. Aquilo que parecia uma questão puramente aritmética tratava-se na verdade de uma tentativa de saber as distâncias de um lugar a outro antes de fazer sua contagem de quadras. Letícia já havia contado a distância entre sua casa até a casa da avó, que dava 17 quadras, e a distância entre sua casa até o antigo consultório de sua analista, que apresentava 18 quadras. Queria saber quanto dava da casa de sua avó até o consultório da analista. A partir disso, arma uma hipótese: o número de quadras da casa da avó até o consultório é igual a 17+18.

Essa questão de Letícia traz muitas possibilidades de intervenção por parte do professor. De um lado temos a questão matemática: como fazer uma conta com números de dois dígitos? De outro uma questão geográfica: é diferente ir da casa da avó até o consultório da analista passando pela casa dela, o que de fato daria 17+18 quadras, e fazer um novo caminho que vai direito de um ponto a outro sem ter que passar pela casa de Letícia. Quando há uma mudança na rota, mudam também o número de quadras. No trabalho com Letícia desenhamos e olhamos no mapa a diferença entre esses dois caminhos. Isso possibilitou a ela considerar um deslocamento de um lugar ao outro da cidade sem ter que partir da sua casa como o ponto inicial ou “momento zero” da contagem.

Na psicose, é a lógica matemática que deve servir a eles para aliviá-los de suas angústias e não eles que servem à lógica matemática para se adequar às demandas de aprendizagem. Dessa forma, o lugar do professor poderia ser o de um facilitador que os ajuda nos impasses que encontram quando têm uma questão e recorrem os números para resolvê-la.

Podemos observar ainda que a contagem de letras inventada e proposta por Letícia tem dois efeitos. Além de interromper a “perguntação” gozosa sobre os nomes, permite a ela operar com a noção de diferença. Letícia tinha dúvidas se Mila era igual a Sandra, a partir dos instáveis referenciais *bonito* ou *feio*. No entanto, sabe que 4 não é 6. Sabe também que M não é S, porque M é número 13 no alfabeto e S é 19. Desse modo, tomar os nomes para além da dimensão variável e angustiante do juízo de valor

do outro e articulá-los a números possibilita que os nomes sejam um pouco menos invasivos.

Portanto, o fato de Gabriel e Letícia se interessarem tanto por datas, contagens de dias, calendários, medidas etc..., leva-nos pensar a respeito do que os números permitem a esses sujeitos. Os números se apresentam, então, como uma forma de apreensão do mundo que permite a eles ter certeza, marcar diferenças, estabelecer comparações. Os números permitem a esses dois garotos saber e, conseqüentemente, avançar na construção do conhecimento.

Quando Letícia se desorganiza, contar dias e, principalmente, contar quadras parece ser um tratamento possível à sua angústia. Ela diz “*eu sei que a casa da Aline é mais perto da minha casa do que o Parque da Água Branca. Eu contei as quadras*”. Para Letícia, saber sobre as contagens de quadras, assim como para Gabriel, saber sobre as linhas de ônibus, permite a eles se afastar, ainda que temporariamente, da condição de objeto de gozo do Outro.

## **Conhecer para Saber**

Como já discutimos, as pesquisas de Gabriel e Letícia indicam a necessidade de construir um conhecimento próprio, isto é, um conhecimento fora do laço social e, por isso, não compartilhável, mas que serve como eixo, como parâmetro para interpretar o mundo.

O Nome-do-Pai barra o gozo absoluto do Outro materno e, ao mesmo tempo, oferece um mundo possível, um “rascunho” a partir do qual é preciso seguir inventando, já que em certa medida o Nome-do-Pai falha para todos. Como afirma Stavy (2007), na psicose o mundo não está dado de antemão. Na falta do saber paterno e da significação fálica, esses garotos têm a difícil tarefa de *inventar um mundo* para si.

Vemos que é a partir do trabalho de criação de certezas, isto é, de construção daquilo que Lacan (1955/56) chama de “sistemas de mundo”, que Gabriel e Letícia inventam um mundo. O mundo até então sem baliza passa a ser organizado a partir desses conhecimentos que produzem, isto é, daquilo que “*pensam com a própria cabeça*” e que lhes permite fazer suas próprias interpretações a partir desse sistema de significação.

A invenção de um sistema de organização das variações de temperatura e contagem do tempo se estrutura como um conhecimento que Gabriel construiu e que

serve a ele como ponto de referência, como uma das amarrações que o mantém fora de crise.

Conforme trabalhamos, a produção de conhecimento destes garotos se dá na fronteira entre a língua comum e compartilhada e a língua particular do sujeito, *alíngua*, já que estamos falando de garotos fora do discurso e sem a significação fálica. Vemos que no trabalho de mapeamento da cidade, Letícia aprende sobre convenções sociais como nomes de ruas, mas também faz suas marcas pessoais no espaço urbano, inventando suas próprias nomeações. Desse modo, eles produzem uma articulação particular que inclui elementos da cultura e invenções particulares.

Portanto, nessa pesquisa sustentada na transferência, quando encontram ou quando oferecemos referenciais simbólicos compartilhados estáveis que possam lhes servir como um saber confiável, Gabriel e Letícia se dispõem a aprender e contam com o outro como alguém que lhes possa ensinar. Nessas situações, Letícia e Gabriel se apropriam de conhecimentos da nossa cultura e podem se servir do que aprendem para construir suas próprias teorias e também para aumentar sua extensão no laço social.

Reconhecemos, por exemplo, que ambos aprenderam geografia ao estudarem os mapas, itinerários de ônibus e caminhos. Desenvolveram um eficiente raciocínio matemático já que operam com números constantemente quando calculam os dias, distâncias ou quando ordenam datas. Aprenderam também sobre as diferentes formas que um mesmo nome pode ser escrito. Ao considerar que letras diferentes podem ter o mesmo som, eles usam da ordenação alfabética e numérica para organizar listas.

Esses exemplos mostram que, nessas pesquisas feitas por eles fora do contexto escolar e longe de uma demanda direta de aprendizagem, eles procuram respostas no conhecimento acumulado socialmente. Ou seja, há aprendizagem possível do lado destes garotos. No entanto, fica claro que esta aprendizagem se dá quando estão na posição de pesquisadores e não de alunos. Gabriel e Letícia aprendem aquilo que se mostra significativo para eles, orientados pela necessidade de produzir certezas. Por isso, precisam também inventar, criar suas respostas particulares para que assim seja possível “inventar um mundo” sem poder contar com o saber paterno.

Desse modo, quando Letícia diz que Amanda vem antes de Beatriz porque o A vem antes do B, trata-se de um conhecimento que ela produz apoiada na ordem alfabética da qual compartilhamos. Porém, quando afirma que “*da sua casa até o Pão de Açúcar da Apinajés dá 8 quadras*”, ela não usa um sistema padrão e comum de medida.

A maior parte dos países tem como convenção o sistema métrico como unidade de medida. Quando uma informação tem outra unidade de medida, como a milha, temos que recorrer ao padrão de conversão para que aquela informação ganhe sentido para nós a partir de uma relação proporcional ao sistema métrico. O sistema de medida em “quadras” de Letícia é particular, está fora do sistema métrico e não contamos com um sistema de conversão preestabelecido que nos permita “traduzir” essa informação. No entanto, para Letícia oito quadras funciona como uma unidade de medida. Trata-se de um conhecimento que ela articula a partir da experiência e que dá lastro à noção de distância que até então falhava. Ou seja, Letícia constrói seus referenciais simbólicos fora da ordem fálica para se situar no espaço.

Ela inventa um outro sistema simbólico, fora do padrão de medidas aos quais nos adequamos, para calcular distâncias. Considera que podemos contar as distâncias usando a quilometragem como unidade de medida e, em certos momentos, recorre ao sistema métrico para comparar as distâncias, mas, ainda assim, encontra a necessidade de inventar uma unidade própria que lhe dê autonomia para contar longe do saber do Outro.

A contagem de Letícia não tem intervalos. Ela marca um ponto zero e inicia “0.1, 0.2, 0.3, 0.4... 1 quadra”, interrompendo a contagem apenas quando o carro está parado. Dessa forma, ela procura armar um recobrimento simbólico do real.

Como discutimos, o conhecimento se caracteriza justamente por esta pretensão de produzir explicações de modo que a cadeia significativa seja capaz de dar conta integralmente de tudo, negando a existência de um real impossível de ser simbolizado. Portanto, a construção de um conhecimento próprio, uma explicação particular sobre o mundo, opera como uma certeza sem furos e, por isso apazigua, o sujeito psicótico. Assim, ele parece se proteger do risco de cair da posição de saber no intervalo da contagem. Sem intervalos, sem furos, Letícia sustenta seu *fazer* e ali é ela quem sabe.

Diante disso, cabe à A.T. aprender sua *alíngua*, aprender, na medida do possível, seu sistema de contagens e as nomeações particulares e dar sustentação à sua posição de pesquisadora, reconhecendo suas invenções como conhecimento.

Quando Letícia erra, ou percebe diferenças entre uma contagem e outra – o que põe em risco esse sistema consistente que procura instituir –, ela é tomada por uma angústia, chora, se chama de burra e assistimos o sujeito caindo da posição de saber e sucumbindo. Nesse contexto, recorro ao termo “margem de erro” como um recurso para fazer borda ao erro, isto é, ao real que a deixa novamente à deriva. Dessa vez, quem

cuida de fazer borda ao intervalo sou eu. O termo “margem de erro” que introduzo dá nome àquilo que insiste em escapar ao sistema que ela criou. Desse modo, não negamos a diferença que ela percebeu que faz furo ao seu sistema, mas ofereço a ideia de “margem de erro” como a possibilidade do erro caber como uma parte da pesquisa, sem que com isso sua produção se desarticule e ela caia do lugar de quem pode saber.

Criar uma unidade de medida própria é uma dessas “transgressões” ao instituído pelo laço social que só um psicótico tem liberdade suficiente para sustentar, justamente por estar fora da ordem fálica. No entanto, entendo que se trata de uma invenção que surge pela urgente necessidade de fazer frente ao saber absoluto do Outro e produzir referenciais simbólicos seguros para se situar no tempo, no espaço em relação a ela mesma e ao outro. Nesse sentido, entendemos a insuficiência ou a recusa ao sistema métrico de medidas e a criação de um novo sistema de medida, ou mesmo as reinvenções ou verificações dos sistemas de temperatura ou das linhas de ônibus, como maneiras que eles criaram para não sucumbir à devastação do Outro.

Forlodou (2008) discute que o psicótico muitas vezes dedica a vida a destruir a língua para substituir por outra língua, isto é, por um Outro fabricado por ele. Trata-se da construção de novas regras, de um novo sistema gramatical que contenha tudo e não deixe escapar nada. Constroem, portanto, um novo simbólico, um Outro de defesa contra o real.

Dessa forma, é da posição de autores que Gabriel e Letícia fabricam *um Outro* consistente e confiável. Esse *novo simbólico* que inventam institui um sistema de significação não-fálica que serve como baliza para interpretar e seguirem inventando. A construção de *um Outro* permite criar um mundo onde possam existir como sujeitos que sabem.

As listagens e repetições indicavam uma proliferação de S1 que impedia o sujeito de produzir um saber. Porém, inventar novos sistemas (contagem de quadras, ordenação das datas em antes e depois, contagem de dias corridos etc...) que ordenam o tempo e o espaço nos diz da possibilidade de um encadeamento significativo, da produção de um S2. Ou seja, nos indica a produção de um outro campo significativo para além dos significantes que o alienam ao gozo de um Outro sem furos. Assim, estes garotos podem escolher outros significantes que os representem e um saber sobre si pode ser produzido.

Portanto, aqueles garotos à deriva sucumbindo na posição de objeto, sem o *significante-chave* para interpretar um mundo ordenado pela lógica fálica, encontram

como saída inventar seus próprios significantes-chave, pela via da construção de um conhecimento próprio que lhes dá certezas. Assim, *fabricam um Outro*. Esses outros significantes, menos enigmáticos do que os significantes do Outro, a partir do qual o conhecimento se articula, faz função de bússola, orientando o sujeito.

Enquanto na neurose é a certeza que o significante paterno oferece a respeito da castração que ordena a cadeia, para o psicótico é a produção de certezas fora da lógica fálica que torna uma significação possível.

A noção de forclusão do Nome-do-Pai, muitas vezes nos leva a pensar no psicótico como alguém fora do funcionamento simbólico. No entanto, como já discutimos, o psicótico está na linguagem, mas o simbólico opera de forma maciça e sem a possibilidade da significação fálica. Por isso, mesmo que o psicótico possa se apropriar dos conhecimentos da nossa cultura, ele precisa construir referências simbólicas próprias que lhe permitam articular uma significação.

*“Só assim – acompanhando-o na produção dessa significação, permitindo que esse sujeito se deposite em seus significantes – podemos garantir ao sujeito o direito à enunciação, o direito de que produza e produza-se em um saber sobre si.” (Fragelli, 2011b, p. 4)*

Desse modo, entendemos que o conhecimento próprio e as certezas que constroem a partir de suas experiências e pesquisas retorna a eles como um saber sobre si.

No entanto, é importante lembrar que devido ao funcionamento significante em holófrase, essa produção de um S2 é menos “automática” na psicose do que na neurose. Como apontamos, as pesquisas de Gabriel e Letícia são marcadas por muitos S1s, por muita repetição e deslizamento metonímico até que seja possível armar, de um modo específico, ou seja, diferente do neurótico, um encadeamento significante.

Se fizermos um recorte de um curto espaço de tempo do trabalho de Gabriel ou de Letícia, poderíamos concluir que ambos seguem presos nesse deslizamento metonímico, marcado pela repetição de S1s, sem que um saber se produza. No entanto, é no *après-coup*, isto é, *só depois*, que é possível reconhecer, no decorrer desses anos de trabalho, a produção de um S2.

*“Quantos andares tem esse prédio? O prédio da sacada vermelha é para cima ou para baixo? Vamos tirar fotos do Mc Donald’s da Matarazzo? Tem Mc em Santana? Onde é Osasco? Osasco é no estado? Eu quero ir para Cotia. O que é mais longe, Osasco ou Diadema? Minha mãe errou, ela disse que Diadema é mais perto que Osasco. Dá para ir para Cotia passando por Osasco? Qual o caminho mais curto para a Lapa? Vamos contar quadras? Tem parte da Lapa mais perto e Lapa mais longe da minha casa? Eu acho que o Burger King da Santo Amaro até o Parque do Ibirapuera é umas 40 quadras, o que você acha?”*

Como foi possível acompanhar cuidadosamente nos relatos dos casos, no decorrer desses anos de trabalho com Letícia, as diferentes perguntas que ela foi construindo e as direções para onde estas questões a levaram indicam que, aos poucos, vai sendo possível um encadeamento. Não se trata de uma mesma questão que ela repete de formas variadas. Trata-se de diferentes questões que ela vai armando a partir das respostas que constrói.

Porém, para que hoje Letícia possa antecipar quantas quadras separam o Burger King e o parque do Ibirapuera, antes foi necessário contar muitos andares de prédio, visitar muitas vezes os Mc Donald’s dos diversos bairros, ir muitas vezes para Osasco e Diadema, contar muitas quadras.

As inúmeras perguntas sobre o número de andares de diferentes prédios podem ser entendidas como uma proliferação de S1s que resistiam a fazer cadeia. No entanto, começar uma pesquisa contando andares de prédios e, aos poucos, ir ampliando esse estudo até que seja possível criar um sistema que lhe permita calcular distâncias, indica que, nesse encadeamento de uma pergunta a outra, um S2, isto é, um saber, se produziu. Deslocamentos foram possíveis.

Do lado do analista, é preciso apostar na repetição, pois não é possível saber antecipadamente se alguma invenção com efeito de amarração se produzirá a partir de tal trabalho. Justamente porque na psicose o encadeamento significativo não se dá “no automático”, é importante que o analista possa tomar os S1s que se apresentam como possíveis elementos de uma cadeia, supondo saber naquele sujeito.

Foi a partir dessa posição ética que o trabalho com Gabriel e Letícia tornou-se possível. Hoje Letícia conhece a cidade de São Paulo, as diferentes zonas, bairros, ruas, conhece o que é mais perto e mais longe da sua casa, me ensina seus caminhos preferidos. Se antes tentava se situar no espaço e explicar a organização da cidade a

partir dos andares dos prédios e da noção de “para cima” e “para baixo”, hoje, com seu sistema de contagem de quadras, ela pode antecipar distâncias e escolher os caminhos de seu deslocamento. O efeito desse conhecimento objetivo sobre a cidade é a produção de uma significação que dá a ela condições de se situar no espaço.

O mundo de Letícia, que antes se restringia a um olhar vertical que calculava os andares de prédios que via ao ir de casa para a escola e da escola para casa, hoje ganhou extensão. Seu mundo agora é mais amplo, inclui a possibilidade de cruzar fronteiras e seguir descobrindo novos lugares, novos sabores, novas diversões.

*“Com 3 eu era Letícia? Com 11 eu vou ser Letícia? No dia da Renata eu era Letícia? Dá para mudar de nome? Ana é Laura? Letícia é Nazaré? Com 14 eu era menor? As pessoas mudam, né?”*

Refaço brevemente um outro percurso de Letícia que diz respeito à sua tentativa em lidar com essa falha na imagem corporal, com a fragilidade de sua organização egoica. Nesses anos de acompanhamento, olhamos calendários, contamos datas, situamos que data veio antes ou depois da outra, organizamos suas fotos numa linha do tempo, ela se desenhava com diferentes idades, nós a desenhávamos com diferentes idades, ela falou de suas agitações, concluiu que *“tem agitada rindo e agitada chorando”*, percebeu que quando está agitada fica diferente de quando está bem, comparamos nomes, ela se deu conta de que existem pessoas diferentes com nomes iguais e que uma mesma pessoa tem o mesmo nome a vida toda, ela estudou o próprio corpo e as diversas mudanças que seu corpo sofreu conforme o tempo passava, fizemos caretas e tiramos fotos de sua *“perna, que cresceu mas é a mesma perna de quando ela era bebê”*.

Em vez de ficar petrificada aos significantes primordiais, a pesquisa, sustentada pela transferência, permite a ela encontrar outros significantes a partir dos quais pode se situar e articular um saber sobre si.

Quando é possível saber que o tempo passa, que *“as pessoas mudam de lugar e mudam de cara”*, isto é, ficam bravas, ficam tristes, envelhecem, crescem, mas que elas seguem sendo elas mesmas; fica mais fácil estabelecer laços e lidar com as contingentes mudanças dos outros.

Gabriel, por sua vez, faz suas listagens de ônibus e em toda sessão anotamos os dados dos ônibus escolhidos (nome, número, cor, tamanho, itinerário, zonas por onde passa). Como já discutimos, esse estudo objetivo lhe oferece certezas. A partir disso,

ele, assim como Letícia, conhecem a cidade, criam sistemas para se localizar no espaço e, também, articulam um saber sobre si. Gabriel arma uma diferenciação entre a família da mãe e a família do pai apoiado no seu conhecimento sobre os ônibus e sobre a cartografia da cidade. Diz que “*os ônibus que vão para o Jardim Miriam têm a ver com a mãe e os ônibus que vão para o Campo Limpo têm a ver com o pai*”. Podemos dizer que ele constrói um saber acerca de sua família e de sua filiação ancorado pela significação não-fálica que o conhecimento sobre os ônibus e sobre a cidade lhe oferece.

O saber ordenador que construiu a respeito dos ônibus e das vans, permite também a Gabriel articular datas de nascimentos aos ônibus de diferentes destinos. Essa invenção de aniversários para os ônibus e vans possibilita a ele falar do masculino e do feminino, do seu “atraso” na escola e dos trabalhos possíveis para um ônibus que já terminou o ensino médio. Ou seja, a partir dessa articulação particular que arma entre espaço (itinerário de ônibus) e tempo (data de aniversário), Gabriel produz um saber sobre si. “*Esse ônibus é mais novo do que eu, mas já está no 3º ano do ensino médio. É que eu repeti a 4ª série. É ruim estar atrasado na escola*”. E agora ele pode pensar no seu futuro, afinal “*quando acabar a escola, começa a trabalhar*.”

“*Eu já vi que tem gente que trabalha de caixa na padaria Elaine do Campo Limpo*”. Cabe a ele agora seguir construindo a resposta para a pergunta que lhe faço: “*E você, quando acabar a escola, onde vai querer trabalhar?*”

Sem a construção dos eixos do tempo e do espaço, Letícia vivia sob o risco de um “passado de retorno eterno”. Devido ao funcionamento em holófrase, o S1 se impõe de tal forma que Letícia não apenas repete, mas revive a *agitação*, sem que haja diferença entre o dia da Renata e a lembrança do dia da Renata. O dia da Renata de 2006 era vivido no *aqui e agora* por Letícia, que sucumbia ao gozo do Outro. Sem que as noções de distância e tempo organizassem o distanciamento que lhe daria condições de ressignificar aquele evento, Letícia ficava sem saída, fixada à posição de objeto.

As certezas construídas a respeito do tempo e do espaço permitem uma ordenação desses dois eixos, até então embaralhados e desarticulados por um funcionamento em holófrase e pela impossibilidade da ordenação fálica. Desse modo, Gabriel e Letícia constroem um outro sistema simbólico, e, a partir disso, surge diferença e intervalo ali onde tudo estava sobreposto. Assim, Letícia pode se proteger, cada vez mais, das invasões do passado no seu presente.

Gabriel, depois de *fazer* muitos calendários repetidamente e apagar os dias estragados pelo Outro, produz um saber: “*Aquele dia que passou não volta mais, já era!*”. A construção “artesanal” do eixo tempo/espço permite a Gabriel deixar a experiência cair. A invasão vivida pode *passar*, pode ficar no passado, já que agora o eixo do tempo opera.

Por sua vez, a Renata que assombra Letícia pode ficar longe dela, agora que Letícia sabe a quantas quadras sua casa fica da escola onde Renata trabalha. Assim, estes garotos armam um intervalo no tempo e no espaço que os separa do Outro e que lhes permite perceber, por exemplo, que as pessoas mudam e que um dia ruim passa.

Desse modo, pesquisando eles constroem conhecimento próprio e, usando essas certezas como ponto de ancoragem, uma significação e um saber sobre si podem se produzir.

### **A Experiência como Método de Pesquisa e Invenção de um *Fazer***

No trabalho com estes garotos, pudemos perceber que a construção de um conhecimento próprio está apoiada na experiência. Da mesma forma que Letícia se apoia no número de letras de um nome para fazer contas, a experiência concreta que tem ao se deslocar no espaço é o que lhe permite saber que um lugar é mais perto do que outro. Não se trata só de uma atividade mental abstrata, pois a aprendizagem destes garotos depende também de uma “pesquisa de campo”, isto é, da experiência, de um trabalho objetivo e concreto. Para que o conhecimento possa ter valor de amarração, como já discutimos, é necessário que haja uma produção de autoria do próprio sujeito e, portanto, distante do espectro do saber do Outro. Por isso, não é nos livros ou nas respostas do outro que Gabriel e Letícia encontram o suporte para o conhecimento próprio que constroem, mas nas próprias experiências que vivem.

Gabriel e Letícia trabalham intensamente na direção de construir uma visão, uma compreensão do mundo que não passe pelo saber invasivo do Outro. Para isso, é preciso estar no mundo, viver, experimentar, ver.

Dizer para Letícia que Diadema é mais longe do que Osasco é diferente de irmos juntas até Osasco e até Diadema e compararmos as distâncias. Contar para Gabriel que hoje a mínima foi 18°C é diferente de ele acompanhar as variações de temperatura no termômetro do Itaú da avenida Paulista, assim como contar para ele o itinerário de um ônibus é diferente de ele mesmo ler na placa as ruas e avenidas por onde um ônibus

passa. Nessas situações, o “selo de garantia” é dado pela experiência e por aquilo que eles podem concluir a partir do que vivem e não pelo Outro invasivo que tudo sabe.

Marcamos novamente a diferença entre a “perguntação” que deixa o sujeito submetido à resposta do Outro que sabe e uma “perguntação” que encontra um Outro barrado que pode dar espaço para que sujeito seja o autor da resposta. Como já discutimos, na transferência é necessário calcular as intervenções e manejar a “perguntação” de modo que o sujeito possa inventar respostas, mas, ao mesmo tempo, contar com a analista quando precisa se certificar do que sabe.

Nesse contexto, ressaltamos a importância do “*setting* estourado”, que caracteriza o trabalho de acompanhamento terapêutico, no tratamento da psicose. Como discutimos, o A.T. é um dispositivo que se caracteriza pela possibilidade de acompanhar o sujeito na circulação no social e de experimentar situações nessa parceria com um Outro barrado. No trabalho com Letícia, o percurso dessa circulação não foi construído aleatoriamente.

*“Tal circulação que vamos realizando pela cidade vai sendo armada, passo a passo, a partir do despertar dos interesses que vão aparecendo no estabelecimento dos laços entre o desejo de uma criança, com a singularidade que ele comporta, e o social. É nesse sentido que, no trabalho de Acompanhamento Terapêutico, ocorre uma espécie de mapeamento concomitante entre a circulação do desejo e a circulação pela cidade.”* (Jerusalinsky, 2006, p. 169)

Como relatamos, os deslocamentos até Osasco, Diadema, etc. surgem a partir das perguntas de Letícia: “*Onde é Osasco? É perto?*”. Portanto, quando Letícia começa a se perguntar sobre a localização geográfica de diferentes bairros e municípios, os nossos percursos passam a ter novos destinos. Em vez de responder à sua pergunta, usei o lugar transferencial do A.T. para que ela pudesse, a partir da experiência, construir as suas próprias respostas.

Quando falamos aqui em experiência, não estamos nos referindo à noção de experimento característico da pesquisa científica na qual o cientista segue um protocolo, fixa variáveis e define passo a passo a experiência para que se chegue ao resultado esperado. Experiência aqui diz respeito àquilo que o sujeito vive à sua maneira e, a partir da qual, é possível criar algo novo. Desse modo, as pesquisas que realizam têm

como suporte o real da experiência que pode ter para o sujeito o estatuto de um acontecimento, e é a partir disso que um conhecimento e um saber se constroem.

Portanto, entendemos que era preciso ir até esses novos lugares, viver o deslocamento pelo espaço da cidade, para que Letícia pudesse construir seu próprio conhecimento a respeito das distâncias, assim como a sua noção do que é o conceito de distância, sem que precisasse recorrer apenas à resposta do Outro.

A A.T. encarnava ali um outro que experimentava aqueles novos percursos e conhecia aqueles novos lugares *junto* com ela. Dessa forma, a A.T., como assistente de pesquisa e cúmplice de uma experiência e de um *fazer*, interrogava, registrava, garantia que algo daquele trabalho pudesse ter permanência e, mais do que isso, legitimava o conhecimento produzido. Estar acompanhada de uma analista nessas experiências possibilitava a Letícia recorrer a esta parceira quando a *dúvida absoluta* da psicose punha em risco a legitimidade da produção.

O enquadramento do acompanhamento terapêutico permite que o sujeito possa experienciar o encontro com o real acompanhado de um analista que dê sustentação ao seu trabalho como pesquisador, possibilitando o desdobramento das pesquisas e ainda servindo de anteparo ao Outro invasivo.

Nas contagens de quadras, por exemplo, são os A.T.s que garantem o registro das contagens já feitas e ajudam a sustentar o trabalho, mesmo quando ela erra. Letícia diz: “*Eu errei, eu não sei contar quadras, eu sou uma burra mesmo!*” Digo: “*Você é uma pesquisadora de contagem de quadras. Quem pesquisa erra. A gente pode voltar e contar de novo. Agora você vai conseguir*”. A suposição de saber no sujeito e a aposta na importância daquele trabalho que vem sendo realizado por ela precisam ser mantidas pela A.T. para que ela mesma se sustente num lugar de quem pode saber e siga com seu *fazer*.

*“O desejo do analista nessa clínica do real implica em acolher o trabalho de construção no lugar de escrivão e com o ato notificar a emergência do sujeito.” (Freire, Bastos, 2004, p. 92)*

Descolar-se, ir a campo, “desbravar” os limites da cidade, diferentemente de comparar distâncias olhando num mapa ou no *Google*, envolve o corpo. Não se trata de um conhecimento que se constrói somente a partir de produções simbólicas, isto é, daquilo que outras pessoas apreenderam em suas próprias experiências e representaram

num mapa. Nesses descolamentos, ela pode construir um saber a partir do que experimenta em seu próprio corpo, do que observa nesses percursos, ou seja, a dimensão do real também está envolvida nessa produção. Diante do simbólico absoluto e invasivo característico da psicose, é muito importante que o sujeito psicótico ser autor de uma nomeação simbólica das experiências que vive.

No entanto, para que o sujeito psicótico possa construir conhecimento e produzir saber partir da experiência faz muita diferença estar acompanhado de um analista na função de A.T..

Nesses anos de pesquisa sobre a cidade, ela contou, tirou fotos, desenhou, conheceu novos lugares, comparou cidades e municípios, repetimos percursos, inventamos novos caminhos, atravessamos fronteiras, fomos para o interior, fomos para o litoral, e, dentro do carro, cuidamos de tecer bordas imaginárias e simbólicas ao real, amarrando a linha do tempo à linha que delimita os espaços urbanos. “*Que horas são agora? E que horas era quando a gente estava em Osasco?*”, perguntava Letícia.

Diferente de Letícia, que pesquisa junto com a A.T., Gabriel já vem para a análise com os dados que obteve em suas pesquisas. Ele, em vários momentos do dia, observa as variações de temperatura nos diversos relógios que encontra e, ao circular pela cidade, observa também os ônibus e seus itinerários. Nosso trabalho é de dar tratamento a essas informações. Registramos juntos aquilo que ele observou em suas pesquisas de campo. Fazemos listas e tabelas enquanto ele observa e registra mentalmente informações sobre temperaturas, ônibus e itinerários. Desse modo, a analista serve também como assistente de pesquisa e como testemunha da articulação e compreensão dos dados que ele produz.

Portanto, o conhecimento construído tanto por Letícia quanto por Gabriel está sustentado pela experiência. Incluir o real da experiência nessas pesquisas permite um tipo de amarração que não seria possível se houvesse apenas o estudo de um mapa. Há um saber que pode ser construído quando Letícia faz o percurso de sua casa até Osasco e, ao chegar nesse novo lugar, pode se reconhecer como alguém que conhece Osasco. A partir disso, constrói novas perguntas que a movimentam para além da repetição e permitem uma maior extensão significativa. “*O que é mais longe? O que é mais perto? Existe caminho mais curto e caminho mais comprido para fazer um mesmo percurso?*”. Sua pesquisa vai se desdobrando e assim Letícia “amplia seus horizontes”.

Vamos lembrar que é a partir dos deslocamentos que Letícia inventa seu método de contagem de quadras, que irá se tornar o seu parâmetro de medidas para comparar

distâncias. A partir de sua contagem, Letícia faz suas marcas na cidade. Com isso, pode se orientar num espaço geográfico que não precisa mais ser compreendido como uma linha reta onde se distribuem todos os lugares que ela conhece, como ela supunha antes. A cidade ganha para Letícia o caráter de rede, uma rede de ruas e bairros que se cruzam e nas quais ela pode circular, escolher seus caminhos preferidos, aprender os nomes das ruas, nomear os prédios a sua maneira, reconhecer a localização dos lugares que gosta e contar a distância entre um lugar e outro.

Letícia pede: “*Eu quero fazer uma contagem. Eu quero contar com você!*” Esse belo pedido nos fala da importância deste trabalho de A.T.. Como diz Letícia, *contar* trata-se mesmo de um *fazer*, no qual, ao vivenciar a possibilidade de circular pela cidade e criar percursos, um saber se produz. No entanto, esse *fazer* de Letícia depende da presença de um outro com o qual ela possa contar. Eu servi para ela como esse outro barrado e confiável, com quem “ela conta para poder contar”. Para seguir com suas contagens, ela conta com o que foi construído nessa relação transferencial que me permite sustentar o seu lugar de saber e ser cúmplice deste *fazer*. Nessa parceria, aquilo que experimentamos e construímos juntas ganha para ela o estatuto de um conhecimento no qual ela pode confiar e do qual pode se servir. Desse modo, ao contar quadras nos encontros com os A.T.s, ela é levada em conta, o saber dela é que conta.

### ***Saber Fazer com o Outro Invasivo***

“*O saber é o que faz com que a vida se detenha em certo limite em direção ao gozo.*” (Lacan, 1969/70, p. 17).

Gabriel e Letícia são garotos sempre em alerta, dedicados a esse constante trabalho para não sucumbir ao imperativo do gozo do Outro. Percebemos que a pesquisa, a construção de conhecimento próprio e consistente, é uma saída que encontram para se desviar dos S1 deste Outro.

Temos que considerar, ao mesmo tempo em que produzem seus conhecimentos próprios, que permitem ao sujeito produzir saber sobre si, articulam ainda uma produção “mais delirante”.

Embora isso que chamo de conhecimento próprio possa também ser considerado como um *conhecimento delirante*<sup>36</sup>, uma vez que não faz laço social, faço aqui uma distinção entre uma construção de conhecimento próprio e produções delirantes. Essa vertente delirante, diferente do conhecimento, diz respeito a uma tentativa de produzir um saber a respeito do Outro gozador e do lugar que ocupam na fantasmática materna.

Gabriel se angustiava ao falar das broncas que leva do pai e dos professores. Hoje sofre ao se lembrar de Ana Cristina, garota do seu prédio que lhe trata mal, não o cumprimenta e o chama de “*bobo*” – significante que remete ao lugar que ele tem para o Outro. Embora não entre em crise como Letícia, Gabriel arma uma frágil construção delirante. Ele tem certeza de que Ana Cristina está à sua espreita, esperando-o para “xingá-lo”, assim como seu pai fazia. Acredita, sem nenhuma dúvida, estar sendo perseguido pela menina, teme encontrá-la e diz que seus dias ficam estragados sempre que ele a vê. Ana Cristina encarna para ele o Outro perturbador.

Letícia, por sua vez, vive crises de choro ou de riso quando se vê tomada na posição de objeto de gozo do Outro. Para Letícia, as palavras: *feia, do mal, bobeira*, remetem a este lugar que tem para o Outro. Por isso, o dia da Renata, assim como muitos outros dias em que foi chamada de feia, se torna um dia assustador e a simples lembrança deixa Letícia absolutamente desorganizada. Nesse momento, surge uma produção delirante. Ela mesma se diz feia, do mal e afirma aos prantos que “*no dia da Renata eu era Nazaré, eu era do mal, eu matava, eu jogava da escada...*”.

Miller (2009), quando se refere à psicose desencadeada na fase adulta, afirma que o fenômeno elementar em um primeiro momento nos põe diante da falta de S2, o que produz o fenômeno de sentido zero, um esvaziamento de significação. Como sabemos, o psicótico vive a forclusão do S2 que permite ao neurótico “*decifrar tudo sem perplexidade*”. Segundo o autor, isso que no neurótico surge tão naturalmente, para o psicótico implica em um grande trabalho, pois deve fazer uma elaboração de saber não tão natural. O delírio surge então como efeito do trabalho de interpretação do fenômeno elementar.

Nesse contexto, Miller (2009) aponta que por se tratar de uma interpretação de um S1, o delírio pode ser entendido como um saber (S2) que o psicótico constrói a respeito do fenômeno elementar.

---

<sup>36</sup> Melman (1991).

Na fala de Gabriel e de Letícia, como é comum em casos de garotos que apresentam um quadro de psicose desde a infância, não identificamos a presença clara de fenômenos elementares tais como alucinações visuais ou auditivas. Durante as crises de choro ou de riso de Letícia, algumas vezes levantamos a hipótese de que ela poderia, naquele instante, estar ouvindo algo que a desorganizaria. Seus relatos comumente revelam que é a “*lembrança de um dia difícil que agita*”, no entanto, não é possível afirmar o quanto e de que forma ela vive esta presentificação das lembranças do passado.

No entanto, Miller (2009) afirma que o significante Um, S<sub>1</sub>, o significante sozinho, é sempre elementar, já que não se sabe o que significa. Desse modo, o S<sub>1</sub>, enquanto significante ao qual o sujeito está colado, também leva o psicótico a trabalhar na elaboração de uma interpretação a respeito do seu Outro e dos significantes primordiais (S<sub>1</sub>) que o designam como objeto de gozo do Outro.

Podemos entender a produção delirante de Gabriel e Letícia como uma interpretação, um saber a respeito do lugar que têm para o Outro.

Quando Letícia diz “*no dia da Renata eu era Nazaré*”, estamos diante de um saber que ela construiu, um saber sobre o Outro. Essa é uma interpretação que a garota faz do S<sub>1</sub>, dos significantes que a definem como objeto do fantasma materno.

Temer Ana Cristina e supor que ela quer “*estragar seu dia*” é um saber que Gabriel produz a partir do significante “*bobo*” que o define no fantasma materno.

Sabemos que o delírio tem a mesma estrutura do conhecimento, já que ambos se pretendem como uma rede significativa capaz de tudo explicar, oferecendo assim, ao psicótico, uma certeza inabalável. No entanto, esse saber produzido sobre o lugar que ocupam para o Outro gozador, em si não os protege do real do gozo que faz enigma. Pelo contrário, esse saber causa muita angústia e agitação em Letícia, que repete o que produziu e sofre até que alguém a ajude a se afastar do horror que este saber lhe causa.

Diferente das interpretações, do conhecimento produzido a respeito do mundo, do tempo e do espaço que vão se ampliando e oferecendo a ela condição de saber sobre si e permite a ela se localizar no mundo e frente ao Outro sem tamanha desorganização, o saber delirante tem o valor de uma certeza rígida que deixa Letícia girando em falso. Sucumbe à constatação de se sua condição de objeto de gozo, sem possibilidade de uma maior extensão significativa.

Embora a produção do saber delirante aponte para uma maior condição do sujeito de se depositar nos seus próprios significantes, não se trata de um saber que o

protege do gozo. Ela fica presa no horror do encontro com o Outro avassalador sem que possa se desviar disso.

Stavy (2007, p. 26) afirma que o delírio “*se trata de uma tentativa de cura de um ponto incurável, pois ninguém pode se curar do real. (...) O delírio faz o que pode, mas não consegue sintomatizar o que escapa à explicação*”.

Nesse sentido, Zenoni (1998) discute se no trabalho com o psicótico deveríamos encorajá-lo na via da interpretação delirante, que muitas vezes gera uma agitação invasiva, ou se deveríamos acompanhá-lo numa via mais literal, isto é, menos semântica da relação com o significante.

No trabalho com Gabriel e, principalmente, com Letícia, vemos que essa vertente delirante, na qual o sujeito procura produzir um saber, dar um sentido aos significantes primordiais, tem seus limites. Talvez porque algo do real do gozo do Outro sempre escapa à significação. Diante disso, enquanto a vertente delirante tende a gerar agitação e angústia, as pesquisas, por outro lado, parecem proteger o sujeito do Outro.

Como discutimos, a produção de certezas, de referenciais simbólicos próprios, faz frente ao saber invasivo do Outro. Ao produzir um saber sobre si, o sujeito pode esburacar o saber, até então absoluto, do Outro. Isto é, quando Gabriel e Letícia ocupam o lugar de um sujeito que sabe sobre si, o Outro passa a saber menos sobre eles.

Gabriel me contava que seus pais não gostam de ouvir sobre temperaturas ou ônibus: eles dizem que é “*bobagem*”. Eu lhe dizia que falar de temperaturas era importante para ele. Hoje ele afirma, “*eu sei de temperaturas*”. A partir de suas pesquisas, Gabriel percebe também que sabe mais de ônibus da Av. Nove de Julho e de zona sul do que eu. E diz: “*Minha mãe não sabe tanto de ônibus*”. O trabalho permite a Gabriel, que ocupa o lugar do “*bobo que fala bobagens*” ou de “*folgado que faz coisas erradas*”, saber. E como ele mesmo constata, “*quando a gente conhece, não tem como desconhecer*”. Sem a operação do recalque, isso que Gabriel sabe se torna, de fato, um bem permanente. Enquanto a certeza depositada na fala do outro é fluida e deixa o sujeito submetido ao Outro, a certeza inesquecível que ele produz lhe dá alguma autonomia e segurança.

Assim, Gabriel, ao invés de perguntar ao outro, se arrisca a afirmar, uma vez que supõe que pode saber mais de ônibus do que sua mãe. A partir daquilo que conhece e que “*não tem como desconhecer*”, é possível a ele saber de algo que Outro não sabe.

“*Minha mãe disse que Diadema é mais perto que Osasco. Ela não sabia, né?*”, diz Letícia.

Dessa forma, é o conhecimento próprio, produzido fora da ordem fálica enquanto um saber que se pretende sem furos, que dá ao psicótico a possibilidade de fazer furo no saber do Outro.

Nesse sentido, podemos pensar que nos casos de Gabriel e Letícia a produção de conhecimento, sustentada pela transferência, possibilitou a eles se reconhecerem na posição de autor de um saber e, ao mesmo tempo, esburacar o saber pleno do Outro. Considerar que o Outro não sabe do que eles sabem, indica que alguma “blindagem” foi possível como forma de proteção das invasões do Outro. O saber que produzem, em certa medida, os protege do gozo do Outro.

Produzir um saber implica no deslocamento da posição de objeto à posição de sujeito, isto é, implica na possibilidade de uma enunciação até então impossível para aquele que sucumbia a um gozo mortífero.

Anos antes Letícia ficava intensamente desorganizada quando a fala do outro contradizia aquilo que ela sabia. Rapidamente o saber absoluto do Outro se impunha, aquilo que ela tinha construído se desarticulava e ela caía novamente na posição de objeto. Considerar, em certos momentos, que sua mãe erra porque não sabe onde fica Osasco e Diadema, indica a possibilidade de esburacar o saber do Outro, e, assim, suportar cada vez mais que o outro “se confunde”, “se engana” ou “está mal informado” sem que seu saber tenha de ser penhorado em nome de um Outro absoluto.

Gabriel estuda o que é frio e calor, inventa uma certeza a respeito dessa diferença e, aos poucos, se interroga sobre a relação entre a temperatura registrada e a roupa que eu estou usando. A partir disso, começa a se flexibilizar e a pensar sobre a sensação de frio ou calor que vive no próprio corpo e esburacar o saber materno a respeito da roupa certa que ele deveria usar. “*Tava frio, mas eu escolhi sair de bermuda.*”

Desse modo, o trabalho de construção de um conhecimento próprio é uma das formas criadas por estes sujeitos para tratar do gozo do Outro. Entendendo isso, muitas vezes disse para Letícia, “*seus pais não entendem de contagem de quadras, quem pesquisa e sabe sobre isso é você!*”, procurando dar ênfase ao saber dela e barrando o saber absoluto do Outro, como possibilidade de abrandamento do gozo.

No momento em que Letícia faz seu trabalho de mapeamento da cidade e passa a poder se reconhecer como alguém que sabe, surge uma nova pergunta. Depois que respondemos a uma de suas perguntas “*dia 19/03/2008 foi depois de 04/08/2007?*”, ela pergunta: “*Como você sabe?*”. Letícia questiona o saber do outro, quer entender de que

jeito o outro sabe daquilo. Se antes as perguntas nos falavam desta certeza do saber absoluto do Outro, agora ela produz uma pergunta que interroga este saber.

A partir de sua pergunta posso responder que só sei qual data veio depois porque eu conheço o calendário. Não se trata de um saber que está depositado em mim, mas de algo que aprendi a partir de um elemento comum da cultura a que todos têm acesso. Isso marca a posição da A.T. como um Outro barrado, ou seja, posso saber sobre calendários, mas não sei sobre ela.

Ao mesmo tempo em que questiona como o outro sabe, ela pode afirmar “*eu sei que o Guadalest (nome de um prédio) é sempre mais perto do que o prédio da Aline. Eu contei!*”. “*Eu sei! Eu sou ótima!*”. Do mesmo jeito que Gabriel se distancia da condição de garoto que fala bobagens ao concluir que sabe mais de zona sul ou de ônibus, Letícia, ao contar quadras, pode experimentar ser ótima.

Isso mostra que o trabalho de produção de um saber sobre si permite a eles se localizar em outros significantes para além dos significantes primordiais (S<sub>1</sub>).

Quando Letícia é “*ótima*” em contagem de quadras, ela se afasta da condição de “*feia*” e de “*do mal*”, e, nesse momento, seu sofrimento, seu riso gozoso, sua *agitação* ficam suspensos e surge uma pesquisadora calma, centrada, que pensa e tira suas conclusões. No encontro com um Outro barrado, cúmplice de sua pesquisa, Letícia produz um saber que cria uma possibilidade de abertura, um furo ali onde o consistente saber do Outro a aterroriza. Ao produzir conhecimento, outros significantes se depositam e se encadeiam, permitindo a Gabriel e Letícia se distanciar dos significantes (S<sub>1</sub>) que os alienam.

Lembremos que o objeto *a* é que faz furo no nível do Outro. No entanto, na psicose a criança, ao encarnar o objeto *a* do fantasma materno, se apresenta como aquilo que completa o Outro. Ao se situar como pesquisador e autor, ao menos temporariamente, Gabriel e Letícia assumem o lugar de sujeito e se distanciam dessa mortífera condição de objeto descompletando o Outro. Nesse momento, eles são sujeitos que sabem sobre si e o Outro não goza deles.

Vidigal (apud Fragelli 2011b, p.2) afirma que “*a cada dia, o que a criança psicótica faz é tentar produzir-se e ancorar-se como sujeito frente a um Outro*”.

O trabalho do psicótico consiste em produzir uma explicação própria e sem furos a respeito das coisas do mundo, uma explicação que lhe dê condições para esburacar o saber absoluto do Outro e produzir um saber sobre si.

Os dois casos aqui estudados nos mostram que, para além de explicações, Gabriel e Letícia inventam um *fazer* para se defender do Outro.

“*Hoje minha avó está agitando! Vamos para longe! Vamos para Interlagos?*” Conhecer Interlagos e saber a distância entre este bairro e a sua casa, serve para Letícia inventar um modo de se proteger daquilo que a “agita”, desviando-se do incessante imperativo do gozo do Outro.

Ir para Interlagos, ao mesmo tempo em que lhe permite conhecer Interlagos, é um *fazer*. “*Ir para longe*” literalmente torna-se algo que ela pode *fazer* sempre que precisar se distanciar do Outro.

Por muitos anos Letícia falava do horroroso *dia da Paúba* que retornava deixando-a muito desorganizada. Em meio a uma de suas *agitações* se perguntava se dava para “*pular um dia ruim*”. Eu lhe respondia que eu não sabia se dava para pular. Embora não soubesse como e se isso seria possível, apostava que ela poderia inventar um jeito de pular, assim como Gabriel tinha inventado um jeito de “*apagar do calendário*” os dias de bronca. Porém, quando ela olhava para o calendário, com muito sofrimento concluía que “*não dá para pular*”.

No entanto, o trabalho de circulação na cidade permitiu a Letícia inventar um modo de tratar o *dia da Paúba*. Ela diz: “*Eu quero ir para a Paúba com vocês.*” (referindo-se aos seus A.T.s). Pergunto por que ela queria ir para lá. Ela responde: “*Tem dia da Paúba bom?*”. Essa nova pergunta feita por ela serve para mim como resposta. Digo: “*A gente pode fazer um novo dia da Paúba, um dia bom, diferente do dia da Paúba que agita.*” Naquele mesmo mês fomos passar um dia na Paúba. Na volta, ela afirma: “*Eu prefiro o dia bom da Paúba.*” Desde aquele dia até hoje o *dia da Paúba* não a agitou mais.

Se antes *Paúba* ocupava o lugar de S<sub>1</sub>, retornando e trazendo consigo o horror da alienação a condição de objeto de gozo do Outro, agora temos duas *Paúbas*: uma em 2006 e uma em 2010. Vamos lembrar que 6 não é 10, é diferente! *Paúba*, o significante que nomeava o horror que ela viveu naquele dia, agora tem dois sentidos. Remete ao dia ruim e, ao mesmo tempo, ao dia bom. Ir para a *Paúba* em 2010, e viver situações diferentes das que ela viveu na *Paúba* em 2006, foi uma maneira que Letícia inventou para lidar com a invasão do Outro. Com isso, Letícia, a partir de um trabalho literal (ir para a *Paúba*), produz uma nova articulação dos eixos tempo e espaço que permite a ela se distanciar do dia ruim da *Paúba*.

Gabriel, a partir do trabalho com os calendários, inventa um *fazer*, isto é, a possibilidade de “apagar” o dia do estrago. Ao “apagar” o dia estragado, Gabriel parece afastar o “estrago” de si, impedindo que o estrago aconteça no seu próprio corpo. O conhecimento sobre calendários possibilita a invenção de um fazer para se defender da invasão do Outro. Como já discutimos, depois de fazer muitos calendários e apagar os dias difíceis, anos mais tarde Gabriel produz o saber “*aquele dia que passou não volta mais, já era!*”.

Do mesmo jeito que Letícia pode “ir para longe” do que agita, Gabriel pode hoje criar suas estratégias para se desviar dos encontros com Ana Cristina. Ele muda o seu caminho para não passar perto da escola onde ela estuda, evita pegar o elevador e passar pelo pátio do prédio nos horários que supõe que ela possa estar por perto e rapidamente fecha os olhos quando a vê.

Gabriel e Letícia inventam estratégias que lhes deem condições de “*ir para longe*”, de se distanciar no tempo e no espaço daquilo que os devasta. Inventam alguma coisa para *fazer* quando se veem invadidos pela Outro. Isso, para quem tinha como única opção se oferecer como objeto de gozo, é uma valiosa invenção.

Como afirma Lacan (1975/76), trata-se de um *savoir-y-faire*, isto é, de um *saber fazer ali com isso*. Podemos afirmar que Gabriel e Letícia articulam um *saber fazer* como o *isso* deles, com o Outro que os devasta.

Como já discutimos, o *saber fazer* (S2) é o campo próprio do escravo. O saber do mestre rejeita a dinâmica da verdade, ou seja, se apresenta como um saber sem furos, como o simbólico capaz de tudo representar. A essência do mestre se apoia na função significante S1, ou seja, nos significantes mestres que determinam o lugar do sujeito no desejo do Outro.

Desse modo, podemos entender que o psicótico está na posição de escravo do saber pleno de sentido do mestre, dos significantes-mestres (S1). Embora não possa se livrar dessa sua condição, é possível articular um *saber fazer* com isso, com os significantes do Outro que o determinam. Stavy (2007, p. 29) afirma que “*o sujeito se torna autor, levando em consideração os efeitos da devastação que o atinge*”.

Assim, é a partir da condição de escravo, de submissão absoluta aos significantes, que o psicótico produz seu *saber fazer*. Gabriel e Letícia armam suas interpretações a respeito desses S1s que os definem e, com isso, a partir de um trabalho delicado e artesanal, articulam um *fazer* e um *saber* que tece uma rede de proteção contra o Outro.

“*O que é o savoir-faire? É a arte, o artifício, o que dá à arte da qual se é capaz um valor notável (...)*” (Lacan, 1975/76, p. 59)

Essa noção de *saber fazer* se refere a uma verdade particular que o sujeito cria e que produz uma amarração particular dos registros simbólico, imaginário e real. Diferente do conhecimento próprio que pela via da explicação, da produção de um sentido e de uma certeza ajuda o sujeito a se organizar psiquicamente, o *saber fazer* é um artifício do sujeito, uma invenção singular e inusitada para além do campo do sentido que protege o sujeito do real do gozo do Outro.

Como já discutimos, o *fazer* é um ato que inclui o corpo. Desse maneira, o sujeito inventa uma forma de agir no mundo para se defender do Outro. Entendo que, como afirma Zenoni (1998), se trata de um trabalho mais na via literal do que semântica. É um artifício particular que o sujeito cria para poder existir.

“*(...) é um reviramento do que fez devastação para ela, ou seja, um efeito de criação que transforma a devastação dos significantes (...) numa invenção de que ela é autora.*” (Stavy, 2007, p. 29)

Em um dia de extrema desorganização, marcamos um encontro extra com Letícia no fim da tarde. Chego à sua casa em um horário diferente do de costume e, ao me ver, ela diz: “*Nós vamos sair à noite? Eu quero contar quadras à noite.*” Fazendo suas contagens, Letícia se acalma. Enquanto contávamos quadras, ela se distanciava das ideias que a tinham feito sofrer. A experiência de contar quadras, para além de um conhecimento construído por ela que lhe permite saber sobre as distâncias, é uma das saídas que Letícia inventou para tratar sua *agitação*.

Portanto, Letícia precisa *fazer suas contagens*. Trata-se de um *fazer* que ao mesmo tempo que dá consistência, sentido ao deslocamento de seu corpo no tempo e no espaço, permite mensurar a distância que pode estar do Outro.

Dessa forma, a partir da experiência *literal* de deslocamento na cidade, isto é, a partir de um *fazer*, um *saber* sobre a cidade se produz. Ao mesmo tempo, o próprio ato de se deslocar na cidade se trata de um *saber fazer* com o Outro. Desse modo, entendemos que *fazer saber* e *saber fazer* se articulam o tempo todo no trabalho com Gabriel e Letícia. É a partir do *fazer* (fazer listas, fazer contagens, fazer calendários,

fazer passeios etc...) que um *saber* se produz, permitindo a invenção de *saber fazer* que os protege do Outro.

Percebemos então que na psicose a construção do conhecimento próprio está absolutamente intrincada na produção do *saber*. Construir, pela via do conhecimento, o eixo do tempo e do espaço é o que lhes dá condição de saber sobre si e de construir um lugar no tempo e no espaço para o horror que o Outro lhe causa, assim produzem artifícios para “*ir para longe do que agita*”, ou seja, produzem um *saber fazer*.

Como na imagem topológica da *banda de moebius*, podemos entender que conhecimento e saber se articulam, sem que possamos separar onde começa um e onde termina o outro. A produção de Gabriel e Letícia nos mostra que aquilo que era a construção de uma certeza pela via do conhecimento é o que dá margem à articulação de um *saber fazer*.

Na neurose, como foi trabalhado no capítulo anterior, é o encontro com a falta no Outro que leva o sujeito à construção de conhecimento. As crianças fazem inúmeras perguntas mobilizadas, na verdade, por aquilo que não se pode saber a respeito do desejo do Outro. Desse modo, na neurose o conhecimento procura negar aquilo que não se pode saber, oferecendo ao sujeito a ilusão da totalidade da explicação científica.

O psicótico, por sua vez, inventa uma ciência particular, ou seja, fora do laço, que serve como certeza e como ponto de ancoragem e, com isso, pode produzir um *saber*. Portanto, na psicose, é para lidar com um Outro sem faltas que o sujeito se torna um pesquisador. Vemos que Gabriel e Letícia, na tentativa de se situar e responder a esse encontro perturbador com o Outro, constroem perguntas, que em última instância remetem a uma investigação sobre o Outro, ou melhor, sobre como se proteger da invasão do Outro. O resultado da pesquisa vem sendo não só a construção de conhecimento sobre o mundo, a produção de saber sobre si e sobre o lugar que têm para o Outro, mas também a articulação deste *saber fazer* que os protege do gozo do Outro.

“ (...) o trabalho da psicose será sempre para o sujeito uma maneira de tratar os retornos do real, de operar conversões; maneira que civiliza o gozo fazendo-o suportável” (Soler, 2008, p. 16).

Podemos dizer que as invenções de Gabriel e Letícia são tratamentos possíveis ao real que permitem “civilizar o gozo”. Trata-se, portanto, do que Calligaris (1989) chama de um “*saber de defesa*”.

Evidentemente, o *saber fazer* é uma possibilidade com a qual o sujeito passa a poder contar, mas que nem por isso pode fazer uso dela o tempo todo. Em alguns momentos, podem “ir para longe” dos significantes e do Outro perturbador, em outros, sucumbem ao imperativo do gozo e os vemos novamente capturados na posição de objeto. No entanto, percebemos que isso que está construído não se perde nem se desarticula. Embora no momento em que estão tomados pelo gozo do Outro não consigam recorrer a este saber para se proteger, em momento posterior este saber permite a eles ler o estrago e lidar com isso de uma forma bem menos desorganizada que antes.

Por exemplo, um parente desavisado diz a Letícia que ela estava feia no dia da Renata. Nesse momento a garota chora, grita se angustia e se desorganiza. No entanto, no dia seguinte me conta, imediatamente, o que aconteceu sem apresentar tanta agitação e logo conclui: “*Ela disse que eu tava feia. Falou uma besteira, né?*”. Naquele mesmo dia, às vezes chora ou ri quando se lembra do que ouviu, mas quando lhe reasseguro que aquilo não passou de uma besteira porque “*estar agitada é diferente de estar feia*”, ela pode recorrer às amarrações construídas e ao que sabe para se defender da invasão do Outro. Como diz Gabriel, não dá para desconhecer o que a gente já conhece e Letícia construiu a diferença entre agitada e feia, não tem como se esquecer disso.

Nesse sentido, não devemos entender o conhecimento e o saber produzidos por Gabriel e Letícia como a construção de uma metáfora capaz de fazer suplência ao significante Nome-do-Pai. As amarrações que essas produções possibilitam não têm, necessariamente, o mesmo efeito na organização das cadeias significantes nem no encadeamento dos três registros do significante paterno. No entanto, essas produções indicam algumas amarrações que vão sendo feitas em alguns pontos. Não se trata mais apenas de uma articulação metonímica entre os significantes, que implica na impossibilidade de articulação entre as cadeias. Recordemos que é na metáfora, isto é, quando um significante substitui outro, que as cadeias se amarram, produzindo um sentido.

Dessa maneira, essas pequenas e frágeis amarrações que estas produções possibilitam, não permitem uma amarração central com o saber paterno. Mas, ainda assim, servem ao sujeito como ponto de basta, e dessa forma, uma significação (não-fálica) se produz. Quanto mais nós, mais amarras simbólicas eles conseguem criar, menos elas esgarçam quando o sujeito vive suas crises.

Como nos mostra Calligaris (1989, p. 55), a organização do saber psicótico se dá sem um significante central, mas ainda assim arma uma rede de sustentação para este sujeito.

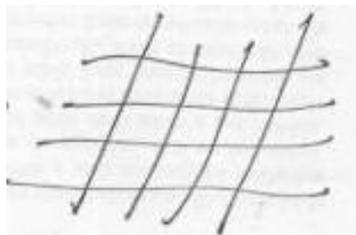


Figura 3 –In: Calligaris, 1989, p. 55.

Portanto, essa produção intrincada de um conhecimento próprio e de um *saber fazer* que se dá na transferência é que permite a este sujeito criar suas redes que o protegem da queda livre na condição de objeto de gozo do Outro, garantindo uma maior organização psíquica.

Gabriel e Letícia realizam este intenso trabalho de construção de um conhecimento próprio, de produção de um saber sobre si e de um *saber fazer* com o Outro para se afastar do saber absoluto e criar uma significação que lhes permita se ancorar no Outro, ocupando a posição de sujeito. Como discute Fragelli (2011b), é a partir dessa sua condição de enunciação que o sujeito poderá entrar no laço social.

Hoje Gabriel participa de grupos de teatro e esportes sem tanta angústia, e começa a vislumbrar que com o fim do ensino médio em 2012 poderá ter um trabalho assim como os ônibus que inventa. Letícia, depois de um ano e meio de intenso trabalho com seus A.T.s, em 2011 frequentou semanalmente oficinas oferecidas por um museu e pelo Cecco (Centro de Convivência e Cooperativa) sem tanta desorganização e sofrimento como antes, e agora pode “*fazer amigos*”.

Como discute o trabalho da Sessão Clínica de Angers apresentado por Fabienne Henry<sup>37</sup>, a *alíngua* de transferência é um tear para tecer o laço social. Entendemos que a transferência garantiu a Gabriel e Letícia o encontro com um Outro barrado, e, a partir disso, eles vêm realizando este belo trabalho de pesquisa e invenção que lhes permite hoje ocupar o lugar de sujeito. Um sujeito que sabe sobre si e que é capaz de produzir

---

<sup>37</sup> Texto: Lalengua de la transferencia em las psicosis, Sección Clínica de Angers.. In: MILLER, J.A. et AL. *La psicosis ordinaria*. Buenos Aires: Paidós. 2009, p. 144.

um *saber fazer* com a devastação que os determina. Esse saber serve como ancoragem, e, à medida que possibilita “*ir para longe do que agita*”, cria condição de se estar perto de um Outro mais possível e o que lhes permite fazer laço sociais.

Além disso, percebemos que à medida que realizam o trabalho de pesquisa, fazendo furo no saber do Outro, e inventam seus artifícios, Gabriel e Letícia podem ressignificar aqueles delírios que antes tinham efeitos desorganizadores. Hoje Gabriel retoma “as broncas que levou” sem se sentir tão perseguido pelos outros. Diz: “*menino de 11 anos não sabe muito dessas coisas, né? Por isso que todos os meninos levam bronca.*” Hoje Letícia já pode contar a “*estória da Renata*” de um novo jeito. Diz: “*O dia da Renata foi um dia ruim, a Renata falou que eu tava com boeira e que eu tava muito feia. Mas ela estava errada.*” Depois desse intenso trabalho, podemos dizer que Letícia sabe mais sobre si e Renata sabe menos sobre Letícia.

“*Saber é por querer, né? É por querer saber*”.  
(Letícia, 19 de dezembro de 2011)

## Considerações Finais

No início deste trabalho levantamos as seguintes questões: é possível ao psicótico construir conhecimento mesmo sem a significação fálica? Seria possível a produção de uma outra significação, não-fálica? Um Outro sem furos, ou um funcionamento significativo em holófrase impede o psicótico de produzir saber?

A discussão realizada no terceiro capítulo a partir destas perguntas nos trouxe elementos para pensar tanto no tratamento da psicose infantil pós-puberdade quanto na escolarização destes garotos.

Nesta dissertação, entendemos que Gabriel e Letícia fazem uma escolha pela pesquisa como modo particular de produzir conhecimento. É por meio desta estratégia que criam seus próprios referenciais simbólicos e, assim, tratam seu Outro. Dessa forma, a construção de um conhecimento próprio serve de suporte existencial ao sujeito psicótico, uma vez que tem efeitos em sua organização psíquica.

É a construção de um conhecimento próprio que permite a eles armar sistema de significação próprio, não fálico e produzir um saber sobre si que lhes dá condições de se fazer furo no saber do Outro, e, assim, se deslocar do lugar de objeto falado e gozado pelo Outro para ocupar o lugar de sujeito da enunciação. A construção do conhecimento se dá, portanto, entrelaçada à produção de um saber que permite ao sujeito psicótico se defender do Outro gozador.

O percurso que vem sendo trilhado por Gabriel e Letícia nos permite pensar na importância dessas pesquisas como um trabalho que dá sustentação à invenção de um *saber fazer* com o Outro. O psicótico precisa, antes de qualquer coisa, explicar o mundo à sua maneira, “longe” dos significantes do Outro, precisa armar uma explicação sem furos que possa esburacar o saber absoluto do Outro e, com isso, inventar um artifício, um *saber fazer* com o Outro. É este trabalho que dá ao psicótico condições de estabelecer laços sociais.

Como discute Fragelli (2011b), a partir da formulação de Cristina Vidigal e Virgínio Baio, “*é tarefa do analista na direção do tratamento de psicoses e autismos que ele seja inflexível diante de quem quer saber no lugar do sujeito sobre o sujeito em questão. Assim como também é tarefa do mesmo analista estar docilmente a favor da criação de uma significação que possa ancorar o sujeito no Outro, porque falta aqui uma significação fálica que possa cumprir essa função*”.

O analista tem, portanto, essa tarefa de supor saber no sujeito psicótico e tomar suas perguntas como enigma, convocando-o e dando-lhe condições para que possa desenvolver suas pesquisas particulares, que lhe permitirão articular suas próprias interpretações a respeito do mundo e de si mesmo. Diferente dos moldes do trabalho pedagógico, é o encontro com um Outro desalojado do lugar de mestria que permite a construção de conhecimento.

No entanto, entendemos que para reconhecer a produção de Gabriel e Letícia como uma construção de conhecimento, é necessário supor e suportar que haja conhecimento fora da lógica fálica. Eles trabalham de forma incansável na direção da construção de conhecimento e de saber, em nome de uma urgente necessidade de criar certezas que lhes sirvam de pontos de ancoragem. Desse modo, o tratamento de Gabriel e Letícia nos ensina que a produção de conhecimento na psicose está articulada a esta necessidade de fazer frente ao saber absoluto do Outro devastador. Não é o compromisso simbolizante do neurótico que orienta esse trabalho, mas a urgência de não sucumbir como objeto de gozo do Outro.

Por isso, o conhecimento por eles produzido muitas vezes não é compartilhável. O neurótico não pode gozar dessa produção, uma vez que não está inserido no campo neurótico da significação fálica. Assim, na psicose, o conhecimento não se presta à pertinência ao laço social que uma aprendizagem formal implica.

Enquanto na neurose é o saber irremediável sobre a castração, isto é, sobre a falta no Outro, que leva o sujeito barrado a construir conhecimento dentro da norma fálica, na psicose é pela via de um conhecimento próprio fora da ordem fálica que o psicótico descompleta o Outro e “vai para longe” da condição de objeto. Portanto, ao produzir um conhecimento próprio, esses garotos podem ocupar o lugar de sujeito e podem saber sobre si.

Dessa maneira, as produções dos psicóticos não podem ser tomadas como deficitárias, ou aquém do conhecimento socialmente validado, já que se trata de produções inseridas num outro sistema de significação.

Entendemos então que: as pesquisas particulares movidas pela necessidade de se proteger da invasão de um Outro que tudo sabe, assim como a criação de certezas próprias que sirvam como pontos de referência e a necessidade do encontro com um Outro barrado que suponha saber no sujeito, é o que caracterizou o processo de construção de conhecimento destes sujeitos. Devemos considerar ainda que este trabalho envolve tanto uma aprendizagem significativa de conhecimentos

compartilháveis da nossa cultura, quanto a construção de conhecimentos fora da ordem fálica. O conhecimento próprio que constroem se trata, na verdade, da articulação entre o uso particular de referenciais fálicos com os referenciais simbólicos não-fálicos por eles produzidos. Todos estes aspectos devem ser levados em conta quando nos propomos a pensar na educação formal de sujeitos psicóticos e em suas necessidades educativas especiais.

Desse modo, entendemos que Gabriel e Letícia, no encontro com sua analista e seus A.T.s, produzem conhecimento e saber, e que esse processo se dá de modo singular. Diante disso, nos perguntamos quais são as necessidades educativas especiais de um psicótico que devem ser levadas em conta no processo de inclusão escolar? Afinal, é possível a estes garotos construir um conhecimento e aprender no contexto escolar diante das diversas demandas que ali se impõe?

Sabemos que a escola é o espaço do coletivo, é uma instituição organizada dentro da ordem fálica que determina o que e como o aluno deve aprender. O professor ocupa o lugar do mestre, detentor do saber, e o aluno, agrupado numa sala de aula entre “iguais”, deve atender a demanda de aprendizagem correspondendo às expectativas para sua faixa etária.

Voltolini (2008) aponta ainda que:

*“A presença maciça do discurso científico, flagrante para estas crianças especiais, mas não restrita a elas, tende a deslocar a relação com elas para o nível objetual, aquele que recorta o corpo das crianças desde o objeto específico traçado pela ciência.”*

Portanto, de um lado o discurso científico certifica o professor de que ele sabe sobre esses alunos e este, por sua vez, passa a tomá-las como objeto que comprova teses científicas sobre crianças especiais. Por outro lado, a própria estrutura da escola põe em cena o professor no lugar de quem sabe, de quem tem o conhecimento verdadeiro e o aluno deve estar submetido a este saber. Levantamos aqui uma primeira questão: seria possível ao psicótico, que precisa se proteger do saber do Outro, se oferecer a este encontro com um mestre sem que isso signifique sucumbir à posição de objeto de gozo do Outro? É possível ao psicótico aprender num contexto onde a pré-condição é que o saber vem do Outro?

Nas diferentes escolas por onde passou, Letícia viveu intensas crises, claramente motivadas pelo encontro com um Outro que supunha saber sobre ela ou saber sobre

como ela deveria se comportar. Encontrava um Outro excessivo, exigente e demandante, o que gerava uma desorganização psíquica tamanha que a impedia de estar realmente incluída na escola como uma aluna capaz de assistir às aulas e se interessar pelo conhecimento ali ensinado. Orientados talvez pelo discurso idealizado da inclusão escolar, que muitas vezes nega as diferenças e as particularidades estruturais que estão em jogo, os profissionais exigiam que ela se comportasse como os outros e que se submetesse às regras da instituição. Isso se configurou para Letícia como uma exigência impossível, como uma injunção fálica. Ela não tinha recursos para responder a tais demandas e restava então a Letícia sucumbir ao gozo do Outro. Nem aluna, nem pesquisadora! Devido aos excessos que vivia no contexto escolar, Letícia não conseguia se desviar do gozo do Outro, o que a impedia tanto de seguir seu trabalho particular de produção de conhecimento e saber, quanto de ocupar o lugar social de aluna.

Diante disso, foi preciso fazer uma escolha no tratamento de Letícia. Sua analista, juntamente com seus pais, escolheu por garantir a Letícia condições necessárias para que ela pudesse seguir seu trabalho, afastando-a dos excessos que as demandas escolares representavam para ela.

Obviamente não são todas as crianças e púberes psicóticos que, como Letícia, vivem o encontro com um Outro na posição de mestria como algo impossível e insuportável. Gabriel, de outro lado, por se tratar de um garoto fora de crise, segue incluído numa escola regular e, apesar de se angustiar com algumas broncas que leva, tem condições de se adequar às demandas escolares sem tanto sofrimento. Ele suporta as exigências e regras escolares e responde com uma rígida obediência que torna possível a ele, no mínimo, fazer semblante de aluno.

No entanto, quando pensamos nas necessidades educativas especiais dos psicóticos, devemos considerar que o Outro na psicose é sempre invasivo e gozador e, portanto, é só no caso a caso que será possível avaliar se aquele sujeito pode suportar o contexto escolar e usufruir, de fato, do direito à inclusão. Uma vez que compreendemos, no decorrer deste trabalho, que é só quando o Outro não sabe de tudo que o psicótico pode produzir seu saber e se deslocar da condição de objeto, temos que considerar que uma das necessidades educativas especiais de um psicótico é a presença de educadores na posição de um Outro barrado.

Como apontamos, Gabriel está incluído no ensino regular e sustenta as demandas escolares sem que isso lhe cause angústia e desorganização psíquica. No entanto, ficam as seguintes questões: Gabriel de fato é um aluno daquela sala de aula?

Acontece uma aprendizagem significativa para ele, ainda mais agora que está no 2<sup>o</sup> ano do Ensino Médio? O psicótico pode se interessar pelos objetos de conhecimento ensinados na escola?

O neurótico nada quer saber sobre seu desejo, e, portanto, constrói conhecimento como uma forma de recobrir o saber sobre a castração. Podemos dizer então que, na maioria dos casos, a aprendizagem ao mesmo tempo em que se articula ao compromisso civilizatório do neurótico, serve ao sujeito barrado como uma defesa frente à castração do Outro.

Na psicose, uma vez que não há castração, nem recalque, o sujeito trabalha 24 horas por dia sem descanso para criar recursos para se proteger do Outro sem furos. Não há tempo para abrir mão deste trabalho e, por estar fora do laço social, o compromisso do simbolizante com sua cultura não opera. O psicótico está submetido a um compromisso pessoal de esburacar o seu Outro para existir como sujeito. Diante disso, questionamos se um sujeito psicótico pode de fato estar envolvido no processo de ensino-aprendizagem que se sustenta na consistência do saber do Outro.

Temos aqui, a meu ver, o principal impasse da inclusão escolar. Estes garotos tecem uma rede de proteção com este conhecimento e significação própria que produzem. Esta é a pré-condição para poderem estender seus laços sociais. Por outro lado, a escola oferece um conhecimento “*prêt-à-porter*” Oferece um conhecimento como verdade, que tem como lastro a lógica fálica, a um sujeito que precisa inventar suas próprias verdades para fazer furo no Outro. É preciso pensar que, em certa medida, para o psicótico, tomar o “conhecimento socialmente validado” como verdade, implica em dar uma maior consistência a um Outro já sem furos.

Portanto, em certos casos, se submeter às demandas do Outro e tomar o saber do Outro como verdade pode significar para o psicótico sucumbir à condição de objeto. Por isso, o psicótico precisa resistir ao saber e à demanda do Outro e construir seu próprio saber. Evidentemente, isso faz com que ele falhe na posição de aluno. Desse modo, fica claro que o psicótico só pode ocupar o lugar de aluno depois de construir uma rede de proteção contra o Outro.

No entanto, como já discutimos, isso não quer dizer que o psicótico não pode aprender “conhecimentos socialmente validados”. Mas, como sabemos, aprendem apenas aquilo que supõe que pode lhes servir para seu trabalho pessoal, no contexto de suas pesquisas particulares e não numa relação formal de ensino-aprendizagem.

Voltamos então à questão: Gabriel aprende na escola ou apenas faz semblante de aluno e passa de ano devido ao sistema de progressão automática que regula o ensino público em São Paulo? Por um lado, o trabalho que Gabriel faz em análise lhe dá mais condições de lidar com o outro sem se sentir constantemente ameaçado e, conseqüentemente, pode se interessar por alguns conhecimentos ensinados na escola. Porém, sabemos que os conteúdos do ensino médio exigem uma extensa base de conhecimentos prévios e mesmo que Gabriel possa, hoje, se interessar pelas aulas e matérias ensinadas, dificilmente teria condições de atingir as notas mínimas para passar de ano caso as avaliações de conteúdo fossem decisivas para sua progressão escolar.

É preciso considerar que existe uma importante diferença entre a inclusão de uma criança psicótica na educação infantil e a inclusão de um jovem psicótico no ensino fundamental II e no ensino médio. Se a inclusão escolar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental já encontra dificuldades, quando falamos da inclusão de púberes – de quem se espera que ocupem o lugar social de adolescentes – a questão se torna ainda mais complexa.

Na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, os alunos são crianças pequenas e as demandas são menores, bem como as expectativas. Assim, uma crise de choro, uma desorganização do material, a indisciplina, a dificuldade com as lições são questões que cabem ao professor cuidar, afinal, todos ali estão aprendendo a ocupar o lugar de aluno. Desse modo, as inadequações de um psicótico destoam menos nesse início da vida escolar. No entanto, conforme as crianças vão crescendo, as expectativas e as exigências da escola aumentam significativamente e a diferença entre os “alunos de inclusão” e os outros alunos se exacerba. Além disso, o conteúdo obrigatório para as séries mais avançadas, na maior parte das vezes, não faz sentido algum para esses garotos, já que se trata de uma total abstração sem relação com as suas experiências e pesquisas particulares.

O trabalho com Gabriel e Letícia nos mostrou ainda que a maneira como constroem o conhecimento também é diferente daquela que um professor espera encontrar. A epistemologia genética de Piaget ensina o educador a pensar a aprendizagem considerando etapas do desenvolvimento cognitivo, tendo como eixo as operações de acomodação e assimilação e a equilibração majorante.

No entanto, Filidoro (1997) discute que, nas psicoses, tanto o processo de construção das estruturas cognitivas como as próprias estruturas cognitivas adquirem uma peculiar forma de funcionamento e organização produzindo, por sua vez, efeitos

particulares no processo de aprendizagem. Segundo a psicopedagoga, os esquemas de conhecimento perdem justamente sua principal função, a possibilidade de ser generalizável e transferível, uma vez que ficam “soldados” ao objeto ou à situação que lhe deu origem, sem que o sujeito possa transferir tal construção para uma nova situação.

Como discutimos, Gabriel e Letícia precisam contar com certezas inabaláveis. Desse modo, quando constroem um conhecimento que lhes serve para se orientar no mundo, não podem flexibilizar essa certeza. Outro conhecimento que se contraponha ao seu, ao invés de pôr em curso um movimento de assimilação e acomodação que caracteriza a construção das estruturas cognitivas em sujeitos neuróticos, desarticula a produção do sujeito psicótico, e este, diante do saber do Outro, sucumbe à posição de objeto. Normalmente, as intervenções de um educador no processo de aprendizagem procuram trazer novos elementos que desequilibrem o conhecimento produzido para que a aprendizagem siga seu curso. Já na psicose, aquele que acompanha a aprendizagem precisa suportar a inflexibilidade do conhecimento produzido.

Como discute Yañez (2006) a respeito da aprendizagem de crianças e adolescentes psicóticos:

*“O conflito cognitivo, enquanto motor das aprendizagens, como é caracterizado na teoria piagetiana, perde sua função. Às vezes se torna uma fator desorganizador e, em outras, passa inadvertido, sem produzir os desequilíbrios que motivam as regulações e hipóteses resolutivas necessárias para atingir o reequilíbrio.”* (Yañez, 2006, p. 212)

Além disso, temos de considerar que a generalização, que é um processo importante na construção de conhecimento do neurótico, não opera na psicose. A cada nova experiência é preciso tirar novas conclusões, pois é o trabalho incansável e repetitivo do psicótico que vai lhe permitindo aos poucos poder construir referenciais simbólicos seguros aos quais possa retornar e fazer uso. Até que isso esteja construído é preciso verificar repetidamente a permanência e variação das coisas do mundo.

Portanto, como nos aponta Yañez (2006), o modelo de sujeito epistêmico da teoria piagetiana não é transferível para crianças ou adolescentes psicóticos. Como discutimos, estes garotos produzem conhecimento sem que as operações de desequilíbrio e generalização funcionem como motor da aprendizagem. O psicótico

pode avançar do ponto de vista cognitivo mesmo sem mudar seus esquemas conceituais. O conhecimento na psicose se constrói apesar da fixidez do funcionamento significativo, longe do mestre e fora do laço social. Dessa forma não é possível pensar a inclusão escolar sem considerar que a condição subjetiva do psicótico implica em necessidades educativas muito específicas.

Como afirma Jerusalinsky (2006), a escola é a instituição incumbida pela sociedade de transmitir cultura, instruir, proteger e preparar as crianças enquanto o futuro, que dará possibilidades de escolha, não chega. Isso implica que, frente à inclusão de crianças com comprometimento psíquico, a escola tenha um projeto de transmissão de cultura próprio para estas crianças, um projeto que arme expectativas quanto a sua aprendizagem e lhes propicie desafios fundamentais para suas aquisições. Não se trata de deixá-las na escola apenas porque todos devem ir.

Nesse contexto, como pensar um projeto que viabilize a aprendizagem de psicóticos? Qual seria o lugar do educador no processo de ensino-aprendizagem do psicótico? Ou melhor, há um processo de ensino-aprendizagem na psicose?

Entendo que há um lugar para o outro no processo de construção de conhecimento do psicótico, no entanto, trata-se muito mais de um lugar de assistente do que de professor. Considerando que o sujeito psicótico aprende através de suas próprias pesquisas, o outro poderia ser aquele que oferece os conhecimentos da nossa cultura ajudando-os a estender a pesquisa. Obviamente, trata-se de um lugar um tanto diferente daquele ocupado pelo professor, que dá uma aula expositiva e espera que o aluno aprenda. O psicótico pode se beneficiar de um educador na posição de um Outro barrado, capaz de contribuir com a pesquisa, transmitindo conhecimento. No entanto, só é possível se aproximar de um “estrangeiro à ordem fálica” e fazer esta função, quando entendemos que nós também somos estrangeiros, uma vez que estamos, da mesma forma, fora do sistema de significação que o psicótico está construindo. É do lugar de assistente de pesquisa que podemos oferecer e transmitir, mais do que propriamente ensinar, produções da nossa cultura que sirvam a eles como referenciais, para que possam construir seu próprio conhecimento e saber e estender, assim, o laço social.

Como nos aponta Araújo (2011, p. 93), ao discutir as reflexões de Mannoni sobre a educação de crianças com comprometimentos psíquicos proposta em *Bonneuil*<sup>38</sup>, “a transmissão deve comparecer no lugar da pedagogia, dispensando os

---

<sup>38</sup> *École Expérimentale Bonneuil sur Mane*

*conteúdos e técnicas previamente determinados e lançando o adulto e a criança a uma empreitada em que possam falar em nome próprio, sem qualquer ciência mediando a relação de ensino-aprendizagem”*. Segundo Araújo, Mannoni afirma que “*é somente lançando-se ao ‘não-saber’, ao ‘tempo perdido’, à ‘não rentabilidade, que uma empreitada educacional voltada a essas crianças e jovens pode ser possível’*”.

No entanto, seria possível um educador exercer essa função no ensino regular tendo que, ao mesmo tempo, ocupar o lugar de mestre de todos os seus outros alunos?

Sabemos que, no ensino regular, em salas de aula com mais de 20 alunos, não é possível levar em consideração os interesses particulares de todos, por mais disposto que um professor esteja em possibilitar uma aprendizagem significativa a todos. Também não é possível ao professor do ensino regular acompanhar de perto as pesquisas particulares desenvolvidas por garotos como Gabriel e Letícia. O professor tem a obrigação de cumprir um programa de ensino, horários de aulas pré-estabelecidos, avaliar e garantir que todos tenham acesso aos conteúdos determinados para aquela faixa etária. Trata-se dos limites de uma instituição que se sustenta no compromisso civilizatório do neurótico, e que tem como foco os interesses coletivos, pretendendo garantir uma formação comum a todos.

Como questiona Fragelli (2011b, p.6):

*“Teria a escola regular condições de sustentar a radicalidade do particular que aqui se põe em jogo? É possível para uma instituição, que deve cumprir sua tarefa socio-educativa diante de todos, engendrar sua estrutura para comportar tamanha flexibilização diante de seus objetivos?”*

Dessa forma, é perverso exigir que os professores de ensino regular possam dar conta de um processo de construção de conhecimento tão particular, da mesma maneira que é também perverso dar ênfase ao direito legal à inclusão escolar, sem considerar se aquele sujeito vai de fato se beneficiar deste direito.

A inclusão de psicóticos no ensino regular implica numa dosagem e num cálculo cuidadoso entre as necessidades do aluno voltadas a um espaço direcionado para o particular, para o fora do laço social, e as regras coletivas que sustentam o funcionamento da instituição escolar e orientam o trabalho do professor. No entanto, nem sempre é possível viabilizar essa dosagem.

A adaptação curricular e a entrada de A.T.s na escola são algumas das estratégias para lidar com os limites da inclusão. A adaptação curricular permite ao

professor levar em consideração os interesses daquele sujeito em particular para viabilizar uma aprendizagem significativa. Por exemplo, no caso de Gabriel e Letícia sabemos que os conteúdos de matemática e de geografia se articulam às suas pesquisas pessoais. Desse modo, um currículo adaptado poderia ajudá-los a ampliar seus conhecimentos, levando em conta os conteúdos já adquiridos.

No entanto, temos que lembrar que uma adaptação curricular só tem efeito no caso dos sujeitos que conseguem minimamente suportar as demandas escolares. Além disso, sabemos que mesmo a flexibilização do currículo tem seus limites, uma vez que os professores devem cumprir um currículo obrigatório a todos os alunos da sua sala de aula. Como aponta Filidoro (2006, p. 119):

*“os tempos e momentos das adaptações curriculares devem atender, não só às necessidades educativas de cada uma das crianças, mas, também às possibilidades do professor.”*

Assim, nos encontramos com um impasse: flexibilizar o currículo para viabilizar a inclusão põe em risco a própria inclusão escolar, pois esse procedimento implica tomar como alunos sujeitos que não seguem a orientação geral exigida para cada disciplina e não podem ser avaliados da mesma forma que outros alunos.

Em outros casos, a presença do A.T. serve para diluir as demandas que podem se apresentar como excessivas, uma vez que o A.T. funciona como um anteparo diante do encontro com um Outro invasivo.

Embora estas sejam estratégias que têm ajudado muitas crianças e adolescentes a se beneficiar do direito à inclusão escolar, elas não são suficientes para viabilizar a inclusão de todos.

Comprendemos então que a “inclusão é não toda”<sup>39</sup> e que, por isso, pode servir para uns mas não para todos, como regra ou lei.

*“os entusiastas extremistas negam a diversidade do real, acabam transformando crianças em soldados da causa da inclusão, enviando-as para um verdadeiro front, sem que a elas sejam dadas muitas chances de sobreviver”.*  
(Voltolini, 2005, p.151)

---

<sup>39</sup> Voltolini (2005)

Como nos alerta Milmann (1998), a indiscriminada defesa da inclusão de alunos especiais nas escolas regulares, ao invés de favorecer a inclusão, pode pôr em risco crianças extremamente frágeis do ponto de vista psíquico.

Portanto, ao mesmo tempo que todos os envolvidos na inclusão escolar precisam flexibilizar sua postura para criarem condições à escolarização e aprendizagem do sujeito psicótico, nós, que trabalhamos diretamente com esses sujeitos, temos também que considerar os limites da inclusão. Portanto, mesmo uma escola regular que dê o suporte aos professores, e conte com uma equipe envolvida na inclusão escolar, disposta a oferecer uma flexibilidade na adaptação curricular ou ter auxiliares ou A.T.s para o acompanhamento dos alunos incluídos, pode não dar conta das necessidades educativas especiais de alguns psicóticos. Não necessariamente por falta de recursos, mas apenas porque a inclusão escolar não é possível para todos. Do ponto de vista legal, todos têm direito, do ponto de vista subjetivo, nem todos se beneficiam.

Por isso, a inclusão escolar não deve ser tomada somente no âmbito da igualdade de direitos; deve-se avaliar caso a caso as condições e limites da criança ou púbere, para assim pensar o projeto de escolarização possível para cada sujeito.

Uma vez que o modo como o conhecimento que o psicótico produz é absolutamente singular, não há, evidentemente, uma proposta geral para a escolarização de psicóticos que funcionará para todos de maneira igual. Brincando com o aforismo de Lacan, podemos dizer que: O psicótico não existe! Justamente por estar fora da ordem fálica, cada um se inventa e inventa seu mundo sem padrões, regras ou modelos, mas todos precisam criar seus artifícios para se defender do Outro e se ancorar como sujeitos em seus significantes.

Por isso, alguns podem ser incluídos no ensino regular, se houver uma adaptação curricular ou com a presença de um A.T.. Outros psicóticos precisam de escolas especiais que tenham salas com poucos alunos nas quais as pesquisas de cada um possam ser acompanhadas mais de perto. Outros ainda, como foi o caso de Letícia, precisarão estar fora da escola para construir seus artifícios de defesa contra o Outro e, depois disso, criar condições de ocupar o lugar de aluno. Nestes casos, novas alternativas de trabalho precisam ser inventadas, como, por exemplo, a equipe de A.T.s criada no tratamento de Letícia.

O psicótico precisa de espaço para suas invenções particulares. Isto é, o psicótico precisa poder ser pesquisador, inventor, cientista, para que possa ser aluno. Não se deve deixar de levar todos esses detalhes em consideração quando se pensar nas

estratégias para viabilizar a inclusão escolar no ensino regular. Mas quando a inclusão alcança seus limites, é preciso também que haja escolas especiais cientes das necessidades educativas dos psicóticos apontadas acima.

Desse modo, é importante pensar sobre como seria uma escola especial que pudesse se organizar para atender as necessidades educativas de sujeitos com tal estruturação psíquica. Ficam as questões: No contexto do ensino especial é possível viabilizar um trabalho que ajude o psicótico a estender suas pesquisas e, a partir disso, transmitir conhecimentos validados no contexto sócio-educativo? É possível garantir um Outro mais dosado na posição de educador num contexto escolar? Essas são questões que devem seguir em discussão para que possamos oferecer mais alternativas para a escolarização dos psicóticos.

Como viemos discutindo, o direito de estar na escola regular em nada garante a inclusão e o estabelecimento de laços sociais, muito menos uma aprendizagem significativa para os psicóticos. No entanto, as pesquisas realizadas por esses sujeitos nos mostram que eles trilham um caminho singular na construção do conhecimento que produzem efeitos na sua própria organização psíquica. O psicótico precisa trabalhar antes de poder ocupar o lugar de aluno. Trata-se de um trabalho para poder se ancorar com sujeito.

Assim, se Gabriel e Letícia falham inúmeras vezes como alunos na apreensão do conhecimento verdadeiro ou socialmente validado, como pesquisadores produzem um conhecimento que faz alinhavos e que, ainda que temporariamente, lhe permitem se proteger do Outro e experimentar o lugar de sujeito. Esse trabalho não pode ser sacrificado em nome da ideal da inclusão. Por isso, cabe a nós, envolvidos no tratamento e na educação de psicóticos, pensarmos novas soluções para a escolarização destes garotos, em vez de defender uma inclusão no ensino regular a qualquer custo. É preciso seguir inventando estratégias que possibilitem a estes garotos construir seu conhecimento e saber.

## Referências Bibliográficas

ARAÚJO, F. B. A escolarização de alunos com graves acometimentos orgânicos e impasses na constituição psíquica: uma educação especial? 2011. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ÁRIES, P. *Historia Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

BERNARDINO, L. M. F. *As Psicoses Não-Decididas da Infância: Um Estudo Psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

\_\_\_\_\_. A contribuição da psicanálise para atuação no campo da educação especial. *Estilos da Clínica*. São Paulo, n. 22, 2007.

Disponível em:

<[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282007000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 jan. 2011.

BLEICHMAR, H. *Introdução ao Estudo das Perversões – Teoria do Édipo em Freud e Lacan*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BRUNO, P. Du père réel. In: *La Passe- papiers psychanalytiques II*. Toulouse: Presses, Universitaires du Mirail, 2003, pp.161-184. Tradução não publicada: Elisabeth Egydio de Carvalho.

CALLIGARIS, C. *Introdução a Uma Clínica Diferencial das Psicoses*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

COLLI, F. e KUPFER, M. C.(org.) *Travessias – Inclusão Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CORDIÉ, A. *Os Atrasados Não Existem – Psicanálise de Crianças com Fracasso Escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1996.

DE CESÁRIS, D. M. C. *Verdade, Saber e Sintoma em Lacan – Implicações na Clínica das Dificuldades no Aprender*. São Paulo: Eduniso, 2009.

DI CIACCIA, A. À Propósito da Prática entre Vários. *Les Feuilles du Courtil*, 23, p. 11-17, jun 2005. Tradução não publicada: Fernanda Braga Araújo

DOR, J. *Introdução à Leitura de Lacan – O Inconsciente Estruturado como Linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2ª reimpressão, 2003.

FILIDORO, N. S. O Gravador que Gravava o que lhe Dava Vontade. *Estilos da Clínica*. São Paulo, n. 2, p. 120-138, 1997.

\_\_\_\_\_. Adaptações Curriculares. In: *Escritos da criança*, nº 6. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 111 – 151, 2006.

FINK, B. O Sujeito Lacaniano - Entre a Linguagem e o Gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FORLODOU, L. La Homofonia Delirante. Las Conquistas Seguras de Jean-Pierre Brisset. In: MILLER, J.A. y otros. Los Inclassificables de la Clínica Psicoanalítica. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FRAGELLI, I. K. Z. Transferência: o amor entre o desejo e o gozo. Texto para uso interno do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise com Crianças, agosto 2011.

\_\_\_\_\_ Condição para inclusão da criança psicótica: necessidades educativas especiais, o direito da criança e o possível ao sujeito. Texto apresentado no II Colóquio Inclusão em Debate – inclusão e seus vários. Minas Gerais. 2011b.

FREIRE, A. B., BASTOS, A. Paradoxos em Torno da Clínica com Crianças Autistas e Psicóticas: Uma Experiência com a “Prática entre Vários”. Estilos da Clínica. São Paulo, n. 17, p. 84-93, 2004.

Disponível em:

<[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S14157128200000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14157128200000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 dez. 2011.

FREIRE, A. B., RIBEIRO, J. M. L. C. & MONTEIRO, K. A.C. Em Torno do Sintoma e do Pai: Um Caso Clínico. In: FREIRE, A. B. (org.) Apostar no Sintoma. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007.

FREUD, S. (1900) A Interpretação dos Sonhos. Volume IV e V. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1901) A Psicopatologia da Vida Cotidiana. Volume VI. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1908) Sobre as Teorias Sexuais Infantis. Volume IX. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1910) Leonardo da Vinci e Uma Lembrança de Sua Infância. Volume XI. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1911) Notas Psicanalíticas sobre um Relato Autobiográfico de um Caso de Paranóia. Volume XII. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, versão 2.0.

\_\_\_\_\_. (1914) Recordar, Repetir e Elaborar. Volume XII. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, versão 2.0

\_\_\_\_\_ (1923) O Ego e o Id. Volume XIX. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_ (1924 [1923]) Neurose e Psicose. Volume XIX. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, versão 2.0.

\_\_\_\_\_ (1924) A Perda da Realidade na Neurose e na Psicose. Volume XIX. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, versão 2.0.

GEORGES, P. ¿Un Amor Absoluto? In: MILLER, J-A. El Amor en las Psicosis. Buenos Aires: Paidós, 2008.

\_\_\_\_\_ Paradigma de Desencadenamiento. Una Palabra de Más. In: MILLER, J.A. et al. Los Inclassificables de la Clínica Psicoanalítica. Buenos Aires: Paidós, 2008b.

GOUVEIA, D. C. A Construção do Conhecimento na Psicose Infantil: Uma Razão a Mais para se Pensar a Psicanálise na Educação. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

HOUAISS. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (online). 2011. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbeta=forclus%E3o&stype=k>> Acesso em: 23 de janeiro de 2011.

JERUSALINSKY, A. Psicanálise e Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: Artes e Ofícios. 2004.

JERUSALINKY, J. O Acompanhamento Terapêutico e a Construção de um Protagonismo. In: Escritos da Criança, n. 6. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 163 – 178, 2006.

KUPFER, M. C. Educação para o Futuro. Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2001.

KUPFER, M. C. e PETRI, R. “Por que Ensinar a Quem Não Aprende?” Estilos da Clínica. São Paulo, v. 9, p. 109-117, 2000.

LACAN, J. Da Psicose Paranóica em Suas Relações com a Personalidade. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária. 1987.

\_\_\_\_\_ (1946) Formulações sobre a Causalidade Psíquica. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_ (1949) O Estádio do Espelho como Formador do Eu tal como Nos É Revelada a Experiência Psicanalítica. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_ (1955/56) O Seminário – Livro 3: As Psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

\_\_\_\_\_ (1956-57) O Seminário - Livro 4: A Relação de Objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

\_\_\_\_\_ (1957) A Instância da Letra no Inconsciente. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_ (1958) De Uma Questão Preliminar a Todo Tratamento Possível da Psicose. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_ (1959/60) O Seminário – Livro 7: A Ética da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_ (1960/61) O Seminário – Livro 8: A Transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

\_\_\_\_\_ (1962/63) O Seminário – Livro 10: A Angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

\_\_\_\_\_ (1964) O Seminário – Livro 11: Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_ (1966) A Ciência e a Verdade In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_ (1968/69) O Seminário – Livro 16: De um Outro ao outro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

\_\_\_\_\_ (1969) Nota sobre a Criança. In: Outros Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

\_\_\_\_\_ (1969/70) O Seminário – Livro 17: O Averso da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

\_\_\_\_\_ (1972/73) O Seminário – Livro 20: Mais, Ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1982.

\_\_\_\_\_ (1975/76) O Seminário – Livro 23: O Sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

LAJONQUIÈRE, L. D. De Piaget a Freud, Mais Ainda. Coleção Memória da Pedagogia - Revista Viver Mente&Cérebro. São Paulo: Segmento-Dueto. 1: 59-67 p. 2005.

\_\_\_\_\_ De Piaget a Freud. A (Psico)pedagogia entre o Conhecimento e o Saber. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

LAPOUGE, Gilles. “Entrevistas”. O Estado de São Paulo: Cadernos de Cultura, 12.07.2009, p.1.

LAURENT, E. Alienação e Separação I. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (orgs.) Para Ler o Seminário 11 de Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 31-41.

\_\_\_\_\_ Alienação e Separação II. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (orgs.) Para Ler o Seminário 11 de Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p.42-51,1997.

LIMA, C. M. Ética e Psicanálise: Como Pensar a Educação de Crianças Autistas e Psicóticas. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

MELMAN, C. Estrutura Lacaniana das Psicoses. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

\_\_\_\_\_ Como Alguém se Torna Paranóico? Porto Alegre: CMC Editora, 2008.

MILLER, J.A. La Invención del Delirio. In: MILLER, J.A. et. al. El Saber Delirante. Buenos Aires: Paidós, 2009.

MILLER, J.A. et al. La Psicosis Ordinaria. Buenos Aires: Paidós. 2009

MILMANN, E. Flicts e a Inclusão Educacional. Escritos da Criança, Porto Alegre, n. 5, p. 95-100, 1998.

MUÑOZ, N. M. Do Amor à Amizade na Psicose: Contribuições da Psicanálise ao Campo da Saúde Mental. Revista Latinoamericana Psicopatologia Fundamental, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 87-101, março 2010.

NASIO, J.-D. 5 Lições sobre a Teoria de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1993.

NAVEAU, P. Las Psicosis y el Vínculo Social. El Nudo Deshecho. Madrid: Editorial Gredos, 2009.

PAÍN, S. A Função da Ignorância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETRI, R. Psicanálise e Educação no Tratamento da Psicose Infantil: Quatro Experiências Institucionais. São Paulo: Anablume, 2003.

QUINODOZ, J.-M. Ler Freud: Guia de Leitura da Obra de S. Freud. São Paulo: Artmed, 2004.

ROUDINESCO, E. Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

RUBINSTEIN, E. R. O Estilo de Aprendizagem e a Queixa Escolar: Entre o Saber e Conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SANTIAGO, A. L. A Inibição Intelectual na Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

SOLER, C. (1983) Fora do Discurso: Autismo e Paranóia. Em Revista de Psiquiatria e Psicanálise com Crianças e Adolescentes, v.1, n. 1, p.71-80, dez 1994.

\_\_\_\_\_ Estudios sobre las Psicosis. Buenos Aires: Manatíal, 2008.

STAVY, Y.-C. Apostar no Sintoma. In: FREIRE, A. B. (org.) Apostar no Sintoma. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007.

VASQUES, C.; BAPTISTA, C. R. Branco sobre o Branco: Pela Construção de Um Novo Olhar na Escolarização de Sujeitos com Psicose Infantil. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 7, n. 13, CD-ROM, 2003.

VOLTOLINI, R. Psicanálise e Inclusão Escolar: Direito ou Sintoma? Estilos da Clínica, São Paulo, v. 16, p. 92-101, 2004.

\_\_\_\_\_ A Inclusão É Não Toda. In: COLLI, F. e KUPFER, M. C.(org.) Travessias – Inclusão Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

\_\_\_\_\_ Pensar É Desejar. Revista Educação. pp. 36-45, 2006.

\_\_\_\_\_ O Saber Enganoso e a Angústia. In: LEITE, N. V. A. (org.) Angústia: O Afeto que Não Engana. Campinas: Mercado de letras, 2006b.

\_\_\_\_\_ A escola e os profissionais d'A criança. In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo. Anais Eletrônicos.

Disponível em:

<[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032008000100012&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100012&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em 16 Jan. 2012.

VORCARO, A. Crianças na Psicanálise – Clínica, Instituição, Laço Social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

YAÑEZ, Z. A. G. Aspectos instrumentais na psicose: Reflexões para uma educação inclusiva. In: Escritos da Criança, n. 6. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 193 – 220, 2006.

ZENONI, A. Prática Institucional e Orientação Analítica. Transcrição feita por Carina Arantes Faria de uma exposição no Instituto Raul Soares, Belo Horizonte, outubro 1998. Não publicada.

\_\_\_\_\_ Tratamento do Outro. Préliminaire. Bruxelas, Antenne 110, n.3, p. 101-112, 2003. Tradução não publicada: Marize Guglielmetti.