

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANNA RITA SARTORE

Escrita e angústia: investigação, sob perspectiva psicanalítica, do impedimento de escritura como fenômeno da ordem do sujeito do inconsciente

São Paulo
2007

ANNA RITA SARTORE

Escrita e angústia: investigação, sob perspectiva psicanalítica, do impedimento de escritura como fenômeno da ordem do sujeito do inconsciente

Tese apresentada à Faculdade de Educação da universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientador: Prof. Dr. Claudemir Belintane

São Paulo
2007

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Documentação da Faculdade de Educação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Sartore, Anna Rita

Escrita e angústia: investigação, sob perspectiva psicanalítica, do impedimento de escritura como fenômeno da ordem do sujeito do inconsciente.

São Paulo, 2007.

230 p.

Orientador: Prof. Dr. Claudemir Belintane

Tese de doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Educação 2. Escrita 3. Psicanálise 4. Literatura

Dedicatória

Dedico este trabalho a três pessoas:

Ao meu filho Vinícius, que me resgatou do luto confiando em mim;

À MINHA FILHA NATÁLIA, QUE PERFUMOU E COBRIU DE CARINHO TODOS OS MEUS DIAS;

À Maria de Lourdes Toledo, que fez vezes de mãe, e me recolocou de pé para a vida.

In memoriam: Aos meus pais, Gioconda e Luigi Sartore, pela ética com que conduziram sua vida e ao meu irmão Gastone, que sempre me quis bem.

Agradecimentos

Ao meu orientador Prof. Dr. Claudemir Belintane, pela presteza em me atender, por me ouvir sempre e além do que eu podia dizer e pela forma impecável, através da qual sempre me apontou o norte.

A Dra. Helena Bicalho, pelas contribuições decisivas que, de forma generosa, deu a este trabalho.

A Acácia Maria Gentile, que operou a façanha de me fazer rir nos momentos mais improváveis.

Os poemas

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.

Quando fecha o livro, eles alçam vôo
como de um alçapão.
Eles não têm pouso
nem porto
alimentam-se um instante em cada par de mãos
e partem.

E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhoso espanto de saberes
que o alimento deles
já estava em ti...

Mario Quintana

RESUMO

SARTORE, Anna Rita. **Escrita e angústia**: investigação, sob perspectiva psicanalítica, do impedimento de escritura como fenômeno da ordem do sujeito do inconsciente. São Paulo, 2007, 230 p. Tese de doutorado.

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Por constatar-se uma severa dificuldade na produção textual por parte de futuros alfabetizadores, graduandos em Pedagogia, buscou-se balizas na psicanálise, sobretudo nos estudos da Angústia empreendidos por Freud e Lacan, que permitissem desenvolver uma pesquisa a respeito do que gera tal dificuldade e que guiassem uma análise teórica sobre o envolvimento subjetivo que resulta na marca diferencial entre determinados tipos de escrita. Sustenta-se a hipótese de que há um receio por parte do sujeito em desvelar-se através do suporte (escrita textual) e que a inibição decorra disto. Questionou-se também se determinados textos, que sugerem ausência do sujeito, são resultado de uma leitura assídua que, ao invés de gerar escrita sublimatória, funciona apenas para importar discurso alheio, poupando as próprias formas de o sujeito ver o mundo e as diferenças sexuais. Discutiu-se o formato operacional vigente no trabalho com a literatura, dentro das instituições escolares, e a possibilidade de uma aproximação com as obras consagradas que trafegue por uma via diversa daquela cognitiva. Propôs-se que uma abordagem que autorize o subjetivo, resulta numa particular transferência e sublimação de forma que a leitura se configura em autoria podendo fazer, por acréscimo, efeito de relançamento na escritura.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Educação 2. Escrita 3. Psicanálise 4. Literatura

ABSTRACT

SARTORE, Anna Rita. **Writing and anguish**: investigation, based on the psychoanalysis concepts, about the difficulty in the literal production like a unconscious phenomenon, São Paulo, 2007, 230 p. Doutorate tesis.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

For evidencing a severe difficulty in the literal production by the future teacher of children, graduated in Pedagogy, searched beacons in the psychoanalysis, over all in the studies of the Anguish undertaken by Freud and Lacan, that allowed to develop a research regarding what it generates such difficulty and that they guided a theoretical analysis on the subjective involvement that results in the distinguishing mark between determined types of writing. It is supported hypothesis of that has a distrust on the part of the subject in reveal itself through the support (written literal) and that the inhibition elapses of this. It was also questioned if definitive texts, that suggest absence of the subject, are resulted of a frequent reading that, instead of generating sublimation written, it only functions to import other people's speech, saving the proper forms of the subject to see the world and the sexual differences. The effective operational format in the work with literature was discussed, inside of the school institutions, and the possibility of an approach with the consecrated workmanships that passes through a diverse way of that cognitive. It was considered that a boarding that authorizes the subjective, results in a particular transference and subliming so that the reading configures itself in authorship being able to make, for addition, effect of relaunching in the writing.

KEY-WORDS: 1. Education 2. Writing 3. Psychoanalysis 4. Literature

SUMÁRIO

PREFÁCIO	19
INTRODUÇÃO.....	21
I - PRODUÇÃO TEXTUAL: INCONSCIENTE MOBILIZADO.....	25
1.1 O perigo imane da escrita.....	26
1.2 Língua e <i>lalangue</i> : o trabalho ativo da linguagem.....	42
1.3 Saber na escola	47
1.4 Corpo que, sem saber, escreve.....	56
II - INIBIÇÃO, SINTOMA, ANGÚSTIA: O CORPO ÁLIBI	63
III - A ESCRITA QUE FAZ LAÇO	79
3.1 Clarice Lispector: o vazio que cria.....	79
3.2 Graciliano Ramos: manufatura do testemunho	92
3.3 Escrita do psicótico: um depoimento do não-sabido	110
3.4 Nossos nós	122
IV - EMBARAÇOS DA ESCRITA	126
4.1 Quando a linguagem é indigente	126
4.2 Cópia: poupando o sujeito.....	131
4.3 Escrita certa	135
4.4 Inibição: um ato de escrita	141
V - DESEJO E DESENHO DO PROFESSOR	144
5.1 Discursos.....	150
5.2 Desalento docente	163
VI- LITERATURA E A TRANSFERÊNCIA POSSÍVEL.....	171
.....	190
.....	201
<i>Finnegans Wake</i>	211

PREFÁCIO

E se tenho que aqui usar-te palavras, elas têm que fazer um sentido quase que só corpóreo, estou em luta com a vibração última.

Clarice Lispector

Ouso iniciar esse trabalho de uma forma menos acadêmica do que emotiva e admito que aqui “jaz o bom senso”. Poderia alegar que peço benevolência e absolvição porque é a psicanálise, pela qual fui fígada há alguns anos, que me sugere seguir esse ímpeto. E é através dela que olho o papel e me vejo afirmando que há perigo nele, ou melhor, do outro lado dele, onde o sujeito precariamente se equilibra e assiste impotente, sua própria escrita.

De toda a forma aceito o risco porque creio que lançar as palavras num suporte tem esse ônus: tornar-se réu ou, tornar-ser-eu. E é justamente sobre isso, sobre uma escrita que teme acontecer, que me agito. Justificativas não me faltam: eu a vi!

Há vinte e cinco anos professora, assisto a sujeitos se debatendo com a escrita. Testemunhei desconfortos desde os pequeninos, apertando forte o lápis e revelando a pontinha da língua — agenciada que era pelo esforço derradeiro de marcar a letra —, até a improvisa palidez dos futuros professores, meus atuais alunos na universidade. Subitamente todos revelam no corpo que passam de audaciosos a vulneráveis, num átimo, sob o jugo do papel.

É notável e sempre me intrigou o quanto os corpos são “falantes”. Não que a mensagem seja decifrável, não é! Mas é certamente atrevida, portanto não lhe posso ficar alheia. Foi o que animou meu mestrado. Tratava-se nele, de uma outra linguagem: os corpos que diziam pela escrita

na pele: corpos escrevendo em si. E se de tatuagens a amputações vi e ouvi de tudo e de tudo me comovi, foi porque havia dor, demanda e acima de tudo proximidade ao horror, onipresentes. O mesmo horror, à espreita, que suponho ver hoje nas salas de aula e que no cotidiano se revela em outros corpos, que não exibem marcas desenhadas na pele, mas cuja marca da imagem do próprio corpo, lutam por banir da superfície.

Os alunos estampam aquilo que suspeito *na cara*, e não posso substituir esse termo por rosto, que seria certamente mais elegante, porque na verdade está mesmo é *na cara*! Eles me mostram: escrever é dor!

Diante disso me ouço dizendo, desde sempre: *Sente e escreva, o texto se engendra!*

Mas sei que é uma calúnia que repito impunemente. Às vezes, muitas vezes, o veto invisível — feito alma penada —, segura a mão.

Por fim, desde que (*m*)*Eu* esteve temerariamente presente no início de um trabalho formal, em minha defesa só me ocorre dizer que: se foi do tabu da representação que suspeitei; se tratei do perigo de imagem do próprio corpo ser revelada por ela, e finalmente, se foram a repugnância e o meu próprio horror em escrever, minha expiação, não pude — feito Pilatos — lavar as mãos e me poupar.

INTRODUÇÃO

Verifica-se que diante da necessidade de produzir um texto, mesmo dentre alunos que dominam de forma razoável o idioma, é freqüente ocorrer imobilidade e desconforto manifestos, que são justificados com afirmativas que insistem, tais como: *me deu um branco; eu não consigo colocar a idéia no papel* ou ainda, *tenho medo de escrever*.

Não raras vezes, surgem indícios físicos (dor, transpiração, inquietude) que talvez não seja leviano chamar de sintoma, entendendo nele um significante, ou seja, algo que se mostra. São episódios que na experiência docente se mostram muito habituais para que não haja algo mais do que o operacional envolvido no processo.

É nesse ponto que esse trabalho se instalou: nos questionamentos de uma professora de futuros alfabetizadores, intrigada com a recorrência do que se supõe seja a angústia que os resguarda.

Em busca de compreender algo mais, ou esse outro lugar de onde derive a dificuldade, recorreu-se à psicanálise. Investigou-se teoricamente a possibilidade de emparelhar esses desconfortos às passagens que Lacan assinala da *inibição à angústia*, circunscrita por aquilo que a psicanálise autoriza ponderar sobre produção de textos, que ultrapasse o absolutamente singular do sujeito, permitindo fazer qualquer tipo de assertiva.

Uma das dificuldades ao realizar incursões que aproximem áreas de conhecimento diversas é delimitar o quanto um saber pode considerar e certificar o outro, reconhecendo quais fronteiras são intransponíveis. Essa demarcação é indispensável para evitar qualquer pretensão de que os conceitos resultem numa *weltanschauung* (concepção de mundo), um provável uso da psicanálise contra o qual, Freud se posicionava.

A psicanálise é rigorosa no que diz respeito à aproximação de educadores em busca de respostas. Outros saberes — que têm a psique como objeto —, os acolhem indulgentes; apreciam fazer-se ouvir, estão como que de “braços abertos”, enquanto a psicanálise não lhes sorri tão francamente. Não são os docentes convidados especiais e isso talvez se dê pelo imperativo de evitar que — dentro das instituições escolares — abordagens precipitadas e equívocos de toda a ordem produzam um receituário de fazeres com pretensão analítica.

Uma educação analítica só seria possível no momento em que a educação renunciasse ao seu próprio fundamento (KUPFER, 2005, p.75).

Entretanto, é inegável que há um fator que convoca a buscá-la. A psicanálise olha para o sujeito da cultura de uma forma diversa das outras ciências, e é com isso que se conta; é esse predicado que faz com que ela possa não ser ignorada pela Educação, nem relativizada em sua importância e menos ainda, poupada de comparecer.

[...] é preciso deixar os exageros à parte para buscar um ponto de equilíbrio em que o educador possa se beneficiar do saber psicanalítico (ibid., p.76).

Na psicanálise trata-se do sujeito de desejo, que não depende de um objeto externo concreto, portanto desejo que não pode ser reduzido à necessidade e nem suprido pela realidade. A esse desejo Freud chamou *wunsch*, Lacan disse: desire, um desejo faltoso — desejo de desejo — *objeto a*, construído graças a uma falta registrada na satisfação da demanda. Portanto, foi sob esse prisma de desejo que se buscou laborar.

No capítulo I, trata-se do enigma da representação, da produção textual em seus aspectos constituintes, a saber: a presença de significantes do processo secundários na língua — naquilo que tende à significação — e do processo primário no qual estão envolvidas sincronia e simultaneidade visto que conta com múltiplos significantes dependentes do funcionamento do inconsciente. Ajuíza-se o acionamento de afetos nos fenômenos linguageiros e o envolvimento neles, de um corpo que ultrapassa o físico.

No segundo capítulo, cogita-se a possível aproximação entre a produção textual e a escrita do inconsciente. Pondera-se a tarefa simbólica do sujeito para situar-se diante do desejo do *Outro* que — em virtude da falta da palavra fundadora do *Outro* — resulta em desamparo que é socorrido pela instância *eu*, em sua ilusão de completude. Por fim, trata-se dos sucederes afetivos, que vão da inibição até a angústia e com os quais se depara o sujeito na sua aproximação ao desejo.

No capítulo três, trata-se dos diferentes mobilizadores de escrita e de seus efeitos. Para tal, selecionou-se dois escritores que se julga pertinentes ao trabalho, a saber: Graciliano Ramos e Clarice Lispector, além de breve incursão sobre a escrita psicótica, tomando como modelo exemplar a produção do presidente Schreber.

O quarto capítulo trata de diferentes embaraços de escrita, desde aquela que não se dá por falta de estruturas simbólicas significativas para o sujeito, até uma determinada recusa da escrita que pode se configurar, segundo a psicanálise, em *acting-out*.

O quinto capítulo centra-se na função do professor e nos diferentes discursos de relação que sustenta e nos quais sucumbe. Foca o professor, seu desejo e o laço peculiar que há, socialmente, com o *Outro* da docência. Discorre-se, outrossim, sobre a determinação simbólica do objeto, que está na retaguarda de qualquer enunciado, ou seja, a posição subjetiva a partir dos discursos que escrevem os laços sociais. Pondera-se sobre a especificidade de certo discurso pedagógico, que sustenta uma imagem ideal de homem, e

que por orbitar sempre no complemento do Outro — que não se dá —, acaba entrando num circuito de *falta-a-ser* presente na articulação da cadeia de significantes.

O sexto capítulo discorre a respeito da literatura como ferramenta cultural, fruto e franqueadora de sublimação, e sobre as possibilidades de seu uso para gerar efeito de trabalho nos alunos.

Refletir sobre os embaraços da escritura cotidiana dos alunos, através dos postulados da psicanálise, evidencia que a formalização da escrita é animada por fenômenos da ordem do sujeito do inconsciente e, portanto, submetida a toda a sorte de impedimentos que a representação de si, provoca.

Entende-se que a contribuição decisiva que a psicanálise oferece quanto a essa questão, é retirar da dificuldade de escritura a pecha de déficit lingüístico e promovê-la a evento singular e, como tal, que demanda uma abordagem diversa daquela prescrita pelas técnicas pedagógicas. É possível que o descolamento deste significante de carência, permita que se encare de forma menos persecutória a inibição do aluno para escrever e anime um uso, que se julga mais efetivo, dos instrumentos culturais disponíveis para o fazeres escolares.

I - PRODUÇÃO TEXTUAL: INCONSCIENTE MOBILIZADO

Sobre o papel em branco, onde escrevo,
me vejo subir à superfície¹.

Pommier

Trata-se de escrita! Daquela que presentifica o ausente e que cunha a própria história. E porque é saga, referir-se a ela é intimidante. O que dizer e o que é lícito omitir, em prol de apenas prestar-lhe tributo?

Diz Salman Rushdie — referindo-se ao compromisso que assume uma história verdadeira quando se vê compelida a tudo contar —, que o realismo é de partir o coração de um escritor. Então, suportando a dor do corte e com licença poética, propõe-se da história da escrita, apenas espreitar-lhe a carreira.

Nessa empreitada é quase infalível deparar-se com a imagem do homem forjando imagens nas grutas da pré-história. Dirão alguns que era forma de comunicação enquanto outros sustentarão que era puro exercício artístico e, como tal, sua produção era animada pelo fenômeno da fruição e não do objetivo.

Flagramos adiante, olhos pesquisadores entrarem em consenso e a Mesopotâmia ganha título de manjedoura da escrita. Atestam os teóricos: nasceu entre os sumérios, com seus caracteres cuneiformes! Naquela escrita infante, registros cotidianos, administrativos, econômicos e políticos, cunhados em placas de barro, ficaram resguardados para olhos que ainda não havia.

A seguir perfilam-se os egípcios e suas escritas: hieroglífica, hierática e demótica. Esta última — derivada dos pictogramas hieroglíficos —, preencheu

¹ Minha tradução

papiros ao invés das tumbas e templos que as primeiras adornaram. E após o pictórico causar muito estranhamento, o acaso (será?) como um regalo à nossa bisbilhotice responsável, oferece-nos a Pedra da Roseta, andaime para compreensão do cotidiano de quem já não há.

A Grécia, um tanto patriarca da escrita atual, em 900 a.C., toma por adoção o alfabeto fenício e ele vai tomando feitiço até que no século IV a.C., com a formação categórica do alfabeto jônico, se desenham as 24 letras que nos são utensílio até hoje.

Aos saltos, estamos na Roma antiga e assistimos a um alfabeto no qual só havia letras maiúsculas. As penas de pato ou as hastes do bambu, deslizando diligentemente sobre pergaminhos, resultam no estilo uncial, que resistiu até o século VIII, enchendo generosamente de encanto as escrituras bíblicas. Nem é preciso fechar os olhos para sermos atingidos por saborosas imagens de monges copistas, à luz de velas, domando o próprio corpo e cunhando o sagrado como um dote. Que delícias o Imaginário nos proporciona! E foi um monge, Alcuíno, que em prol da simplicidade e por ordem do soberano Carlos Magno, nos seqüestra parte desse encanto e cria um novo estilo de alfabeto, dessa vez com as minúsculas à disposição.

Daí em diante a escrita se complexifica a ponto de ser difícil de decifrar. Lodovico Arrighi, em 1522, cria o primeiro caderno de caligrafia para domar os ímpetos das letras, o que resulta num outro estilo: o itálico.

E as letrinhas se espalham, insolentes, pelo cotidiano humano. É extensa sua história; de traiçoeiras a imprescindíveis, elas experimentaram veredictos de toda ordem. De fato a escrita, pegada da linguagem que criou nosso sintoma de sermos humanos, ainda é ré.

1.1 O perigo imanente da escrita

Pommier (1996) nos lembra que na história de humanidade a capacidade de escrever surge, inexplicavelmente, vários milhares de anos

após aquela de falar². Temerário atribuir esse hiato apenas à evolução dos procedimentos de notação. Houve e há algo mais: uma sorte de impedimento, de inibição intrínseca à representação. É isso que anima esse trabalho e a questão que ele se impõe.

Independente dos domínios da técnica do indivíduo, para o sujeito escrever pode ser horror. As letras parecem estar longe de serem instrumentos de mera comunicação, visto que nenhuma forma de representação pode ocorrer sem que constatemos que nosso traço nos escapa porque não temos como representar a nós mesmos.

Na escrita, como na fala, há distância em querer dizer e dizê-lo de fato. Assim, se nela o intento escapa, não estaríamos nos aproximando ao desejo, do qual a angústia procura nos manter distantes?

Acompanhando Pommier (op.cit.), encontra-se inúmeros argumentos que sugerem a existência de perigo imanente da escrita, porque se ela agrega um ato ao recalque, em troca, revela esse mesmo recalque, sendo que as letras são as marcas desse corpo que se perdeu. Afirma ainda, que as escrituras não se configuraram sagradas por terem estado, a princípio, a serviço da religião e sim porque o enigma de toda a representação efetuada pelo homem, interroga o recalque de sua própria imagem.

Se a representação do corpo atravessa o recalque para ressurgir em forma de letras, não serão estas últimas a única prova desse atravessamento e, mais ainda, um testemunho da existência desse corpo³?(Ibid., p. 103).

Os deuses foram representados em imagem nos hieróglifos e a eles se creditava uma potência tal, a ponto dos egípcios tentarem amainá-la

² Faz-se referência, nesse ponto, a escrever no sentido de realizar notação em um suporte concreto, escrita grafada, enfim, fora do corpo.

³ Tradução minha.

deixando-os incompletos, cortados ou parcialmente apagados. A despeito das alterações que a escritura recebeu — saindo da língua dos deuses e servindo aos homens para comunicação — não estaria ainda atuando nela um recalque, mesmo que secundário? Escrever seria um enfrentamento com o tabu?

“O alfabeto fenício compreendia vinte e duas consoantes e nenhuma vogal [...] resulta que as palavras escritas eram impronunciáveis: não é incompreensível a existência de semelhante tipo de escritura?” (Ibid., p. 119). Difícil crer que as vogais tenham sido excluídas por dificuldade técnica de transcrição. Haveria algo de sagrado e de impedimento no gozo vocálico? Que gozo é esse?

Diz Belintane:

Esse sopro inicial, por vezes parecido com a repetição do fonema vocálico /a/, que se prolonga sonoro e prazeroso durante a lalação do bebê, diferencia-se do choro e pode, de certa forma, já ser visto como o rudimento de uma autonomia, um estar-sozinho, que assume a forma de um para-si-mesmo, capaz de provocar auto-excitações, talvez, como estratégia primária contra o desamparo (2005, p. 24).

Propõe Pommier (op. cit.), que há característica gozosa na emissão sonora da vogal visto que, sendo facilmente isolável, acaba por representar o ilimitado. Daí um gozo sonoro que ela presentifica, por sua vez, como imagem.

O bebê, enquanto a mãe se põe ausente, entrega-se a esses floreios sonoros, ao cultivo sensual da diferença e da intermitência - nas repetições e intermitências em geral há sempre diferenças, um a pode degenerar-se em outros ruídos que o aparelho fonador mais a audição (aberta para si e para o outro) vão mat(r)izando no confuso contínuo dos sons (BELINTANE, 2005, p. 24).

Na trilha de suas afirmativas, Pommier enfatiza que o faraó Akhenaton,⁴ instaurando, por coerção, o primeiro monoteísmo reconhecido e impondo a proibição da representação dos totens nos hieróglifos, provocou (como desdobramento) o fato de a escrita egípcia ter encontrado um caminho consonantal de representação, já que as vogais ocupariam o mesmo lugar proibido dos totens. Portanto, cerceamento primeiro dos hieróglifos e segundo, das vogais.

Esta supressão estendeu-se às escritas aramaicas e fenícias e perdurou posteriormente em povos que, mesmo conhecendo os alfabetos grego e latino, recusaram o emprego explícito das vogais utilizando, em seu lugar, pontos-vogais ou sob o artifício *da scriptio defectiva*, na qual há presença de vogais chamadas débeis. Basta lembrar que, na religião judaica, o tetragrama divino YHWH é impronunciável. Ao dizer YHWH em voz alta, resulta IAOUÉ, vogal presente como retorno do reprimido.

Assim, o nome de um deus vocálico estará presente cada vez que se tenha que articular uma consoante que é, em si mesma, impronunciável se não se lhe aproxima um sopro vocálico. Mesmo assim, se a vogal se situa naquilo que a palavra comporta de gozo, o “Deus residirá do lado deste e significará então a proibição que o funda. Só Deus goza sem limite”⁵ (op.cit., p. 130).

Esses fatos sugerem que sempre houve na escrita algo mais do que aquilo que a imaginação parafrástica — sequiosa de sentido e objetivo — consegue nortear para, colocada em operação, resultar em mensagem. Dessa forma, os pressupostos teóricos das especialidades que a estudam, ao ignorar o componente subjetivo da escrita, resultam insatisfatórios.

Distante da psicanálise, a escrita entendida como marcas assujeitadas num suporte e constituída pelo sistema alfabético, gera preliminarmente duas controvérsias entre os especialistas. Talvez a que mais toque aos

⁴ Faraó da VIII dinastia, filho de Amenófis III.

⁵ Tradução minha.

alfabetizadores e àqueles que lidam com o ensino da língua é a discussão em torno do caráter biunívoco ou não do sistema. Em outras palavras, discute-se em que medida a ligação fonema/grafema revela-se verdadeira e portanto operacional, ou se o fato de forjar uma parceria especular resulta, em última instância, num empecilho para o aprendizado da leitura e da escrita.

Os teóricos adeptos da denominada *whole language* — linguagem total —, asseveram que esse aprendizado não ocorre, de fato, por famílias silábicas e sim por imagens de palavras, o que surpreende aos futuros professores. Talvez uma surpresa semelhante àquela que Lacan provoca quando inverte a fórmula saussuriana⁶ de Significado e Significante e interdita o acesso livre de um ao outro por uma barra resistente, visto que a um significante não corresponde um significado; este não está representado naquele.

Pois essa distinção primordial [significante-significado] vai muito além do debate relativo à arbitrariedade do signo, tal como foi elaborado desde a reflexão da antiguidade, ou até do impasse, experimentado desde a mesma época, que se opõe à correspondência biunívoca entre a palavra e a coisa, nem que seja no ato da nomeação [...]. Por essa via, as coisas não podem fazer mais que demonstrar que nenhuma significação se sustenta a não ser pela remissão a uma outra significação (LACAN, 1998, p. 500-501).

Resultaria dos pressupostos da *whole language* que, por estarem os sistemas lingüísticos interligados, a segmentação em imagens ou sons deveria ser evitada. Bastaria então que fossem lidos textos inteiros para que os alunos, de posse deles, aprendessem a ler, sendo que a escrita seria uma conseqüência automática da leitura. Assim, ao contrário do sistema alfabético, o ponto de partida é o todo e não suas partes constitutivas.

⁶ O pensamento de Ferdinand Saussure, que se desenvolveu nas primeiras duas décadas do século XX, foi base de desenvolvimento de uma nova disciplina que se chamou lingüística e que consiste no estudo das línguas existentes, bem como de suas estruturas e leis.

Quer isso seja ou não verídico, se a sintaxe é compreendida como uma forma de adaptação do ato da fala em escrita, retorna-se ao fato que ambas as ocorrências abarcam a representação impossível de si mesmo. Assim, entende-se que a escrita, longe de ser evento dominado pela técnica, porta o impronunciável. Se a escrita num suporte concreto é possibilidade de retorno do recalcado, pretendê-la atividade unicamente cognitiva exclui possibilidades importantes de compreensão a respeito do efeito que gera e daquele sob o qual sucumbe.

Busca-se então entender o quanto é possível aproximar a produção textual daquela do inconsciente e o quanto pode vazar dele, inconsciente, para a escrita, gerando o desconforto ao qual esse trabalho refere-se, visto que Freud (1996, vol. I) nos lembra que o esquecido não se extingue; o traço mnêmico conversa seu frescor, embora esteja isolado por catexias.

Afirma Derrida (1967) que, visto Freud afiançar que o recalque não foge nem repele uma força exterior, aquilo que “representa uma força no caso da escritura interior e essencial à palavra, foi contido fora da palavra” (p.180).

A respeito da escrita no inconsciente, no texto *O bloco mágico*, (1996, vol. XIX), Freud ressalta a característica ao mesmo tempo indelével e evanescente oferecida por esse suporte, característica também presente nos textos, visto que embora capturados pela formalização num suporte concreto, há algo deles que se esvai assim que escrito.

A camada que recebe os estímulos — o sistema Pcpt.-Cs. — não forma traços permanentes; os fundamentos da maioria ocorrem em Outros sistemas contíguos [...]. Não penso, porém, que seja demasiado exagerado comparar a cobertura de celulóide e papel encerado ao sistema Pcpt.-Cs e seu escudo protetor, a prancha de cera com o inconsciente por trás daqueles, e o aparecimento e desaparecimento da escrita com o bruxuleio e a extinção da consciência no processo da percepção.

Sobre o Bloco Mágico a escrita se desvanece sempre que se rompe o íntimo contato entre o papel que recebe o estímulo e a prancha de cera que preserva a impressão. Isso concorda com uma noção que por muito tempo mantive acerca do método pelo qual o aparelho perceptual de nossa mente funciona, a qual, porém, até agora conservei para mim. Minha teoria expunha que inervações da catexia são enviadas e retiradas em rápidos impulsos periódicos, de dentro, para o sistema Pcpt.-Cs completamente permeável. Enquanto catexizado dessa maneira esse sistema recebe percepções (que são acompanhadas por consciência) e transmite a excitação para os sistemas mnêmicos inconscientes; entretanto, assim que a catexia é retirada, a consciência se extingue e o funcionamento do sistema se detém (FREUD, 1996, vol. XIX, p. 253).

Alerta Derrida (1967), que é preciso ultrapassar a metáfora banal na análise dessa superfície oferecida ao mundo e compreender a possibilidade da escritura que se diz “consciente e atuante no mundo (exterior visível da grafia, da literalidade, da literatura, etc.) a partir desse trabalho de escritura que circula como uma energia psíquica entre o inconsciente e o consciente” (ibid., p. 201).

Entretanto a escritura psíquica não é mera condução das significações de um espaço, para a neutralidade de um discurso. A energia insiste Derrida, “não se deixa reduzir e não limita, mas produz sentido” (ibid., p. 202). Como se vê, supor o inconsciente e delineá-lo, não foi tarefa fácil.

Dirá Willemart (1997), que a escrita remete aos traços mnemônicos que, na ausência do suporte concreto do papel, “se amarram a um começo, a um significante lacaniano inicial, permitindo a constituição de cadeias, de estrutura, de modelo ou de construção do inconsciente” (ibid., p. 83).

A analogia feita por Freud ressalta o caráter eminentemente protetor da folha de celulóide do bloco mágico visto que se assim não fosse, o papel de cera seria riscado ou rasgado. “Não há escrita que não se constitua uma proteção, *em proteção contra si*, contra a escrita segundo a qual o sujeito está ameaçado ao deixar-se escrever: ao expor-se”(Derrida, op. cit., p. 218).

Pontuará Willemart, que a passagem do biológico para o psíquico nos faz retornar à escrita, constatando que o psíquico não pode ser composto de um número qualquer de camadas, como poderia fazer crer a equiparação à tábua. Aquilo que existe nele são traços, “experiências, associadas de uma maneira ou de uma outra, formando vários conjuntos logicamente estruturados” (1997, p. 85).

Trata-se então de inconsciente e pondera-se se é razoável propor um paralelo entre os eventos que fazem presentes nessa escrita e na escrita num suporte concreto, convocando o sujeito da escritura.

O sujeito da escritura é um sistema de relações entre camadas: do bloco mágico, do psíquico, da sociedade, do mundo (DERRIDA, 1967, p. 355).

Acima de tudo, o que a comparação com a tábua evidencia é que existe uma “impossibilidade de escrever sem o inconsciente” (Willemart, op. cit., p. 88), porque sempre há impregnação deste na escrita concreta. Em última análise, há aspectos próximos entre esses funcionamentos e a elaboração onírica também sugere isto.

Foi estudando diligentemente o sonho e analisando as artimanhas operadas nele que Freud vislumbrou a possibilidade e, de fato, a vantagem de postular sobre o inconsciente sem lidar com a patologia, visto que todos estavam sujeitos a sonhar. E o sonho não foi ingrato ao interesse que Freud lhe dedicou. Na verdade, na história de construção do conhecimento, pouco material — com tanta imaterialidade — mostrou-se mais profícuo.

As imagens oníricas são rebus; têm que ser desvendadas, faladas enfim. Pelo trabalho onírico, a escrita presente na imagem é camuflada, mas ainda assim é escrita. Há uma combinação de letras presente ali.

Os sonhos levam esse método de reprodução aos menores detalhes. Sempre que nos mostram dois elementos muito próximos, isso garante que existe alguma ligação especialmente estreita entre o que corresponde a eles nos pensamentos do sonho. Da mesma forma, em nosso sistema de escrita, “ab” significa que as duas letras devem ser pronunciadas numa única sílaba. Quando se deixa uma lacuna entre o “a” e o “b”, isso significa que o “a” é a última letra de uma palavra e o “b”, a primeira da seguinte (FREUD, 1996, vol. IV, p. 340).

O sonho foi classificado como um trabalhador cuja tarefa é manter o sono. Freud (1996, vol. V) sustenta que o sonho é guardião atento do sono e que para mantê-lo nos satisfaz alucinando-nos com imagens. Reitera Lacan, que se dá nele a “retração narcísica da libido, desinvestimento da realidade” (Escritos 1998, p. 630).

A elaboração onírica consiste em trabalhar elementos com a finalidade de driblar a censura e mantê-la desatenta. Para isso faz uso de ardis tais como as condensações e os deslocamentos. Esses recursos camuflam o teor do íntimo do material que está em cena e que, ansioso por dar uma escapadela da instância, pode ser em parte escoado sem alertar ao recalque.

Forças trabalham de todos os lados e o recalque é nossa garantia que o material psíquico que necessita permanecer no *isso*, lá seja mantido para nos arranjarmos dentro de certo equilíbrio. É este mesmo equilíbrio que se desfaz no delírio do psicótico e no pesadelo.

De fato, quando esse intenso trabalho malogra e algo que não deve vir à tona dela se aproxima, o pesadelo nos desperta. Fracassou o sonho na sua tarefa. Postula Freud (op. cit), que esse imenso trabalho elaborado pelo psiquismo, tem como objetivo manter satisfeitos o sono e desejo. Não se trata aqui de *um* ou *do* desejo que se acredita atual e recém criado. O sonho atende sim à satisfação de desejo (sem artigo). Desejo primeiro e único de

fusão materna e que só troca imaginariamente de alvo, ao longo da vida, para nos animar a prosseguir.

De toda a forma, o sonho é uma narrativa quer a façamos a outro ou a nós mesmos, e próximo ao despertar parece ser mais fácil recuperar o roteiro dessa saga onírica. É o momento em que se produz aquilo que pode ser chamado de enunciado narrativo. Em seguida o sonho vai sendo esquecido porque é para isso mesmo que serve: cumprir meta e cair no esquecimento. Sonha-se sozinho, e quando a cena estiver esvaziada de seu conteúdo é dada por completa.

Freud não estabeleceu relação entre sonho e texto literário, mas “abriu caminho para uma reescritura do onírico em termos de texto [...] e deduziu as regras do inconsciente” (Bellemin-Noel, 1978, p. 26).

A primeira delas assegura que só se formula o que pode ser figurado; a segunda aponta a condensação como um dos recursos importante da elaboração onírica, justamente porque reúne muitos elementos em poucos (ou até em um só) para que nele se represente o que é preciso, mantendo a distorção pretendida. A terceira regra afiança que os conteúdos são sempre deslocados, visto que quanto mais distantes do original, menos perigos acarretam e menos alertam ao recalque. Finalmente, Freud afirma que a seqüência do sonho, ou o seu enredo, é elaborado secundariamente.

Lacan reitera que o *desejo* inconsciente encontra um meio de se expressar no sonho através do alfabeto; surge assim “a fonemática dos restos do dia, desinvestidos do desejo” (seminário 1, 1975, p. 269-70). Assim, nas formas inocentes que são lidas de maneira parafrástica pelo sonhador em vigília, Lacan vê material significante que finalmente resulta como sendo constituído por dois sistemas diferentes: o fonemático e o hieroglífico.

No seminário dois (1997), Lacan reafirma que uma das dimensões do sonho é a de fazer passar certa palavra. Isto nos lembra que as formações do inconsciente podem ser lidas e que a legibilidade é própria da escrita. No sonho, a imagem morre para dar lugar a uma leitura enigmática, da mesma

forma no mecanismo da leitura/escrita, a letra tem que morrer como imagem para colocar-se em funcionamento.

Diz Willemart: “a materialidade do significante na ficção integra em si [...] traços do inconsciente de quem deita as palavras na página” (1997, p.40) e Blanchot (1987) insistirá no poder que a letra tem de fazer com que se ergam coisas em meio à sua própria ausência e que, dessa forma, as palavras dissipam a si mesmas.

[as palavras tornam-se] maravilhosamente ausentes no seio de tudo o que realizam, de tudo o que proclamam anulando-se, do que eternamente executam destruindo-se (BLANCHOT, op. cit., p. 37).

Há, no sonho, um trabalho de sobredeterminação por meio da metáfora e um deslocamento por meio da metonímia. Dirá Lacan (1998), que o sonho é metáfora do desejo e que a metáfora nada mais é que um efeito de sentido “positivo” ou, em outras palavras, um acesso do sujeito ao sentido do desejo.

Na escrita também pode haver uma sobredeterminação — involuntária do ponto de vista do *eu* —, como acontece nos elementos dos sonhos: palavras representando vários pensamentos condensados e gerando a metáfora, embora Lacan (op. cit.) insista que a criação da metáfora não está na simples fusão de dois significantes atualizados. Na verdade ela “rebenta” entre eles porque um substitui o outro e toma seu lugar na cadeia, deixando o significante camuflado presente no próprio acoplamento metonímico com o restante da cadeia.

A rigor, qualquer forma de linguagem — dentre elas a escrita — é metafórica, não pelo uso exclusivo de figuras de linguagem, mas sim em seu cerne, porque se não há como o sujeito representar a si próprio, tudo o que acaba por afirmar ou escrever fica aquém ou além do que pretendia. A

metáfora está dessa forma presente e funciona a cada instante na linguagem cotidiana, ressaltando dessa afirmação o psicótico, que não pode se desvencilhar da literalidade da palavra. Freud chamava a essa literalidade de “tomar as palavras pelas coisas” gerando o *nonsense*.

Na metáfora, o sujeito diz de um saber inconsciente e o inconsciente está, segundo Freud, além das palavras, discursos e entrelinhas; está no que ele chamou de outra cena, *urszene*⁷.

Acredita-se que determinadas metáforas, como saber do inconsciente, podem apresentar-se em produções textuais, a exemplo de lapso. Freud (1996, vol. IV), dedica um artigo ao lapso de escrita e conclui que por mais insignificante que ele seja, pode conter material perigoso. Lacan, referindo-se ao ato falho, dirá que no lapso há uma *meia palavra*:

[...] está claro que todo ato falho é um discurso bem sucedido, ou até formulado com graça e que, no lapso, é a mordaca que gira em torno da fala, e justamente pelo quadrante necessário para que um bom entendedor encontre ali sua meia palavra (LACAN, Escritos, 1998, p. 269).

Também é possível haver deslocamento e substituição de um significante por proximidade ou semelhança de som. São as metonímias e questiona-se também a possibilidade delas e de determinados erros ortográficos, se prestarem a deixar uma palavra ultrapassar o escritor.

No artigo Neuropsicoses de defesas (1996, vol. III), Freud dirá de um *quantum* de energia com a capacidade de se deslocar e descarregar-se, espargindo-se pelas representações. Lacan chamará a esse deslocamento de metonímia, na qual um termo é designado pelo outro: “É entre figuras de

⁷ Designação dada por Freud à relação sexual dos pais, vista ou apenas fantasiada pela criança.

estilo, ou tropos, de onde nos vem o verbo *trouver*, que se encontra esse nome, com efeito. Esse nome é metonímia” (ibid., p. 509).

Infere-se que num deslocamento sempre há relação entre os termos como, por exemplo, conteúdo por continente, parte pelo todo, matéria pelo objeto.

O deslocamento nasce de uma associação e, como se trata de inconsciente trabalhando, as associações não são facilmente detectáveis; têm sua origem em traços mnêmicos. Estes traços, *Erinnerungsspur*, são restos ou resíduos duráveis e inalteráveis de percepção que estão inscritos no inconsciente. São traços mnêmicos: as sensações, cenas, coisas vividas e ouvidas, experiências de satisfação, efeitos de percepção da falta etc., que são reativados, por exemplo, no sonho e também na escrita. A escrita é uma linguagem e dirá Lacan que “é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente” (Escritos 1998, p. 498).

A escrita, sobretudo a literária, trabalha de forma comparável à elaboração onírica fazendo uso de artifícios semelhantes aos descritos. Faz uso da figuração, das imagens e brinca com o efeito sonoro embutido nas palavras, porque este é de desejo e o coloca em cena.

Freud diz que o ato criativo é resolução e pode ser um substitutivo para algo que o sintoma não dá conta de expressar, muito embora nós possamos tê-lo manifestando-se com a mesma compulsão da repetição que caracteriza o sintoma. Neste caso, ao invés de resolução de conflito, ele será via de uma predisposição compulsiva. De toda a forma, é inconsciente em atuação.

Indaga Costa (2001), se a escrita não teria ocupado, para Freud, o elemento central da análise “que lhe permitiu escutar” (p.130) já que sua análise pessoal se deu, sobretudo, pelas cartas que escreveu a Fliess. Dessa forma, elas funcionaram como algo mais do que meros suportes de uma comunicação ao outro. Se no que diz respeito aos objetivos, os resultados de

uma escrita podem se revelar surpreendentes, seria (ao menos admissível) determinar a quem ela se destina?

Há escritas sem destinatário evidente. Encontramos em parcela considerável de pessoas, o hábito de rabiscar ou registrar fatos e pensamentos sem um interlocutor delineado, haja vista a confecção de diários comuns, sobretudo entre as jovens. Além dessa escrita ordinária, a grande escrita literária também labora sob esse vazio de escopo e alvo determinados. Por que se diz vazio?

Podemos nos perguntar, por exemplo, para quê e para quem escreveu Dante Alighieri, quando produziu sua *Divina Comédia*. A viagem sobrenatural descrita por Dante, inicia-se na sexta-feira santa do ano de 1300. Dante se vê, de súbito, dentro de uma selva escura e por ela caminha, confuso, durante toda a noite. Ao amanhecer surge-lhe Virgílio, que o consola e lhe assegura resgate, afirmando que após atravessar o inferno e o purgatório, a amada Beatriz, os guiaria até o paraíso. A viagem dos poetas inicia-se e, no canto terceiro, se deparam com a porta do inferno, na qual estão gravadas funestas predições:

Divina Comédia
Canto três

3. 1 Per me si va ne la città dolente,
3. 2 per me si va ne l'eterno dolore,
3. 3 per me si va tra la perduta gente.
3. 9 Lasciate ogne speranza, voi ch'intrate. (ALIGHIERI, 1965, p. 21)

- 3.1 por mim se chega à cidade dolente
3.2 por mim se chega à eterna dor
3.3 por mim se chega entre a perdida gente
3.9 Abandonai toda a esperança, vós que aqui entraís.⁸

⁸ As traduções, que seguem os cantos originais, são minhas.

No vestíbulo, Dante e Virgílio encontram Caronte, barqueiro infernal, que recolhe as almas danadas no rio Acheronte e as leva à outra margem: aquela do suplício. A terra treme, flameja uma luz e Dante cai sem sentidos.

- 3.25 Diverse lingue, orribili favelle,
 3.26 parole di dolore, accenti d'ira,
 3.27 voci alte e fioche, e suon di man con elle. (loc. cit.)

- 3.25 Língua diversas, discursos horrendos
 3.26 palavras de dor, tom de ira
 3.27 brados, rumor de mãos que se contorcem.

Impressionado, Dante questiona a Virgílio:

- 3.32 Maestro, che è quel ch'i' odo?
 3.33 e che gent'è che par nel duol sì vinta?
 3.34 Ed elli a me: «Questo misero modo
 3.35 tegnon l'anime triste di coloro
 3.36 che visser sanza 'nfamia e sanza lodo (loc. cit.).

- 3.32 Mestre, o que ouço?
 3.33 e que gente é essa que a dor prostra?
 3.34 E ele me responde: Desta mísera forma,
 3.35 têm a alma triste aqueles
 3.36 que viveram sem censura e nem louvor.

Dante retruca:

- 3.43 Maestro, che è tanto greve
 3.44 a lor, che lamentar li fa sì forte?».
 3.45 Rispuose: «Dicerolti molto breve.
 3.46 Questi non hanno speranza di morte
 3.47 e la lor cieca vita è tanto bassa,
 3.48 che 'nvidiosi son d'ogne altra sorte (loc. cit.).

- 3.43 Mestre, o que é tão grave
 3.44 que seu lamentar se faz assim tão forte?
 3.45 Respondeu: Dir-te-ei de modo breve
 3.46 Estes não têm a esperança da morte
 3.47 e a sua vida é tão vil,
 3.48 que invejam dos outros, toda e qualquer sorte.

Pode-se argumentar que uma obra com tal teor tenha sido animada pela finalidade de advertir que se tivesse esse ou aquele procedimento de vida. Mas se foi escrita com a intenção de alertar aos pecadores sobre conseqüências nefastas de determinados atos e avigorar a intenção daqueles que andavam na linha, resulta que, como arte, ela supera esse escopo e atinge ao leitor de outras maneiras.

a leitura é, por definição, rebelde e vadia. Os artifícios de que lançam mão os leitores para obter livros proibidos, ler nas entrelinhas e subverter as lições impostas são infinitos (CHARTIER, 1998, p. 7).

O valor estético da obra é que gera a superação de um intento inicial. Isso ocorre porque, contendo qualidades que desinstalam o texto do “discurso persuasivo”, o transformam em um “discurso aberto”. Segundo Eco (1976), o discurso persuasivo é aquele que pretende nos levar a conclusão prescritiva e definitiva. Prima, dessa forma, por resultar convincente e, segundo o autor, isso se dá porque utiliza como base, aquilo que o ouvinte ou leitor já sabe, “já deseja, quer ou teme” (op. cit., p. 280).

O discurso aberto, ao contrário, em virtude de compor-se em torno do vazio e por não consumir sua mensagem, não tem caráter utilitário, atuando como um desafio, como um estímulo à imaginação e ao gosto particular.

O discurso aberto, que é típico da arte[...] tem duas características. Acima de tudo ambíguo, não tende a nos definir a realidade de modo unívoco, definitivo, já confeccionado[...] O discurso artístico nos coloca numa condição de ‘estranhamento’, de ‘despauamento’(op. cit., p. 280).

Pode-se então dizer que determinadas escritas, sobretudo as de valor literário, causam algum estranhamento e tal como um sonho, prosseguem com uma absoluta ausência de utilidade, ou talvez sejam dotadas de um desígnio especialmente querido ao sujeito que é o da oferta de prazeres inexprimíveis. Versam sobre desejo e, portanto, configuram-se em inconsciente precipitado no estilo, que é denunciado pela repetição.

O prazer que percorre e liga os significantes, constitui, de uma certa maneira, não o inconsciente, mas o fantasma do texto. O rolar do fantasma leva com ele o sujeito do inconsciente do autor (WILLEMART, 1997, p. 82).

Dirá Costa (op. cit.), que a escrita contém detritos, restos não assimiláveis que o sujeito tenta dar conta através dela. Se na escrita há envolvimento de significantes primários e se ela revelar-se certa na produção de lapso ou de um ritmo que sugira veiculação de traço unário, deu vez para a manifestação de outra escrita.

Esse ultrapasse da escrita volitiva pela incidência da outra língua — que a custo tentamos dominar — envolve um ato de sacrifício. Esta outra língua recebeu atenção especial da psicanálise, como se discorre a seguir.

1.2 Língua e Lalangue: o trabalho ativo da linguagem

Tudo é passível de representação, mas não há objeto ou fragmento do real que se deixe representar todo.

Kehl

A língua é identificador comum a todos os componentes de um determinado grupo social. Numa frase, escrita ou falada, cada cadeia é elo. A

estrutura da frase é diacrônica, da categoria do ordinal, linear, implicando numa ordem lógica. Lacan nota isso como S1—S2, sendo que esse modo de arranjo tende à significação e predomina nas operações lógicas e na razão. Freud o nomeia a isso de processo secundário e Lacan de ordem simbólica. Este reitera que, visto ser a língua comum aos sujeitos, essa estrutura de cadeia significante permite que se use dela para significar algo diverso daquilo que ela diz.

Função mais digna de ser sublinhada na fala que a de disfarçar pensamento (a maioria das vezes indefinível) do sujeito: a saber, a função de indicar o lugar desse sujeito na busca da verdade (LACAN, Escritos, 1998, p. 508).

O processo primário, por sua vez, depende do funcionamento do inconsciente. Ele é sincrônico, simultâneo e não organizado. Nele há uma sintaxe, ou seja, uma multiplicidade de significantes, de elementos expressivos do discurso que determinam — a revelia do sujeito — suas ações e palavras. Os significantes no processo primário, coabitam em uma desordem aparente, Lacan chamou a esse estoque de significantes de *lalangue*⁹; alíngua.

As associações são singulares em cada um e constituem a trilha deixada pelas primeiras experiências constitutivas do sujeito. É por isso, afirma Lacan (1985), que o inconsciente só pode mesmo estruturar-se como uma linguagem, e esta é sempre hipotética visto que guarda relação com aquilo que a sustenta, a saber: a *alíngua*.

⁹ Lacan atribuiu suma importância à *lalangue* e, no seminário 23, se deteve examinando a obra do irlandês James Joyce e a forma como ele usava a linguagem, concluindo que era de um sintoma impermeável à decifração, que se tratava. Joyce, diz Lacan, promoveu a *lalangue* operando com ela como linguagem visto que a decompôs até seus fonemas e articulou-os num jogo lingüístico com os sons, o que resultou em puro gozo. A título de ilustração e pela beleza do texto foi anexada a introdução feita por Donald Schuler para o romance *Finnegans Wake* de James Joyce.

Alíngua, portanto, é produção original do sujeito e é nutrida por ligações incoerentes, que caem no esquecimento e não entram no ciclo da simbolização. Freud (1996, vol. V) nomeou de energia livre no processo primário à forma desordenada e livre dessas associações, enquanto no processo secundário fala de uma “energia ligada”. O mecanismo do recalque, cujo objetivo é manter no inconsciente as idéias e representações ligadas às pulsões, está na própria disparidade dessas duas ordens, que não cessam de se interpenetrar. Lacan dirá:

Não há lá mais do que uma amostra luminosa da entrada do indivíduo numa ordem cuja massa o suporta e o acolhe sob a forma da linguagem, e sobre impõe, na diacronia assim como na sincronia, a determinação do significante à do significado (1995, p. 44).

A escrita, por mais volitiva que aspire ser, envolve significantes do processo primário. A presença deles pode resultar numa escrita que aparente falta de habilidade com o idioma. É possível que burilar e reescrever um texto sejam tarefas de destreza movidas pela tentativa de mitigar essas marcas substituindo-as por significantes de convenção. Isto não significa que seja possível extirpar a alíngua do texto porque, obstinada, ela reincide.

Pensando-se em tudo o que envolve a elaboração da linguagem desde o nascimento, fica evidente que a criança é capturada por ela e que, em uma pareia com o adulto, as palavras resultam carregadas de afetos.

Essa lida se dá, segundo Lacan, em virtude da imobilidade e vulnerabilidade da criança, que faz com que ela seja maciçamente manipulada e interpelada no início da vida. Disso resulta a realização, em seu corpo, da presença do *objeto a*, causa do desejo preso na pulsão, no *fantasme*¹⁰ e no desejo do *Outro*. Assim, a situação de dependência aparece como

¹⁰ Conceito que nomeia a vida imaginária do sujeito

significante porque é gerada pela “realidade da miséria fisiológica própria aos primeiros meses da vida do homem” (Lacan, Escritos, 1998, p. 138).

Devido a essa prematuração, ou seja, pelo fato do sistema nervoso estar incompleto quando do nascimento e das próprias sensações proprioceptivas e motoras não se coadunarem com uma imagem unificada de si, a imagem do outro se torna indispensável para fornecer a experiência de unidade do próprio corpo.

Que o próprio eu seja função da relação simbólica e possa ser afetado por ela em sua densidade, em suas funções de síntese [...] só é possível em razão da hiância aberta no ser humano pela presença nele, biológica, original, da morte, em função daquilo que chamei de prematuração do nascimento. Eis o ponto de impacto da intrusão simbólica (LACAN, seminário 5, 1999, p.13).

A linguagem, portanto, engendra e afeta o *eu*. No seminário vinte e três (2002), Lacan afirma que a linguagem serve a algo mais do que à produção de sentido, ela aponta para a existência de um gozo do significante e a instância *eu* é percorrida e percorre os significantes.

É do gozo pela linguagem que se trata. ‘Eu, o escrito, gozo’, seria a paráfrase de ‘Eu, a verdade, falo’. O gozo vem dessa criação (NOGUEIRA, BICALHO, ABE, 2004, p. 342).

Na escola trata-se primordialmente de significado, sentido que constrói o saber comum. Fala-se de significados atrelados à compreensão e ao compreender ordena-se o mundo, razão pela qual a compreensão é essencial para constituição do ser e pode vir a se tornar uma paixão de saber

ou, de *não-saber* (anorexia mental)¹¹. Neste caso, há como consequência um impedimento da própria compreensão em todos os âmbitos, e amiúde no âmbito escolar visto que os fenômenos inconscientes participam de todos os atos de aprendizagem.

A respeito da *Wissenstrieb*, pulsão de saber foi descrita por Freud, cabe pontuar que Lacan se posicionou contrário à existência dela, afirmando que o sujeito padece, antes, de uma paixão oposta a essa. Ele alinha, então três paixões, a saber: a do amor, a do ódio e a da ignorância. No seminário XX (1995), afirma que o ser falante goza e que, além disso, “não quer saber nada disso”(p. 25).

Sobre o fenômeno do inconsciente que intervém em processos tais como os da aprendizagem, Freud discorreu descrevendo a impossibilidade de superação do pai numa luta entre o ideal de eu e o eu-ideal. Segundo Lacan, o eu-ideal é o que possibilita que o sujeito organize sua realidade e aquele está associado ao narcisismo primeiro, à uma imagem real do espelho.

No segundo narcisismo há identificação com a imagem do semelhante, o outro, ideal de eu, que tornará mais precisa a relação imaginária e libidinal com o mundo exterior.

Na anorexia mental o antagonismo entre instâncias se mostra, e esse embate pode impedir o acesso aos processos intelectuais.

É a criança que alimentamos com mais amor que recusa o alimento e joga com sua recusa como com um desejo (anorexia mental) (LACAN, Escritos 1998, p. 634).

¹¹ Lacan (1998) chamará de “anorexia mental” o que se passa na criança que se recusa comer e que isso corresponderia ao negativismo como única forma de contrapor-se à onipotência da mãe invasora.

Um exemplo de impedimento, oferecido por Cordié (1998), está na impossibilidade de alunos efetuarem adições e subtrações (eles não compreendem o enunciado) quando há na família uma ocorrência de perda por morte ou chegada de um novo bebê. Por isso, para eles, as operações são impraticáveis. Há nessa ocorrência uma inibição de entendimento, confirmando que mesmo uma atividade aparentemente cognitiva não é asséptica porque convoca e envolve afetos e resulta na inibição. No que diz respeito à aprendizagem, há mais aspectos do que frequentemente se imagina, envolvidos no processo.

Desde que a matéria prima da escola é o saber e em virtude da linguagem suportar os saberes, convém salientar a diferença que a psicanálise estabelece entre saber comum e saber inconsciente.

1.3 Saber na escola

Na escola há critérios que pretendem medir a inteligência. Trata-se, nesse caso, de um “saber” no sentido geral de conhecimento. A inteligência está acoplada à forma como o sujeito domina a língua, mas também do acesso que tem ao saber sobre a *lalangue*. Assim, o domínio da língua é necessário para as operações intelectuais, porém insuficiente para elas; é preciso mais!

Esse mais é a *lalangue* e o desejo, que constituem como diz Lacan, esse *saber que não se sabe*, saber inconsciente, ponto de arranque para toda a ação do conhecimento.

Um saber que não comporta o mínimo conhecimento, a respeito daquilo que está inscrito em um discurso do qual, tal como o escravo mensageiro da antiguidade, o sujeito leva sob a cabeleira o codicilo que o condena à morte, sem saber nem o

sentido, nem o texto, nem em que língua ele está escrito, nem mesmo quem o tatuou no couro cabeludo raspado, enquanto ele dormia (LACAN, Escritos 1998, p.803).

A linguagem, que ancora saberes, tem dois registros: o consciente (processo secundário) e o inconsciente (processo primário). Freud afirma que há um empreendimento de conhecimento que se exemplifica no tipo de pergunta que as crianças fazem sobre si, a saber: de onde eu venho? Quem me fez? Por que se morre?

Fica evidente a impossibilidade de respondê-las de fato, porque elas abordam o ser do sujeito. Freud identificava o desejo de saber àquele da busca de um *saber sexual*. Chega a dizer que é esse saber sexual que desperta a inteligência.

Quando o período de pesquisa sexual infantil chega a uma final, após um período de enérgica repressão sexual, o impulso de pesquisa terá três possíveis diferentes vicissitudes, resultantes de sua relação primitiva com interesses sexuais (1996, vol. VII, p. 70).

1. a pesquisa é inibida (inibição neurótica)

2 o desenvolvimento intelectual é muito forte e impede a inibição. Pesquisar torna-se uma atividade sexual compulsiva

3 a libido escapa ao destino da repressão, sendo sublimada desde o começo em curiosidade e ligando-se ao poderoso instinto¹²(*sic*) de pesquisa como forma de se fortalecer. O instinto (*sic*) por agir livremente a serviço do interesse intelectual (FREUD, 1996, vol. XI, p. 73-4).

¹² Instinto é a tradução adotada pela edição brasileira das obras de Freud para a palavra alemã *Trieb*. Diz Hanns (1996) que “em análise leiga, Freud (1996, vol. XX), indicando estar ciente das peculiaridades do termo, menciona que *Trieb* é uma palavra pela qual muitas línguas modernas invejam o alemão” (vol. 20, p 228). Há poucas conotações para *Trieb* que coincidam com o termo instinto. Na verdade, a maioria de suas conotações são em tudo contrárias à acepção que Freud pretendia estabelecer. É de fato um equívoco de tradução, mantido na citação para respeitar a fidelidade à obra consultada.

Na fase fálica meninas e meninos “[...] começaram a colocar sua atividade intelectual a serviço de pesquisas sexuais” (Freud, 1996, vol. XXI, p.180). A criança tenta descobrir que lugar ela ocupa na economia libidinal de seus ascendentes e que interesse eles têm pelo saber.

Se o que se anseia é o desejo do desejo do outro, a transferência possível em sala de aula (e que se dá pela assimetria da relação e pela alienação/separação) favorece a ambição de um determinado saber?

[...] pode-se dizer que, da perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o campo que estabelece as condições para aprender, sejam quais forem os conteúdos. Em psicanálise, dá-se a esse campo o nome de transferência (KUPFER, 2005, p. 87).

Um saber escolar sobre o idioma refere-se a dominá-lo. Ao se efetuar esse domínio é preciso identificar o significante, isolá-lo e ligá-lo em seguida a um outro significante. Para tanto, o significante tem que estar liberto. Não é uma tarefa linear e cumulativa. Ela tem idas e voltas, acerto e erros. Os erros, as contradições que acontecem em determinados momentos, se mantêm na memória inconsciente e podem ressurgir quando houver oportunidade. “As sensações de prazer e desprazer são frutos de quantidades endógenas ou exógenas que deixaram uma lembrança na memória” (Willemart, 1997, p. 22).

Ao escrever, o sujeito não utiliza apenas das associações do seu discurso consciente, mas também mobiliza recursos inconscientes, às vezes passíveis de censura. O idioma que usa, advém do lugar do código, do campo do Outro, e ali residem não apenas as leis da linguagem (sincronia e diacronia), mas também as leis que regem toda a estrutura de um idioma, a saber: a sintaxe, a semântica, os significados, os significantes e cada um dos fonemas sob a vigilância do Outro. É com esse estoque que nos representamos como sujeitos desejantes para outro.

Para que não haja retorno de elementos do inconsciente na escrita, é preciso que a barra do recalçamento se conserve, assim o sistema consciente e o inconsciente precisam permanecer separados. O sistema inconsciente alimenta o escritor e o recalque se mantém. Uma parte inacessível do escritor se expressa e ele ignora isso; é seu núcleo, sua singularidade. O que nos leva a inquirir, de onde vem a habilidade de escritores como Machado de Assis e Dalton Trevisan, para construir personagens femininos tão convincentes. O idioma, em parte, os domina.

Admitindo que a autoridade escolar e que os fazeres educacionais não têm, de fato, poderio sobre o produto final, até que ponto é lícito e desejável implicar, dentro das instituições de ensino, os conhecimentos que a psicanálise oferece?

A leitura e a escrita são produções culturais e os conhecimentos psicanalíticos alertam para o caráter sublimador das obras artísticas. Sendo a literatura uma delas, constitui-se em ferramenta escolar notável de aproximação com o idioma.

A sublimação é um processo que diz respeito à libido objetal e consiste no fato de o instinto se dirigir no sentido de uma finalidade diferente e afastada da finalidade da satisfação sexual (FREUD, 1996, vol. XIV, p. 101).

Se a produção de texto literário é fruto de sublimação e depoimento de si, a leitura também pode sê-lo. Distante de esperar que ela gere comportamentos denominados terapêuticos, pode-se almejar que atue no sujeito por uma via que não a volitiva. Diz Felman:

A psicanálise, assim outras disciplinas que tratam do bem estar mental do homem, procede recolhendo testemunhos de seus pacientes. Será que educadores poderiam ser, por sua vez, edificados pela prática do testemunho, enquanto buscam

enriquecê-lo e repensá-lo por meio de algumas impressionantes lições literárias? [...] Podem as implicações das lições psicanalíticas e as lições literárias sobre testemunho, interagir na experiência pedagógica? (2000, p. 14).

A literatura foi muito cara a Freud que a exaltou e dela se serviu conferindo-lhe uma função na lavra do inconsciente. O sujeito pode se encarar e reconhecer na leitura. A esse respeito Felman¹³ questiona:

Será o ato de leitura de textos literário em si, inerentemente relacionado ao ato de encarar o horror? (Ibid., p. 15).

Embora o autor se refira a testemunho como gênero literário tratando, em seu ensaio, de escritores e demais artistas que prestaram depoimentos e denúncias sobre a *Shoah*¹⁴, uma obra literária contém, pelo viés de enunciação, sempre algo de depoimento. É o que poderia denominar-se de testemunho involuntário do ponto de vista do *eu*. Há na escrita um depoimento do próprio sujeito que a produz, visto que não é razoável imaginar uma produção cultural dessubjetivada pois não há escrita asséptica e assujeitada. Toda a escritura, envolvendo inevitavelmente o sujeito, é, em última análise, testemunho.

Há disso uma primeira decorrência dos conhecimentos psicanalíticos que pode servir de norte para a escola, a saber: há algo de nós no discurso do outro, e por isso os textos literários podem gerar desejo de escritura, ou *desejo de desejo* de escrever. Trata-se da possível transferência com a literatura.

¹³ Shoshana Felman é professora em Yale do curso intitulado Literatura e testemunho: literatura, psicanálise e história.

¹⁴ Holocausto

O escritor, alinhando as palavras, procura certamente algum prazer que, no entanto, se vê adiado de significante em significante, até o fim de cada parágrafo, de cada capítulo ou de cada livro (WILLEMART, 1997, p. 68).

A segunda consequência, do acolhimento dos ensinamentos da psicanálise, deriva do reconhecimento da importância da pulsão nas operações intelectuais. Segundo Freud:

Uma pulsão nos aparecerá como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como representante psíquico dos estímulos (*reize*) que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo (1996, vol. XIV, p.142).

Sobre a pulsão, Lacan diria:

Esse movimento circular do impulso, que sai através da borda erógena, para a ela retornar como sendo seu alvo, depois de ter feito o contorno de algo que chamo de objeto *a* (1995, p. 183).

Tem-se tratado, até aqui, de fenômenos languageiros e sendo assim, neles o sujeito está cindido entre as escolhas a fazer na ordem do significante, — ordem da pulsão (*objeto a*) — e os fenômenos do gozo, visto que Lacan dirá: “o significante é a causa do gozo” (1985, p. 36). Ambos são fundamentais para a parte pulsional que há nas operações intelectuais e que pode inibir o mecanismo de produção, ressaltando que Freud alerta para o fato de que “mesmo tais processos [inibitórios] não ocorrem sem uma satisfação parcial” (1996, vol. XIV, p. 143).

Portanto, ao tratar-se de saber é impossível exilar a pulsão que ele comporta. Pulsão epistemofílica, diria Freud. A pulsão, *trieb* — substantivo no idioma alemão que eventualmente pode atuar como verbo — foi escolhido para nomear aquilo que seria um conceito fundamental do construto psicanalítico. Segundo Hanns (1996), *trieb* conta com mais de um significado no idioma, a saber: força interna que impele ininterruptamente para ação, ímpeto perene, tendência, inclinação, ânsia, impulso no sentido de algo que toma o sujeito, vontade intensa. Em alemão ela pode significar também *instinto inato*, focando a origem biológica dirigida a certas finalidades. Não foi certamente com esse sentido — de instinto — que Freud a empregou, embora esse termo, como se disse, surja em algumas traduções. Na teoria psicanalítica há uma distinção entre aquilo que é instinto, algo possível de ser satisfeito, e aquilo que se convencionou traduzir por pulsão, procurando ser mais fiel ao original *trieb*, que tem como característica a insaciabilidade.

Freud descreve a pulsão como sendo um processo fisiológico, mas que aparecerá para o indivíduo como um fenômeno psíquico, um desejo, uma vontade, dor, sensações, etc., e que irá impeli-lo a praticar certas ações. Assim se *trieb* se inicia como fenômeno físico, há um percurso que finalmente atingirá o sujeito em forma de manifestação psíquica, ou seja: sensações, idéias.

Freud repete que o sujeito está sempre exposto às reivindicações pulsionais que produzem estímulos e que, se não forem aliviados, se acumulam no sujeito tornando-se, a seu turno, torturantes. A pulsão seria constituída por “pressão” e constituiria motor da atividade psíquica. Se a fonte é um processo somático, o alvo (a satisfação) pressupõe a eliminação da excitação. O objeto da pulsão, por sua vez, é o meio dela atingir seu alvo.

Quanto ao destino das pulsões, Freud determinaria quatro: a inversão, a reversão para a própria pessoa, o recalque e a sublimação. Exemplifica a inversão pela oposição voyeurismo/ exibicionismo e sadismo/ masoquismo. No texto de 1924, *O problema econômico do masoquismo*, dá

uma virada em sua concepção inicial de que o masoquismo seria uma reversão de um sadismo original e que a inversão se efetuariaria quanto ao alvo.

No segundo exemplo, trata da transformação do amor em ódio. Em 1920, em *Mais-além do princípio do prazer* (1996, vol. XVIII), instaura mais um dualismo pulsional, opondo as pulsões de vida às pulsões de morte. No próprio curso da obra de Freud, a acepção de pulsão se elabora e complexifica, envolvendo aspectos econômicos, dinâmicos e culturais.

Em 1964, Lacan declara a pulsão como um dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Tratou de afastar as considerações biológicas, argumentando que em vista do movimento da pulsão ter um caráter arrítmico, se distinguiria de todas as concepções funcionais. Na abordagem Lacaniana de inconsciente, a pulsão se inscreve como manifestação de falta e do *não realizado*. Portanto é considerada pertencente à categoria do Real. Assim, o objeto da pulsão não pode ser concreto; é, de fato, vazio, resto não simbolizável, a saber: o *objeto a*.

Aos objetos pulsionais existentes, fezes, seio — que eram considerados por Freud *pulsões parciais* —, Lacan alinhou outros dois: a voz e o olhar e nomeou-os de “objetos do desejo”. A conceituação lacaniana de desejo reitera-o como sendo irreduzível à necessidade. Na demanda não há um objeto da realidade, como existe na necessidade, mas sim um objeto faltoso denominado por Lacan de *objeto a*, objeto causa de desejo, ligado ao fantasma do sujeito e que nasce além da demanda, lá onde existe o registro de uma falta de sua satisfação.

Entende-se que existe pulsão envolvida na produção de determinados textos porque, embora resultem de mecanismos intelectuais, como se disse, não é possível dessubjetivá-los; há sujeito neles. Estamos diante da condensação de contraditórias lutas internas do sujeito, há angústia e Lacan diz, no seminário *Angústia* (2002), que ela “não é sem objeto”: Ou seja, que o *objeto a* está sempre presente no surgimento da angústia, mas que é um objeto que não pode se destacar para entrar no circuito do Simbólico.

Configura-se assim como um sinal do modo irreduzível com o qual o Real se apresenta na experiência.

A escrita pode encontrar um meio de metabolizar o Real em estruturas significantes, amainando a inibição. Assim, a mesma leitura na qual o sujeito se testemunha e que o relança na escrita, é a que pode também dotá-lo de destreza com os significantes disponíveis na língua, camuflando a alíngua. Questiona-se se essa desenvoltura poderia não só diminuir a inibição da escrita como também colocá-la a serviço da subjetividade, de maneira a ser uma sublimação caucionada. É possível.

Essas possibilidades, que a psicanálise nos faz conjecturar, poderiam ser qualificadas de pertencentes à ordem do necessário, opondo-se àquelas do impossível de Lacan, o Real não metabolizável, aquele que quando irrompe desestrutura o sujeito porque, contra aquele, não há defesa.

Há fazeres necessários na escola, mas é prudente afastar-se do poderio do Imaginário. Pode-se laborar norteado, mas sempre privilegiando o Simbólico. Sobre o Imaginário, como postulado por Lacan, entende-se que é o plano onde se manifesta o *eu*. Assim acaba resultando em equívoco, porque se funda na ilusão de autonomia da consciência. Como é resultado das imagens a partir das quais se estrutura o estádio do espelho, tem a ver com identificação a essas imagens.

Lacan aponta uma identificação imaginária, referida ao eu-ideal, e uma forma simbólica, referida ao ideal do eu. No âmbito escolar, trabalhar sempre que possível no Simbólico é estar dentro do âmbito mais apropriado, porque esse é o registro da palavra e das suas conseqüências, que constituem o humano.

Saber lidar com o idioma é poder franquear investimento de libido, mas ciente da inexistência de técnicas que suplantem o subjetivo. É imprescindível reconhecer que há aquilo que não é factível. É o limite, é o reconhecimento pelo professor, de sua própria castração. A castração “cria a falta que pela qual se institui o desejo” (Lacan, 1998, p. 866). O que leva a

questionar: Pode haver algo mais impróprio, para o ato educativo, do que um professor carente de desejo *a ser desejado* pelos seus alunos?

1.4 Corpo que, sem saber, escreve

O poeta, pelo fato de andar poeticamente, desaparece nessa palavra e torna-se ele próprio o desaparecimento.

Blanchot

O monge dita o livro sagrado e os copistas, inúmeros, sobrepujam o desconforto e traçam o divino no papel. O trabalho é lento, uma página ao dia, duas talvez. As costas se curvam, os dedos enregelam. Estão no *scriptorium*, sala ampla e fria voltada para o sul, como ditavam as *Regras*, porque o conforto é iniquidade. O chão de degraus compõe o anfiteatro de silêncio austero. Na sala anexa, um fogão a lenha tem a função de permitir a mistura das tintas com o aglutinante, mas o corpo, pecador, nele também aquece as mãos.

Há um corpo que escreve, mas se o discurso vem da instituição escolar, esperamos imediatamente os termos como mente cérebro, cognição e afins. Corpo? Só se for sob o domínio da Educação Física, ou então minuciosamente esqueteado, unguento e nomeado nas ilustrações dos livros de Ciências.

Na escola, as decisões cujo alvo fosse o corpo — quer fossem de conteúdo, quer de comportamento —, sempre toleraram a vigilância. Nada é mais seguro do que lidar dentro de fronteiras delimitadas pelo lógico, passível de comprovação, divisão e quantificação. Esses corpos calados pela instituição — que teme o acaso do qual não possa dar conta — sentam-se anos a fio nos bancos escolares para depois serem emudecidos pelos chavões da mídia, que prima por atribuir as desarmonias à fraqueza de caráter.

Há, entretanto, aquilo que ultrapassa a porção carne, e que talvez não seja ouvido. É o corpo psíquico, e a imagem desse corpo é matéria prima para o Simbólico, desnaturalizado pela linguagem que o atravessou e servindo de via para o inconsciente se revelar.

Nas relações humanas, supomos sempre lidar com um *eu*. Um eu que resulta da soma das marcas que os objetos lhe imprimiram no inconsciente e que está ligado à imagem do próprio corpo, formada a partir da imagem do *outro*. Essa pretensa unidade de imagem, a criança a conquista num período que vai dos seis aos dezoito meses de idade, e a esse período Lacan denominou de *estádio do espelho*.

Antes disso, segundo ele, o corpo se lhe parece despedaçado. Chamou essa experiência singular (corpo anterior ao espelho), de fantasma do corpo esfacelado (*corps morcelê*). Vale ressaltar que isso não significa que a concepção lacaniana esteja ligada à psicologia evolutiva, pelo contrário, o corpo fragmentado não é nenhuma fase inicial, a partir da unificação determinada pelo espelho. Na verdade, o esfacelamento é imaginarizado por retroação.

Na primeira das três fases que constituem o estágio do espelho, a criança percebe o seu reflexo no espelho como se fosse de outro e procura chegar-se ou até apoderar-se dele. Na segunda fase, ao perceber que esse ser não é real, ela já não o busca. Na terceira fase, a criança sabe que o que está refletido é sua imagem e então manifesta intenso júbilo (auto-erotismo com a própria imagem), brincando com seus próprios movimentos diante do espelho. A imagem do espelho introduz um segundo narcisismo que é a identificação ao outro.

[a identificação é] a transformação produzida no sujeito quando assume uma imagem (LACAN, 1998, p. 94).

O estágio do espelho funda a instância psíquica *eu*, eu-imaginário que não se mistura com a autoconsciência. Este estágio é a primeira formação imaginária pontual porque envolve a produção de uma imagem efetiva, a saber: a imagem especular. Outras imagens virão acrescer o imaginário, desde que compreendidas pelas identificações já operadas. Assim, as matérias primas da identificação são o *eu* e as imagens, lembrando que Freud (1996, vol. XVIII) afirma que “ a identificação é parcial, limitada em grau extremo, pois toma emprestado um único traço da pessoa objeto” (p. 85).

Ao se propor reflexões sobre um corpo que produz escrita, é preciso ponderar o que é, afinal, um texto.

[...] a noção de texto não abrange apenas as obras literárias, mas todos os produtos das práticas significantes. Qualquer prática significante produz texto. O que nos permite falar em texto fílmico [...] ou em texto musical, etc. (prefácio de COELHO, para O prazer do Texto, BARTHES, 1992, p. 6).

O corpo produz inúmeros textos através dos quais procura reconhecimento. Desde aqueles que, pelo caráter significante, merecem o título de sintomas, até outros textos, aqueles artísticos que funcionam como sublimatórios.

Algumas danças e performances, tanto as de cunho religioso quanto as que se entendem apenas como espetáculos, sugerem uma escrita imanente, “não só por possuírem uma gramática discursiva própria, mas por se desvendarem em expressões, movimentos e sons que se elevam à altura de homenagem às divindades” (Belintane¹⁵), quando não a própria encarnação delas. O corpo de relação é bordeado pela letra, que serve como “enigma não assimilável, que representa o Outro” (Costa, 2001, p. 135).

¹⁵ Comunicação pessoal. Mensagem recebida em 10/2005 em ar.sartore@uol.com.br

Em ensaios nas quadras das escolas de samba — e aqueles que já tiveram a oportunidade de presenciá-los, podem testemunhar — há uma escrita inquestionável, uma mimese de personagem e contexto e tal imersão neles, que é a pele que faz vez de fantasia (nos dois sentidos da palavra). Lá, há nobreza e a escravidão, heróis e vítimas, inúmeros personagens com seus gestuais marcantes. Estão como que tomados, tal qual nos terreiros religiosos, nos quais inegavelmente há texto, narradores e leitores reunidos. Há uma letra que se precipita nesses corpos, e embora não possa apartar o Real, expressa algo que é de gozo corporal.

O saber, enquanto fundamento de uma apropriação pela experiência, não significa que o indivíduo controle, ou mesmo reconheça o que sua experiência representa. Significa simplesmente que a produção de representantes (significante no sentido lacaniano) advém de uma posição de alienação estrutural, de onde esses representantes se precipitam a partir não somente de signos verbais, como também corporais e atos (COSTA, 2001, p. 48).

Em eventos desse tipo, distribuídos em inúmeros segmentos sociais, cabe questionar a sentença sombria de que grande parte dos brasileiros pouco lê e escreve. Será possível negar que há leitura do corpo do *outro* e que é ela que resulta no manejo e nas performances às quais assistimos?

Há leitura da oralidade e há escrita de enredo, verdadeiro texto, com o corpo. É tão difícil ficar alheio a essas manifestações, quanto ficar indiferente a um livro que nos captura, portanto ambos vêm de outro lugar que não a instância *eu* e nos atingem, por sua vez, em sítio diverso. O corpo, enfim, é meio de uma outra escrita.

A instituição escolar cala a escrita do corpo de formas diversas, desde a padronização do vestuário até a canga que restringe as produções textuais. O discurso também veste os corpos. Já se disse (e muito), que era em nome da segurança que os alunos deviam andar uniformizados. Ainda se

diz! Dessa forma reconhecíveis, os alunos podem ser velados pela comunidade nas cercanias das escolas e assim, distinguidos da multidão, não se desgarrariam dos grupos, nas eventuais excursões ao mundo exterior. Além disso, esse recurso — que ainda enverga a finalidade de garantir que se mascare a desigualdade social—, evitaria que os alunos de menores recursos se sentissem inferiorizados diante da indumentária dos colegas mais afortunados. Como se vê, qualquer que seja o pretexto declarado, à instituição interessa conter os corpos.

Distante das considerações generalizantes de autores que tratam determinadas posturas corporais como símbolos fixos de personalidade ou estados de ânimo, notar a postura dos alunos é presenciar uma escrita corporal, embora não decifrável, visto que é fruto de singularidade e, portanto, inacessível ao observador.

Do soma à soma de todos os sinuosos artifícios que compõem um ser de linguagem, há o que não pode ser visto. De qualquer maneira, há uma *imagem de corpo* colocada em ação pelo sujeito.

A imagem do corpo é o anel, o gargalo pelo qual o feixe confuso do desejo e das necessidades deverá passar (1998, p. 205).

A imagem do corpo é, a cada instante, para o ser humano, a representação imanente inconsciente em que se origina seu desejo (DOLTO, 1984, p. 200).

Supõe-se que qualquer representação acaba por envolver representação de corpo. Quando se trata de representação em suporte concreto, há dois eventos, que na minha experiência, sempre foram recorrentes. Após a puberdade, até à faixa etária do ensino de jovens e adultos, é tarefa árdua requisitar qualquer tipo de desenho. Os alunos se

recusam categoricamente, alegando que não têm destreza para tal e que seus desenhos resultam sempre irreconhecíveis. Vale também salientar que nessas ocasiões sempre é apontado, pelas turmas, um determinado aluno que desfruta admiração dos colegas e é classificado como artista, visto que conta, segundo eles, com *o dom*.

Quanto à produção de texto, o panorama não é diferente, o receio emerge. Se atividade é obrigatória, o produto é frequentemente oculto do olhar do professor e a entrega é feita com a parte escrita voltada para baixo, ou, ainda, buscando esconderijo sob o trabalho dos outros colegas. Semelha-se a uma sonegação de saber ao Outro.

Isto nos leva a ponderar a veracidade da existência de limites quase intransponíveis para o sujeito, em relação à representação em virtude desta por em jogo o próprio corpo. Não se dá a transposição daquilo que poderia se constituir em suporte para uma transição. Há letras, enfim, que são algo mais e que estão intimamente ligadas ao corpo.

Relembra Graña (2005, p. 37), que no ensaio *Roland Barthes por Roland Barthes* (2003), o autor introduzirá o conceito de uma palavra “carnal”, palavra que produz efeito físico.

[Palavras que] são análogas a essas pontas de travesseiro, a esses cantos de lenço que a criança chupa com obstinação. Como para a criança, essas palavras queridas fazem parte da área de jogo; e como objetos transicionais, elas têm estatuto incerto; é no fundo uma espécie de ausência do objeto, do sentido que elas colocam em cena (BARTHES, 1992, p. 147).

Trata-se de palavras carregadas de afetos e que fazem circuito realimentado-os. Sobre o afeto envolvido na escrita, afirma Graña que o último livro de Barthes foi psiquicamente improcessável. Tendo sido escrito “sob efeito de um luta pela mãe [...] viria a matá-lo, por efeito da consumição imaginária e do retraimento introspectivo em circunstâncias totalmente banais e

de outro modo injustificáveis” (ibid., p. 37). Escrita gozo que, dessa forma, mata.

O corpo, sem saber, escreve porque pelo fato do saber ser sustentado por exercício pulsional, lembra Costa (2001), comporta tanto a dimensão de produção (quer seja fisiológica quer outra), quanto uma estatura de ignorância. Escrever é, muitas vezes, ultrapassar um limiar perigoso. Não é de surpreender que haja tamanha resistência, por parte de alguns sujeitos, em aproximar-se de uma introspecção e que o corpo se veja convocado a cavar trincheiras contra ela. O saber “implica sempre algo de padecimento, onde o corpo é ‘emprestado’ ao processo” (ibid., p. 49).

Se para alguns sujeitos escrever é penoso, no outro extremo estarão aqueles para os quais escrever é uma das poucas formas de contornar essa introspecção inevitável. Não podem evadir-se da escrita e esta se configura — tal qual o trabalho onírico — num modo seguro de aproximação ao desejo.

Escrever é uma atividade em que aquele que escreve apenas escreve para saber o que quer dizer (para dialogar com as idéias do seu corpo), para perder a sua consciência no ilimitado da significância (COELHO, prefácio in BARTHES, 1992, p.12).

Quer nos detenhamos no sujeito que se esquia da escrita, quer nos voltemos para aquele cuja geração dela é imperiosa, retornamos aos afetos “inibição, sintoma e angústia” envolvidos no ato de produzir ou no ato que também é abster-se.

II - INIBIÇÃO, SINTOMA, ANGÚSTIA: O CORPO ÁLIBI

Tenho medo de escrever, é perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar...

Lispector

Neste capítulo, numa aproximação entre a escrita textual e a escrita inconsciente, procura-se localizar o quê, de afetos amarrados a significantes e efeito deles, se mostra na produção da primeira.

Nas palavras de Lacan o afeto não faz outra coisa que afetar, em outras palavras, não é algo que venha de algum lugar profundo, mas que simplesmente se mostra, como lapso, acusando uma hiância na cadeia discursiva. Nessa cadeia se dispõe, por omissão, aquilo que é passível de ser recalçado, ou seja, aquilo justamente que retorna e faz sintoma. E porque o recalque precisa ser assegurado, a inibição dos processos primários instala os processos secundários (Lacan, 2000). Há, enfim, uma inibição que é condição de sublimação.

Lembra Klein (1997), que a inibição enquanto mecanismo de defesa é indispensável para o sujeito porque além de garantir o sucesso do recalque, mantém a sublimação. É no evento de um malogro inibitório, e conseqüente reincidência de angústia, que há a formação de sintoma.

O termo sintoma, na sua origem ligado à medicina, nomeava aquilo que desequilibrava o corpo e era resultante de alguma patologia. Freud (1996, vol. XX) estabelece que o sintoma carrega uma satisfação sexual substitutiva e imprópria e que — fruto de uma parada libidinal no início do desenvolvimento do indivíduo —, se faz presente através de repetição de modelos de comportamento.

Levantando a idéia de conflito, Freud afirma que visto ser a conduta moral geradora de uma expectativa na sociedade, ir contra ela provocaria desajuste e sintoma. A consequência desse conflito, uma idéia inconciliável, produziria o recalque que faria incidir o sintoma como um afeto deslocado de seu lugar.

Resultante de um fracasso na operação de recalque (*urverdränghun*), o sintoma é a solução particular do conflito e se, de um lado, se presta a que o conteúdo indesejável se mantenha longe do consciente, por outro oferece uma satisfação substitutiva da pulsão.

Na trilha dessa afirmação, a princípio Freud supôs que o sintoma guardava o segredo de sua causa e que, através de associação livre e interpretação, seria possível livre acesso ao material recalcado. Entretanto, a seu ver, a clínica logo mostrou a impossibilidade dessa aspiração e, em *Análise terminável e interminável*, Freud declara a existência, na análise, de um ponto intransponível ao qual denominou de *rochedo da castração*.

Na castração, Lacan não viu entrave e sim aquilo que levava o sujeito à análise e propôs que o processo analítico deveria possibilitar a simbolização, permitindo a passagem de desejo. O sujeito passaria de desejante de ser o falo, a desejante de possuí-lo. O resto seria o *sinthome*, que se configura no traço da singularidade do sujeito e que não cessa de inscrever-se. No caso da psicose o falo é objeto imaginário, não tocado pela metáfora da linguagem e nessa estrutura impera a ameaça da castração na realidade.

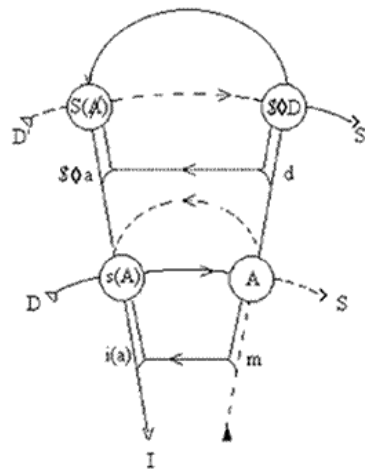
As afirmações iniciais de Lacan, que se encontram em *Instância da letra no inconsciente* (1998), creditavam ao sintoma o sentido vindo do Outro.

No seminário 5, *As formações do inconsciente* (1999), Lacan desenvolve seu grafo do desejo que, segundo ele próprio, encontrará sua forma definitiva em 1962, em *A subversão do sujeito e a dialética do desejo*.

O grafo inscreve que o desejo é regulado a partir da fantasia, assim formulada de maneira homóloga ao que acontece com o eu em relação à imagem do corpo, exceto que ela continua a marcar a inversão dos desconhecimentos em que se fundamentam, respectivamente um e outro (LACAN, Escritos 1998, p. 831)

Resulta disso que o sentido do sintoma vem dessa demanda, dirigida ao Outro, e que é preciso efeito da significação articular-se com a fantasia para obter o que ele chamaria de efeito de verdade.

O grafo foi um esquema construído por Lacan para introduzir a função simbólica em psicanálise e inserir os termos pelos quais o sujeito se inscreve como efeito do significante.



É sempre do campo do *Outro* que advém todo o conhecimento. Nele estão as leis que regem a linguagem, os mecanismos das formações do inconsciente — metáfora e metonímia.— e o local onde habitam os significantes que nos representam. Dessa forma, qualquer linguagem reside no campo do Outro. Tudo o que é modelado no segundo piso do grafo ($S\phi ad$) traz as marcas inscritas pela história de cada um. Em vista disso, o desejo

inconsciente sempre nasce de desejo *Outro* e é sempre forasteiro. O *objeto a* é, enfim, causa de desejo.

Lacan atribui ao desamparo, gerador de angústia, um local específico no grafo. Está na terceira etapa do esquema. Formaliza, dessa forma, suas conclusões sobre a fobia do Pequeno Hans. Os objetos fóbicos deste, instalaram-se para dar cumprimento à função de proteção contra a aproximação do próprio desejo, porque desejar origina o perigo do conflito mortal com o desejo indizível do *Outro*.

No seminário Angústia, Lacan faz uso da alegoria do indivíduo que, diante de um louva-a-deus gigante que o olha, porta uma máscara da qual ignora a forma, assim não sabe ao certo que aparência tem para o outro. Sabendo que a fêmea do louva-a-deus devora seu parceiro nos jogos amorosos, e desconhecendo qual é a própria aparência, é acometido pela angústia em relação do desejo do *Outro*, que lhe pode ser mortal.

Esse estado de desamparo diante do desejo desconhecido do outro constitui a base do afeto da angústia, o plano de *Hilflosigkeit*. Esta condição não é acidental ou dependente de uma ocorrência qualquer é, ao contrário, constitucional da instalação do sujeito na linguagem e da relação deste com o desejo do *Outro*.

Na *Hilflosigkeit*, o desamparo, o sujeito é pura e simplesmente submerso, ultrapassado por uma situação eruptiva que não consegue de maneira alguma enfrentar. Entre isto e fugir - fuga da qual, por não ser aqui teórica, o próprio Napoleão considerava como a verdadeira solução corajosa ao se tratar do amor, e é para isto que Freud aponta ao enfatizar na angústia seu caráter de *Erwartung*. (LACAN, seminário 10, 2002, p. 424).

O sujeito está diante da tarefa simbólica de situar-se frente a esse desejo do *Outro*, que o deseja e o deixa sem expediente. Estamos, enfim, em

situação de desamparo que Lacan associa à questão fundamental da inexistência do *Outro do Outro*. Isto quer dizer que o grande *Outro*, questionado no lugar da linguagem, como avalista de tudo o que é da ordem simbólica, não possui todas as significações definitivas como desejaria o sujeito. Há uma falta fundamental do significante do *Outro*. Em vista disso, qualquer enunciação acaba sem nenhuma outra garantia que não a da própria enunciação. Dessa forma, sendo a enunciação sempre incerta, a ordem simbólica se assenta sobre o solo movediço do desamparo.

Em decorrência da incerteza da palavra fundadora do *Outro*, a própria imagem é ameaçada, visto que é a palavra que valida, para o sujeito, a própria imagem que ele vê no espelho. Desse modo, o *eu*, por sua dimensão de completude, torna-se uma proteção contra o desamparo. É a imagem o que permite a projeção de um todo homogêneo e qualquer discordância nessa imagem — e entre ela e aquela do ideal-de-eu —, representa situação de perigo, contra o qual há a formação de sintoma a título de proteção.

Se o recalque foi alicerce na teoria de Freud, diz-se que o *objeto a* ocupou essa posição na teoria Lacaniana. Inicialmente “a” (*autre*) foi o *pequeno outro*, a seguir foi causa do desejo e, no Averso da Psicanálise (seminário 17, 1992), foi objeto *mais-de-gozar*. Segundo Lacan, embora Freud não tenha conceituado o gozo, em *Mais além do Princípio do Prazer*, (1996, vol. XVIII), tratou dele como aquele que se repete, e dirá Lacan: aquele que não cessa de se inscrever.

Na referida obra, Freud também qualifica a angústia (*Angst*) e a define como um estado de expectativa concernente a um perigo que é não identificável. Afirma que “há na angústia algo que protege contra o pavor” e o pavor seria emergente de um perigo efetivo, contra o qual o sujeito não foi resguardado pela angústia. Portanto conclui que o homem se defende do pavor através da angústia. Há angústia quando a imagem do *eu* claudica, e reitera-se que o perigo de escrever está na representação do próprio corpo que a escrita arrisca desvelar.

De uma defesa contra a angústia, decorre a análise que Freud fez do fenômeno da inibição. Ele a definiu como uma limitação que o eu se impõe para não despertar o sintoma de angústia. Assim, a angústia em relação ao cavalo que o pequeno Hans experimentava, representava o sintoma e, sua incapacidade de sair à rua era a inibição que o protegia.

Nos sintomas obsessivos, o que impede o aparecimento da angústia é o ritual obsessivo agregador de toda a energia libidinal do sujeito, enquanto que na histeria — pelo fato da energia libidinal atuar através de sintomas—, é o corpo a afiançar, ao sujeito, a ilusão de que ele reconhece a origem de seus males.

Em seu artigo *Inibição, Sintoma e Angústia*, (1996, vol. XX), Freud inicialmente fez uma análise de sua ocorrência com relação às disfunções sexuais, para depois reconhecê-la em outras atividades humanas.

A inibição é a expressão de uma restrição de uma função do ego. Uma restrição dessa espécie pode ter causas muito diferentes. Alguns dos mecanismos em jogo nessa renúncia à função são bem conhecidos por nós, como o é certa finalidade geral que a rege. Essa finalidade é mais facilmente reconhecível nas inibições específicas. A análise revela que quando atividades como tocar piano, escrever ou mesmo andar ficam sujeitas a inibições neuróticas, isso ocorre porque os órgãos físicos postos em ação — os dedos ou as pernas — se tornaram erotizados de forma muito acentuada. (1996, vol. XX, p. 70).

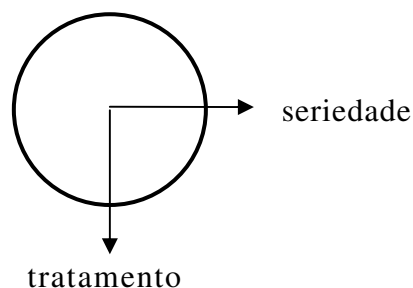
A inibição é um afeto que ocupa uma posição muito especial na economia psíquica e Lacan afirma que ela tem a ver com a natureza essencial desse perigo. O que se teme? Diz ele: a aproximação ao desejo.

Lacan, contrário à assunção da Angústia como apenas um afeto a mais a ser catalogado pelas teorias classificatórias, afirma que à psicanálise interessa o que foi determinado por Freud, a saber: a Angústia, como central

e decisiva. Lacan adverte para o fato de que um analista não deveria ser um domesticador da angústia, nomeando-a fim de criar uma barreira através de um sentido imaginário outorgado pelo analisante, porque isso impede o que se havia de dizer através dela, e ela simplesmente retorna (Harari, 2003).

A angústia é um sinal, remete a algo de outra ordem, ou seja, ela não representa a si própria. Dirá Lacan que quando o desejo se aproxima da efetivação, a Angústia aparece porque aquele se avizinhou do gozo, que é insuportável.

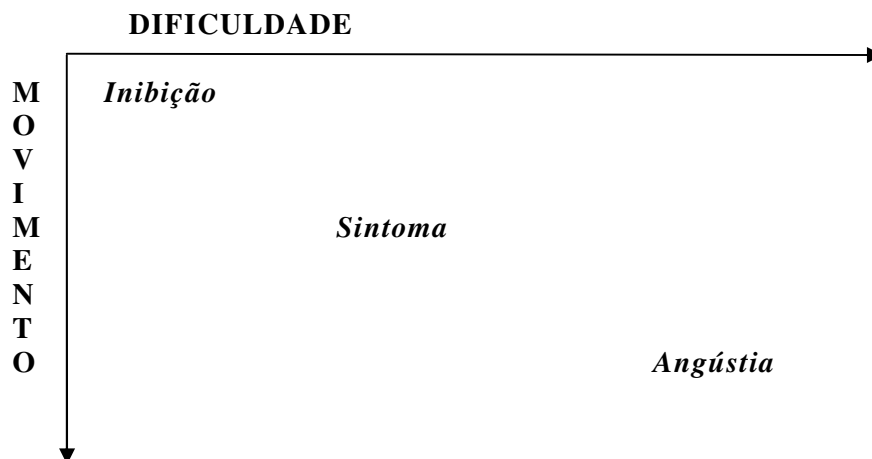
Se Freud faz conexão entre Inibição, Sintoma e Angústia há que se pensar em o porquê dessa articulação, e Lacan atenta para o fato que no ensaio freudiano se fala de tudo, menos de Angústia. É dessa articulação que se trata quando Lacan utiliza o esquema de vetores (seriedade e tratamento) divergentes. Situam-se, a Inibição, Sintoma e Angústia em “uma certa ordem que não é a de co-implicação” (Harari, 1997, p. 21).



Lacan atribui a cada vetor um significado e grafa os sucederes afetivos, com os quais o sujeito se depara em sua aproximação ao desejo, de forma que os três termos não se instalam no mesmo patamar, não são homogêneos e, em vista disso, os escreve em três linhas desniveladas. Aos espaços que resultam em branco, pertencerão outros afetos.

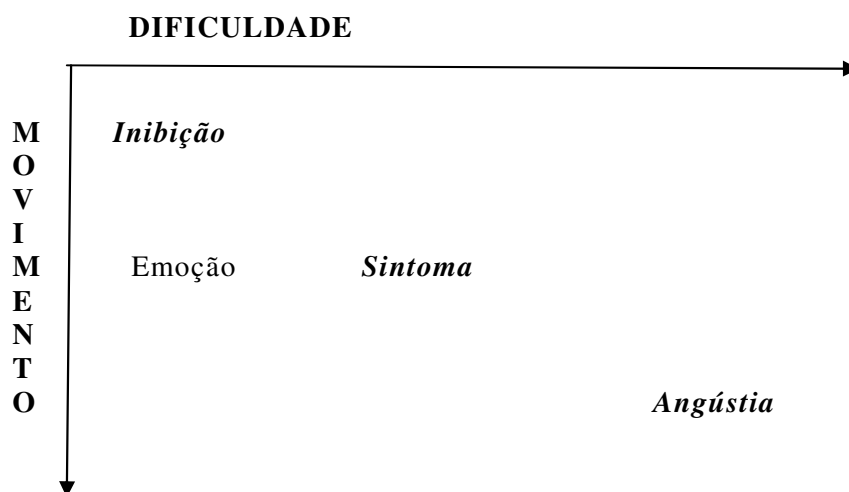
Vale dizer que o modelo bidimensional gráfico não o invalida sob pretexto de envolver dimensão imaginária porque ele não implica em dado de estrutura (Harari, 1997). Ele se presta a expor, de modo didático, as relações

pertinentes. Os vetores da dificuldade e do movimento crescem no sentido direcional das flechas.



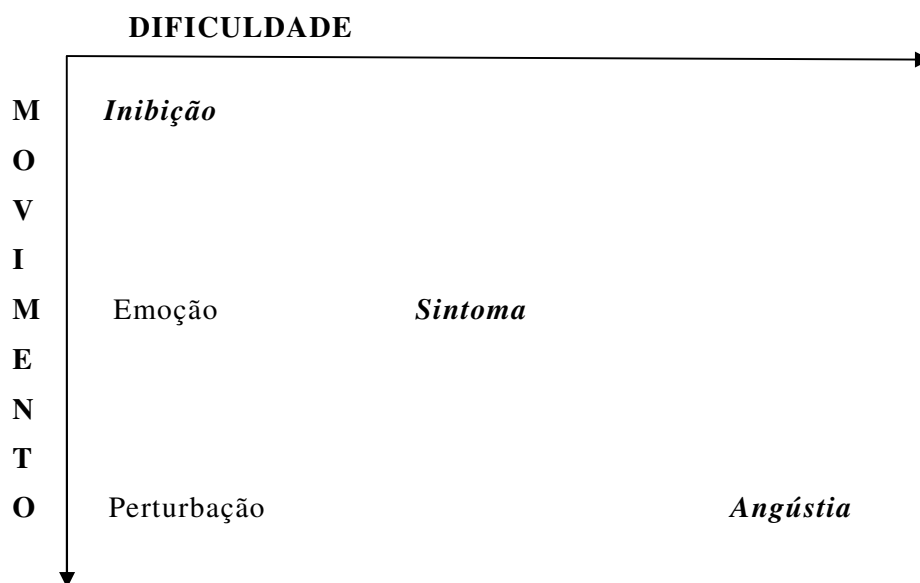
Os termos escolhidos para esse gradiente dizem algo através de sua etimologia, que vai além e que ultrapassa o fenômeno. Lacan centra-se nisso: a referência está nas próprias palavras.

Sobre a inibição diz que, em sentido amplo, está na dimensão do movimento e, embora Freud ao introduzi-la tenha se referido a locomoção, Lacan entende esse movimento de forma mais extensa afirmando que ela está presente, metaforicamente, mesmo que não se trate de uma função locomotora.

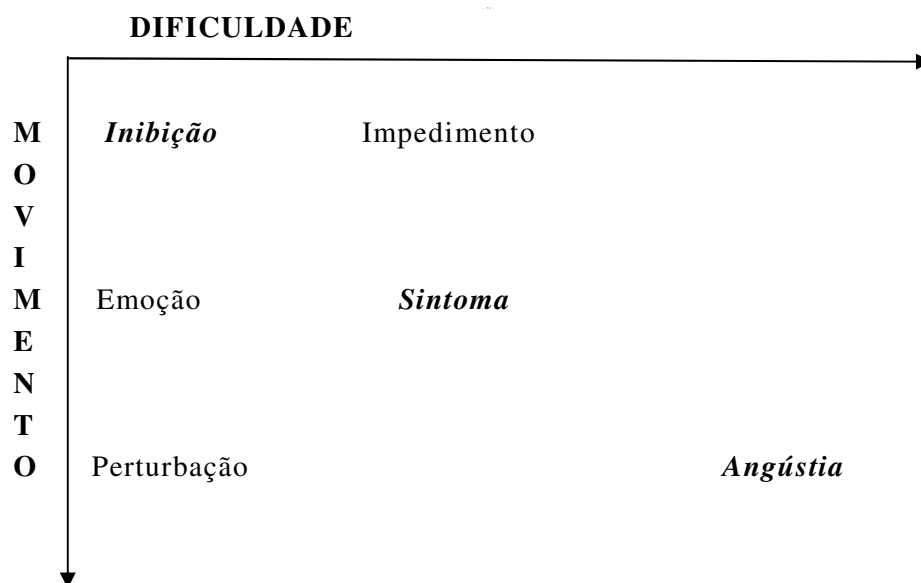


Lembra Santiago (2005) que “cada vez que a sexualidade é excessiva ao ponto de pôr em risco um certo equilíbrio do psiquismo, a inibição interrompe a cadeia associativa de representações” (p.115).

No eixo do movimento, descendo para o sintoma, Lacan propõe a emoção. Em estado da emoção é possível pensar em um grau de imobilidade, em ineficácia do poderio da vontade. Na emoção, ao se retirar o prefixo “e” dá-se com “moção”, ou seja, movimento, portanto a referência ao movimento, etimologicamente, é clara. Diz então respeito a movimento, presença (ou impedimento) dele.



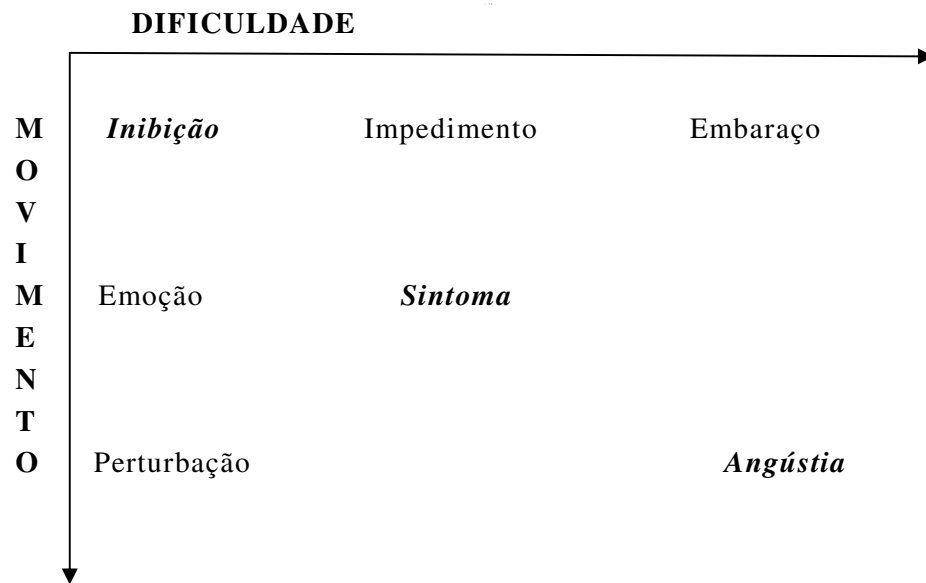
Ao chegar ao último termo, perturbação, Lacan insiste que há uma distância respeitável entre ela e a emoção (*l'émotion et l'émoi*). Em *émoi* — perturbação — tem-se a queda de potência, enquanto na emoção temos a desordem, que muitas vezes é potencializadora da ação. A perturbação é o embaraço no seu grau máximo. Na perturb(ação) está-se diante de quem não sabe o que fazer; a possibilidade de atuação conveniente parece seqüestrada.



Lidando com a paralisação, à qual a inibição remete, e caminhando no eixo da dificuldade encontra-se algo maior que Lacan nomeia de *impedimento*, qualificando-o de um “sintoma posto no museu”, como testemunha de um resto vivido. Serve-se do termo impedimento lembrando que etimologicamente ele vem de *impedicare*, que quer dizer cair na armadilha. Não é uma armadilha de função, diz ele, mas do próprio sujeito.

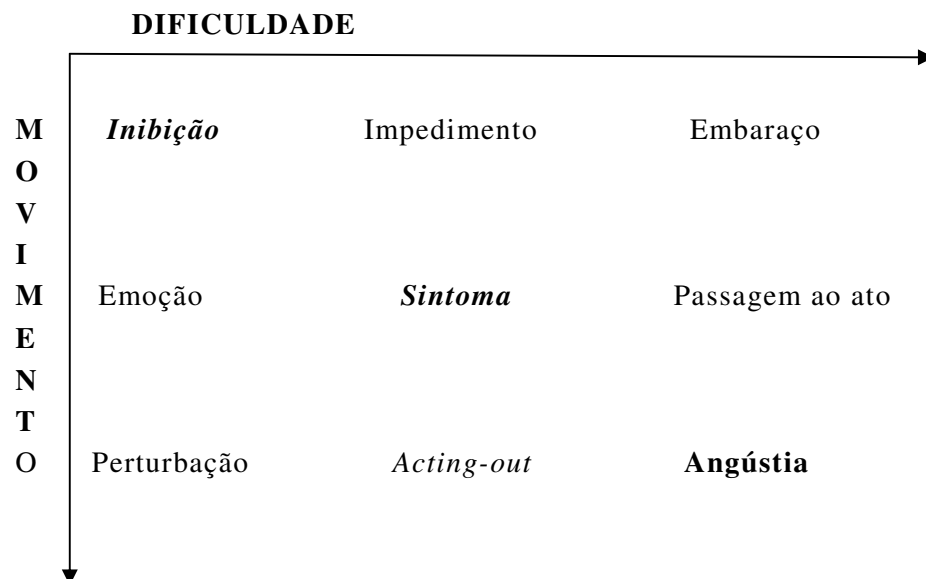
O impedimento está na coluna do sintoma e a armadilha à qual Lacan se refere é a armadilha narcísica, que introduz um limite àquilo que o sujeito pode investir no objeto. O que não pode ser investido sobra como resíduo, e é esse resíduo, articulado como o significante, que dará suporte à castração.

O impedimento que aparece está ligado a esse círculo que faz com que, pelo mesmo movimento com o qual o sujeito avança para o gozo, isto é, para o que está mais longe dele, encontra essa fratura íntima muito próximo, de quê? De deixar-se levar por sua própria imagem, pela imagem especular. Essa é a armadilha (2002, seminário 10, p.19).



O último termo, que propõe para a terceira coluna, é o embaraço. Utilizando-se novamente da etimologia realça o *imbacare* de onde provém o termo e que faz alusão à barra. É isso que é vivido no embaraço, o sujeito investido da barra! O embaraço será então, uma forma leve de angústia.

Quando vocês não sabem mais o que fazer de vocês, quando não encontram em que se agarrar, é da experiência da barra que se trata (ibid, p. 20).



Como barreiras à angústia, temos ainda o *acting-out*, tradução na língua inglesa do termo *agieren*, utilizado por Freud, e por fim há a *passagem ao ato*.

Se até esse momento, estava em pauta o seqüestro da ação, cabe perguntar: porque, na sua aproximação maior com a Angústia, Lacan convoca o *acting-out* e a *passagem ao ato*, que não são afetos e sim expressões de ação?

Dirá Lacan que a ação seqüestra certeza da Angústia, apropriando-se dela. Ora, se o significante engana, a Angústia, ao contrário, é justamente aquilo que fornece a certeza. Porque a Angústia não engana, não pode ser situada na ordem do significante, o que permitiria o seu deslizamento na cadeia e o abrandamento metonímico. A Angústia está situada no registro do Real.

Não se trata, evidentemente, de qualquer ação que possa ser convocada para abrandar a certeza da Angústia, mas sim, aquela ação arrebatada, incontrolável. Enquanto está envolvido numa ação desse porte, o sujeito não fica preso na Angústia.

Isto justifica a entrada no quadro do *acting-out*, justamente pelo seu alto grau de ação. Nele há o teatral em jogo; torna-se presente o objeto a, faz-se uma cena onde ele apareça, mas ao mesmo tempo, mantém-se distância dele. Dentro do cenário analítico ou fora dele, é sempre um clichê que se reproduz em uma dimensão transferencial. Lacan se refere ao *acting-out* como uma “transferência selvagem” que contém um pedido de impossível verbalização.

Como última forma de evitar a Angústia, temos a *passagem ao ato*. Se o *acting-out* é uma posta em cena, a *passagem ao ato* é saída dela. Há o curto circuito da vida mental do sujeito, impelindo-o a uma ação vigorosa. Lacan delimitou-a dizendo que essa ação é uma retirada de cena na qual, como numa defenestração ou salto no vazio, o sujeito reduz-se a objeto excluído.

Ao tratar de afeto, Lacan reitera tudo o que o afeto não é. Ele não é dado em sua imediatez, não é inicial nem desencadeador e não está recalcado. “O afeto está desamarrado, ele segue à deriva. Nós o encontramos deslocado, louco, invertido, metabolizado, mas não recalcado” (2002, seminário 10, p. 21).

A Angústia, segundo ele, não é um fenômeno psicopatológico, faz parte sim da constituição de cada sujeito e pela característica de imprecisão com a qual se manifesta, o sujeito forçosamente se situa, diante dela, em estado de vacilação.

De volta ao cenário escolar, entende-se a emergência desses afetos e ações, graduados por Lacan. Diante da solicitação de escrita, supõe-se testemunhar emoção, perturbação, impedimento, sintoma, e até *acting-out*. Mas cumpre dizer que, desde que não haja convocação do Outro, (para que assuma o lugar do Sujeito suposto ao Saber), por mais que essas manifestações ocorram, nenhuma mudança de posição subjetiva resulta delas.

Na escola também insurgem determinadas falas verbais que sugerem envolvimento de uma resignação gozosa, e que se mostra justamente em afirmações, tais como: *eu não consigo pôr a idéia no papel; me dá um branco; eu sei para mim, mas não sei escrever*, e outras. Essas falas podem ser colar a um outro dizer oculto, a saber: *o que se há de fazer, se sou assim?* Disso parece resultar um acordo de impossibilidades entre sujeitos.

Uma espécie de legitimação da própria inibição decorre do fato, segundo Harari, dela própria se enlaçar com aquilo que ele denomina de gozo sígnico pegajoso (1988, p.143). A qualidade sígnica se deve a uma correlação biunívoca na qual “o sujeito sustenta como crença, a respeito de sua inibição, tão somente o que afirma, sem deixar um resquício apto para o equívoco [...] aí se manifesta uma espécie de semblante de resignação gozosamente interessada que pode ser substituída por: Sim, sou assim. E daí?” (1997, p. 29).

Se de um lado essas falas desencadeiam a tentativa, por parte dos professores, de treinar modalidades de escrita com vistas a superar a inibição (como se o quê inibisse a ação fosse falta de técnicas), por outro é o gozo pela linguagem que embute uma racionalização e que reduz a inibição a um *modo de ser*, e como tal, inquestionável.

Para a formalização tanto do sintoma como da fantasia temos, à disposição, a aparelhagem do gozo pela linguagem. (NOGUEIRA, BICALHO, ABE, 2004, p. 342).

Se a escrita é meio de emergência da hiância da cadeia e é suporte que possibilita a revelação do que deveria ficar oculto, voltamos à afirmação na qual Lacan insiste que a Angústia surgirá quando “falta a falta”.

Convém deter-se no conceito de falta, visto que ele é abordado de diferentes formas no ensino de Lacan. Harari ressalta três delas: a primeira seria “faltar a falta”, no sentido de recusar a castração. Embora, a primeira vista, possa parecer que nessa recusa está incorporada a idéia da castração como algo a ser evitado, é evidente que a castração é normalizante, sendo uma ultrapassagem que permite o acesso à cultura, entendida como deslibidinização das relações com a instância parental.

A segunda forma de pensar a falta está relacionada à noção do *fantasma*, que mascara a falta e funciona como tamponador, que resguarda o sujeito do encontro com o Real.

Entretanto, o conceito de falta que mais interessa na sua ligação com a angústia é o *Unheimliche*, o sinistro, termo com o qual Freud nomeia aquilo que deveria ter permanecido oculto e, contudo, tornou-se manifesto. Surgiu o que deveria faltar. Experiência esta que é pontual, efêmera e que deixa o sujeito aniquilado, enfim implica a Angústia.

Por isso é que ele insiste que a Angústia está longe de ser sem objeto. Se na fenomenologia a Angústia se apresenta como “sem objeto” é porque que sendo seu objeto *Das Ding* (a-Coisa) é totalmente indefinível, aterrorizante e sempre em vigília. *Das Ding*, ou seja, “o desejo do Outro” que decreta que o sujeito se lhe entregue sem limite, seduzindo-o com a promessa de um gozo total (gozo do Outro), que afinal não existe, mas no qual se crê.

Convocando o tema fracasso (e neste caso pensando no fracasso escolar), há também que se lembrar que o sujeito pode, segundo Lacan (2002), arquitetar modos de tornar efetivo seu próprio fracasso e que assim o faz quando se dá conta que, através deste expediente, preserva seu desejo visto que o fracasso, convoca a Angústia que impedirá a perigosa aproximação entre desejo e gozo.

Dirá Lacan (op.cit.) que a Angústia é defesa apesar da presunção do eu, (resistência) e que sendo a angústia “a-significante” pode ser tratada por meio de operação simbólica psicanalítica, embora reitere que a tentativa radical de amainá-la, provoca a sufocação do desejo.

Retornando à inibição perante a escrita, encontramos Pommier alertando que qualquer representação pode gerar a vacilação.

Por mais esquemático que seja um desenho, ele despertará a inquietude do homem frente à sua própria representação, que é, evocada pelo enigma do menor traçado¹⁶ (POMMIER, 1976, p.103).

Na escrita um traço de percepção pode emergir, já que há um trabalho intenso para fazer a língua funcionar, e esta requer abstração, triagem, escolhas e esquecimentos necessários que se dão sem supressão

¹⁶ Tradução minha

total de traço. Se há problema nessas operações, haverá problemas que podem chegar a impedir a escritura.

Suponhamos um tema para produção textual, cuja triagem de significantes aproxime o sujeito daqueles que ele luta por afastar de si. Neste caso, a proximidade com algo que precisa ficar suprimido faz efeito de paralisia, ele não pode escrever! O corpo-álibi se encarrega de fazer sintoma.

Dessa forma, crê-se que os afetos, desde a inibição até a angústia, de fato sejam convocados e até se mostrem em sala de aula, quando o sujeito é instado a produzir escrita.

No percurso de investigar a escrita que não se efetua por razões que ultrapassam as meramente cognitivas, no capítulo seguinte, sonda-se uma situação no outro extremo, a saber: a escrita que se torna imprescindível para o sujeito.

III - A ESCRITA QUE FAZ LAÇO

Sei lá porque escrevo! Que fatalidade é esta?

Clarice Lispector

Se existe algo que se insinua na escrita e que afasta alguns sujeitos dela há, por outro lado, obras que sugerem uma implicação diferente do sujeito com sua obra porque há o estabelecimento de liame. O sujeito constrói em torno do vazio referido por Lacan.

O vazio cria, introduzindo a perspectiva mesma de enchê-lo (LACAN, seminário 7, 1988, p. 149).

A escrita de Lispector é exemplar dessa ocorrência e é intrigante como ela mesma se dá conta desse fato e o põe em palavras:

Finco a palavra no vazio descampado: é uma palavra como fino bloco monolítico que projeta sombra. E é trombeta que anuncia (LISPECTOR, 1980, p. 57).

3.1 Clarice Lispector: o vazio que cria

Clarice Lispector nasceu em Tchetchelnik, na Ucrânia, no dia 10 de dezembro de 1920, tendo recebido o nome de Haia Lispector, terceira filha de Pinkouss e de Maia Lispector. Quando tinha apenas dois meses de idade,

a família mudou-se para Maceió, para construir uma nova vida (Ferreira, 1990).

Cresceu sob uma mistura de línguas, entre elas o francês e o iídiche o que, decerto, teve implicações na sua escrita. Quando adulta, viveu em diversos países com o marido diplomata, mas separou-se em 1959 e voltou ao Brasil com seus dois filhos, Paulo e Pedro. Este último, mais tarde, mergulhou num quadro de esquizofrenia, o que levou Clarice a dispor de quase todo o seu tempo para ele.

Clarice morreu em 9 de dezembro de 1977, um dia antes de seu aniversário, de uma súbita obstrução intestinal, causada por um adenocarcinoma no ovário. Dois “acontecimentos” corporais bastante sugestivos, se pensarmos no desejo que animou sua concepção e conseqüente entrada na ordem simbólica.

(...) fui preparada para ser dada à luz de um modo tão bonito. Minha mãe já estava doente e, por uma superstição bastante espalhada, acreditava-se que ter um filho curava uma mulher de uma doença.

Então fui deliberadamente criada: com amor e esperança. Só que não curei minha mãe. E sinto até hoje esta carga de culpa: fizeram-me para uma missão determinada e eu falhei.

Como se tivessem contado comigo nas trincheiras de uma guerra e eu tivesse desertado.

Sei que meus pais me perdoaram eu ter nascido em vão e tê-los traído na grande esperança. Mas eu não me perdôo.¹⁷

Declara-se, portanto, culpada por não ter cumprido a tarefa para a qual fora incumbida pelo desejo. A entrada na vida com um fardo dessa magnitude, certamente fez seus efeitos. Todavia contra a idéia de uma

¹⁷ Crônica *Pertencer*, publicada no Jornal do Brasil, 15/06/1968, p. 15.

destinação incontornável, um jugo tal que seqüestrasse toda a nossa alforria, salienta-se a posição da psicanálise, nas palavras de Merleau-Ponty:

A psicanálise não impossibilita a liberdade [...] ensina-nos a concebê-la concretamente como retomada criativa de nós mesmos, a nós mesmos, finalmente sempre fiel [...] Se há uma verdadeira liberdade, só pode existir no percurso da vida, pela superação da situação de partida e sem que deixemos, contudo, de ser o mesmo - eis o problema (1980 a, p. 123).

Culpa e punição emergem na escrita de Clarice desde seu artigo inicial “Observações sobre o fundamento do direito de punir”, publicado na revista dos discentes da faculdade de direito que cursava em 1941. Argumentava nele, que não existiria o direito de punir, mas apenas o poder para tal (Nadia Gotlib, 1995).

Ressalvando Antonio Cândido, que saudou entusiasticamente sua estréia, Clarice foi acusada no início de narcisista e lírica (sobretudo pelo crítico Álvaro Lins) por ter rompido como o gênero de romance regionalista de sua época, para depois ser cortejada por inúmeros movimentos literários, que lhe queriam a paternidade.

Segundo Lima (1995), do romance social e do realismo socialista — tendências que lhe eram contemporâneas — procurou manter distância, e até mesmo da narrativa de cunho existencialista, à qual insistentemente era alinhada, negou ligação de viva voz. Talvez sua maior proximidade tenha sido mesmo da narrativa surrealista e quiçá por esse liame, De Chirico¹⁸, ao vê-la em maio de 1945, quis pintar-lhe o retrato.

¹⁸ Giorgio de Chirico foi artista da chamada pintura metafísica é considerado precursor do Surrealismo. Nasceu na Grécia em 1888 e morreu em Roma, 1978.

Clarice dividiu opiniões justamente porque sua linguagem tinha a força de repercutir diferentemente sobre cada leitor por tratar de uma realidade, dirá Kanaan (2003), multifacetada.

É no jogo com a/da linguagem que os personagens clariceanos vão tomando corpo, consistência. Assim, ao descrever conflitos dos personagens, Clarice explicita e denuncia os próprios mecanismos da linguagem como um código arbitrário, incapaz de captar e traduzir a realidade por meio de um jogo infinito de aproximações que quanto mais rico mais denuncia essa sua impossibilidade (ibid., p. 62).

E é com uma barra que Kanaan alcunha a obra de Clarice. Chama-a de conto auto/biográfico, ressaltando que a barra é proposital porque é ela que acentua a ficção que há na obra.

Revela-se muito apropriada a barra que interdita o que é auto — sujeito da enunciação —, do que é biográfico, escrita da vida ou seu enunciado. Até mesmo aquilo que um escritor autoriza como autobiografia, pode estar sob efeito do próprio *Romance Familiar* — como nomeou Freud (1996, vol. IX) à construção inconsciente que a criança faz de sua própria família — e não contar, de fato, com dados da realidade empírica. Todavia se o personagem satisfaz, as amarras estão certamente presentes.

Deveríamos reconhecer que [...] só há um tipo eficaz de personagem, a inventada, mas que esta invenção mantém vínculos necessários com uma realidade matriz, seja a realidade individual do romancista, seja a do mundo que o cerca (CANDIDO, 2002, p. 69).

É temerário negar a existência de dados da realidade que cercou Clarice (objetiva e subjetivamente) naqueles que a autor tece com as palavras. Ela não podia escapar de si, como tantas vezes declarou.

Em busca dos movimentos que constroem a escrita da autora, Kanaan alinha o itinerário de sua vida e de suas personagens, às sagas bíblicas. Os diferentes êxodos, travessias concretas e subjetivas ressurgem a cada obra e, tal qual o povo de Deus, Clarice burla as leis para, em seguida, harmonizar-se com elas.

Se Clarice quebra inicialmente as leis que regem o gênero romance, em virtude do narcisismo em sua linguagem, entre outras coisas, como apontam alguns críticos, sua reconciliação com a lei se dará mais tarde, com a consagração de sua obra junto à crítica e aos leitores (KANAAAN, 2003, p.56).

Pela quebra da norma, foi acusada de escrever com um feitio incompreensível, todavia, segundo ela própria, isso era mais produto da forma de aproximação do leitor ao texto do que resultado dos componentes dele.

[...] certas pessoas achavam meus livros difíceis e, no entanto, achavam perfeitamente fácil entender-me no jornal, mesmo quando publico textos mais complicados [...]. Respondi ao jornalista que a compreensão do leitor depende muito de sua atitude de abordagem em relação ao texto, de sua predisposição, de sua isenção de idéias pré-concebidas. E o leitor de jornal, habituado a ler sem dificuldade o jornal, está predisposto a entender tudo. E isso simplesmente porque 'jornal' é para ser entendido.¹⁹

¹⁹ Crônica: “*Escrever para jornal e escrever para livro*” publicada no dia 29 de julho de 1972, *Jornal do Brasil*.

Mesmo que se concorde que Clarice coloque em ação elementos inexplicáveis, nada sugere nela uma escrita paranóica, suas produções estão longe da extravagância das obras de escritores psicóticos, como é o afamado caso do presidente Schreber, tão caro a Freud. Em Clarice é recorrente a suspeita, a dúvida, que não se faz presente na psicose.

Escrever existe por si mesmo? Não. É apenas o reflexo de uma coisa que pergunta. Eu trabalho com o inesperado. Escrevo como escrevo sem saber como e por quê – é por fatalidade de voz. O meu timbre sou eu. Escrever é uma indagação. É assim? (LISPECTOR, 1998, p. 20).

Se ela nos convoca a um deciframento, isso não diz respeito ao enredo e sim à subjetividade das personagens intrincadas. Distante de qualquer pretensão de análise literária, pode-se apenas propor que seu texto permita a alcinha de simbólico já que, como diz Eco (1991), é desconstruível, veiculado por expressões e sustentando por elas.

Quero a seguinte palavra: esplendidez, esplendidez é fruta na sua suculência, fruta sem tristeza. Quero lonjuras. Minha selvagem intuição de mim mesma. Mas o meu principal está sempre escondido. Sou implícita. E quando vou me explicitar perco a úmida intimidade. (LISPECTOR, 1980, p. 25).

Lê então o meu invento de pura vibração sem significado senão o de cada estante esfuziante sílaba... (ibid., p. 11).

Clarice é assídua em suas indagações sobre o tema da escrita e nas declarações de ardor e repugnância por ela. Que sua escrita é de desejo, e que foi de desejo de palavras que se nutriu, nunca negou. A respeito de sua introdução no orbe da leitura e escrita, revelou:

Quando eu aprendi a ler e a escrever, eu devorava os livros! Eu pensava que livro é como árvore, é como bicho: coisa que nasce! Não descobria que era um autor! Lá pelas tantas, eu descobri que era um autor! Aí disse: “Eu também quero.”²⁰

No conto *Felicidade Clandestina* (1981), é a respeito do desejo de ler, mas, sobretudo, do desejo de manter o *objeto a*, causa de desejo, que trata ao contar a saga de uma menina que ambicionava um livro (Reinações de Narizinho). Seu empréstimo lhe era sempre negado, fato que produzia amargura na menina, todavia quando finalmente se vê em posse dele, através de mil artimanhas, retarda a leitura, esquece que o tinha, tudo enfim para não extinguir a felicidade maior que era, de fato, ambicioná-lo. Enfim, *das Ding*.

Não era mais uma menina com um livro, mas uma mulher com seu amante (ibid., p. 10).

Com tamanha sensibilidade e com tal aptidão de manusear rastros (no sentido psicanalítico da palavra), teria que ser o ato criativo a caucionar-lhe vida e a impedi-la de esquivar-se da escrita.

Até hoje não sabia que se pode não escrever. Gradualmente, gradualmente, até que de repente a descoberta muito tímida: quem sabe, também eu poderia não escrever. Como é infinitamente mais ambicioso. É quase inalcançável (LISPECTOR, 1988, p. 31).

De fato, tudo indica que furtar-se a escrever, era inalcançável para ela porque estava submersa no jogo linguageiro que, lembra Orlandi (1980),

20 Entrevista para TV Cultura, fevereiro de 1977. Disponível no site: http://www.vidaslusofonas.pt/clarice_lispector.htm. Acessado em 12/12/2005.

envolve corpo e enigma do sujeito. Nesse jogo, que suporta o texto de valor estético e o autor, é que o leitor se engaja.

Um texto só é um texto se ele oculta ao primeiro olhar, ao primeiro encontro, a lei de sua composição e a regra de seu jogo (DERRIDA, 1967, p. 7).

Esse efeito da criação é mais do que resultado uma atitude volitiva. Supõe-se no texto, a interpenetração entre as ordens díspares: a língua e a *alíngua*. São essas associações singulares que, de forma competente e arrebatada, são franqueadas ao leitor pela autora.

A escritura nasce aparentemente da percepção de palavras anteriores no papel ou da “ percepção” de idéias que surgem no pensamento. De fato, esse “ vir de fora” que identificamos à verdade, ou melhor, à realidade é ilusório e é mais uma armadilha na qual cai o Eu que recusa, assim, uma verdade, a do inconsciente, vindo de dentro (WILLEMART, 1997, p. 78).

Dirá Candido (2002), que dentre as características do romance moderno, estão a crescente complexidade do personagem e a simplificação do enredo e que o autor constrói a personagem com pormenores que acabam resultando em sua essência. Há de sobra esses ingredientes em Clarice. Lá estão, os móveis limpos e o *pó* que retorna para dar finalidade ao cotidiano de Ana (Laços de família). Subitamente a visão do “cego mascarando goma” derroca a serenidade estável que ela construía para si. Há também “a mão dura” em Os desastres de Sofia e “a casa vazia” com “o cachorro latindo”, em Sopro de vida, detalhes magistrais que carregam essência.

Porque a habilidade para trabalhar metaforicamente com unidades simples, e ao mesmo tempo contundentes, percorre toda a sua obra, não há como apresentar descrição à altura da sua escrita. Tentar selecionar um ou

outro trecho para exemplificar seu talento, gera um sentimento de incompletude ao qual só cabe resignar-se.

De chofre explicava-se para que eu nascera com mão dura, e para que eu nascera sem nojo da dor. Para que te servem estas unhas longas? (LISPECTOR, 1977, p. 25).

[...] reduzia-se a tomar cuidado na hora perigosa da tarde, quando a casa estava vazia sem precisar mais dela, o sol alto, cada membro da família distribuído nas suas funções. Olhando os móveis limpos, seu coração apertava um pouco em espanto. Mas na sua vida não havia lugar para que sentisse ternura pelo seu espanto (LISPECTOR, 1979, p. 11).

Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse. Mantinha tudo em serena compreensão [...] E um cego mascarando goma despedaçava tudo isso. E através da piedade aparecia a Ana uma vida cheia de náusea doce, até a boca (ibid., p. 22).

A linguagem convoca corpo psíquico e carne e é uma forma de o sujeito apreender a si e ao outro. É de fato uma lida junto a algo oculto, mas imanente, e Clarice não ignorava isso.

Ouve-me, ouça o meu silêncio. O que falo nunca é o que falo e sim outra coisa (op.cit., p. 30).

Se há sempre algo que a palavra procura esconder, acima de tudo é porque ela se empenha em ocultar o sujeito. É disso que se trata: desse sujeito que é desejo e cuja aproximação deste, através da palavra e da representação de si que escapa, é ameaçador. Dirá Willemart, que “a ficção,

em grande parte, processo intelectual interno, usando as representações verbais pré-consciente, fundamenta-se no aparelho psíquico”(op. cit., p.79).

Pode-se temer a palavra porque ela não dá conta do que se pretende dizer ou ser, mas e sobretudo porque paradoxalmente é o que ela faz de forma mais eficiente: revelar-nos à nossa revelia.

Não é do próximo que o sujeito se abriga. De fato, o que *eu* não pode suportar é *isso*. A ameaça está em ser representado pela palavra certa, por isso colocá-la nos lábios da ficção pode ser uma saída reconfortante.

Estou consciente de que tudo o que sei não posso dizer, sei pintando ou pronunciando sílabas cegas de sentido [...]. Lê então o meu invento de pura vibração sem significado senão o de cada esfuziante sílaba (LISPECTOR, 1980, p. 11).

Eu, reduzida a uma palavra? Mas que palavra me representa? De uma coisa sei: eu não sou meu nome. O meu nome pertence aos que me chamam. Mas, meu nome íntimo é zero. É um eterno começo permanentemente interrompido pela minha consciência de começo (LISPECTOR, 1991, p. 133).

A respeito de seu nome, vale relembrar — como destacam Ferreira (1990) e Gotlib (1995) — que na origem era Haia, ou seja, “vida” e depois, viria a ser Clarice: clara, que tem luz...

Não havia sido ela convocada, a vir à luz, pelo desejo, com vistas a garantir a vida da mãe? Difícil ficar indiferente a isso.

Resultado fatal de eu viver é o acto de escrever. Há tantos anos me perdi de vista que hesito em procurar me encontrar. Estou com medo de começar. Existir me dá às vezes uma tal taquicardia. Eu tenho tanto medo de ser eu. São tão perigosos.

Me deram um nome e me alienaram de mim (LISPECTOR, 1991, p. 16).

Evidentemente a produção literária não se faz exclusivamente de significantes primários e de embustes a si mesmo. Há técnica e propostas e, no meio delas, dirá Candido (2002) “avulta a personagem, que representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificação, projeção, transferência, [...]” (p. 55).

Supõe-se que a recorrente e talentosa imersão das personagens na angústia seja uma via de identificação do leitor, visto que não há sujeito que não a conheça ou pressinta. Convém lembrar que Lacan superou as considerações psicanalíticas pueris da identificação que a ligavam a simples projeções e introjeções, já que delimitou a projeção como imaginária e a introjeção como simbólica. E frente às presunções clássicas, propôs a topologia, na qual, dentro e fora perde sua importância.

As inúmeras mulheres, às quais Lispector deu vida, guardam semelhança entre si por apresentarem-se inicialmente de constituição fragmentada, desorientadas, arredias, para no desfecho experimentarem uma revelação insondável, que as torna lúcidas, a denominada epifania.

Como os enredos tratam primordialmente de subjetividade, o ambiente no qual se desenrolam as tramas é secundário; resume-se a um aposento, a um lugar restrito, contudo produzindo intenso sentimento de realidade.

Segundo Candido (op.cit., p. 66), esse sentimento “é devido a fatores diferentes da mera adesão ao real”. Não é, enfim, condição de eficácia, que o autor retrate o verídico e sim que seja capaz de compô-lo pela simplificação dos eventos e complexificação da personagem. Esse arranjo, supõe-se, deriva da implicação de significantes do processo primário; é o *algo* de outro lugar que atinge ao leitor.

Ao tomar um modelo da realidade, o autor “sempre acrescenta a ele, no plano psicológico, a sua incógnita pessoal” (op.cit., p. 65). É dessa incógnita pessoal que parece avultar a veracidade das personagens criadas por Clarice.

Vai ser difícil escrever essa história. Apesar de eu não ter nada a ver com a moça, terei que me escrever todo através dela por entre espantos meus (LISPECTOR, 1998a, p. 39).

Pareço conhecer nos menores detalhes essa nordestina, pois se vivo com ela. E como muito adivinhei a seu respeito, ela se me grudou na pele qual melado pegajoso ou lama negra (ibid., p. 36).

Existe uma coisa que é mais ampla, mais surda, mais funda, menos boa, menos ruim, menos bonita. Embora também essa coisa corra o perigo de, em nossas mãos grossas, vir a se transformar em 'pureza', nossas mãos grossas e cheias de palavras (ibid, p. 63).

Talvez Clarice espiasse, e expiasse, seu próprio horror e por isso não pudesse furtar-se a escrever, embora padecesse de seus textos pois que raramente os relia, afirmando temer a própria produção da obra.

A questão que reincide ao se tratar do gênio criador é inquirir se os sujeitos foram artistas por efeito da loucura ou apesar dela. Assim, produziram graças à patologia ou, se ao contrário, pelo fato de ter conseguido manter-se à distância dela?

Dirá Harari (2003) que “às vezes, a criação foi viável aplicando-se nela todo o sofrimento psíquico do sujeito [outras vezes] a produtividade teve como condição a colocação entre parêntese da loucura” (p. 143). Portanto, impossível generalizar. De toda a forma, inconsciente envolvido.

É preciso coragem. Uma coragem danada. Muita coragem é o que eu preciso. Sinto-me tão desamparada, preciso tanto de proteção porque parece que sou portadora de uma coisa muito pesada (ibid., 1999 b, p. 77).

Nestrovski (2000), afirma que existe apenas um consolo “em face do horror da vida” [...] É o “seu alinhamento aos horrores experimentados por testemunhas anteriores” (p. 14). O leitor é agenciado como testemunha do traço que identifica no texto. Embora, como se disse, esse autor trate primordialmente dos grandes horrores da humanidade como, por exemplo, o Holocausto, o derradeiro horror, não é fruto de um fato concreto e sim da possível explosão do Real.

É provável que seja uma explosão deste Real que, em 14 de setembro de 1966, que vitime Clarice num incêndio provocado pelo cigarro aceso que o sono súbito, esqueceu. Com queimaduras severas, por pouco não perde a mão. Dos auto-enxertos de pele, resulta a declaração que a salvação da culpa está na doação de *si para si mesmo*, e que a obra artística é via para tal.

(...) no [auto] enxerto há uma doação de si para si mesmo. Esse caso me fez devanear um pouco sobre o número de outros em que a própria pessoa tem que doar a si própria. O que traz solidão, e riqueza, e luta.

Cheguei a pensar na bondade que é tipicamente o que se quer receber dos outros – e, no entanto às vezes só a bondade que doamos a nós mesmos nos livra da culpa e nos perdoa[...].

E há certas dores que só a nossa própria dor, se for aprofundada, paradoxalmente chega a amenizar.

Lembrei-me de outra doação a si mesmo: o da criação artística. Pois em primeiro lugar por assim dizer tenta-se tirar a própria pele para enxertá-la onde é necessário.

Só depois de pegado o enxerto é que vem a doação aos outros. Ou é tudo já misturado, não sei bem, a criação artística é um mistério que me escapa, felizmente. Não quero saber muito (LISPECTOR, Jornal do Brasil, crônica, 15 de agosto de 1970).

De tudo se disse a respeito da escrita de Clarice. Foi tachada desde enigmática a transparente; de mística a atéia; de cruciante a, (segundo Lins, 2002), bailarina. De todos os veredictos sua letra já experimentou. Por entender-se que convoca maciçamente o corpo é esta última metáfora, *escrita bailarina*, a que nos é mais cara. Mas não é de um balé qualquer que se trata; é a dança de uma escrita bruxa. E bruxa, segundo Otto Lara Resende, Clarice, de fato era!

No papel, ofertou-se continuamente, como desejo. Enfim, Clarice: histeria magnífica.

Mas estou tentando escrever-te com o corpo todo, enviando uma seta que se finca no ponto tenro e nevrálgico da palavra (LISPECTOR, 1980, p. 11).

Se alguém me ler, será por conta própria e auto-risco (LISPECTOR, 1991, p. 15).

3.2 Graciliano Ramos: manufatura do testemunho

“Romance desagradável, abafado, ambiente sujo (...) Solilóquio doido, enervante. E mal escrito”. É dessa forma que Graciliano Ramos descreve seu romance *Angústia*. A mesma crueza com que ele se refere à própria obra, é aquela que empresta à vida e aos personagens que criou.

A obra de Graciliano mereceu de intelectuais idôneos, cuidadosa análise e a merecida deferência. O aparte que se propõe sobre o autor, não guarda nenhuma ambição de crítica literária. Pretende, tão somente, oferecer alguns recortes das considerações que Graciliano faz sobre sua entrada no universo da leitura (romance *Infância*) e ponderar sobre um tipo de escrita que é imprescindível ao autor, convocando o sujeito da enunciação.

Graciliano Ramos nasce em Quebrangulo, em 1892. Trabalha como jornalista, comerciante, diretor de instrução e em 1928 é eleito prefeito de Palmeira dos Índios em Alagoas, cargo no qual permanece somente dois anos. Em 1933, publica o romance *Caetés* e em 1936 é acusado de subversão comunista, permanecendo preso por onze meses. Essa experiência lhe rende o livro *Memórias do Cárcere* (1938). Morre no Rio de Janeiro em 1953. Foi expoente do Modernismo²¹ e Neo-realismo²² (Moraes, 1992).

Há relativo consenso, entre os críticos, em atribuir às passagens de seus livros, cunho autobiográfico e até mesmo, como sugerem alguns, há traços de personalidade de Graciliano presentes em seus personagens. Acompanhando sua história é sedutor concordar com eles. Lembra Willemart (1997), que mesmo havendo distância entre a realidade e a percepção que se tem dela (imaginário), há um ponto de contato que pode ser metafórico, metonímicos, elíptico, de causa-efeito e outros tantos.

Além de criar cenas como o sonho, a ficção usa os mesmo significantes na sua representação. É mais uma possibilidade de encontro entre a percepção e a ficção. Encontro puramente

²¹ Modernismo é uma designação comumente dada a diversos movimentos literários e artísticos surgidos na última década do século XIX, tais como o expressionismo, o cubismo, o fovismo, o futurismo, o dadaísmo, o surrealismo, etc. O modernismo surgiu como resposta às consequências da industrialização, revalorizando a arte e sua forma de realização.

²² O neo-realismo foi uma corrente artística de meados do Século XX, com um caráter ideológico marcadamente de esquerda/marxista, que teve ramificações em várias formas de arte tais como: literatura, pintura, música. A literatura neo-realista teve no Brasil e em Portugal motivações semelhantes, resgatando valores do realismo e naturalismo do fim do século XIX, com forte influência do modernismo, marxismo e da psicanálise freudiana.

material, mas verdadeira borda de onde surgem verdades do inconsciente (LACAN, seminário 2, 1997, p. 5).

De toda a forma, venham de que lugar vier sua escrita, prima por um competente desvelamento da condição humana em seus aspectos mais abjetos.

Afirma o crítico Álvaro Lins²³, que embora pareça que Graciliano estime seu semelhante pelo cuidado que dedica ao caráter humano de seus personagens, “dá-se o contrário: o julgamento que o autor faz dos homens é o mais pessimista e frio que se possa imaginar” (ibid., p. 152).

[...] quem sabe se o Sr. Graciliano Ramos [...] a este respeito, não está sentimentalmente próximo do seu personagem Fabiano, que “vivia longe dos homens e só se dava bem com os animais” (Ibid., p. 154).

Lins vai além:

Com uma fria impassibilidade, o romancista contempla a miséria humana de seus personagens [...] o romancista chega a estar animado de um certo prazer nessa contemplação da miséria humana (ibid., p. 131).

Afirmações desse tipo provocam desconforto. Emparelhar realidade factual da vida e deduzir a subjetividade do autor a partir de suas obras ficcionais, esbarra sempre na impossibilidade de acesso à singularidade que gerou a obra, e pode aproximar-se daquilo que Eco (2005) qualificou, na análise de signos, como conclusões por similaridade.

²³ Em *Valores e Misérias de Vidas Secas* no posfácio da obra, escrito em 1947.

Toda a vez que a pessoa acha que descobriu uma similaridade esta sugere outra similaridade, numa sucessão interminável. Num universo dominado pela lógica da similaridade (e da simpatia cósmica), o intérprete tem o direito e o dever de suspeitar que aquilo que acreditava ser o significado de um signo seja de fato o signo de um outro significado (ibid., p. 55).

Se pensarmos nas afirmações de Lacan com relação ao encadeamento de significantes, veremos que Eco se aproxima dessa construção, embora este trate primordialmente de significado.

Ainda sobre as revelações, aparentemente transparentes, que um texto possa oferecer a respeito de seu autor, Humberto Eco (op.cit.) relata ter descoberto, anos após ter escrito o livro *O nome da Rosa*, uma cópia do manuscrito *Poética de Aristóteles*, fio condutor do romance, afirmando que esta estava esquecida, desde a juventude, entre seus pertences. Sobre toda a possibilidade de interpretações que este fato poderia ensejar, afirmou:

Esta história também nada tem a ver com uma possível interpretação de meu livro. Se tem moral, é a de que a vida privada dos autores empíricos é de certo modo mais impenetrável que seus textos. Entre a história misteriosa de uma produção textual e o curso incontrolável de suas interpretações futuras, o texto enquanto tal representa uma presença confortável, o ponto ao qual nos agarramos (ibid., p. 104).

Podemos tecer considerações a respeito do sujeito da enunciação, através do enunciado?

Se uma interpretação colada às similaridades é aventureira, também é temerário excluir o sujeito que produz. Um escritor pode prestar um testemunho involuntário de si, ainda que sua obra não seja autobiográfica, porque é improvável que a produza sem envolver-se como sujeito nela. A

subjetividade se espraia no corpo e na obra. Essa carga que o depoimento (mesmo que inconsciente) contém é solitária, partilha-se apenas o que pode ser um produto do horror singular, por isso resiste à análise do leitor.

Todavia, se o horror se mantém no sujeito realimentando-o, é justamente nessa função de ligadura com o Simbólico que se engendram as mais interessantes produções literárias e enquanto para alguns parece ser impossível representar suas catástrofes através desse instrumento, para outros é o meio que há de fazê-lo.

Não há nada que garanta, de forma inequívoca, que num ou noutro trecho flagramos o sujeito, mas é o efeito de sua escrita que sugere a existência de traço dele, naquilo que é dito ou omitido.

O indizível só pode ser não-dito, e “lembrar” pode ser uma forma de “esquecer”, de normalizar o passado (NESTROVSKI, 2000, p. 10).

Graña (2005) diz que nos distintos gêneros que percorreu, a saber: romance, conto, crônica e autobiografia, Graciliano revela “seu esforço para exorcizar fantasmas íntimos que o atormentaram”(ibid., p. 54).

Só o processo de exteriorização possibilitado pela escrita iria permitir-lhe arrostar, e onde encontramos *ipso facto* o propósito inconsciente de colocá-los sob o domínio e a serviço dos anseios íntimos de expansão efetiva do eu... (Ibid., p. 54).

Nesse lugar supomos Graciliano Ramos; labutando com os fantasmas e com a sintaxe; com as palavras e seus arranjos que desenham torpeza, miséria e ao mesmo tempo, os encantamentos.

A obra de ficção, em geral, repete pelo menos as personagens no decorrer de um ou de vários livros. As personagens consideradas significantes, são repetidas inúmeras vezes e, apesar da exigência interna dessa repetição (não se pode contar uma história sem heróis), acumulam em alto grau traços mnêmicos do inconsciente. Toda estrutura de personagens representa uma estrutura familiar e repete o Édipo de uma maneira ou de outro (WILLEMART, 1997, p. 63).

Graciliano valorizou a lida com as palavras e seus arranjos e justamente arranjar-se com as palavras e debelá-las parece ter sido uma tentativa perene e, a seu ver, sempre inalcançável.

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício.

Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer.

Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes.

Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão.

Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota.

Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar.

Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa.

A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer (RAMOS, 1948).²⁴⁾

Em *Infância* (1976), assistimos a declarações nas quais Graciliano expõe, sem pudor, os próprios pais. A mãe resulta enferma, paranóica, quase

²⁴ Entrevista em 1948, no site oficial do autor: www.graciliano.com.br/, acessado em 16/10/2005, 13h00.

disforme e o pai é grotesco, covarde e inacessível. A injustiça permeia toda a vida do menino, que se retrata como arredio e tímido.

Atrapalhava-me perceber que um ato às vezes determinava punição, outra vezes não determinava, mais tarde acostumei-me com essas incongruências, mas no começo da vida elas me apareciam sem disfarces e me atenzavam [...] mexia-me como se andasse entre cacos de vidros (op. cit., p. 89).

É nesse romance que Graciliano se empenha em descrever, vigorosamente, o enfrentamento primeiro com as letrinhas. Mais do que descrição de fatos, o autor nos instala nos conflitos e na confusão que foi constrangido a enfrentar. O poderio que seu pai atribuía ao domínio das letras retorna na fala de personagens de outros romances (de ficção), como é o caso de Fabiano, em *Vidas Secas*.

Tive a idéia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade, valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis (RAMOS, 1976, p. 95).

Relata o início de sua lida com a leitura, e as descrições dos eventos são permeadas pela consternação que lhe causava a tarefa de decifrar. A relação que elege para si em relação às palavras, é de servidão.

[...] a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação das cinco letras já conhecidas de nome que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado. Admirei-me. Esquisito aparecerem logo no início do caderno, sílabas pronunciadas em lugar distante, por pessoa estranha [...] meu

pai asseverou que as letras era batizadas daquele jeito. No dia seguinte surgiram outras, depois outras e iniciou-se a escravidão imposta arditamente. Condenaram-me à tarefa odiosa, e como me era possível realizá-la convenientemente as horas se dobrava, todo o tempo se consumia nela (RAMOS, 1976, p. 96).

Os castigos físicos, que permeavam seu cotidiano de menino, se estenderam aos momentos de aprendizagem da leitura. O pai que se arvorara nessa tarefa, não tinha, segundo ele, vocação para o ensino. Mesmo assim quis meter-lhe “o alfabeto na cabeça” (ibid., p. 97).

Resisti, ele teimou e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visita e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos (ibid., p. 97).

Ao conseguir familiarizar-se com quase todas as letras, entra em contato com a notação em caracteres minúsculos e, em seguida, os manuscritos. É belíssima a forma como o texto nos aloja na confusão que isso causa ao menino.

[...] aí me exibiram 25, diferentes das primeiras e com os mesmo nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero e vontade de acabar-me. Veio o terceiro alfabeto, veio o quarto e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós, quatro sinais com uma só denominação. Se me habituassem às maiúsculas, deixando assim minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutecesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno, resignei-me e venci as malvadas (ibid., p. 97).

No percurso do aprendizado, duas letras, o T e o D, negavam o jugo do menino, cujo corpo estampava em sintoma, a impotência do sujeito.

E o côvado me batia nas mãos. Ao avizinhar-me dos pontos perigosos, [as letras T e D] tinha o coração desarranjado num desmaio, a garganta seca, a vista escura num burburinho que me enchia os ouvidos, a reclamação áspera avultava (ibid., p. 98).

Se as duas letras estivessem juntas, o martírio se reduziria, pois libertando-me da primeira, a segunda acudia facilmente. Distanciavam-se, com certeza havia na colocação um desígnio perverso e os meus tormentos se duplicavam (ibid., p. 98).

Por fim, revela que se arranjara com elas, através artifício de renomeá-las.

Livrara-me do aperto, crismando as consoantes difíceis: o T era um boi, o D uma peruinha. Meu pai rira da inovação, mas retomara depressa a exigência e a gravidade. Impossível contentá-lo. E o côvado me batia nas mãos (ibid., p. 99).

Pode ser que haja de ficção nesse testemunho de Graciliano quanto à experiência vivida para aprender a ler. De toda a forma, aparece descrito o envolvimento maciço do corpo na empreitada, quer os castigos fossem aplicados pelo pai, quer resultado de sua própria aflição. Graciliano depõe sobre o padecimento com as letras.

As pobres mãos inchavam, as palmas vermelhas arroxeadas, os dedos grossos não se movendo. Latejavam, como se funcionassem relógios dentro delas. Era preciso erguê-las.

Finda a tortura, sentava-me num banco da sala de jantar, estirava os braços em cima da mesa, procurando esquecer as palpitações dolorosas (ibid., p. 98).

Dentro de algumas horas, de alguns minutos, a cena terrível se reproduziria: berros, cólera imensa a envolver-me, aniquilar-me, destruir os últimos vestígios de consciência, e o pedaço de madeira a martelar a carne machucada (ibid., p. 99).

Farias, no posfácio do livro *Infância*, assevera que “Em Graciliano Ramos, o menino Graciliano é tudo [...] e o sentido que tem do humano é o que o menino adquiriu no contato com os homens que o cercavam [...] que conheceu nas suas inúmeras fraquezas”(ibid., p. 252).

O enfretamento das letras e a posição do pai na empreitada reiteram o caráter penoso das lembranças e os efeitos por elas produzidos.

Afinal meu pai desesperou de instruir-me, revelou tristeza por haver gerado um maluco e deixou-me. Respirei, meti-me na soletração, guiado por Mocinha. No fim da carta elas se reuniram, formavam sentenças graves, arreesadas, que me atordoavam (ibid., p. 99).

Não me ajeitava a esse trabalho: a mão segurava mal a caneta, ia e vinha em sacudidelas, a pena caprichosa fugia de linha, evitava as curvas, rasgava o papel, andava à toa como uma barata doida, semeando borões. De nada servia segurarem-me os dedos, tentarem dominá-los: resistiam, divagavam, pesados, úmidos e a tinta se misturava ao suor, deixava na folha grandes manchas (ibid., p. 119).

Ao alinhar tarefa e corpo, Graciliano diz através de belo jogo de metáforas, de toda a cena que sua carne arma.

Eu não lia direito, mas arfando penosamente conseguia mastigar os conceitos sisudos: “A preguiça é a chave da pobreza — quem não ouve conselhos raras vezes acerta — Fala pouco e bem, ter-te-ão por alguém. Esse Tertetão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta [...] Mocinha, quem é Terteão? (Ibid., p. 118).

Os meus infelizes miolos ferviam, evaporavam-se, transformavam-se em nevoeiro, e nessa neblina flutuavam moscas, aranhas e passarinhos, nomes difíceis, vastas barbas pedagógicas. Achava-me obtuso. A cabeça pendia em largos cochilos, os dedos esmoreciam, deixavam cair o volume pesado. Contudo cheguei ao fim dele. Acordei bambo, certo de que nunca me desembaraçaria dos cipoais escritos (ibid., p. 119).

A sentença familiar, de que o menino deveria freqüentar a escola, o atinge como intimidação que, ele julgava, nunca seria cumprida. Não é de estranhar que o ingresso na escola tenha soado como punição, já que o enfrentamento primeiro com a leitura tinha sido de tal forma penoso.

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em hora de zanga, mas nunca me convenceram de que realizassem a ameaça (ibid., p. 104).

Mesmo que se abdique, sinceramente, de conjecturar qual espaço de desejo foi reservado para instalação desse sujeito no Simbólico, a fiar-se na veracidade das memórias de Graciliano, é de fato difícil imaginar que uma relação posterior com as palavras e com o *outro*, escapasse incólume dessas experiências.

Muitas infelicidades me haviam perseguido. Mas vinham de chofre, dissipavam-se. Às vezes se multiplicavam. Depois, longos períodos de repouso. Em momento de otimismo supus que estivessem definitivamente acabadas. Agora não alcançava esse engano. As três manchas verticais, úmidas de lágrimas, estiravam-se junto à mão doída, as letras renitentes iriam afligir-me dia e noite, sempre (ibid., p. 99).

Aparentemente a predição se confirmou. As letras afligiriam Graciliano por toda a vida. Talvez a única saída tenha sido colocá-las em funcionamento.

Acompanhando a trajetória literária do autor encontramos, em seus romances, denúncias de um nordeste sofrido e abandonado, mas não é essa a principal questão. É do interior humano que se fala; da lutas internas e das angústias, e é em *Angústia*, escrito sem divisões em capítulos e sem obedecer a uma cronologia, que reencontramos presente a questão da escrita e, novamente, da impossibilidade de domar as palavras:

Se eu pudesse trabalhar, escrever, livrar-me daqueles arames... Não podia: a literatura cambembe para os políticos da roça tinha parado (RAMOS, 2003, p. 98).

A figura principal do romance *Angústia* é Luís da Silva, escritor frustrado e funcionário insignificante. No início do romance, Graciliano antecipa as pistas da relação do personagem com a escrita, que é simultaneamente de inveja e desprezo.

Passo diante de uma livraria, olho com desgosto as vitrinas, tenho a impressão de que se acham ali pessoas exibindo títulos e preços nos rostos, vendendo-se (ibid., p. 7).

À noite fecho as portas, sento-me à mesa da sala de jantar, a munheca emperrada, o pensamento vadio longe do artigo que me pediram para o jornal. Em duas horas escrevo uma palavra: Marina (ibid, p. 8).

A luta contra a própria incapacidade criativa e o seu desprezo à mediocridade, são inflexíveis:

Não consigo escrever. Dinheiro e propriedades, que me dão sempre desejos violentos de mortandade e outras destruições, as duas colunas mal impressas, caixilho, dr. Gouveia, Moises, homem da luz, negociantes, políticos, diretor e secretário, tudo se move na minha cabeça, como um bando de vermes, em cima de uma coisa amarela, gorda e mole, que e, reparando-se bem, a cara balofa de Julião Tavares (ibid., p. 9).

Emendo um artigo que Pimentel me pediu, artigo feito contra a vontade, só para não descontentar Pimentel. Felizmente, a idéia do livro que me persegue às vezes dias e dias, desapareceu (ibid., p. 10).

Visto que a ambição é ser escritor, é em seus devaneios que prevê a fama:

Abro a torneira, molho os pés. Às vezes passo uma semana compondo esse livro que vai ter grande êxito e acaba traduzido em línguas distantes (ibid., p.132).

No romance, se entrelaçam o passado com suas reminiscências e o presente mórbido, deformando sua visão da vida e, entre desvarios, descreve sua própria história. No monólogo diz das facetas ocultas de sua

personalidade aflita e do caminho que o instala na depressão. Convocando lembranças de sua infância amargurada e solitária e de uma vida adulta a mingua, relembra toda sorte de privações que esmagaram sua dignidade.

Em determinado ponto conhece Marina e a faz sua noiva, esgotando para tal todas as suas economias, e no mesmo clima de obsessão entrega-se à desconfiança de sua fidelidade. Finalmente traído e abandonado, põe-se a cultivar a idéia de matar seu rival, Julião Tavares. A obsessão pelo crime se confunde com a revisão periódica que faz de seus manuscritos. Graciliano coloca seu personagem a ler e reler seus escritos, e a avaliar-se duramente. Tudo sugere dramática obsessão. Afirmo Graña:

O relato decorre numa atmosfera de opressão criada com requintes de minúcias, capaz de envolver o próprio leitor no torvelinho caótico que é o mundo interior do protagonista. A precisão da técnica narrativa, com um jogo bem explorado de frases curtas, incisivas, e dos planos temporais, contribui para dar a máxima densidade ao drama humano de Luís da Silva e se constitui num dos pontos altos do romance (2005, p. 30).

Em Luis, a idéia do crime torna-se fixa. O rival é a presentificação de tudo aquilo que o tortura, até o momento em que a premeditação se confunde com o acaso. É a ocasião que o acomete; pequenas contrariedades assumem grandeza. É contra a história de sua vida que ele se insurge.

Julião Tavares parou e acendeu um cigarro? Porque parou naquele momento? Eu queria que ele se afastasse de mim. Pelo menos que seguisse o seu caminho sem ofender-me. Mas assim... Faltava-me os cigarros, e aquela parada repentina, a luz do fósforo a brasa esmorecendo e avivando-se na escuridão, endoidecia. Fiz um esforço desesperado para readquirir sentimentos humanos (ibid., 2002, p. 190).

Nas páginas finais do romance, Graciliano nos coloca diante de um Luis que, prestes a cometer assassinato, se condena e justifica simultaneamente. A reflexão sobre os motivos que o conduzem à ação é desatino:

Desejei que Julião Tavares fugisse e me livrasse daquele tormento. Se ele corre pela estrada deserta estaria tudo acabado. Eu tentaria alcançá-lo inutilmente [...] Um Julião Tavares me voltava as costas e me ignorava. Nas redações, na repartição, no bonde, e eu era um trouxa, um infeliz amarrado. Mas ali, na estrada deserta, voltar-me as costas como a um cachorro sem dentes? —Não. Eu era um homem, percebe? Um homem! (Ibid., p. 190).

Há uma profusão de metáforas, Luis da Silva resgata estampas e pessoas do passado para dar conta de explicar emoções que o assaltam e afligem. Combatendo contra algo que busca nomear durante toda a vida, acaba por atribuir suas desmazelas ao meio em que nasceu e à sua educação. Graciliano oferece-nos um personagem cuja própria escrita é mescla de delírio.

Certamente fazia semanas que eu me estirava no colchão duro, longe de todos [...] Eu escorregava nesses silêncios, boiava nesses silêncios como numa água pesada. Mergulhava neles, subia, descia ao fundo, voltava à superfície [...] Minha mãe me embalava cantando aquela cantiga sem palavras. Uma criança dormindo um sono curto, cheio de estremecimentos. Em alguns minutos a criancinha crescia, ganhava cabelos brancos e rugas. Não era minha mãe a cantar: era um vitrola distante [...] Quantos dias naquele colchão áspero, como um defunto? (ibid., p. 219).

Um, dois, um dois... A multidão que fervilhava na parede acompanhava José Baia, e vinha deitar-se na minha cama. Quitéria, sinhá Terta, o cego dos bilhetes, o contínuo da repartição, os cangaceiros e os vagabundos, vinham deitar-se na minha cama. [...] Acomodavam-se todos. 16384. Um colchão de paina, Milhares de figurinhas insignificantes. Eu era uma figurinha insignificante e mexia-me com cuidado para não molestar as outras. 16384. Íamos descansar. Um colchão de paina (ibid., p. 227).

Em outros romances retornam a lida com a culpa e a morte. Em São Bernardo é o tormento de Paulo Honório — indivíduo que se mostra atroz, egoísta e, por fim, homicida —, que fia o romance. Em determinado ponto da trama casa-se com Madalena e, ao longo dos tempos, a atormenta com tamanha violência e ciúme que ela acaba por suicidar-se com veneno. Paulo Honório, flagelado pelo remorso, passa a registrar sua história.

Em *Caeté*, cujo palco é Palmeira dos Índios, é novamente a culpa e a agonia, dessa vez, de João Valério que demarcam a narrativa feita em primeira pessoa. Apaixonado pela mulher de seu patrão, João vê seu caso amoroso delatado por carta anônima, revelação que induzi o marido traído ao suicídio e que o leva a mortificar-se durante toda a trama.

Não ser selvagem! Que sou eu senão um selvagem, ligeiramente polido, com uma tênue camada de verniz por fora? Quatrocentos anos de civilização, outras raças, Outros costumes. É eu disse que não sabia o que se passava na alma de um caeté!²⁵ Provavelmente o que se passa na minha com algumas diferenças (ibid. 1997, p. 63).

²⁵ Caetés foram os índios que em 16 de junho de 1556, devoraram o primeiro bispo do Brasil, dom Pedro Fernandes de Sardinha e 90 tripulantes que naufragaram com ele na região onde se situa hoje o município de Coruripe, em Alagoas.

Vale ressaltar que nessa obra, fazendo exceção ao personagem João, os demais são freqüentemente citados de forma metonímica, fazendo uso de características físicas, tais como: formato das mãos, olhos esbugalhados e barbicha, o que torna, às vezes, difícil determinar de quem se trata. É de vestígios que se vale para descrever a intriga.

Graciliano tem o atributo de ser meticuloso ao mesmo tempo em que avaro nos detalhes que nos oferece. Não se trata de amplas e eloqüentes descrições, nada literal. É contido e contundente; esse é seu estilo. Vale lembrar que na psicanálise não se entende estilo como alinhamento do autor a um conjunto de normas e conseqüente enquadramento dele em determinada escola literária, e sim que o estilo é marca de singularidade. Dirá Lacan (1998), que “o estilo é o homem a quem me endereço” e que “não há forma de estilo, por mais elaborado que seja, em que o inconsciente não abunde” (ibid., p. 469). Lacan não articula estilo com o pequeno outro e sim com o grande Outro do inconsciente.

Em *Memória do cárcere* (2001), romance considerado da fase neo-realista de nossa literatura, encontra-se a amargura da vida de Graciliano. De alta dramaticidade, supera a simples descrição de drama pessoal, para tornar-se um testemunho histórico desse seu tempo. Lembra Felman:

Um testemunho de vida não é simplesmente um testemunho sobre uma vida privada, mas um ponto de fusão entre texto e vida, um testemunho textual que pode nos penetrar como uma verdadeira vida (2000, p. 14).

Nessa biografia, a tirania e a injustiça são tratadas do ponto de vista da denúncia documental e do ponto de vista psíquico. Vale ressaltar que o ato de suicídio, que impôs a diversos personagens, retorna como idéia persistente da qual Graciliano afirma se envergonhar.

Num mundo assim, que futuro nos reservariam? Provavelmente não havia lugar para nós, éramos fantasmas, rolaríamos de cárcere em cárcere, findaríamos num campo de concentração. Nenhuma utilidade representávamos na ordem nova. Se nos largassem, vagaríamos tristes, inofensivos e desocupados, farrapos vivos, fantasmas prematuros; desejaríamos enlouquecer, recolhermo-nos ao hospício ou ter coragem de amarrar uma corda ao pescoço e dar o mergulho decisivo. Essas idéias, repetidas, vexavam-me; tanto me embrenhara nelas que me sentia inteiramente perdido (ibid., p. 120).

Há nos textos desse autor, um persistente brincar com as palavras e Freud afirmou (1996, vol. IX), que a linguagem preserva a afinidade entre o brincar infantil e a criação poética. O que se torna nítido na leitura das obras de Graciliano é o uso vigoroso que faz das particularidades, labuta com detalhes de emoções e objetos que, para os personagens, têm o efeito de rastro, de traço, algo que se afastou e deixou marca.

É esse efeito, aquele de surpreender rastro, que provavelmente fisga o leitor e talvez tenha sido essa mesma competência em lidar com os próprios rastros que tenha engendrado no homem Graciliano, o romancista.

Auto retrato ao 56 anos

Nasceu em 1892, em Quebrangulo, Alagoas.
 Casado duas vezes, tem sete filhos. Altura 1,75. Sapato n.º 41. Colarinho n.º 39.
 Prefere não andar.
 Não gosta de vizinhos.
 Detesta rádio, telefone e campainhas.
 Tem horror às pessoas que falam alto
 Usa óculos. Meio calvo.
 Não tem preferência por nenhuma comida.
 Não gosta de frutas nem de doces.
 Indiferente à música
 Sua leitura predileta: a Bíblia.
 Escreveu "Caetés" com 34 anos de idade.
 Não dá preferência a nenhum dos seus livros publicados.
 Gosta de beber aguardente.
 É ateu. Indiferente à Academia.
 Odeia a burguesia. Adora crianças.

Romancistas brasileiros que mais lhe agradam: Manoel Antônio de Almeida, Machado de Assis, Jorge Amado, José Lins do Rego e Rachel de Queiroz.
 Gosta de palavras escritas e faladas.
 Deseja a morte do capitalismo.
 Escreveu seus livros pela manhã.
 Fuma cigarros "Selma" (três maços por dia).
 É inspetor de ensino, trabalha no "Correio da Manhã".
 Apesar de o acharem pessimista, discorda de tudo.
 Só tem cinco ternos de roupa, estragados.
 Refaz seus romances várias vezes.
 Esteve preso duas vezes
 É-lhe indiferente estar preso ou solto
 Escreve à mão. Seus maiores amigos: Capitão Lobo, Cubano, José Lins do Rego e José Olympio.
 Tem poucas dívidas.
 Quando prefeito de uma cidade do interior, soltava os presos para construírem estradas.
 Espera morrer com 57 anos.

Graciliano declara que refez seus romances diversas vezes. Libertar-se deles parece ter sido difícil. Talvez, antes de torná-las públicas, tivesse que expurgar suas palavras, lavá-las como as lavadeiras, ou tal qual se lava as mãos, um obsessivo.

Se para alguns sujeitos, falta certeza nas palavras de sua produção escrita, há um outro envolvimento com o significante que é de tal concretude que o torna não dialetizável e produz a parada de sua mobilidade. É a holófrase (enunciado constituído de uma só palavra que funciona como uma frase). A ela se refere Lacan quando trata da psicose. Sobre essa dificuldade do psicótico de “se manter num real Simbólico” (Lacan, 1999, p.14) e a respeito de sua escrita, trata-se a seguir.

3.3 Escrita do psicótico: um depoimento do não-sabido

Toda escrita conta, para ser inteligível, com um acordo de código entre os usuários. Quando é resultado de certeza inabalável e significantes próprios a invadirem, ela é uma composição psicótica.

Nós imaginamos que nós pensamos; nós imaginamos que nós cremos naquilo que dizemos. Saber e crença são palavras chave na boca dos pensadores, lógicos e ... psicóticos, em última análise. (LACAN, 1975, p. 3)

A escrita resulta de investimento intelectual que pressupõe libido, manifestação da pulsão sexual na vida psíquica. Um conflito pode gerar a parada desse investimento, de forma momentânea ou durável, e a essa parada chama-se de inibição. Entretanto a noção de conflito, no caso da psicose, é peculiar. Não está ligada ao mecanismo do recalçamento, como na neurose, mas sim à forclusão, ausência do significante Nome-do-pai. Nos seminários 4 e 5, Lacan postula esse conceito que seria fundamental na teoria, a saber: o significante Nome-do-pai que promoveria a função do pai, — no Édipo de Freud — para condição de metáfora paterna.

A ausência de metáfora paterna gera conseqüências marcantes, porque o acolhimento da linguagem a pressupõe como operação imprescindível que associa pulsões parciais e que introduz uma mediação com outra referência. Já que esse significante sucede o desejo da mãe ao simbolizar a castração, ameniza a voracidade desse desejo. Afirma Lajonquière:

[...] a falta de acontecimento da metáfora paterna implica um impasse educativo, ou seja, a impossibilidade de a criança se posicionar no processo de conquista de um lugar no qual lhe seja possível enunciar singularmente seu desejo (1999, p.118).

Enquanto para o pensamento Freudiano, na psicose o psiquismo se centrava por um embate de forças, Lacan afirmava que o desamparo — perante a linguagem que não era possível significar — gerava o fenômeno psicótico. A metáfora paterna permite a simbolização do falo, retirando-o da

condição de imaginário, colocando-o na lógica fálica, e promovendo uma amarração da pulsão.

Dessa forma, Lacan articula a origem da psicose à falta da inscrição da função paterna e conseqüente repúdio da linguagem, visto que o sujeito não pode submeter-se à ordem simbólica em razão dessa falha estrutural (falta da clivagem entre a Coisa e a criança) que perturba profundamente seu acesso ao saber. A origem do surto psicótico é a perda não simbolizada.

Segundo Roudinesco (2000), no início de seu uso, o termo psicose deu nome a todas as doenças mentais, quer fossem ou não orgânicas, restringindo-se, mais tarde, às três grandes formas modernas da loucura, a saber: esquizofrenia, paranóia e psicose maníaco-depressiva. O termo, psicose foi empregado por Freud, para designar a reconstrução inconsciente — por parte do sujeito —, de uma realidade alucinatória.

Foi através do delirante livro “Memória de um doente de nervos”, *Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken*,²⁶ escrito por Daniel Paul Schreber, que Freud fez seu estudo sobre paranóia. O texto de Freud, sobre Schreber, recebeu o nome de “Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia” (1996, vol. XII).

Segundo Freud a investigação psicanalítica da paranóia seria completamente impraticável se “os próprios pacientes não possuíssem a peculiaridade de revelar (embora de forma distorcida, é verdade), exatamente aquelas coisas que outros neuróticos mantêm escondidas como um segredo” (op.cit., p. 21).

Dessa afirmação, depreende-se que há na esquizofrenia uma ânsia de revelar, enquanto na neurose persiste aquela de esconder. Freud reafirma que, por não poder vencer as resistências internas, “um relatório escrito ou uma história clínica impressa podem tomar o lugar de um conhecimento pessoal do paciente” (ibid., p. 21).

²⁶ Publicado em 1903.

Daniel Paul Schreber foi renomado jurista que nasceu em Leipzig em 1842 e faleceu em 1910, num manicômio da mesma cidade. Era doutor em direito e atribuiu à excessiva tensão mental, dois dos três episódios de distúrbio nervoso que sofreu.

Na primeira ocasião, à minha apresentação como candidato à eleição para o Reichstag, enquanto era Landgerichtsdirektor²⁷ em Chemnitz e na segunda, ao fardo muito pesado de trabalho que caiu sobre os ombros quando assumi meus novos deveres como Senatspräsident no Oberlandesgericht²⁸ em Dresden (op.cit., p. 23).

A primeira doença durou do outono de 1884 até fins de 1885, quando parecia ter-se restabelecido plenamente. O relatório da clínica descreveu seu distúrbio como sendo uma grave hipocondria. Flechsig, seu médico, foi inicialmente considerado por Schreber como um benfeitor, “depois de seu restabelecimento, ele manteve sentimentos cordiais em relação ao médico” (op.cit., p. 51). Entretanto no decurso da doença Flechsig passa a ser considerado, por Schreber, como inimigo e agente de seus males.

Sobre a natureza real da perversidade de Flechsig e seus motivos, o paciente fala com a vagueza e a obscuridade característica, que podem ser encaradas como sinais de um trabalho particularmente intenso de formação delirante [...]. Flechsig, segundo o paciente, cometeu ou tentou cometer “assassinato de alma” contra ele — ato que pensava, era comparável aos esforços feitos pelo Diabo ou por demônios para tomar posse de uma alma [...] (ibid., p. 48).

²⁷ Juiz que preside tribunal inferior (op.cit., p. 23).

²⁸ Juiz que preside uma divisão de um tribunal de apelação (op.cit., p. 21).

Schreber sofria de alucinações, processo em que se dá a percepção da parte rejeitada pelo eu, uma vez que na psicose ocorre o rompimento entre a realidade e o *eu*, deixando-o à mercê do *isso*. Suas idéias delirantes foram se delineando e tomando um caráter religioso. Diz Freud que ele, “[...] achava-se em comunicação direta com Deus, era joguete de demônios, via aparições miraculosas, ouvia música sagrada e no final, chegou mesmo a acreditar que estava vivendo em outro mundo” (ibid., p. 25).

Um estudo do caso Schreber seria muito extenso e escaparia à finalidade deste trabalho, entretanto é conveniente destacar expressões que compõem a descrição de seu mundo delirante porque, nesse caso, a eclosão do real do enfermo é testemunhada na escrita. Seus significantes recebem descrições bastante detalhadas, há todo um enredo nelas.

Milagre divino: restauravam o organismo de Schreber, garantindo sua imortalidade.

Resíduos Miraculados (*bemiracled*): restos de almas humanas antigas.

Fins contrários à Ordem das Coisas: satisfação de desejos sexuais dos indivíduos.

Nervos do corpo: estruturas extraordinariamente finas que continham a alma humana. Os nervos do entendimento executariam as funções da mente. Ao morrer, os nervos seriam purificados e se reuniriam ao próprio Deus nas ante-salas do Céu. No decurso da purificação, as almas aprenderiam a língua básica que seria aquela falada por Deus. Os nervos absorvidos por Schreber, assumiriam em seu corpo o caráter de nervos femininos de voluptuosidade.

Nervos de Deus: em número ilimitado possuindo todas as propriedades dos nervos humanos, porém intensificadas, transformariam todo e qualquer objeto. Eram também denominados raios.

Arimã: Deus inferior, ligado aos povos de uma raça escura ou dos semitas.

Ormuzd: Deus superior ligado aos arianos.

Pássaros miraculados: pássaros falantes formados nas antigas ante-salas do Céu. Na verdade, seriam almas humanas que conquistaram o estado de beatitude (voluptuosidade) e que impregnados de veneno de ptomaína²⁹ eram instigados contra Schreber e lhe repetiam frases sem sentido, que tinham aprendido de cor e lhe ofereciam como jantar.

Para descrever os delírios, Freud inclui notas do Relatório do Dr. Weber que, curiosamente, relata as queixas de seu paciente como se fossem da realidade empírica:

Durante os primeiros anos de sua moléstia, alguns de seus órgãos corporais sofreram danos tão terríveis que inevitavelmente levariam à morte qualquer outro homem; viveu por longo tempo sem estômago, sem intestinos, quase sem pulmões, com o esôfago rasgado, sem bexiga e com as costelas despedaçadas; costumava às vezes engolir parte de sua própria laringe com a comida etc. Mas milagres divinos (“raios”) sempre restauravam o que havia sido destruído e, portanto, enquanto permanecer homem é inteiramente imortal (op.cit., p. 27-28).

No texto de Schreber, como em outras produções literárias, é possível encontrar descrita a angústia do psicótico e de seu corpo em pedaços. Essa angústia é de despersonalização, na qual não há possibilidade (como no caso da neurose), de subjetivá-la no interior de um sintoma.

Como um provável testemunho textual de angústia, Cordié destaca um trecho do livro *L’ombilic dès Limbes*³⁰ de Antonin Artaud³¹. Supõe-se que

²⁹ Em alemão *Leichengift*, literalmente veneno de cadáver (FREUD, 1996, vol. XII, p. 45)

³⁰ Paris NRF Gallima, *Coll Poésie*, 1968.

³¹ Antoine Marie Joseph Artaud, (1896-1948), foi autor de teatro e cinema, teórico do teatro e autor de peças teatrais, poemas, ensaios e cartas, seu meio de expressão preferido. Um de seus textos mais conhecidos é *Van Gogh: O Suicídio Pela Sociedade*, em que questiona e subverte a noção de loucura. Nesse texto, de 1947, ele reitera que louco é o homem que a sociedade não quer ouvir, e que é impedido de enunciar certas "verdades intoleráveis".

há nessa escrita, de fato, um depoimento visto que Antonin padecia, desde a infância, de severa depressão e, ao longo da vida, de diversos episódios de insanidade que lhe valeram diversas internações em sanatórios psiquiátricos e cinquenta e um episódios de coma por eletrochoque. Dependente químico do ópio, que lhe foi prescrito como medicamento, faleceu por overdose de chloral, consumando o anunciado suicídio.

A angústia que faz os loucos, a angústia que faz os suicidas, a angústia que faz os malditos, a angústia que lesa a vida. Dor plantada em mim, no centro de minha realidade mais pura. Eu sou estigmatizado por uma morte presente, diante da qual a morte verdadeira é para mim sem terror. Eu estou morto há muito tempo, eu me suicidei (ARTAUD, in Cordié, 1998, p. 213).

Schreber registra seus padecimentos de forma detalhada na sua escrita, é de um testemunho que se trata, entretanto afirma Nestrovski (2000) que a psicanálise renovou o próprio conceito de testemunho quando reconheceu que não é preciso basear-se na própria realidade, para depor sobre ela de forma competente:

[...] o discurso, enquanto tal, é testemunha sem o saber e que aquele que fala, constantemente testemunha uma verdade que, apesar disso, continua a lhe “escapar”. Uma verdade que é essencialmente, inacessível ao próprio orador (p. 27).

A literatura e a psicanálise são de certa forma contínuas e compõem uma modalidade de realização da verdade. Essa verdade está além do

enunciado, pois é o próprio processo de sua expressão que dará acesso àquela verdade que vem a priori da ação que a revela.

Freud se vale do depoimento de Schreber para o advento de teoria. A ocorrência deste testemunho foi uma das oportunidades nas quais “a psicanálise e a literatura acabaram por contaminar e enriquecer uma a outra” (Nestrovski, p. 27).

Freud, nunca conheceu Schreber pessoalmente, seu trabalho foi baseado unicamente na leitura que fez do livro *Memórias de um doente de nervos* [...] de autoria do próprio Schreber. (ZIMERMAN, 2001, p. 373).

Esse trabalho, assim como o *Sonho de Irma* (testemunho do próprio Freud) foram validados e reconhecidos como uma atribuição de valor ao discurso e que gera verdade através de depoimento originado do inconsciente. Havia de ser Freud a empreender essa tarefa porque enfrentou o estranhamento que o testemunho provoca. Diz Felman:

Quanto mais olhamos os textos de perto, mais eles nos mostram isso — subitamente, não sabemos nem mesmo o que é um testemunho, e que, em todo o caso, ele não é simplesmente aquilo que achávamos saber que ele era (p. 21).

Essa é a cautela desejável. O texto “é”, mas não nos é franqueado saber exatamente o quê. Freud deixa claro que por falta de *insight* das causas iniciais da primeira doença de Schreber, se viu forçado a realizar uma concatenação de circunstâncias, sem conhecimentos precisos, como se depreende das afirmações a seguir:

Durante a encubação [...] rememorava a doença [...] sonhou repetidamente que seu antigo distúrbio nervoso havia retornado. Além disso quando se achava semi-adormecido, teve a impressão de que, afinal de contas, deveria ser bom ser mulher e submeter-se ao ato da cópula. Os sonhos e a fantasia são comunicados por Schreber em sucessão imediata: e, se também reunirmos o tema geral de ambos, poderemos inferir que, ao mesmo tempo em que rememorava a doença, uma recordação de seu médico foi-lhe despertada na mente, e que a atitude feminina que assumiu na fantasia foi, desde o início, dirigida para o médico (FREUD, 1996, vol. XII, p. 52).

Freud pondera que Flechsig provavelmente tenha provocado no paciente um sentimento de “dependência afetiva”, que resultou num desejo erótico em alto grau, embora essa fantasia feminina tenha provocado repúdio indignado por parte de Schreber. Afirma Freud, que foi o impulso homossexual a base da moléstia de Schreber e, ao longo de seu trabalho, descreve os pontos nos quais se baseia para construir essa afirmação. Diz ainda que “a fantasia feminina que despertou uma oposição tão violenta, tinha assim suas raízes num anseio, intensificado até um tom erótico pelo pai³² e pelo irmão” (Freud, op. cit., p. 59).

[...] uma manifestação de libido homossexual: o objeto desta libido foi provavelmente, desde o início o médico Flechsig e suas lutas contra o impulso libidinal produziram o conflito que deu origem aos sintomas (op.cit., p. 52).

No seminário três (1988), Lacan afirma sobre Schreber que ele alucinava porque ao evocar o significante paterno, evocava o foracluído e na psicose aquilo que é foracluído do Simbólico, volta no real. O Real

³² O pai de Schreber foi o Dr. Daniel Gottlob, que faleceu quando Schreber tinha 19 anos. Freud exalta essa figura paterna e destaca suas atividades *em favor da promoção da criação harmoniosa dos jovens*. Curiosamente não faz menção à faceta fortemente autoritária da personalidade de Dr. Daniel que, ao que tudo indica, foi um homem intransigente quanto às suas idéias de cultura física e seus manuais de ginástica terapêutica.

configura-se naquilo que existe antes da linguagem. O Real persiste — depois da imersão do sujeito na linguagem — naquilo que não foi simbolizado por ele ou, em outras palavras, no que não foi conceitualizado pela linguagem.

Pode acontecer que um sujeito recuse o acesso ao seu mundo simbólico, de alguma coisa que, no entanto ele experimentou e que não é outra coisa naquela circunstância senão a ameaça de castração. Toda a continuação do desenvolvimento do sujeito mostra que ele nada quer saber disso, Freud o diz textualmente no sentido do recalcado (LACAN, 1988, p. 21).

Assim, a escrita de um psicótico será diversa daquela de um neurótico. A megalomania e a perseguição tornam-se manifestas; as certezas incondicionais, a missão sempre grandiosa. Retirado do relatório do Doutor Weber, Freud destaca o ponto culminante dos delírios do paciente:

[...] é a sua crença de ter a missão de redimir o mundo e restituir à humanidade o estado perdido de beatitude. Foi convocado a essa tarefa, assim assevera, por inspiração direta de Deus [...] pois os nervos, em condições de grande excitação, assim como os seus estiveram por longo tempo, têm exatamente a propriedade de exercer atração sobre Deus — embora signifique tocar em assuntos que a fala humana mal é capaz de expressar [...] A parte mais essencial de sua missão redentora é ela ter de ser procedida por sua transformação em mulher (FREUD, 1996, vol. XII, p. 27).

Um caso que sugere semelhanças com aquele vivido por Schreber é o do homem que foi considerado, em 1926, o inimigo público número um de nosso país: Febrônio Índio do Brasil.

Nascido no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, Febrônio, falso dentista e homossexual reprimido, escreve tal como Schreber, um livro delirante *As revelações do príncipe de fogo*³³, e nele também estão presente desígnios divinos. Febrônio foi o primeiro interno do Manicômio Judiciário do Rio de Janeiro e é bastante sugestivo, pensando no processo de castração, o fato de que seu nome passou a ser sinônimo de bicho papão, com o qual as mães ameaçavam os filhos. Atraiu interesse de Mário de Andrade, Rubem Braga, Carlos Heitor Cony e o poeta francês Blaise Cendrars, artistas que o visitaram e lhe dedicaram textos, como o reproduzido a seguir.

Escortado por dois guardas armados e um carcereiro entrei no setor de segurança, no qual os criminosos mais perigosos eram mantidos em segredo

Estava mergulhado em profunda meditação e não deu a menor importância a nossa chegada: Febrônio! Chamei, me aproximando de sua jaula, minha cabeça nas grades para melhor perceber seus traços no claro-escuro.

Durante todo um quarto de hora interpelei Febrônio, sem que o homem nu se dignasse a me responder de outro modo do que girando sobre as nádegas para me dar ostensivamente as costas ... (BLAISE CENDRARS, *La Vie Dangereuse*, 1987³⁴)

Assassino confesso de meninos que tinham resistido às suas investidas sexuais, Febrônio atraiu a atenção de psiquiatras cuja avaliação o tornou inimputável aos olhos da lei. Permaneceu recluso no hospital psiquiátrico até seu falecimento.

³³ O livro teve sua edição queimada pela polícia e tornou-se raridade que existiria apenas na memória de gente como o historiador e crítico literário Sérgio Buarque de Holanda, que chegou a adquirir a obra das mãos do criminoso quando este, ainda em liberdade, vendia sua criação nas ruas do Rio até que o cineasta e professor da USP Carlos Augusto Calil encontrou, há cerca de quatro anos, um último exemplar do livro na biblioteca do gênio modernista Mário de Andrade, repleto de anotações como “admirável” e “erudição deliciosa”. (Diário do Nordeste, caderno 3, 7/06/1999)

³⁴ Freud e Febrônio, a maluquice humana. Correio Braziliense, Brasília, 21/11/2000 in http://www2.correioweb.com.br/cw/2000-11-21/mat_17566.htm. Acessado em 03/12/2005.

Tal como Schreber, Febrônio dizia-se dirigido por ordens divinas oriundas de *Deuso* (grafado com *o* no final). Esse comando divino exigia que tatuasse dez rapazes para seguir sua missão contra o demônio. Febrônio tatuava suas vítimas com as iniciais D.C.V.X.V.I., idênticas àquelas tatuadas no seu próprio tórax. Nele também há a frase:

"EIS O FILHO DA LUZ"

As letras, segundo ele, significavam "Deus Vivo" ou "Imana Viva".

Predestinado a ser instrumento de *Deuso*, Febrônio geraria uma nova humanidade e tinha a missão de redimir o mundo, afirmação que nos remete novamente aos delírios de Schreber. Em ambos os casos, trata-se de depoimento psicótico no qual, o retorno do recalcado se dá sob forma de alucinação.

Na neurose, embora possa ser surpreendente, esse retorno remete sempre a um saber inconsciente e é sempre uma representação, portanto tem natureza simbólica e faz parte do *eu*. Ao contrário, no psicótico há um elemento não registrado. O elemento não registrado é, segundo Lacan, o significante do *Nome-do-Pai*, a função paterna de interdito do incesto.

Os delírios que são registrados na escrita de próprio punho de Schreber e de Febrônio constituem uma tentativa de acomodar a relação libidinal abalada, através da construção de uma realidade nova.

Embora se tenha destacado escritas com características bastante diversas entre si, resta o fato que em todas elas emerge algo que se põe como urgência. Sobretudo na escrita considerada psicótica, há uma tentativa que parece imperativa de unir Simbólico, Real e Imaginário, registros que compõem o nó borromeano, tratado a seguir.

3.4 Nossos nós

Em 1975, Lacan visitou os Estados Unidos e, ao invés de renovar suas críticas da versão norte-americana apresentou ao público — que se compunha por lógicos, matemáticos e lingüistas —, a sua teoria dos nós (Leite e Cesarotto, 2001). Defendeu que o uso que fazia da topologia distinguia uma forma de apreensão do psiquismo que, por esse meio, escaparia do alcance da intuição e da falaz percepção dos sentidos.

Na álgebra, as estruturas algébricas reduzem-se às estruturas dos conjuntos, onde se definem certas operações determinadas pelas propriedades adequadas. A topologia trata dos espaços topológicos e de certas estruturas aparentadas e, na teoria das estruturas de ordem, a relação principal é a relação de ordem (NOGUEIRA, BICALHO, ABE, 2004, p. 342).

O nó, objeto real, desdobra-se tridimensionalmente de formas impossíveis de serem imaginadas pela consciência” (LEITE, CESAROTTO, op.cit., p. 106).

Comparável à forma pela qual a metáfora e a metonímia se mostraram úteis para explicar a produção de significações, os nós o foram para delimitar o campo do real e do gozo.

O nó borromeano é uma estrutura, construída pelo enodamento do Real, Simbólico e Imaginário. O registro do Real para Lacan é diverso do que foi para Freud, que afirmava ser o Real o que é reencontrado. Freud não fazia, a princípio, distinção clara entre Real e realidade. No artigo de 1911, “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental”(1996, vol. XII), Freud definiria a realidade como a vertente externa da frustração pela incorporação da fantasia como satisfação pulsional. Já em 1924, (1996, vol.

XIX), depois da teorização da denegação como fundada em uma determinação temporal, Freud conceitua o real, não como o que é encontrado, mas sim como o que é reencontrado, porque o objeto de desejo seria, por essência, o objeto perdido. Dessa forma, o Real seria impossível.

Lacan, por sua vez, diferencia decisivamente a realidade do Real. A realidade pode ser entendida como aquilo que é nomeado pela linguagem e se é nomeado, pode ser pensado e falado. O Real é o resto, impossível de simbolizar e possui essa característica de ser resistente à simbolização porque não permite a dialetização, ou seja, a conversão que é característica do Simbólico.

A maneira que Lacan escolheu de se aproximar ao Real foi pela via da matemática. Segundo Nogueira, Bicalho e Abe (2004), visto que as estruturas matemáticas se realizam nas operações lógicas, para trabalhar com elas é preciso construir uma linguagem artificial que tem seu próprio vocabulário. Essa linguagem, segundo os autores, produz diferenças na escuta psicanalítica.

Como toda linguagem tem necessidade de um vocabulário, ele está constituído da seguinte maneira: 1) Variáveis individuais: x, y, \dots ; 2) Conectivos lógicos; 3) Constantes individuais: 0,1; 4) Símbolos funcionais; 5) Símbolos predicativos; 6) Quantificadores (op. cit, p. 341).

Os raciocínios no campo da lógica e da topologia³⁵ foram úteis a Lacan porque sendo que suas estruturas e relações só são acessíveis a partir de uma análise lógica, evita-se a deturpação decorrente da intuição.

Enquanto o Real é o campo do não simbolizável, o registro Simbólico é o lugar do significante e da função paterna. Graças a este

³⁵ Ramo da geometria que se refere às propriedades especiais que não se modificam quando os espaços são deformados

registro nos é possível fazer abstrações e formar símbolos. Lacan considera básico e essencial o arcabouço ou arranjo do sistema Simbólico, que forma um arquétipo ou modelo lingüístico fundamentado na cadeia de significantes que se originam de fora e estão em oposição. O Simbólico tem dois registros, a saber: um deles como arranjo (uma organização de funções e posições) e outro como a lei.

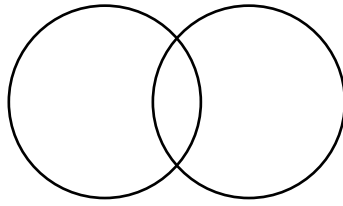
Por fim, tem-se o terceiro anel do nó borromeano que é denominado Imaginário, designando o campo das ilusões, da alienação e da fusão com o corpo da mãe. O Imaginário passa a ser entendido a partir da imagem, que sempre carrega a distorção do semelhante.

A importância concedida ao Imaginário decorre do fato que, embora o sujeito seja efeito do Simbólico, sua relação com este registro não pode ser direta, visto que ao se constituir, o Simbólico escapa ao sujeito. As formações imaginárias trabalham como mediadoras e são indispensáveis para que se efetue a relação sujeito e Simbólico.

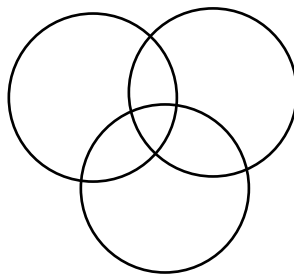
O mecanismo essencial da redução do Outro, do grande Outro, do Outro como sede da fala, ao Outro imaginário. É uma suplência do simbólico pelo imaginário (LACAN, 1998, p. 14).

O nó borromeano tem estatuto de estrutura e é constituído de tal forma que se um de seus elementos — o Real, o Simbólico ou o Imaginário — se separa, o nó se desfaz. Lacan sugere, no seminário 23, um quarto elemento, o *sinthome*, noção que passa a ser sustentada pelo estatuto da escritura e da letra.

É no seminário RSI (1970) que Lacan começa a insistir na problemática de seu nó, articulando nele os três registros citados. No nó, os dois aros estão apenas superpostos, não há ligação entre eles.



É com o terceiro que passando por dentro e por fora dos outros dois aros (por baixo do aro de baixo e por cima do aro de cima) forma-se uma relação tal que, se um deles for retirado, todos se separam.



Um texto literário é a expressão do Real, simbólico e imaginário, porque a escrita é uma produção simbólica que envolve o Imaginário, mas que pode franquear certo escape de Real. Há inúmeros obstáculos que o sujeito pode imprimir na sua escritura como proteção contra a emergência do Real, daquilo que não suporta. Muitas vezes, isso resulta em tropeços na escrita que são tratados a seguir.

IV - EMBARAÇOS DA ESCRITA

Sem catástrofe não há representação

Manoel Berlinck

A escrita funciona de forma distinta para diferentes sujeitos e isso se dá, sobretudo, pela forma como cada qual lida com a alíngua. Ponderou-se a respeito de uma escrita que se revela imprescindível para o sujeito porque, através dela, ele forma liame. Detém-se a seguir, naquela que não se dá pela incidência da inibição e que denuncia aproximação da angústia precisamente por aquilo que a escrita pode deixar verter do sujeito.

Todavia pondera-se também a viabilidade de a dificuldade na produção de textos derivar de outro fator. Lembra Belintane (2005), que “há na oralidade uma dinâmica de letramento que prepara a criança para o exercício de uma escrita e de uma leitura interior (textos na memória), que por sua vez permitem a leitura e a escrita alfabética”(p. 23). É sobre a falta de exposição a uma oralidade significativa, que se trata a seguir.

4.1 Quando a linguagem é indigente

Cordié (1998) nos lembra que é possível que uma dificuldade de fala e escrita estejam diretamente ligadas a uma carência de laboração das estruturas simbólicas na infância.

Trata-se de crianças educadas em um meio no qual as trocas verbais são pouco desenvolvidas. Essa pobreza na linguagem

pode ser cultural, como nas famílias silenciosas, taciturnas nas quais a estimulação verbal da criança é quase inexistente (ibid., p. 150).

O efeito da oralidade, que cerca o sujeito desde o nascimento, engendra afeto que por sua vez pode ser colocado em circulação através da mesma linguagem.

Antes de falar sobre o mundo e ao mundo, antes de enunciar-se em significados consensuais, a voz humana matiza-se de afetos, caligrafa-se de restrições e ousadias, impregna-se de imagens, palavras e processos decorrentes de um percurso que vai do ventre aos seios, dos seios ao pai e deste ao mundo (BELINTANE, 2005, p. 23).

Dessa forma, continua o autor, a fala vai além da mais pura física “é um arrepio da carne dirigido ao outro - esse outro que se põe sempre ansioso por atribuir sentidos a um puro gozo de corpo”(op.cit. p. 23). Basta lembrar como é freqüente que a mãe detecte “palavras” nos balbucios de seu bebê.

Entretanto, há sujeitos que são privados, desde cedo, deste efeito da oralidade e é a respeito da incapacidade de expressão, gerada por falta de estimulações verbais, que se regressa a Graciliano Ramos e a seu romance “Vidas Secas,” desta feita como uma exemplar denúncia da ocorrência dela.

Destaca-se como o autor expõe essa situação de linguagem fragmentada, na forma de comunicação que há entre os personagens. Eles fazem uso de frações de palavras isoladas, resmungos e xingamentos.

Na trama são enfatizados: o vaqueiro Fabiano (pai), a sinhá Vitória, os garotos: “mais novo” e o “mais velho” e o papagaio que, por falta de outro som para imitar, reproduz o latir da cadela Baleia.

Resolvera de supetão aproveitá-lo como alimento e justificara-se declarando a si mesma que ele era mudo e inútil. Não podia deixar de ser mudo. Ordinariamente a família falava pouco (RAMOS, 2000, p. 11).

Graciliano tece uma bela trama literária na qual, sobre o pano de fundo do drama da sobrevivência (o grupo se arrasta pela caatinga na condição de retirantes flagelados), ratifica o parco pensamento resultante da penúria da linguagem. Ao mesmo tempo em que trança denúncia de um drama social, cuida de revelar o íntimo humano.

Fabiano se indaga sobre a própria falta de habilidade para falar.

Certamente aquela sabedoria inspirava respeito [...] Em hora maluqueira Fabiano desejava imitá-lo: dizia palavras difíceis, truncando tudo, e convencia-se de que melhorava. Tolice. Via-se perfeitamente que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo (ibid., p. 22).

Fabiano foi sentar-se na calçada, resolvido a conversar. O vocabulário dele era pequeno, mas em horas de comunicabilidade enriquecia-se com algumas expressões de seu Tomás da Boladeira (ibid., p. 27).

Fabiano encanta-se com a forma de falar de seu Tomás da Boladeira. Ele era “homem aprendido”, “lia livros e sabia onde tinha as ventas”. Procurava arremedar sua fala:

— Como é camarada? Vamos jogar um trinta-e-um lá dentro? Fabiano atentou na farda com respeito e gaguejou, procurando as palavras de seu Tomás da boladeira: — Isto é. Vamos e não vamos. Quer dizer. Enfim, contanto, etc., é conforme (ibid., p. 28).

Em *Vidas Secas*, flagramos toda a sorte de escassez que, como efeito, poderiam restringir a elaboração de estruturas simbólicas de linguagem. No curso do romance encontramos evidenciada a indigência lingüística e a dificuldade de compreensão, que provocam agruras no cotidiano de Fabiano. Suspeita ele que se soubesse falar “direito”, muitos de seus problemas seriam menores.

Era bruto, sim, senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se. Estava preso por isso? Como era? Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? (Ibid., p. 36).

Não é preciso que durante a aquisição da linguagem as conjunturas de vida do sujeito sejam tão extremas quanto aquelas do romance para que essa cena se arme. Famílias taciturnas não são privilégio de carências extraordinárias. Embora em circunstância urbana exista uma imersão inevitável na linguagem, esta pode não carregar as situações de afeto que caracterizam o desenvolvimento de estruturas simbólicas significativas.

Pode-se então afirmar, que para sujeitos que cresceram sob essas condições, não houve saída?

Embora esses fatores não sejam desprezíveis, mesmo um cenário como o descrito, não resulta necessariamente em uma estagnação da linguagem, porque há um vigor inerente nela, do qual o sujeito toma posse, como alerta Belintane:

Imagino que haverá sempre essas oportunidades de evasão para as crianças, mesmo nos ambientes familiares mais tristes e duros - onde mães e pais, sobrecarregados com o trabalho e com a numerosa prole exigindo comida, nem sempre podem dedicar-se a uma boa conversa, a histórias, a repassar seus jogos de palavras e nonsenses para os filhos. Na solidão

narcísica, nessa entrega aos floreios sonoros infantis (que vai desde o jogo puro dos significantes vocálicos como vimos no caso do bebê até a chamada fala egocêntrica), a criança conta com essa onipotência da linguagem (op. cit., p. 24).

Levando isso em conta, é preciso que se convoque o sujeito como implicado na própria carência simbólica e distante, portanto, da posição “alma bela”³⁶ sustentada por Fabiano, em *Vida Secas*. Em outras palavras, até mesmo aquilo que pode indicar que a penúria de estruturas simbólicas significativas venha de fator externo ao sujeito, de modo fortuito e incontornável por ele, não o é, porque tal proposta situaria o sujeito como mero objeto, fruto do meio.

Nos recintos escolares, sempre na trilha de atribuir a dificuldade de produção textual dos alunos a algum déficit, existe uma preleção recorrente, (que circula como senso comum), afirmando que quem lê muito escreve melhor. Questiona-se se é possível fazer uma amarra tão decisiva entre os dois eventos; parece temerário! Até porque, no que concerne à psicanálise, a causa é uma categoria “de ordem psíquica e pertence ao âmbito do criado, no sentido de que não pode ser ‘extraída’ das leis do mundo” (Harari, 1997, p. 69).

Se não é possível afirmar que a leitura freqüente garanta a desenvoltura da escrita, é razoável dizer que dentre aqueles que escrevem com fluência, encontraremos muitos leitores assíduos.

Nesse ponto, busca-se uma pista indagando se isso não se daria, em alguns casos, como resultado do fato que quem lê muito pode tomar mais emprestado o discurso de outro para escrever e talvez — nesse artifício — preservar mais a si mesmo, enquanto compromete o outro que discursa por ele.

³⁶ Expressão com a qual, Lacan (seguindo Hegel), nomeia àquele que se desimplica da própria mal.

4.2 Cópia: poupando o sujeito

Uma escrita “decalque” funcionaria como guarita do sujeito?

Seguindo os argumentos de Pommier (1996), e levando em conta que o suporte de nossa escrita é o alfabeto, volta-se ao ponto da interdição que pesou sobre as vogais no passado. Encontramos então a civilização grega como a primeira a fazer notação gráfica da vogal, tão cara e cuidadosamente suprimida anteriormente, dessa forma, o símbolo representativo das vogais teria sido uma invenção helênica.

Entretanto é fato intrigante que os gregos, ao invés de simplesmente inventarem representações para suas vogais, tenham recorrido ao expediente de adaptar a escritura consonantal fenícia, modificando o valor de determinados signos consonantais, para que redundassem em vogais. Difícil atribuir essa posse de signos alheios à falta de inventiva. Talvez os gregos não ignorassem a proibição que incidia na representação das vogais e o sentido sagrado a elas atribuído.

A grafia das letras e o próprio alfabeto mantêm uma rigidez estranha desde a sua invenção. Afirmo Pommier que, se cada civilização poderia, tecnicamente, ter criado sua própria notação é de imaginar que somente o acaso seria responsável por um alfabeto assemelhar-se a outro e remata: “mal se puseram a escrever, os povos mais hábeis e inventivos se revelaram copistas incorrigíveis”³⁷ (ibid., p. 142).

Isso leva a inquirir de que forma a cópia poupa o sujeito.

Se a escrita carrega o peso do recalque, desde as letras ao texto, é possível que a cópia seja uma proteção ao retorno do recalçado. É tácito que todos os discursos são polifônicos; a polifonia nos marca como integrantes

³⁷ Tradução minha

do Simbólico e também nos resguarda. Entretanto, quando no extremo, propõe-se que a importação direta de termos de modelos fixos de escrita, tem como função encobrir o sujeito de forma a impossibilitar a detecção de autoria.

Tfouni (2004) examina o critério da autoria em exemplos de produção textual quanto à presença ou não, segunda ela, do sujeito. No seu percurso, que trata da confusa parceria instalada entre letramento e escolaridade, apresenta um exemplo interessante. Trata-se de um texto produzido por uma aluna de um curso da USP de Ribeirão Preto. Ocupar esse lugar, lembra a autora, significa “passar por um dos vestibulares considerados mais difíceis do país” (op.cit., p. 38), no qual se exige redação própria. O texto selecionado pela autora é um convite escrito aos docentes do departamento:

Prezados Professores:

Ao adentrarmos neste sexto mês do ano, as festividades, justificadamente, juninas se iniciam. A nossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras acompanha esta tradição brasileira, promovendo no dia 25 de junho, a partir das 20h00h um evento desta natureza. Convidamos, então com grande prazer, a sua pessoa, para esta festividade, a ser realizada pelos alunos desta Faculdade.

Tradicionalmente, o Centro de Estudos Psicológico (CEP) se encarregará da barraca de doces, visando obter dividendos para futuras promoções de eventos que interessem aos alunos que representa.

Neste, sentido, gostaríamos de contar com a sua colaboração, de qualquer natureza, para com a barraca do CEP.

Em nome dos alunos da Psicologia, agradeço sua atenção e compreensão. Sem mais para o momento,

*Atenciosamente, **me dispeço**³⁸ (sic) (TFOUNI, 2004, p. 39).*

³⁸ Grifo meu.

A autora faz diversas considerações sobre esse texto. Entre outras, a “pretensão de estilo formal e utilização de um léxico que foge à linguagem cotidiana, e [...] a redundância tanto no eixo sintagmático quanto no paradigmático” (op.cit. p. 40). Além disso, realça o erro ortográfico da palavra *dispeço*, afirmando que este adquire a mesma importância que o ato falho tem para o psicanalista.

Propõe-se, do exemplo, ressaltar a recorrente importação direta de termos de modelos fixos de escrita: “Ao adentrarmos neste sexto mês do ano” lembrando escrita jurídica; “visando obter dividendos para as futuras promoções de eventos” reportando à linguagem contábil e “Sem mais para o momento, Atenciosamente,” padrão claro de encerramento de carta comercial.

Convém lembrar que a carta da universitária é dirigida aos docentes; *Outro* do saber. Há um risco de exposição e quebra de narcisismo que pretende ser driblada pelo uso de termos aparentemente seguros e que resulta exatamente no oposto, ou seja, na aparição de um sujeito da enunciação temeroso e precavido. Ele se desnuda por um discurso estereotipado, feito de lugar-comum, ou mesmo, de um jargão no sentido de importar um código discursivo de uma ou mais áreas, sempre em fuga de significantes próprios.

Em geral, as redações não conseguem sustentar-se integralmente num modelo, seja porque é inevitável um posicionamento que impede a escora em outro texto, seja porque convoca fatos pessoais. Num passado, nem tão distante assim, os temas para produção textual, sobretudo nas séries iniciais, circulavam em torno de depoimentos de si. Redações a respeito das próprias férias ou narrações sobre a família foram uma ocorrência exemplar, da qual poucos alunos foram poupados e igualmente poucos guardam boas lembranças, quanto à sua produção. Mesmo textos que não são de caráter biográfico, mas cuja opinião pessoal é requisitada, amiúde incomodam o aluno.

É de minha experiência a observação que há pelo menos duas ocorrências distintas de inibição quanto à escrita. Alunos que se entorpecem perante a proposta de redigir qualquer tipo de texto e outros, que quando instados a escrever a propósito de um outro texto, têm relativa desenvoltura até o momento de fazer as considerações finais (pessoais), quando há uma evidente mudança na qualidade textual.

No percurso dessa pesquisa, como orientadora de trabalhos de conclusão de curso de graduação, acompanhei com atenção redobrada esse modelo textual que claudica. Este gênero de produção demanda, na sua maior parte, a paráfrase e a articulação de argumentos alheios, mas há momentos nos quais o sujeito é convocado a comparecer no seu texto, e neste ponto tropeça. Observei que a fluidez do texto se modifica, torna-se breve e, não poucas vezes, os alunos colocam observações finais, retratando-se pelos próprios argumentos. Ou seja, enquanto se desenvolve em torno de um modelizador, o texto avança e quando o sujeito é convidado a se colocar, há uma diferença, nem sempre sutil; o texto “quebra”. Isso sugere que a inibição ultrapassa a conjuntura narcísica e de pressão vigentes em sala de aula, já que, neste caso, são trabalhos efetuados fora da universidade e que contam com um tempo confortável para produção.

É comum que se atribua isso à carência de destreza com o idioma, a um parco domínio do tema ou à falta de hábito de escrever. Mas a afamada “carência de leitura” não pode ser convocada para justificar essa heterogeneidade de escrita dentro de um mesmo texto, justamente porque são trabalhos para os quais o aluno, forçosamente, efetuou muita leitura.

Tanto para os textos que são integralmente construídos sobre modelizadores, quanto para aqueles que apresentam a heterogeneidade citada, supõe-se não uma ausência de ação do sujeito, ao contrário, propõe-se que este está tão atuante que lidera o sujeito do enunciado, a ponto deste encobrir aquele.

Embora em todo o discurso uma marca venha de um *Outro*, o discurso importado, se presta para preservar e escamotear a forma de o sujeito ler o mundo e as diferenças sexuais, poupando a posição narcísica e preservando a distância em relação ao desejo, cuja proximidade afeta o sujeito, através da angústia.

Seria meramente atender ao princípio promovido por nós: que na linguagem nossa mensagem nos vem do Outro, e para enunciá-lo até o fim: sob uma forma invertida [...] visto que ao ser dito por nós [um enunciado] é de um Outro, interlocutor eminente, que ele recebeu sua melhor marca (LACAN, seminário 15, 1999, ed. eletrônica³⁹).

Supõe-se que nesses extremos não há uma real sublimação na escrita, há trabalho acobertador. Vem à mente o leitor “voraz”, dito “rato de biblioteca” que pode revelar-se, na escrita, reproduzidor de discurso. Cordié (1998) discorre sobre uma bulimia do devorador de livros, como manifestação de uma pulsão oral. Questiona-se a possibilidade de que haja uma bulimia de ingerir e devolver discurso naqueles que, fugindo da possibilidade de se aproximar do saber, empregam fragmentos de produção alheia.

O oposto disso se dá numa escrita na qual o sujeito emerge e que será tratada a seguir.

4.3 Escrita certa

O espaço escolar reforça o engendramento, pelo sujeito, de uma imagem peculiar para si, composta perante seus semelhantes, em parte, fruto da avaliação de seu desempenho nos afazeres propostos. Evidentemente essa

³⁹ Minha tradução

imagem decorre antes, de uma determinada composição na estrutura subjetiva e torna-se singular de acordo com a posição que os sujeitos interagentes, estabelecem para si. Em outras palavras, a imagem de si é resultado em princípio da constituição do sujeito, de suas relações e da economia familiar, mas é inegavelmente robustecida ou amainada, no âmbito escolar.

Há um crescimento da tensão narcísea se um evento compromete a estabilidade da estrutura subjetiva estabelecida entre sujeitos e existem várias maneiras de o sujeito se avizinhar do *outro* e compor a própria imagem subjetiva. O sujeito pode provar de aceitação incondicional ou condicionada, pode colocar-se em exclusão ou em junção. Diferentes são os arranjos potencialmente viáveis entre sujeitos envolvidos, mas essas possibilidades serão fruto da própria singularidade do sistema intersubjetivo que compõe a relação.

Lembra Bleichmar (1987), que os sistemas narcísicos são integrados por representações narcisistas do *eu*, a saber: representações dos objetos da atividade narcisista, representações das possessões narcisistas do *eu*, regras para construir representações, sistema de ideais forjados pela instância crítica e pelos meta ideais.

O *eu*, como representação do sujeito, é uma superposição de imagens como, por exemplo: a imagem que tem de seu corpo anatômico somada à imagem de sua conduta, de sua destreza etc. Essas representações trazem inevitavelmente, a reboque, juízos de valor; por isso admitem a nomeação de *representações narcisistas do eu*. Entre essas representações de *eu*, nos diz Bleichmar, há o que denomina de “circulação de significados” (op.cit. p. 19). Para Lacan, o que há em jogo é circulação de significantes.

De toda a forma, uma avaliação do *outro* significativo, mesmo que ela se refira a apenas uma representação do *eu*, pode resultar em um efeito totalizante e o juízo de valor contaminar as demais representações.

Atuações na sala de aula, independente da etapa do percurso escolar, são perpassadas por juízo de valor emitido pelo professor e colegas. A forma como alguém se representa é, portanto, fruto de um conjunto de representação que o sujeito toma como sendo uma descrição de si, e a representação de si é fator de posicionamento importante reforçado, ou não, no discurso escolar.

Se alguém representa a si mesmo como uma pessoa desarticulada, provavelmente apresentará um sentimento desproporcional de intimidação diante daquilo que o afronta, e esta será tanto mais pujante na medida em que a palavra do *outro* confirmar essa desarticulação. No caso oposto, uma representação de si supervalorizada, poderá resultar em menosdesprezo pela atividade proposta.

Lida-se em sala de aula com esse juízo de valor sobre o desempenho do aluno, que está muitas vezes aquém ou além do seu próprio propósito e/ou empenho, visto que o sujeito é dividido pelo recalçamento — no que se refere à linguagem — e pelo *objeto a*, naquilo que se refere à pulsão, ele não é dono absoluto nem de sua fala, nem da pulsão.

Freud considera o conflito com o *isso*, uma das causas principais da inibição. Há em jogo aquilo que se refere ao eu e aquilo que se refere ao sujeito barrado, sujeito do inconsciente. Esse talvez seja o impasse na produção intelectual: assumir uma posição fálica de brilhar, ou manter-se distante do desejo, fazendo sintoma?

Há um receio intrínseco de emergência do sujeito na escrita, um receio de esburacamento narcísico e, visto que se trata de uma situação de sala de aula, está em jogo a preservação da imagem narcísica e aquela da falta.

No narcisismo a imagem do corpo molda tudo o que irá tornar-se objeto de desejo. O amor circula do sujeito para o objeto; quanto mais se investe libido em um, menos investe no outro, é dessa forma que ela se faz cíclica.

O que escapa da libido investida na imagem, deverá ser sublimado. A escrita pode constituir-se em via de sublimação, mas diante da possibilidade de mostrar-se certa na produção de lapso, ou seja, permitir passagem de algo do inconsciente, deixando uma *outra* escrita ultrapassar a volitiva, é possível que o sujeito recorra à inibição perante a tarefa de produzir texto.

Quando é impossível ao sujeito esquivar-se concretamente de uma produção textual, outras manifestações de impedimento da escrita se fazem presentes. Pondera-se a possibilidade de certos erros ortográficos recorrentes e que resistem a qualquer correção, decorram desse impedimento.

Toma-se como exemplo uma constante colocação de cedilha inadequada e que surpreendia à própria aluna, provocando risos constrangidos. Falha de alfabetização? Improvável! Evidentemente, nada de mais consistente é possível afirmar sobre isso, a não ser dizer-se que a ocorrência é sugestiva e que deve ser movida por algo mais, visto que ressurgiu em todas as produções durante um ano letivo, malgrado os esforços de atenção da aluna. Uma ocorrência que remete às palavras de Lacan:

Os significantes cobrem a lembrança da satisfação, permitem a vazão da excitação, mas não conseguindo nunca a equiparação com a satisfação, enviam essa lembrança uns aos outros por todos os meios possíveis... (Escritos, 1998, p. 296).

Quando à presença desses significantes em um texto, remetendo-se a Freud, Willemart (1997) trata do desconhecimento deles pelo autor, adotando “a” para representação de coisas e de palavras do pré-

consciente e “ α ” para “rebentos do inconsciente (representantes de coisas)⁴⁰”, afirmando:

O interlocutor ou o leitor ouve ou lê somente os significantes, mas o inconsciente “ α ” surge, muitas vezes por intermédio de “ a ” no total desconhecimento do narrador (op.cit., p. 52).

A repetição do significante é indício; pode ser vazão do inconsciente. No caso citado, a cedilha pode ter uma qualidade em comum, um atributo, com aquilo que eventualmente tenha substituído.

Outro exemplo, que adverte para o caráter não asséptico da escrita, vem de um depoimento tocante de uma aluna (bastante articulada) que, no trabalho, subitamente passou a duvidar da ortografia de tudo o que escrevia. A dificuldade, segundo ela, tomou tamanha proporção que se via obrigada a consultar o dicionário a todo o momento, para certificar-se da grafia das palavras mais corriqueiras. Em meio ao relato, de forma bastante descontextualizada, comenta que gostaria de ser transferida porque suspeitava dos excessivos carinhos de uma colega recém contratada. Se pensarmos na representação gráfica, como uma representação da imagem do próprio corpo, o fato também é sugestivo, embora se reitere que o inconsciente, como tal, é inacessível e, portanto, veta afirmações concludentes.

Uma ocorrência freqüente na escritura de alguns alunos é o evento de trechos confusos no texto. Propõe-se que a reincidência do aparecimento de intervalos ambíguos ou sem sentido não ocorre, como é atribuído, a parco domínio da língua. Julga-se que há neles deslocamentos e condensações que

⁴⁰ Embora na segunda tópica, tenha sido abandonada a representação espacial do aparelho psíquico, esses “significantes–adjetivos continuam a circular na obra de Freud, mas com a vantagem de verdadeiros adjetivos à disposição, sempre prontos a serem incluídos ou excluídos dependendo do desejo do escritor” (Willemart, 1997, p. 72).

rompem com o acordo tácito que há em todo o idioma para torná-lo inteligível.

Reitera-se que metáforas e metonímias são ocorrências comuns na língua, entretanto, mesmo que não sejam utilizadas volitivamente como recurso lingüístico, de modo geral, elas mantêm a inteligibilidade, sendo incorporadas à tessitura do texto. Quando isso não ocorre resulta em incoerência que se credita resultante da invasão de alíngua, em outras palavras, o sujeito inclui significantes em lugares que o discurso não comporta. Tanto a metonímia quanto a metáfora podem produzir incoerência quando significantes alheios ao saber de convenção, se imiscuem no texto.

Na fórmula, — $f(S...S') S = S (-s)$ — Lacan (Escritos, 1998, p. 519) mostra que na metonímia há uma perda de significado (-s). ($S...S'$ quer dizer contigüidade).

Diz Lacan (op.cit., p. 515) que “ o deslocamento [...] desde o seu aparecimento em Freud, é apresentado com o meio mais adequado do inconsciente para despistar a censura”

Na metáfora $f(S'/S) S = S (+s)$ na qual S'/S quer dizer, um significante substituindo o outro e há ganho de significado (+s) (loc. cit.).

Reitera-se que se trata da metáfora e metonímia consideradas a partir do ponto de vista lingüístico, como figuras de estilo, e sim delas no alinhamento, feito por Lacan, aos conceitos de condensação e deslocamento presentes nos textos de Freud.

Em última análise toda a fala ou escrita é metafórica e caminha em eixos denominados, a saber: no paradigmático, que é o eixo da seleção — do léxico, da substituição, da metáfora —, e no eixo sintagmático que é aquele da combinação, da diacronia e, portanto, eixo da metonímia.

Acredita-se, portanto que a angústia, a penúria lingüística e o copismo para poupar-se, freiam a possibilidade de uma escrita de

sublimatória. Vale lembrar que a recusa também pode consistir numa escrita quando “ato” e nesse ponto convém diferenciar ação de *ato*, conforme este é postulado pela psicanálise.

4.4 Inibição: um ato de escrita

O ato depende do inconsciente. Segundo Lacan (1995), qualifica-se como ato a ação que tem o caráter de uma manifestação significativa. O ato encarna a divisão do sujeito, dessa forma ele escapa da palavra. Estamos então na “causação” do sujeito, naquilo que se refere à separação. A recusa em escrever é um ato que tem gozo incluso, na verdade pode ser uma recusa do desejo alheio.

Sobre o fato de a linguagem ser meio de estruturação e escapadelas do inconsciente, é brilhante como Lacan a estende além dos sistemas orais ou escritos. No seminário 3, diz que “a neurose se faz letra e escreve”. Assim, em vez de usar palavras, usa o que está à sua volta:

Entre a significação e o significante, há realmente uma relação que é aquela que fornece a estrutura do discurso [...] o camarada, em vez de se servir das palavras, se serve de tudo o que está à sua disposição, ele esvazia os bolsos, endireita as calças, coloca aí as suas funções, as suas inibições, entra direitinho no jogo, ele mesmo se passa para trás com isso, com seu significante, é ele que se torna o significante. Seu real, ou seu imaginário entra no discurso (LACAN, 1988 a, p. 179).

Ao negar-se em produzir escrita, supomos no sujeito um ato e, acompanhado dele, há uma manifestação sintomática também. Algumas se

assemelham a um *acting-out* no momento que, ao ser requisitado para empreender uma produção escrita, o aluno, por exemplo, precisa recorrentemente ir ao banheiro, tem ânsias, transpira, deixa cair objetos, arranca páginas, remexe-se incessantemente na carteira, etc. Lembra nosso Graciliano, suando sobre as páginas e provocando borrões no que escrevia. É, portanto, uma reedição de itinerário inconsciente e está numa dimensão transferencial. Para escrever, enfim, é preciso aceitar uma perda; é a renúncia contida na castração.

O sacrifício envolvido na castração é ceder um determinado gozo ao Outro e deixá-lo circular no Outro, isto é, deixá-lo circular de alguma forma “fora” de nós. Isso pode tomar a forma da escrita [...] (FINK, 1995, p. 126).

Estamos diante da renúncia pulsional, que Freud considerou necessária para qualquer realização cultural.

A primeira forma de organização social ocorreu com uma renúncia ao instinto⁴¹, um reconhecimento das obrigações mútuas, a introdução de instituições definidas, pronunciadas invioláveis (sagradas), o que equivale a dizer, os primórdios da moralidade e da justiça. Cada indivíduo renunciou a seu ideal de adquirir a posição do pai para si e de possuir a mãe e as irmãs. Assim, surgiram o Tabu do incesto e a injunção à exogamia (FREUD, 1996, vol. XXIII, p. 102).

É a demanda do *Outro* que compõe a cultura, uma vez que é a linguagem que constitui e permite acesso aos corpos de conhecimento.

⁴¹ Pulsão

A sublimação do instinto⁴² constitui um aspecto particularmente evidente do desenvolvimento cultural; é ela que torna possível atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas, o desempenho de um papel tão importante na vida civilizada (ibid., p. 118).

Assim, escrever comporta renúncia pulsional e o risco de deixar escapar algo que se aproxima do saber que gera Angústia. Sustenta-se que a inibição, o impedimento de escrever, possa ser uma escrita de outra ordem.

Visto que no impedimento dos alunos para a escrita há desejo em pauta, e já que Freud afirma que o aluno é atingido pelo inconsciente do seu professor, o capítulo seguinte discorre a respeito do desejo do professor e a sua posição na ordem simbólica que sustenta o ato educativo.

⁴² da pulsão

V - DESEJO E DESENHO DO PROFESSOR

Te demando recusar o que te ofereço, porque não é isso

Lacan

Tratou-se da dificuldade da escrita discente e embora essa dificuldade perpassasse todo o percurso escolar, o foco de análise voltou-se primordialmente para a dificuldade de escrita de graduandos em Pedagogia. E visto que é a partir da docência e com os futuros professores que se lida cotidianamente, nesse ponto, parece pertinente pensar na função do professor.

As dificuldades que cercam essa profissão não são desconhecidas pelos aspirantes a ela, por isso é sedutor tentar questionar o porquê de escolhê-la, em suma, por que ser professor. Na minha experiência, diante dessa pergunta, (item clássico e aparentemente intocável de entrevista inicial para quem aspira à função), as respostas são recorrentes; o discurso é estável, inserido no discurso das ciências da educação e também dos métodos pedagógicos que sustentam essas ciências.

Ao inquirir-se o porquê dessa escolha profissional, um dos argumentos mais utilizados pelas jovens professoras, é a declaração de amor incondicional pelas crianças⁴³, e assinala-se professoras visto que é escasso o número de homens que se dispõem a lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental.

⁴³ Essas considerações resultam de experiência pessoal, quando responsável pela seleção de candidatos às vagas de docência no Ensino Fundamental I, em um colégio particular da cidade de São Paulo. Assim sendo, as afirmações feitas, submetem-se à relativização pertinente.

Naquilo que as jovens projetam como sua atuação na sala de aula, é detectável que a maior parte pouco contato teve com crianças e, na verdade, referem-se a uma categoria do imaginário que certamente não estará presente nos bancos escolares. Essa fantasia acaba por colaborar para inevitáveis frustrações no professor.

A criança que se esboça segundo o desejo-discurso da instituição parece excluir as possibilidades de qualquer criança “real”, ou conceito plural de infância. E é dessa forma que o professor, inconscientemente introjeta um ideal de infância e interdita outras possibilidades, promovendo muitas vezes conflitos insolúveis, sobretudo com as chamadas comunidades periféricas que, com certeza, põe em jogo um conceito diferenciado de infância (BELINTANE, 1998, p. 159).

Quanto à fala dos professores de disciplinas específicas, não se ouve argumentos que incluam um amor pelos adolescentes; nesse caso parece tratar-se mais de um encantamento pelo conteúdo. É corriqueiro que a escolha da área profissional em que vai atuar o sujeito, muito amiúde venha associada a alguma experiência que poderíamos chamar de transferencial com algum professor, no percurso da própria formação.

A fiar-se na psicanálise, a razão de ser professor é a assunção de uma dívida simbólica contraída com a tradição e que não há como quantificar. Em vista disso não pode ser extinta, mas apenas abatida na proporção que se lhe reconhece a existência. Este reconhecimento só é possível dada a admissão, inconsciente, da própria castração.

Se a pergunta do desejo é sem resposta: quanto devo? Ou melhor, o que queres?⁴⁴, seria possível indagar qual é o atual “desenho” do professor que pretende sustentar o ato educativo?

Evidentemente que não. Esbarramos no singular. Pode-se apenas olhar o discurso que cerca a função que lhe cabe. Na visão eminentemente técnica das metodologias pedagógicas que sustentam a educação, há um apelo para o divórcio entre a subjetividade do professor e o seu fazer em sala. Entende-se, freqüentemente, que as técnicas, como enunciado independente, devam por si só dar conta da finalidade. Nesse lugar, de um profissional a reciclar técnicas de atuação permanentemente, é que o professor é instado a ficar, visto que as técnicas — sendo um dos produtos de consumo das ciências da educação — são caducáveis.

Em vista disso, o professor assume um discurso, no qual afirma mais em um método do que em si mesmo e na função de franquear conhecimento.

Quanto mais o saber se marginaliza, mais os problemas da relação invadem o campo que ele ocupava [...] essa tendência acarreta efeitos opostos: uma radicalização com relação ao objeto tradicional do ensino, ou então uma vontade de solucionar, somente pelo aperfeiçoamento dos programas, as dificuldades criadas por uma nova função da escola na sociedade (CERTEAU, 2001, p. 128-9).

Se o professor de um lado é instado a ignorar sua subjetividade, de outro (e de *Outro*), recebe o peso de suprir um vazio ideológico que viceja.

Testemunhas de uma mutação global nos quadros de referência, os docentes são freqüentemente prisioneiros dessa reivindicação assim como cúmplices dessa acusação [não

⁴⁴ Che vuoi? (Lacan, 1974)

preencher a vacância ideológica], na medida em que têm a ilusão de crer que possuem ou que deveriam possuir “valores” para distribuir (ibid., p. 134).

Não se trata, convém lembrar, de um mal estar que acometa apenas aos professores de ensino Fundamental ou Médio. É também da universidade que se trata. Disputando o valor do saber acadêmico, a cultura lhe impõe outros adversários.

Entre os docentes [da academia], nasceu um sentimento de insegurança. Ele coexiste com a consciência da sua exterioridade com relação aos setores nos quais a cultura se desenvolve (...), os meios de comunicação de massa, as técnicas, as grandes empresas. O docente flutua à superfície da cultura: ele se coloca na defensiva à mesma proporção em que se percebe mais frágil (CERTEAU, op.cit., p. 130).

Essa fragilidade não é sem razão. As relações que a universidade mantém com a sociedade, estão em crescente desarranjo. Se pensarmos no preparo intelectual como escopo, teremos que admitir que são poucos os privilegiados aos quais a academia poderia atender, e isso não é fator atual, sempre existiu.

O tão apregoadado ideal de cultura grega era, pois, – reconhecamos a indiscutível verdade – o ideal particular, parcialíssimo de uma classe ou casta de sibaritas da inteligência [...] Não fosse a divisão em castas da sociedade grega, pela primeira vez posta e alcandorada em filosofia, e o lazer assegurado aos homens "livres" – isto é, livres de trabalhar – e não seria possível a sua teoria do conhecimento. (TEIXEIRA, 1955, p. 30).

Se pensarmos sob o prisma da demanda e oferta, há descompasso entre o que pode ser exigido da universidade e o que ela está apta para ofertar. Ela viceja, portanto, entre uma indecisão ideológica e outra pragmática, o que lhe confere um isolamento, sobretudo sob o olhar da economia, impossível de ignorar, visto que é dentro de um regime capitalista que ela se acomoda.

Insulares, as instituições escolares não estão nem submetidas às regras de produção comuns a toda empresa, nem articuladas à formação profissional para o trabalho nem adaptadas a uma política de emprego [...]. A concorrência dos meios de comunicação de massa acentua culturalmente esse isolamento econômico. Outrora instalada em um magistério da cultura, a universidade é duplicada (no sentido esportivo do termo), por redes de formação e de informação muito mais importante do que as suas (ibid., p. 133).

De toda forma, há um laço social muito peculiar com o Outro da docência.

Lacan dedicou muito de seu estudo para as relações com o Outro, desde o estádio do espelho em 1936, até seu seminário 27 de janeiro de 1980. Propôs cinco modalidades de *outro*, a saber: o *outro* imaginário (semelhante); o *Outro* do inconsciente (grande *Outro*); o *Outro objeto a* (causa de desejo); o *Outro* do gozo e o *Outro* do laço social. É do *Outro* do laço social que nos ocuparemos pensando na escola, para tanto, é pertinente diferenciar essas modalidades de *Outro* em Lacan.

O *outro* como semelhante, aquele do amor ao próximo, é o intruso, o rival; aquele que se instala no estádio do espelho, e o primeiro adversário que invade o sujeito é justamente o eu. O eu é o forasteiro que usurpa o sujeito, portanto o sujeito percebe o eu como *outro*.

O grande *Outro* do inconsciente, o *Outro* do sujeito, é um lugar; é a outra cena na qual se sonha, o lugar onde está instalada a questão da existência para o sujeito.

A própria condição do sujeito depende do que se desdobra no *Outro*. Esse *Outro*, distinto do *outro* — este último que similar, igual e antagonista — constitui a condição do que é diferente. É o Simbólico e a linguagem, na qual o sujeito encontra não sua identidade, mas sua representação nos significantes que o falaram antes da sua vinda, na história que o esperava, no lugar em que foi colocado pelo pai, pela mãe e pelos que o receberam. O lugar do sujeito “ já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma do seu nome próprio” (Lacan, Escritos, 1998, p. 598).

O grande *Outro* é esse lugar, ocupado inicialmente pelo *Outro* primordial que é a mãe, a quem se endereça o amor. A mãe é a demanda e a fala institui o *Outro* do amor. Como esse *Outro* de fato não existe, o sujeito não encontrará no *Outro* o que lhe falta, portanto lhe é constitucional ser um sujeito como uma falta-a-ser (*manque-à-être*), e é isso que o transforma num sujeito desejante.

O conceito de o *Outro* como *objeto a*, foi considerado pelo próprio Lacan como sua verdadeira e inédita contribuição à psicanálise. O *objeto a* é uma variação entre o par *outro/Outro*, resto ao qual o sujeito tanto se furta que acaba por não ser representável.

Quando se fala do *Outro* do laço social, ele se comporta como um lugar. Esse lugar se refere à forma como o *Outro* é tratado. Lacan forja quatro discursos para abordar esses lugares e as formas de tratamento do *Outro*. Esse *Outro* é o *Outro* do laço social, do discurso que promove seu lugar nos atos de: governar, de se fazer desejar, de psicanalisar e de educar. Dependendo das posições que os termos ocupam, eles constituem o que Lacan nomeou de discursos, a saber: discurso do universitário; discurso do histórico; discurso do analista e discurso do mestre.

5.1 Discursos

A teoria dos discursos vem como resultado da idéia que a pulsão não tem objeto. Se a determinação do objeto não é biológica, ela é então dada pelo Simbólico, pelo *Outro*. O laço que se estabelece é uma forma de compensação para a falta de objeto, ou seja, para ausência de satisfação no objeto. Dessa forma desloca-se essa satisfação para os relacionamentos, para as formas de manobrar a palavra.

O conceito de “discursos” de Lacan é utilizado por outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a filosofia e é importante porque permite considerar as razões, não evidentes, que estão na retaguarda de qualquer enunciado. No seminário 17, “O avesso da psicanálise”, Lacan trata da posição do sujeito a partir desses discursos.

Os lugares ou sítios dos discursos são, segundo Lacan, permanentes:

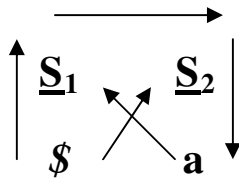
<u>agente</u>	<u>outro</u>
verdade	produção

Num discurso há um agente, um *outro*, a verdade, e esses três elementos estruturais resultarão num sítio de uma produção, que é um resultado. Numa realidade social de comunicação, a verdade não é representada por seu “agente” e sim junto ao *outro*, que recebe a comunicação.

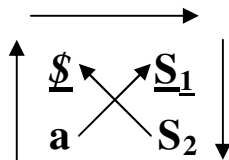
Os termos que ocuparão esses lugares são móveis. São eles: S1 significante mestre; S2 bateria de significantes; sujeito ou \$ (barrado) e “a” ou mais-gozar, resíduo da fala. Os diferentes locais que forem ocupados pelos termos, resultarão nos quatro discursos. Os quatro discursos escrevem os laços sociais nos quais o *outro* não é mais algo específico, mas um lugar

que pode ser ocupado por quatro tipos de *outro*, segundo o tratamento que recebe.

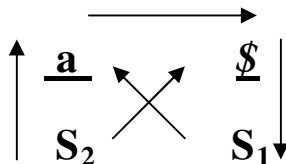
No Discurso do Mestre estão em jogo relações de poder. O *outro* é escravizado e reduzido a um causador de objetos de gozo; o *outro* é escravo. A única lei é a do próprio mestre e é alienante, porque seu efeito é de determinar o destino do outro.



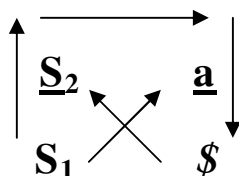
No discurso do Histórico, o outro é tratado como mestre castrado. Esse é o discurso, cujo tema é a insatisfação do desejo, acontece porque o humano é dividido pela linguagem.



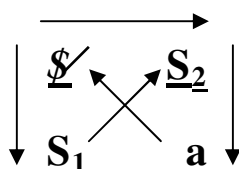
No discurso do analista, o *outro* é sujeito. Esse é o avesso do discurso do mestre, porque numa posição oposta àquela de definir o destino do outro, coloca o desejo em causa, por meio da interpretação, emancipa o sujeito e o confronta com a própria verdade.



No discurso do Universitário, ou seja, nas relações de saber, encontramos a perversão da burocracia e da educação, que trata o *outro* como objeto. É o discurso que personaliza o saber competente. Tudo almeja explicar e sistematizar.



A esse quatro discursos, Lacan acrescenta um quinto e o nomeia de Discurso do capitalista, uma variação do discurso do mestre. Pela inversão forma-se circuito, que era inexistente nos discursos anteriores. Nas relações do discurso do capitalista, o *outro* não pode ser, de fato, encarnado por ninguém, pois é um objeto de consumo; um artigo fabricado pela ciência tecnológica.



Segundo Alemán (1997), Lacan caracteriza o discurso capitalista como uma “certa variedade do discurso do mestre”.

[essa alteração acarreta] uma profunda alteração no sentido dos vetores e no funcionamento geral da fórmula. Trata-se do rechaço da verdade do discurso, pois inverteu-se o sentido do vetor que conecta o lugar da verdade com o lugar do semblante. O agente do discurso (lugar do semblante) repudia

a determinação que recebe da verdade, para passar a dirigi-la⁴⁵ (ALEMÁN, 1997, p. 178).

A inversão, alerta o autor, provoca uma circularidade no discurso e, visto que o sujeito é instalado na posição de agente, origina-se uma forma perversa de discurso.

No discurso capitalista, o desejo tem que sair de cena, porque o desejo não pode ser satisfeito, e a condição do capitalismo é produzir necessidades, cujo objeto prima por ser rapidamente substituível. A causa da vida do sujeito será possuir os objetos de consumo produzidos pelo saber científico-tecnológico, e como o consumo é veloz, não há espaço para a falta. Em vista disso, Lacan dirá que esse discurso rejeita a castração, ou seja, rejeita a nossa incompletude.

O discurso capitalista, segundo Alemán (op.cit.), não é exatamente um laço social, na medida em que oferece ao sujeito tão somente um *gadget*, ou seja, um objeto de consumo curto, rápido e descartável. A ciência tecnológica é produtora da técnica, e como tal prescinde do sujeito, (enunciação), e centra-se no enunciado.

Trata-se enfim de poder, e em nenhum momento, a escola pode evitar a sua relação com ele embora, evidentemente, não tenha sido jamais um engajamento unânime, visto que houve e há nela também a emergência de discursos subversivos. De toda a forma, Certeau (2001) lembra que “durante três séculos e especialmente desde a Revolução Francesa, a escola foi a arma de uma centralização política [...] e também de uma promoção democrática” (op.cit., p. 137). Esse papel lhe era quase que exclusivo porque o poder cultural lhe pertencia, ela era o canal dessa centralização.

Entretanto, lembra Mrech (2005) que em virtude da informação ter se tornado “a ponta de lança de um mundo em transformação cotidiana (...)”

⁴⁵ Tradução minha

passamos de uma sociedade moderna pautada na produção para uma outra, direcionada pelo consumo” (p. 19).

A escola atua em dois quadros. Permanece uma instituição do Estado, “delegada pelo governo para difundir um modelo cultural definido pelo centro. Por outro lado, está em uma posição ao mesmo tempo ameaçada e crítica com relação à cultura, que difundem os meios de comunicação de massa” (Certeau, 2001, p. 138). Além de tudo, como lembra Mrech “a Educação Continuada introduziu a crença de que é possível o sujeito se transformar sempre, aprender sempre” (op. cit., p. 20).

Essa ambigüidade de papéis gerou inúmeras dificuldades, às quais a Ciência tenta socorrer. Em virtude de ser sustentada por uma ilusão de onipotência, na ciência é intrínseca a promessa de que oportunamente ela apresentará soluções. O seu discurso se alimenta pela idéia de que uma metodologia realmente adequada sanará, o mais breve possível, os problemas da aprendizagem. Afirmo Mrech:

[...] constato que a maior parte das políticas públicas contemporâneas se vêem diante de uma série de impasses. Muitas continuam ainda a se pautar por vertentes normativas, acreditando ser possível uma concepção prévia do que seja a sociedade, a Educação e o sujeito. Concepções que tendem a se direcionar pelas vertentes universalistas de Educação, enquanto a sociedade e a cultura estão se encaminhando de forma vertiginosa para parâmetros cada vez mais imprecisos de estruturação (2005, p. 21).

Concepções, normativas, enunciados que, finalmente, denotam uma frouxidão discursiva ! Enunciados que se pretendem fazeres executados por indivíduos e que serão eficientes a ponto de prescindir do lugar da enunciação, da subjetividade, tanto do aluno quanto do professor. Os sujeitos estão, dessa forma, dispensados.

A psicanálise, chamada de filha bastarda da Ciência, assim se auto configura justamente porque não abre mão da enunciação, não prescinde da singularidade do sujeito. É nesse caminho que pode propor uma escuta particular que, segundo Voltolini (2001), substitua a “queixa pelo enigma”. O *outro* passa a ser considerado como um sujeito, sujeito do desejo e também de sua história. Assim, ao invés de encarar as diferenças sob o prisma da possibilidade de ter acesso ou não aos bens de consumo, sob o viés da psicanálise a diferença é outra: é resultante da subjetividade.

Evidentemente, há o limite que confronta o professor: salas superlotadas e carências de toda a sorte, que seria leviano ignorar sob o risco comprometer uma possibilidade de posicionamento docente, que se crê benéfica, atribuindo-lhe um poder tal que simplesmente substituiria um real engolidor por outro. Portanto há o que cabe à instituição para sustentar a função do professor. Cabe à escola fazer valer sua palavra, enquanto submetida à lei e promotora de limites. A palavra estanca a ação e sua ausência, gera barbárie. A própria sublimação comporta isso: amaciamento da rudeza de uma ação, através da palavra, e isso é componente de culturação, portanto lavra da escola.

Portanto não se trata de técnicas. Estas, que constituem os métodos, prescindem dessa dialética da palavra. Têm uma prescrição arrogante, polarizada e a educação, por sua vez, tenta rentabilizar os discursos para sua prática e assim, da técnica tudo se espera obter. É no registro da neurose que a Pedagogia funciona e na ilusão (que a técnica promove e alimenta) de que sempre falta algo, e pouco, para finalmente obter-se o resultado desejado. Isso tudo não leva em conta a intervenção do inconsciente, e é nesse momento que se mostra tão claramente a distância que há entre a intenção e o que se obterá. Aceitar o limite, aceitar que determinados eventos independem da intervenção (porque gerados em outro lugar, que não o eu) é um consentimento difícil de dar.

É evidente que não se imagina um fazer qualquer que possa abrir mão completamente de toda a técnica. Há um aspecto que se pode chamar de

perícia do fazer. A perícia do fazer é construída por experiências sociais e pessoais, não é estanque e não pressupõe estabelecimento de papéis de funcionamento, a priori, de nenhuma das partes. Assim, por não abrir mão do subjetivo, escapa do registro do Imaginário; está atenta aos fazeres que permitem a função, colocando em jogo o registro do Simbólico. De fato, há uma autorização simbólica que o professor se outorga:

Ele se autoriza devidamente, invocando a potestade graciosa própria da tradição dos mestres honrados. Mais ainda, é essa invocação – e o reconhecimento da dívida nela embutida – que outorga caráter verdadeiramente simbólico ao transmitido (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 31).

O ‘transmitido’, dessa forma, ascende a outro posto: “[...] em lugar de ser um simples *índice* do amor magistral, é um signo *sui generis*- um significante- tanto da dívida do mestre pelo empréstimo parcial do qual goza, quanto do desejo em causa no ato educativo (ibid., p 31)

Nessa abordagem, estaríamos diante de uma eminente e sólida parceria educação e psicanálise?

Catherine Millot (1987), em relação a essa possibilidade, nos fala de dois tempos de Freud. O primeiro otimista, no qual vê saída e crê que a educação possa prevenir as neuroses porque, no modelo inicial, cultura e sujeito estavam em lugares opostos. Freud condenava a repreensão sexual da cultura sobre a criança e apostava, nessa fase, numa educação menos repressora pelo fato de que os pais e educadores, ao tomarem ciência de postulados da psicanálise, avaliariam melhor os danos de sua própria educação.

No segundo momento, dito pessimista, a miragem se desfaz pelo amadurecimento das próprias postulações que ditam que o conhecimento não modifica as teorias sexuais infantis. Assim, pouco importa o quanto as

crianças sejam informadas, toda teoria infantil recusa as diferenças sexuais e é a partir da forma como o sujeito vê as diferenças sexuais é que ele enxerga o mundo e nele atua.

[...] nas tentativas da criança de compreender os processos sexuais, elas se rendem à respeitável teoria da cloaca, teoria que tem justificção genética (FREUD, 1996, vol. XX, p.180).

Freud alinha, finalmente, o educar com outras duas profissões impossíveis: governar e psicanalisar, dizendo que delas se pode ter certeza de obter resultados insatisfatórios. Entretanto, alerta Mrech (2005) que a afirmação sobre impossibilidade de educar está “atrelada a contextos tão distintos” que fazem com que “a própria colocação de Freud perca o seu impacto e originalidade, para se transformar em um simples chavão ou estereótipo” (p.15).

[...] cabe afirmar que o consabido fracasso escolar não é o efeito inevitável da impossibilidade educativa da qual fala a psicanálise, mas da tentativa sintomática que o discurso (psico)pedagógico hegemônico propõe, precisamente, para equacioná-la (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 29)

Até porque, de forma mais ampla, é possível flagrar impossibilidades em qualquer profissão, justamente porque nenhuma formação educacional garante fazer-ser qualquer profissional; todas as profissões enfim, têm seus impossíveis. Nada pode ser efetivamente educado, (entendendo educar o subjetivo), nem nada pode ser efetivamente aprendido do ponto de vista de tornar alguém apto para algo, porque o inconsciente não é educável e ele está sempre envolvido qualquer que seja o empreendimento. Ser educado para lecionar, medicar, dançar ou o que quer que seja, colide com efeitos de

subjetividade. A priori não há efeito de educação em nenhuma área, portanto ela claudica em sua finalidade.

Se a construção civilizatória está fundada na negação do inconsciente, da capacidade mimética, para que se possa afirmar os poderes da consciência, da razão, da exploração do trabalho, a maior contribuição que a psicanálise pode dar à educação é, justamente, a de mostrar a sua impossibilidade (KUPFER, 2005, p.76).

Quando Freud fala do educar como profissão impossível, não quer dizer, redutoramente, que nada há a ser feito. Para que o professor atue no campo do Simbólico, é preciso o próprio desejo esteja em jogo através da reedição da dívida simbólica, porque a criança e o adulto também não estão livres do inconsciente de seus professores.

Em que ponto chegamos ao olhar para educação via psicanálise? Há lugar para ela?

A Psicanálise já encerra em si mesma fatores revolucionários suficientes para garantir que todo aquele que nela se educou jamais tornará a vida posterior o partido da reação e da repressão (FREUD, 1996, vol. XXII, p. 59).

Se a transmissão da psicanálise não se pode dar só pelo ensino conceitual sem que haja uma experiência com o inconsciente, como falar em transmissão da psicanálise a sujeitos que não pretendem ser analistas e que, na maioria das vezes, não passam por uma análise pessoal? A certa altura, Freud reconheceu os benefícios que isso traria ao sujeito, mas daí a pretender que os professores façam análise pessoal, vai uma grande distância.

De que se trata, então?

Trata-se de que há uma imagem de ideal de homem sustentada pelo discurso pedagógico, e visto que o subjetivo é ineducável, retornamos à questão do fazer impossível. A educação é parte do processo de culturação e, portanto, de instalação de neurose que é sustentada pela imagem [ideal] que resiste em sucumbir.

A verdade e a falsidade, o erro e o acerto são, talvez, os maiores fantasmas que pesam sobre o cotidiano escolar. Da mesma forma que a história da ciência apagou seus processos. “recalçou” seus vexames, o Educador e os adultos (pais, mães) em geral também recalcam o passado escolar, as dificuldades, as ratas, os percalços do período para fazerem brilhar a imagem de um ideal, que consiste em preparar o aluno/filho para um mundo idealizado (BELINTANE 1997, p. 162).

Diante da distância entre esse ideal e o que há, a impotência surge como uma sensação que permeia todo o meio escolar. É comum que esse desalento esteja na fala dos professores. Nela há a sempre a queixa da falta de devolutiva, por parte dos alunos, do déficit onipresente e da ineficácia dos métodos. O espelho da sala de aula reflete uma imagem que o professor não deseja. A partir daí, atribui-se o fracasso ao sistema, aos pais, a distúrbios orgânicos (há toda sorte de desejo da presença deles, circulando no discurso escolar) e por fim, ao professor que carrega a pecha de despreparado e de inapto para aplicar os “novos métodos”.

[discurso competente é um] modelo de prestígio que, fazendo uso de um certo brilho narcísico que sua condição de novo discurso permite, ao se deparar com o real arredo, com as imperfeições e distorções típicas da implementação de novos projetos, produz a operação de verniz discursivo: aceitam-se alguns significantes da nova proposta, enquanto o ramerrão da

prática cotidiana continua sob o peso da tradição (BELINTANE, 1997, p. 157).

Na escola, é da transmissão de saber que se trata. Tanto o analista quanto o professor têm o que fazer desta transmissão. Mas de quê saber falamos? São saberes contrapostos, assimétricos?

O saber do analista é de tal natureza que Lacan o diferencia a ponto de chamá-lo de “verdade” do sujeito, um saber sobre o qual nada se sabe, um saber que não comporta o menor conhecimento. É o saber do enigma. O saber docente, grosso modo, seria a soma de conhecimentos, mas há algo mais no ato educativo do que transmiti-los como informação. Diz Lajonquière que “Toda a educação, é também a transmissão de um certo *saber* existencial, que não se reduz ao conhecimento sobre nenhum mundo possível [...] a reconstrução em-si e para-si de um conhecimento qualquer, além de ter efeito mais ou menos utilitários em diferentes registros de sobrevivência de alguém, estende as fronteiras da vida” (1997, p. 30).

Se há um determinado conhecimento (informação), que pode ser transmitindo por qualquer veículo que seja, na educação, incluso escola, há outra coisa. Diz Lajonquière (1997), que nela está em questão “a transmissão de um certo saber, não redutível à ordem dos conhecimento, sob forma do (que é) ideal. “Precisamente, em todo ato educativo há embutido uma cota de *dever ser*” (p. 31). Prossegue afirmando que na educação não se tem tratado de veicular ideais de ordem simbólica, mas sim ideais imaginários. Serão imaginários se não assumirem a forma de um *dever ser*, (uma dívida simbólica), e assim funcionam apenas como uma complementação narcísica daquele que os enuncia, encerrando em si mesmos, o que falta ao enunciador para ser o eu –ideal. Portanto aproximam-se de certezas.

Dessa forma, tomado apenas pelo Imaginário, o professor tenta suprir demandas, o que é impossível, porque sendo estas diferentes de necessidade, não têm objetos que a satisfaçam.

Se o frustrado é porque ele me demanda alguma coisa [...] ele não me demanda a mim. Ele me demanda... pelo fato de falar: sua demanda é intransitiva, ela não implica nenhum objeto (LACAN 1998, p. 597).

Atribui-se à uma necessidade de manutenção narcísica do professor, atitudes de constante tentativa de preencher um buraco, oferecer, enfim, um falo. Daí uma certa clareza da função do professor e a ciência de seus limites é bastante desejável, evitando que ele sucumba sob a sensação de impotência diante do pleito de seus alunos.

No ideal simbólico, o arranjo todo é diverso.

Quando o ideal é simbólico, o saber veiculado é um *saber-não sabido*, pois embora no horizonte se recorte uma razão de ser, o sujeito nunca virá a saber certamente sobre a diferença entre *ser* e *dever ser* o ideal, no seio da qual aninha-se o desejo (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 32).

Prossegue o autor afirmando que, se no *ideal imaginário* aquele que o recebe supõe saber não só o que lhe é pedido, como também como se faz para *ser*. O saber sobre o desejo, nesse caso, “passa a ser um saber de fato sabido e, portanto veiculado, acaba se revelando não um *desejo*, mas um voto de *gozo*” (loc.cit.).

Essas considerações são de tal importância, que instam a olhar para o ato educativo, de outra forma. Será que é isso, gozo e não desejo, que está na raiz dos descompassos escolares e na inquietude docente?

Talvez, para os professores que se aproximaram dos saberes psicanalíticos, a busca seja por esclarecimento motivada pelo desejo. Desejo de realizar outra escuta, desejo de poder interrogar os postulados metodológicos da educação, visto que estes como obturadores, sempre dão

respostas de uma certeza quase que psicótica. Nessas respostas, plenas de veracidade arrogante, há uma exclusão inerente, a saber: a do sujeito. Essas certezas ignoram as vias pela quais se tece o laço social entre a Educação e o sujeito. Diz Mrech:

Ao contrário do que muitos acreditam, penso que a Educação atual tem-se tornado mais do que nunca relacional e presencial, revelando que o laço social que ela estabelece com professores, alunos e comunidade se tece de uma maneira muito mais complicada: via inconsciente, via corpo, via imagem, via símbolo, via registro do real, a partir do aparecimento de um novo tipo de mercado – mercado do saber (2005, p. 19).

Admitindo que é porque há algo que falta que se produz o Simbólico e estando a instituição escolar atribuída de uma tarefa na cultura, como é possível simplesmente ignorar os conhecimentos que a Psicanálise tem a oferecer, só porque não há, de reboque, técnicas a serem postas em prática?

Diante da afirmação que a educação é impossível, arrisca surgir a perigosa conclusão que nada vale ser tentado. Entretanto há, na psicanálise, um impossível de outra categoria. Freud não faz afirmações levianas. De que impossível se trata? Se nós o tomarmos em Lacan, veremos que esse impossível não é o antônimo do possível, aquele da semântica, é sim um impossível da categoria do paradoxo que sustenta a psicanálise. Segundo Lacan “o impossível é o que não pára de não se escrever” é, finalmente, oposto ao “necessário”, que não pára de se escrever (1985, p. 198).

Portanto é *impossível* em relação ao Simbólico, o que vale dizer: é Real, e assim irrepresentável porque não conta com a suplência da realidade simbólica e nem com a especularidade da realidade imaginária. E é, como já se disse, justamente por operar quase que exclusivamente no registro menos adequado, aquele do Imaginário, que a escola frustra seus próprios intentos rentabilizando os discursos de sua prática.

Suas questões são freqüentemente operacionais: Qual é o papel do professor? Como funciona o aluno? Há aí uma tentativa de prescrição de papéis e “papel” é do registro do Imaginário, enquanto *lugar* é do registro do Simbólico. Retornamos ao fato que é o equacionamento da dívida simbólica, (portanto aceitação e posta em prática da Lei) que sustenta a ação educativa, ação essa que faz parte de um processo necessário à culturação e que, quer se queira ou não, impõe restrições ao sujeito.

Percebemos que a dificuldade da infância reside no fato de que, num certo espaço de tempo, uma criança tem de assimilar os resultados de uma evolução cultural que se estende por milhares de anos, incluindo-se aí a aquisição do controle de seus instintos e a adaptação à sociedade ou, pelo menos, um começo dessas duas coisas. Só pode efetuar uma parte dessa modificação através de seu desenvolvimento; muitas coisas devem ser impostas à criança pela educação (FREUD, 1996, vol. XX, p.180).

5.2 Desalento docente

Mesmo que tudo no qual se reflete seja levado em consideração e acordado, o professor insiste na pergunta: O que devo fazer?

Pois é justamente nessa ânsia tarefeira que reside nosso fado, que prima por ser precário. As ciências lêem nosso anseio e prontas, suprem o mercado com novos métodos e promessas de resultados profícuos.

A técnica é dona não só de seus corpos, mas também de seus espíritos... (ADORNO, 1969, p.102).

Professores de mais longa data assistiram, nas salas de reuniões, a toda sorte de promessas sedutoras, caso abdicassem de seu fazer *caduco* em prol de um outro, moderno, científico, engajado, cidadão! Essa seria a missão.

Talvez seja esse caráter missionário - que todo discurso científico assimila ao fazer parte de um dos pólos de uma luta - que atribua a essas concepções o valor de um método ou mesmo de uma estratégia que quer recobrir o campo da ação sem deixar restos, como um conjunto de técnicas que, se bem aplicadas, resultaria sempre em excelentes resultados (BELINTANE, 2005, p. 66).

Há sempre muito entusiasmo em quem apresenta os novos fazeres, alicerçados em teorias arrebatadoras. Às vezes, nos deixamos embalar, alucinamos juntos, cedemos. Mas quantas vezes essa reviravoltas podem nos inflar de entusiasmo?

Um bom exemplo, no campo educacional, é o das muitas baterias que apontam para as fases iniciais da escolarização. A alfabetização parece um cabo a ser transposto, seguramente mais *das tormentas* do que *da boa esperança*. Um indício de reviravolta nesse picadeiro, inquietantemente atual e ameaçando desautorizar aquele anterior, é ponderado por Belintane:

A Comissão de Educação da Câmara Federal dos Deputados, “criou um grupo de trabalho integrado por eminentes especialistas internacionais para “apresentar ao Brasil uma visão atualizada sobre as teorias e práticas de alfabetização como base para uma análise da situação brasileira” (Relatório Final, 2003, p. 8). Os eminentes especialistas não vieram aqui sob os auspícios da neutralidade científica para evidenciar criteriosamente as causas do mau desempenho do ensino brasileiro e oferecer sugestões neutras e eficientes ao estado brasileiro. Vieram sim, como defensores do “método fônico”, com o claro objetivo de desalojar a influência construtivista

dos documentos oficiais e de alguma possível posição estratégica na realidade escolar brasileira (ibid., p. 66).

É primordialmente de métodos de alfabetização⁴⁶, que se trata. Tudo indica que os professores alfabetizadores estão prestes a ter sua práxis submetida a novos (ou senis) prodígios metodológicos. O analfabetismo impera: falharam os professores, o método era equivocado, enganaram-se os especialistas?

É interessante registrar que nessa área de conhecimento, as divindades são instituídas e destituídas com uma agilidade temerária. O que foi dito — ou apenas fantasiado pelo intérprete — faz do enunciador, réu inafiançável.

Uma amostra disso é o embate, à distância, entre Capovilla e Emilia Ferreiro⁴⁷. Afirma o primeiro:

O mundo inteiro vem discutindo o método. Aqui não, só existe a verdade de 'santa' Emilia Ferreiro. O Brasil inteiro fica de joelhos diante dela, [...] O atual método de alfabetização baseado nos construtivistas e, por conseguinte adotado pelos PCNs, são "obras-primas de burrice pré-científica.

Emilia Ferreiro⁴⁸ responde às críticas de Capovilla, num tom igualmente desprovido de neutralidade:

⁴⁶ Há diferentes métodos de alfabetização, que gozaram, a seu tempo, a glória de serem considerados os mais eficazes. O método da linguagem total, já explicitado anteriormente; o método fônico que enfatiza as relações símbolo-som e o método alfabético no qual os alunos primeiro identificam as letras pelos seus nomes, depois soletram as sílabas e, em seguida, as palavras antes de lerem sentenças curtas e, finalmente, histórias. Fonte: Idéias & Número, edição 341, Porto Alegre, 9/2/2006, consulta em 12/05/2006. em <http://www.revistadigital.com.br/index>.

⁴⁷ *Dissonância na alfabetização* 4/3/2004 in: Idéias & Número, edição 341.

O sr. Capovilla me atribui um poder que não tenho [...].Entre uma técnica e uma teoria, há uma diferença [...] O sr. Capovilla promove técnicas, e seu método fônico é um 'remake' de métodos que têm mais de um século. Eu me ocupo de teorias [...] dediquei-me a mostrar e teorizar sobre o modo de pensar das crianças quando tratam de compreender a escrita [...] ele fala de uma técnica (milagrosa, ao que tudo indica), e eu falo de crianças. Não há debate possível (ibid.)

Aparentemente há visceralidade imbricada com premissa teórica e isso talvez se dê, como lembra Belintane, porque “as teorias, muitas vezes hiperdimensionando seus poderes heurísticos, buscam figurar como novidade na maquinaria dos governos” e prossegue adiante “juntam-se também a esse movimento alguns intelectuais que vão reforçando suas associações e maquinarias discursivas e se apoderando de macro e micropoderes que fazem a economia da educação girar seu capital” (op. cit., p. 63).

É evidente que não se trata de evitar debate, ele é sempre bem-vindo. Mas o que ocorre freqüentemente no meio educacional é a canonização repentina de teorias, resultando em práticas precipitadas que vigem até que novas lhe tomem o lugar. Diz Belintane: “O que preocupa é a entrada abrupta dessas idéias, que quase sempre são vistas, sobretudo por políticos e intelectuais do mundo acadêmico, como soluções revolucionárias para antigos problemas dos sistemas educacionais”(op. cit., p.66).

Esse movimento está no princípio. Acerca dos desdobramentos, só é possível fantasiar. O que se teme é que a reflexão tenha uma brevidade perigosa e um novo paradigma, como qualquer outro produto de consumo, se precipite e atinja em queda livre a práxis do professor. A adoção, ou não, da prática que resultar *vitoriosa* desse confronto, independe da aquiescência, convicção ou entusiasmo dos professores.

⁴⁸ Psicolingüista Argentina atua no México como professora do Departamento de Investigações Educativas do Cinvestav (Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional). (id Ib)

A entrada do método certo e a remoção do errado faz parte de um imaginário ingênuo, simplista, dicotomizador, que à revelia da história e dos contextos, deseja sempre que a complexidade do campo educacional ceda aos apelos desta ou daquela panacéia (ibid., p. 66).

O entusiasmo é finito, desejo não. E é por ele que se persiste. O arrebatamento, quando há, se desgasta com a rotina que é, no mais das vezes, frustrante porque o objetivo a que nos propomos carrega em si o equívoco de buscar a receita eficaz. Toma-se por empréstimo, a afirmação de Lacan:

Urgente em todo caso nos parece a tarefa de extrair das noções que se enfraquecem numa utilização de rotina, o sentido que elas reencontram tanto de um retorno sobre sua história quando de uma reflexão sobre seus fundamentos subjetivos [...]. É sem dúvida a função de quem ensina, da qual as outras dependem, e é nela que se inscreve melhor o preço da experiência [...]. Que se a negligencie, e o sentido se oblitera por uma ação que não toma seus efeitos senão do sentido, e as regras técnicas, ao se reduzirem a receitas, excluem da experiência todo alcance de conhecimentos e mesmo todo critério de realidade (LACAN, 1998, p. 241).

A experiência, portanto, não pode ser desqualificada em favor das técnicas mirabolantes. Há naquela outra sorte de conhecimentos, gerados por transferências de trabalho singulares, que são patrimônio do professor. É subjetividade em pauta, insubstituível e que não pode ser homogeneizada por métodos.

Talvez seja na ânsia de seguir métodos, abandonando fazeres singulares (e detentores de uma memória otimistamente seletiva) que, a todo o momento diz-se, e se ouve, com relação ao desempenho dos alunos: *em outros tempos tudo era melhor*. Aparentemente, os alunos eram mais competentes, o ensino era efetivo. Convém lembrar que é próprio da *alma bela* desimplicar-se como sujeito de seu próprio mal estar, e se a análise é de

fato pertinente, é a submersão nesse discurso o que acaba por torná-lo cada vez mais verdadeiro.

De qualquer forma se baixarmos as armas da indignação frente à atual performance escolar dos alunos, veremos que sempre houve ali, naqueles bancos, subjetividade silenciada. Sujeitos acometidos de angústias, paralisados por uma inibição que pouco tem a ver com os motivos que lhes atribuímos e mostrando, no corpo, a impossibilidade que todos temos de nos aproximar de nosso desejo, porque contidos pela Angústia que opera.

Somente a noção de real, cuja função é aquela da qual eu parto para opor a noção de significante, nos permite dizer que essa alguma coisa, diante da qual a angústia opera como sinal, é da ordem do irreduzível de real (LACAN, 1988, p.179).

Angústia e significante são como oponentes. A angústia aparece quando esse objeto, que deveria estar perdido em relação ao Real, não se isola, não é nem suprimido nem escondido. Nessa área, gozo e angústia estão próximos. Eis aí uma importante afirmação da psicanálise. Portanto, a angústia não é resultado de não saber realizar uma tarefa, não é a folha em branco que assusta, não é o branco do esquecimento que inibe. A angústia vem de outro lugar; lida-se com a aproximação do Real que é horror, e o sujeito não desconhece isso. Assim, se o professor for capaz de relativizar o imaginário poderio dos métodos e implicar-se na sua função, aceitando seu limite e fazendo vigorar a Lei, pode oferecer espaço e instrumentos do simbólico, para que a palavra faça emergir elementos que são ocultos pela imaginarização.

A função do professor quanto ao conhecimento, tem a ver com transmissão, embora essa palavra tenha adquirido proporções de heresia e sinônimo de desprezo à inteligência e às potencialidades dos alunos. Evidente que não se toma aqui o termo transmissão como algo que implique

absorção inerte do que quer que seja por parte dos alunos, mas sim que ela se refere ao simbólico e, portanto, transmissível que se trata.

Uma conjunção subjetiva desejável, ou seja, aceitação do próprio limite e implicação na função, permite ao professor fazer bom uso produções culturais, em seu trabalho. Todas as produções culturais, os componentes curriculares ou disciplinas têm seu campo desejante, seu viés que permite indagações, entretanto na área de ensino do idioma, é a literatura que se apresenta particularmente fértil como franqueadora de sublimação e objeto dela, sobretudo aquelas obras que têm resistido ao tempo e que se supõe tenham conseguido esse feito, por um valor intrínseco.

O que se aprende com a literatura consagrada?

Algo difícil de definir, visto que é um conhecimento que percorre outra via que não a cognitiva (tão cara à docência) e, portanto, atinge outra instância, raramente reconhecida como profícua dentro do âmbito escolar.

A queixa docente circula em torno da afirmação que os alunos não gostam de escrever, nem tampouco de ler, e porque são habilidades reconhecidamente “cognitivas” seriam indispensáveis para construção de conhecimento.

Dessa forma, outros efeitos decorrentes delas, são pouco valorizados e isso norteia as propostas de leitura e de escrita que se fazem presentes em sala de aula. Na minha experiência imperam solicitações de leituras barateadas⁴⁹ e de redações assépticas. Estas últimas caracterizam-se principalmente por ausência de mobilizadores, ou seja, além dos temas serem propostos sem aquilo que poderia ser chamado de aquecimento, ou seja, uma leitura, uma discussão que pudesse despertar de interesse, intrigar etc., o texto a ser produzido é cercado de imposições de toda a ordem (tamanho, gênero, escopo). Embora, evidentemente, esses requisitos façam parte de um

⁴⁹ Basta lembrar o hábito de adotar resumos de livros consagrados com vistas a poupar tempo, “facilitar” a tarefa e fazer frente às exigências de planejamento e/ou do vestibular.

limite dentro do qual se possa se desenvolver uma competência para produzir textos que circulam socialmente, não há espaço, momento ou incentivo para que o sujeito se ponha a escrever guiado pelo desejo, que poderia ser convocado por uma leitura de qualidade. De que forma e a qual literatura o aluno está sendo aproximado?

VI - LITERATURA E A TRANSFERÊNCIA POSSÍVEL

O texto 'caça' o leitor

Barthes

A literatura e a psicanálise tiveram diferentes momentos de aproximação. Nos primórdios desta, foram cometidos excessos quanto ao escrutínio de obras literárias que comprometeram os benefícios que estudos dessa forma de arte promovem.

Houve, de fato, momentos em que se incorria na chamada Psicanálise aplicada. No início isso se deu na sociedade psicológica das Quartas Feiras “que serviu de contexto para as exposições e discussões, amiúde apaixonadas e que versavam sobre a aplicação da psicanálise aos campos literário, artístico, mitológico e histórico” (Roudinesco, 1998, p. 606).

Os exageros cometidos nos inícios da psicanálise — quando os psicanalistas, ao pretenderem ‘analisar’ uma obra de arte, estendiam seu exame a particularidades da vida do artista — deram origem a uma forte rejeição, traduzida na postura de negar à psicanálise qualquer valor na apreensão das manifestações estéticas (CRUZ, 2005, p. 16).

Encontramos, em certo momento, o próprio Freud ocupando-se de estabelecer um contacto que procurava empregar a psicanálise para desvendar algo do autor em seus textos literários. Entretanto, em 1920, ele mesmo lamentou esse procedimento afirmando:

Diante do problema do artista criador, a análise, ai de nós, tem de depor suas armas (FREUD, 1996, vol. XXI, p.183).

À primeira vista, pode-se parecer que Freud tenha admitido a inutilidade de articular a psicanálise em seus trabalhos com a literatura, entretanto manteve seu objetivo claro, e eminentemente teórico, que excedia ao puro e simples emprego pontual dela como instrumento.

Recorrer à Psicanálise como utensílio interpretativo da literatura, teve seus seguidores (principalmente nos anos setenta, quando do crescimento do pensamento estruturalista)⁵⁰ e manteve-se atuante até que se tornou evidente que determinada abordagem, que pretendesse tratar a narrativa de forma semelhante àquela que o analista utilizava ao trabalhar o relato do analisando resultava, em última instância, na expulsão do autor e evidentemente do sujeito do texto, procedimento esse, que em tudo contrariava os preceitos básicos do inconsciente freudiano.

Hoje, a psicanálise aplicada produz reações contrastantes e é rejeitada particularmente pelos franceses, pelo receio de perda de respeitabilidade. Lacan, ao escrever uma resenha crítica para o livro de Jean Delay (1998, p. 3), afirma categoricamente: “A psicanálise só se aplica, em sentido próprio como tratamento, e, portanto há um sujeito que fala e que ouve”.

É evidente que a grande eficácia da psicanálise e que advém, dizia Lacan (1998), como acréscimo, é a que decorre da escuta do sujeito e sua singularidade. Mas se o sujeito está em sua obra, não é de um fazer psicanalítico que se trata, e sim de graduar quais implicações ela gera no leitor.

⁵⁰ O estruturalismo é uma linha de pensamento, dentro das ciências humanas, que entende a realidade social como um conjunto formal de relações que compõem uma estrutura. Inspirou-se no modelo da lingüística.

Se a psicanálise protesta, em certo momento, contra sua própria abordagem perante a literatura, o inverso também foi verdadeiro. Encontramos Barthes, em seu livro *Crítica e Verdade*, investindo contra os opositores da aproximação entre a psicanálise e a literatura.

Na verdade, a imagem antiga que a antiga crítica tem da psicanálise está inacreditavelmente ultrapassada, assentando numa classificação arcaica do corpo humano (BARTHES, 1999, p.26).

Os desacertos de percurso não significam que não possa haver um efeito de lavra benéfico, decorrente da aproximação desses dois campos de conhecimento.

O exercício da psicanálise e da literatura é, mais que tudo e além de tudo, *poiesis*, criação, co-criação (GRANA, 2005 p. 65).

Quais seriam as funções e o que possibilitaria o trabalho com a literatura, dentro do âmbito escolar? Permitiriam elas uma transferência que gere efeito de trabalho?

A transferência, como processo de um reeditar afetos inconscientes, é própria da relação analítica. Nela, o analista deve suportar fantasmas, desejos, amor, ódio e rejeição de seu analisando. A transferência envolve o analista na psicanálise de um sujeito, portanto é singular, entretanto, não é exclusiva da situação analítica; existe dentro de outras circunstâncias, nas quais pode, ou não, ser reconhecível.

A docência é um exemplo de atuação na qual há possibilidade de transferência, e é comum ouvirmos testemunhos de professores que afiançam

ser o palco da sala de aula imprescindível para sua manutenção narcísica. Ali reverenciados quanto ao seu saber ou quanto a seu encanto pessoal, investem libido para manter a coesão do amor de seus alunos e para satisfazer-se na economia do líder e as massas, destacada por Freud o seu estudo da psicologia grupal. Não é estranho que isso aconteça aí, porque existe a necessidade inerente do homem de seguir um líder em decorrência da estruturação psíquica de ideais.

No seminário oito (1992), Lacan afirma que trataria da transferência dentro do que chamou de disparidade subjetiva, mas não como fruto de uma mera dessimetria, visto que ele se insurgia contra a idéia que apenas a intersubjetividade pudesse fornecer o quadro no qual se inscreve o fenômeno. Insistiu em disparidade subjetiva entendida como a posição de dois sujeitos em presença. Tratava, na ocasião, da situação analítica.

Ora, na leitura há uma disparidade intrínseca, portanto supõe-se possibilidade de transferência com textos. É temerário sustentar uma emissão cuja recepção promova resposta e/ou efeito previsíveis, e que estes sejam desencadeados, efetivamente, pelo teor patente da mensagem. Se os livros de auto-ajuda se prestam a fornecer alento, e de fato obtêm sucesso em determinadas fases para determinadas pessoas, não é por conta de um poder intrínseco da mensagem textual. Textos com outro conteúdo podem produzir iguais saldos afetivos.

Nesse fenômeno de efeito é possível arrolar outras tantas produções ou fórmulas culturais que resultam subjetivamente “eficazes”, tais como: o mantra, rezas, palavras mágicas etc. Mas elas só o são, quando instalada uma transferência que é primordialmente singular.

O que determina [...] a viabilidade ou não do uso terapêutico da literatura, do escrever e do ler, no sentido estrito que estamos aqui atribuindo à palavra, é a possibilidade de interlocução com o Outro do texto, virtual encontro com a verdade narrativa que é, ao fim e ao cabo, o encontro da

verdade própria, a única verdade que seremos capazes de reconhecer em qualquer tempo e lugar. O sentimento da verdade, a convicção de que o que acabamos de descobrir “e assim”, não implica no ajuste da vivência subjetiva [...] à verdade formalmente [...] enunciada por um outro real (GRANA, *ibid.*, p. 68).

Labora-se com a premissa de a literatura comportar pulsão e prestar-se à transferência, visto que o *Outro* do texto pode operar efeito de verdade e transformar algo indizível em “algo-outro”.

Lembra Willemart, que falar dá prazer e “eliminando-se o som, resta a língua escrita” (1997, p. 24), embora ressalve que é difícil determinar o que vem antes, se a escrita ou a falta, uma vez que “ se o significante existe escrito no inconsciente, é por ter sido, um dia escutado” (*ibid.*, p. 24).

De toda a forma, resta a questão: textos poderiam fazer função de gozo por permitirem uma substituição singular? Seria uma das possibilidades de promover o tão afamado e perseguido prazer de estudar, dentro das escolas?

A literatura oferece uma forma de captar o meio e de falar de suas próprias conexões com ele, de forma que supera — por um determinado ângulo—, o conhecimento científico, visto que este tem amarras que aquela pode ignorar. Diz Eco (1967), que o discurso artístico “é acima de tudo ambíguo: não tende a nos definir a realidade de modo unívoco, definitivo, já confeccionado (*op.cit.*, p. 280).

Quando se instalam, por determinadas qualidades, as obras excedem os escritos didáticos porque ultrapassam seu próprio tempo. Por conterem atributo intrínseco, manejam um permanente jogo de palavras e o sujeito goza na surpresa, na palavra bem dita, inédita.

Faz-se aqui um aparte, para o que se julga um pertinente exemplo desse jogo de palavras, presente na escrita de Dalton Trevisan. Selecionou-se

alguns trechos de *A Polaquinha*, uma vez que dentre suas obras, talvez seja a que mais torna evidente o efeito produzido pelas metáforas e metonímias. Algumas abatem nossas táticas de leitura e, como resultado, ficamos (ex)táticos.

Concentrando o universo em que nos instala até quase o seu limite, Trevisan omite palavras e com esse recurso irrompe mais do que poderia conter a frase completa.

Quis olhar bem, ver como era. Ali o autor, Ai, que tentação: era flor coagulada de sangue? era só osso? era punhal de pétala de rosa?(op.cit., p. 38).

Ouça o risco da unha na meia de seda. Que me arranhasse o corpo inteiro, vertendo sangue do peito (ibid., p.11).

Ao corromper a pontuação, o autor nos faz maquiná-la ou simplesmente aceitar a subversão dela, e esse espaço vago se produz, autoriza que se faça uma outra coisa no ato da leitura.

No banco da frente, reclinado. Ele me beijou inteirinha — eu flutuava dois palmos acima do assento (ibid., p. 18).

Baixou a calça do pijama, entre as coxas — tão quente, me queimou a pele, até hoje a cicatriz. (op.cit., p. 8).

Metafórico contumaz, Trevisan reinventa a semântica e abusa. No lugar de clitóris fala da “Pérola da concha bivalve”; em vez de nádegas diz

das "bochechas da nalga", e ao invés de pênis, põe em cena o "ferrão de fogo" e a "flauta de mel".

O sujeito deleita-se ao esbarrar em algo indefinível, e se constrangido a ler novamente, não é a busca de sentido o que o anima, e sim experimentar se o efeito, *efeito de afeto*, resiste à nova leitura.

Desdenhosa, o passo resolutivo espirrava faísca das pedras... onde pisa grama não cresce. No braço não sente a baba do meu olho? (ibid., p. 13).

Difícil negar o estranhamento que o autor produz, e é isso que sustenta o discurso artístico. Este discurso "apresenta-nos coisas de um modo novo, para além dos hábitos conquistados, infringindo normas da linguagem, às quais estávamos habituados" (1967, p. 280).

Pode-se dizer que na anarquia certo *nonsense*, o princípio da realidade é convidado a afastar-se e reina um genuíno prazer estético que, de tanto prazer, tem como fado ser inexplicável.

Ao adulto, que em determinado momento perdeu o direito ao inútil, ao gratuito, talvez seja o devaneio o seu último e cada vez mais reduzido reduto. Diz Bellemin-Noel que "o homem não conhece senão dois lugares onde sopra a liberdade do não senso, onde seu espírito crítico tolera ser neutralizado: o humor e a arte" (1978, p. 13).

Mesmo dentro dessa liberdade, do inédito ou surpreendente, há de repetição em toda a ficção e relembra Willemart, que todas elas têm a mesma origem "o compromisso das pulsões de vida e de morte, cada escritor repete a seu modo e é isso que gera sua riqueza"(op.cit., p. 58). Afirma ainda que aquilo que é inconsciente para o escritor, essas repetições de personagens, lugares, quer sejam fictícios quer da realidade (porque autobiográficos), podem ser uma manifestação do inconsciente.

Repetição que, tanto na fala do analisando quanto na escritura do escritor, age sem ele saber porque e numa certa medida, é incompatível com os processos secundários (Freud, 1996, vol. XVIII, p. 46).

Muito já se questionou sobre o quê torna um texto uma obra literária. Pode-se dizer que é aquilo que a faz *ascender à dignidade de Coisa; coisa* que é a causa de desejo, segundo a definição de Lacan para sublimação. É bom que se diga, que o conceito de sublimação está, dessa forma, muito além da definição barateada que a sublimação ocorre por uma necessidade de adaptação social, é mais do que a dominação ou inibição das pulsões. A sublimação admite tal assimilação do sujeito que o leva a postergar até mesmo as necessidades vitais, em prol daquilo que a sublimação lhe exige.

Lacan, no seminário sete (1988), usa da metáfora do oleiro que para criar o vaso o constrói em torno do vazio, da mesma forma que o criador mítico, ou seja, partindo do buraco. Então, o movimento de elevar o objeto à dignidade da coisa circula um vazio, ou se preferirmos, o suporte da produção inicial é vazio e neste vazio está o lugar da causa. É, finalmente, a produção de uma borda, de um significante.

Na psicose, há um vazio sem borda porque não há afirmação da existência de falo materno, há apenas exclusão. Na perversão há uma coexistência de duas posições: de um lado ocorre uma simbolização da falta do objeto e de outro, a imaginarização que é oferecida pelo fetiche. Para o neurótico, a denegação e o reaparecimento na ordem intelectual daquilo que o sujeito não integrou, é borda que o resguarda da irrupção do material excluído.

Trata-se então de o ato sublimatório ser uma edificação em torno do vazio, que é a causa do desejo. O objeto para ser sublimatório deve conseguir enlaçar significantes e, portanto, terá sempre a ver com a vida imaginária de quem o elege. Num ato sublimatório há duas satisfações, aquela de quem faz e aquela de quem contempla. Assim, tomando como

exemplo uma obra da literatura, ela será produto sublimatório, quando receber essa dimensão de quem a lê. “Talvez a particularidade do texto ou da obra clássica seja justamente essa inclinação para causar, por sua vez, produções sublimatórias” (Dvoskin, 1995, p. 50).

Lacan articula sublimação e coleção e diz que a coleção não é um agrupamento de objetos e sim, que ela pode ser relacionada com a sublimação quando esta transforma o objeto.

Do mesmo modo que um quadro transformou o conjunto dos frascos de pintura ou a transformação de uma coleção de moedas em uma guaiaca aqui a coleção produz um significante novo (ibid., p. 50).

Desde que a coleção é necessariamente incompleta e “produz a infinitude da série” (loc., cit.), não há como haver significação absoluta. Um texto não comporta em si, significação incondicional. O filósofo Maurice Blanchot (1987) reiterava que o objeto literário está unido a uma zona de indeterminação e, portanto, a apreensão do sentido do texto é impossível. Desde que se almeja a interpretação singular, pode-se ter efeito de trabalho; de produção de real que se organiza conforme esse *point de capiton*, ponto que segura o sujeito em sua trajetória psíquica e enreda sujeitos na cultura, entendendo esta como a linguagem que funda o humano, porque a linguagem é causa e consequência da cultura. Certeau dirá que “um comportamento cultural inicia-se e exprime-se com o papel atribuído à língua escrita e à oral no conteúdo de ensino” (2001, p. 126).

Há uma função que a cultura atribui à língua e diversas são as técnicas de a escola laborar o idioma. Quanto à exploração de textos no âmbito escolar, esta se restringe muitas vezes a uma superficial e equivocada tarefa de interpretação de textos.

A única prática que se pode fundamentar numa teoria do texto é a própria prática do texto. Em relação à teoria do texto, existem apenas os teóricos ou práticos, mas nunca especialistas, críticos ou professores (COELHO, prefácio de *Prazer do Texto*, BARTHES, 1992, p. 12).

Da forma como é freqüentemente praticada, a interpretação resume-se em impor, ao aluno, a empreitada de apreender significados que comporiam a intenção do autor, e que estariam em uma ou outra passagem. Diz Lacan quanto à linguagem que “ fracassaremos em sustentar sua questão enquanto não nos tivermos livrado da ilusão de que o significante atende à função de representar o significado” (1998, p. 501).

Numa técnica bastante comum entre os alunos, orientado pelas questões, o texto vai sendo lido aos pedaços e sentidos são atribuídos a ele, antes mesmo de concluída a leitura. Essa prática esquarteja o texto e desconsidera que a significação, qualquer que seja, é retroativa. Finalmente, será validada como correta (segundo os parâmetros do professor ou do livro didático) apenas a interpretação que der conta de uma improvável façanha, a saber: capturar a intenção do autor. Ora para tanto, deveria ser possível capturar o sentido do texto.

Nisso esbarramos na heresia que afirma Lacan (1998) ser o fato de um significante ter que “responder por sua existência a título de uma significação qualquer” e a partir disso se constata que “o texto mais carregado de sentido desfaz-se, nessa análise, em bagatelas insignificantes” (op.cit., p. 501). Sabemos que um significante sempre remete a outro e não a um significado, portanto, diz Barthes (1997), há uma articulação no texto que adia o sentido, ele sempre dá vazão a uma cadeia e capturar um sentido seria congelar o processo do texto.

Foucault (1992) também afirma que “a marca do escritor não é mais do que singularidade da sua ausência; é-lhe necessário representar o papel do morto no jogo da escrita” (p. 37).

Quanto à validade de uma interpretação de obra literária, a proposta de Umberto Eco (2005) é a de buscar a “*intentio operis*” [...] “em contradição ou em interação com a *intentio auctoris* e a *intentio lectoris*”, (p. 29). Isso preservaria a interpretação de se ver constrangida a desvelar intenções autorais precisas, que escapam ao próprio autor, visto que o texto engendra o leitor e, em última análise, isso só acontece pela morte do autor (Barthes, *passim*).

É temerário que uma interpretação, como tarefa escolar, pretenda penetrar em meandros subjetivos, contudo também é improdutivo — e desvio de função da literatura — que sua interpretação se resuma a capturar intenções autorais objetivas e utilitárias franqueadas pelos significantes. Lacan insistiu que “é na cadeia do significante que o sentido ‘insiste’, mas que nenhum dos elementos da cadeia ‘consiste’ na significação de que ele é capaz nesse mesmo momento” (1998, p. 506).

Um escritor brasileiro (cujo nome resulta irresgatável) declarou em entrevista à televisão, que ao responder às questões de interpretação do texto de uma obra sua (num prestigioso vestibular paulista), surpreendeu-se definitivamente reprovado. À parte o caráter jocoso da situação e, embora se possa até mesmo supor que houve uma denegação, indício de que elementos do inconsciente tenham sido tocados, resta uma questão, a saber: quem é que tem a resposta a essas perguntas? Impossível menosprezar que há uma instabilidade intrínseca de todo o significado na linguagem, quer seja escrita ou quer não.

Qualquer texto é um novo tecido de citações passadas. Pedacos de código, modelos rítmicos, fragmentos de linguagens sociais, etc, passam através do texto e são redistribuídos dentro dele visto que sempre existe linguagem antes e em torno do texto (BARTHES, 1987 p. 49).

Os significantes utilizados revelam-nos, mas apenas como os atores no palco. Por mais que eles desempenhem o seu papel em conformidade com o seu diretor ou com o autor, sempre haverá espectadores que verão outra coisa (WILLEMART, 1997, p. 40).

Num fenômeno de superinterpretação torna-se válido inferir quase tudo a partir do que está escrito. Um texto comportaria, dessa forma, uma quantidade ilimitada de interpretações, algumas dificilmente autorizáveis por quem quer que seja. Os exemplos que Eco (op.cit.) fornece do que considerou superinterpretações de seus próprios textos, de fato, e elas se mostram tão peculiares e pouco sustentáveis que sugerem que os significantes cotejados sejam os do próprio sujeito do crítico. Como mero exercício de cortesia, diz que talvez os críticos estejam certos: “o texto foi lançado, está fora de meu controle” (op.cit., p. 98).

Uma superinterpretação não é determinada necessariamente através de comparação com uma interpretação “correta”; aquela se auto-engendraria. Talvez seja a falta de sensatez que a denuncie. Eco oferece um exemplo quando relata sobre um crítico que, a procura provas para ampliar a antiguidade das idéias *rosa-cruz* e das primeiras lojas de maçonaria⁵¹ e acredita tê-las detectado nas palavras *cruz e rosa*, presentes nas obras de Dante Alighieri (1265-1321). Olvida, propositadamente ou não, que é muito mais lógico que sua presença no texto tenha sido inspirada no cristianismo e nas inúmeras metáforas às quais a flor se presta, do que seja indício da hipótese que ele quer confirmar.

Interpretações deste tipo sugerem a substituição do princípio hermético *post hoc, ergo ante hoc*⁵², no qual a conseqüência passa a ser a causa da própria causa, por uma conseqüência cuja causa é a expectativa. Assim, parece mais sensato dizer que Dante inspirou-se nos símbolos de sua

⁵¹ Datam do início do séc. XVII.

⁵² Depois assim logo, antes assim. Tradução minha.

época e afirmar o contrário é ignorar uma das condições da interpretação que é a de respeitar o valor econômico do indício. Um indício é considerado um signo de outra coisa, quando não puder ser explicado de forma mais simples e, embora se reconheça o caráter deslizando dos significados, daí à empresa de capturar-lhes sentidos camuflados propositalmente pelo autor se contrapõe, no mínimo, o bom senso.

Em primeiro lugar, o autor não é uma mônada isolada que pudesse reivindicar o que ele produz como sendo algo exclusivamente seu; como qualquer homem, ele é a culminação de uma série de desejos de sucessivas gerações, o fruto de um momento cultural preciso (WILLEMART, 1983, p. 19).

Se mesmo aspectos patentes e presentes no texto não garantem infalibilidade de sua interpretação, inútil é buscar a intenção pré-textual do autor como uma chave de fechadura, visto que a intenção franqueada dificilmente seria mais do que a do cogito. Entende-se a obra literária animada pelo que vem de outro lugar. Ezra Pound define a grande literatura como uma “linguagem carregada de significado até o máximo grau possível (s/d., p.32). Completa Willemart:

[o autor] utiliza uma língua carregada de sentidos que o domina e controla mais do que ele pensa. E, por fim, essa mesma língua, uma vez colocada no papel e através da narrativa, força arranjos e desloca elementos tanto no nível do sintagma quanto do paradigma (1983, p. 19).

É inegável que, no que diz respeito à fruição de uma obra literária, o leitor empírico pode interpretar e sentir-se tocado da forma como bem o entender (ou não-entender). Entretanto, num fazer escolar, a interpretação labora num eixo de possibilidades minimamente consensuais. Por isso, mais

do que operacionalizá-la — reduzindo-a exercício de captar intenções alheias num jogo de certo e errado —, deve prestar-se de ferramenta para um contato mais refinado com texto; possibilitar enfim uma aproximação que resulte em uma leitura-autoria.

[...] o texto erige-se enquanto tal na medida em que provoca no leitor determinados efeitos [...] principalmente o que poderíamos chamar de efeitos de trabalho, [...] abre possibilidade no leitor de trabalho no campo do simbólico (VILLARIS, 2002, p. 99).

Talvez “interpretação” seja um termo que carregue em si, o equívoco. A linguagem é trapaceira, dizia Lacan. Então o professor pode escapar das armadilhas da tradição perguntando-se, de fato, o que pretende ao aproximar seu aluno de um tesouro entre capas...

Se quisermos estar atentos ao plural de um texto (por mais limitado que seja) devemos renunciar a estruturar esse texto em grandes blocos, como fazem a retórica clássica e a **explicação escolar**⁵³: não há construção do texto; tudo significa sem cessar e várias vezes, mas sem delegação a um grande conjunto final, a uma estrutura derradeira (BARTHES, 1992, p. 45).

Muito já se disse sobre as transformações do leitor pelo que lê e da verdadeira metamorfose operada naquilo que é lido por ele. Barthes (1988) dirá que o que é lido é fundado pela intenção, do sujeito, de ler; “ele é simplesmente: para ler, *legendum*. É também tácito que uma segunda aproximação de um texto nunca se dá da mesma forma que a primeira e que,

⁵³ Grifo meu.

desta experiência, nenhum dos dois (leitor e texto) sairá intocado, há desejo envolvido e é a esse campo que se refere a leitura.

Tratar da linguagem sob o ponto de vista de ela ser instrumento privilegiado de trabalho é importante porque foi justamente com o surgimento da linguagem que o corpo se desnaturalizou e impetrou-se, para o ser humano, o impedimento da relação direta e simples entre necessidade e satisfação. Em sua práxis, ao ouvir literalmente o sujeito, a Psicanálise ouve com uma escuta peculiar; não faz adivinhações; presta atenção ao literal porque nele há o que não foi dito. Ler uma obra literária com outros olhos e favorecer que isso aconteça na escola é, de certa forma, deixar-se apanhar pelo literal naquilo que ele mostra não dizendo, e ao mesmo tempo contactar o que há de nós, enquanto discurso do outro.

[...] no que nos diz respeito, para que a Psicanálise ajude a leitura a revelar uma verdade do discurso literário, ao dotar este setor da estética de uma dimensão nova, a fazer ouvir uma fala diferente de maneira que não nos fale só do discurso dos outros, mas do outro em nós (BELLEMIN-NOEL, 1978, p. 21).

Se, ao julgar a possibilidade de interpretação, nos deixarmos atrair pelos extremos — tudo ou nada é lícito inferir de uma obra literária —, corremos o risco de perder um valioso produto cultural. Há um literal que não desmerece nem ignora a incidência do subjetivo, pelo contrário, convoca o leitor. Nesse rumo, parece razoável centrar-se num literal das palavras e torná-lo pista. Mas pista de quê? Não pista de intenção, qualquer que seja, e menos ainda indício que permita que a interpretação se apequene, servindo de ferramenta para conferir entendimento. Pista que intrigue, gerando retorno ao texto.

Não é a “pessoa” do outro [leitor desejan] que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do fruir: que os dados não estejam lançados, que exista um jogo⁵⁴ (BARTHES 1992, p. 37).

Há um jogo posto. Esta é a proposta de uma interpretação de texto que lavre o terreno de outra forma. As questões de interpretação de texto não deveriam prestar-se a localizar e extrair intenção e significação engessadas, supondo que é em determinado trecho que uma e/ou outra estejam centradas, porque o valor literário da obra pode residir em espargi-las e o talento do autor (inclusos nessa autoria, eu e isso) pode ser o de tornar tanto a intenção quanto a significação, dificilmente localizáveis. Operacionalizar a interpretação aniquila a subjetividade de ambos os lados da obra e desvia a finalidade literária.

O leitor, por sua vez, abrindo o livro, recomeça a corrida e persegue, **a sua maneira**⁵⁵, o seu prazer de significante em significante (WILLEMART, 1997, p. 69).

Admite-se que a própria formulação de questões profícuas, que convoquem o leitor para que embarque numa camada além da parafrásica, esbarra nas próprias significações de quem as concebe. É a condição do humano; é o limite das possibilidades da linguagem. Porém se há impossibilidade de formular questões de uma propriedade tal, que driblem a essa limitação, há pelo menos possibilidade de evitar as más questões, aquelas que fazem um circuito de mediocridade entre a questão e a resposta cabível, aparentemente a única fiadora da questão. Isto é mero exercício de escrita repetidor e não de autoria. A única função aparente é a de sondar se a obra foi ou não lida. Não é raro, inclusive, que as questões propostas

⁵⁴ grifo meu.

⁵⁵ grifo meu

embrenhem-se em detalhes pouco expressivos do texto, o que denuncia servirem apenas como instrumento detector de cumprimento da tarefa proposta pelo professor.

É patente que é uma empresa difícil e, se a proposta for desafiar o aluno para o envolvimento diverso na leitura, o professor precisará contar com um conhecimento expressivo da obra cuja leitura propõe, visto que a escolha das palavras reflete o Simbólico vigente quando foram escritas. Dessa forma o estilo, além de abarcar componente subjetivo, é também forjado pelo momento cultural, — e Lacan (1998) nos pede atenção quanto ao estilo — estilo é ferramenta de dizer do autor, portanto é rastro.

Resulta improdutivo e gera toda a sorte de resistências e incompreensão propor a leitura de uma obra — mesmo que contemporânea—, sem que antes se ofereçam balizas a seu respeito. Apenas como um exemplo, imaginemos um texto, como aquele citado anteriormente, no qual surgissem as palavras rosa e cruz, que tivesse sido escrito na efervescência do surgimento da maçonaria e no qual as palavras pudessem, de fato, indicar indício e permitir uma leitura além da parafrástica. Ora, se o leitor desconhece o momento cultural em que foi escrita a obra, perde a essa possibilidade.

Ao advertir-se o leitor, através de um expediente qualquer, do momento cultural ou de algum fato significativo da vida do autor, pode-se ter sucesso em formular questões que promovam certo descolamento do texto e desafiem o aluno à empreitada de fruir leitura, vivendo uma experiência estética⁵⁶ tal, que resulte também num saber complementar para o sujeito.

⁵⁶ Os filósofos (...) definem uma idéia estética pela condição de que não tentamos obter ou fazer qualquer coisa através dela, não necessitando dela para satisfazer qualquer de nossas necessidades vitais, mas contentando-nos na contemplação e na fruição da idéia. Esta fruição, espécie de ideação, é a fruição puramente estética, que consiste apenas em si mesma, não tendo outro objetivo fora de si e não preenchendo qualquer dos demais objetivos da vida (FREUD, 1996, vol. VIII, p. 96).

O texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo (BARTHES, 1992, p. 82).

É evidente que perguntas não são andaime de transferência com o texto, mas revelando-se ditosas e intrigantes (e isso é mais do que fruto de acaso) podem facilitar uma aproximação diversa do leitor com a obra, incitando uma leitura menos rasa.

O efeito exatamente inverso é gerado quando o aluno precisa ler colado ao autor, visto que o que se lhe pede é que investigue intenções. Essa prática impede que haja o esmaecimento do autor para gerar “efeito de trabalho na leitura” — não pouco ambicionado —, visto que gera um outro efeito, aquele de relançamento de e na escrita.

Há finalmente, uma terceira aventura da leitura (chamo de aventura à maneira como o prazer vem ao leitor): é assim se pode dizer, a da Escritura a leitura é condutora da escritura [...]. Não é que necessariamente desejemos escrever como o autor cuja leitura nos agrada; o que desejamos é apenas o desejo que o escritor teve de escrever... (BARTHES, 1988, p. 50).

“Se a literatura, numa repetição sem fim, não pára de rasurar o inconsciente ou de escrever em cima dele, a escritura, ao contrário, o deixa aparecer de modo mais insistente” (Willemart, 1997, p. 63). Com tal predicado, é preciso levar a sério a afirmação de Barthes:

O que está em jogo no trabalho literário (da literatura como trabalho) é fazer do leitor não mais um consumidor, mas um produtor do texto (1992, p. 38).

Entende-se também que é um equívoco substituir obras consagradas pelo tempo, em favor de algumas outras, mais atuais (porém menos expressivas), esperando suprir melhor os anseios contemporâneos. É justamente porque nas primeiras há de um brilho desejável, é que são impreteríveis. Elas podem desencadear o já referido *desejo de desejo* de escrever e dotar, por acréscimo, o sujeito de desenvoltura com os significantes do idioma, para camuflar os seus próprios.

É com isso que se conta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita.

Mario Quintana

A psicanálise não encontra! Ela inventa, cria e constrói, portanto é de percurso que ela se nutre e constitui. Disse Blanchot, que a obra não se consoma, “o que quer terminar continua sendo o interminável” (1987, p. 13). Há que sempre se fazer incidir o corte, e depois dele, é pouco profícuo buscar conclusão que porte, de fato, a qualidade que o termo promete. A (in)conclusão é sina do humano, fosse de outra forma, o sujeito encontraria a morte.

Sujeito que não escreve; sujeito que não pode não-escrever; sujeito que se poupa recorrendo a modelos e, finalmente sujeito que escreve, como ato, ao recusar-se efetuar uma escritura.

Se a matéria prima de uma investigação é o sujeito, toda a afirmação está submetida ao jugo do singular intransponível. Propôs-se então, sob esse ferrete, que a inibição é afeto freqüente no que toca à tarefa de produção textual, mas que não é gerada por algum tipo de déficit, ao qual as ciências pedagógicas insistem em atribuir. Sendo a representação, por meio da escritura, um meio de vazar enunciação indesejável e aproximar o sujeito ao desejo, nesse trajeto se interpõem os afetos, desde a Inibição até a Angústia, sendo esta a derradeira defesa contra esse mesmo desejo.

Tratou-se da inibição não como fator constituinte e necessário ao recalque e à cultura, e como tal integrante do quadro do desenvolvimento psíquico, mas àquela que, se excedendo, pode configurar-se em patologia. Como lembra Santiago (2005), é uma sorte de inibição que restringe não só

as atividades do eu, mas também o próprio processo sublimatório. Na modalidade de inibição a que se refere esse trabalho, o recalque investe “uma quantidade de angústia que ultrapassa a quantidade de sublimação” (ibid. p. 105). Mesmo sendo a defesa um mecanismo fundamental à dinâmica dos processos inconscientes, visto que processa libido do psiquismo, a inibição que veta mais do que as funções do eu, ou seja, a inibição cuja sanção opera sobre a fantasia, resulta em impedimento da simbolização. Nisso se diferencia a inibição do recalque. Aquela é um recurso eficiente contra tensão geradora de desprazer, enquanto que o recalque se dá quando algo que causa desprazer é inevitável. Dirá Freud que o recalque é “defeito de tradução” (1996, vol. I, p. 317), já que o desprazer seria gerado por ela e assim, a perturbação do pensamento se daria para embaraçar essa tradução.

Se a escritura é produto e via de sublimação, na dificuldade de escrever dá-se que o próprio processo sublimatório é que padece de inibição. Assim, no recalque há retorno em outra associação enquanto que na inibição há a interrupção do pensamento.

Embora seja fato, como reitera Willemart, que “a sintaxe, a gramática e as regras do discurso, observadas na escrita pelo autor ligam, controlam, funilam e regulam as palavras” (1997, p. 29), resta que tudo isso se trata de elaboração secundária. Por mais que o *eu* esteja alerta, a gramática contraria a coerência associativa do inconsciente, dessa forma supõe-se que a intrusão da alíngua ou uma simples alusão às associações presentes nela, suscita traços correspondentes à lembrança, instaurando veto.

Sobre as letras grafadas num suporte, Pommier (1996) discorre a respeito de casos clínicos nos quais uma ou outra letra era vetada ao sujeito e faz considerações extensas, articulando fatos da história pessoal dos analisandos com a supressão do símbolo, concluindo que certas letras implicam em interdição.

Certas representações e, por conseguinte, entre elas certas letras podem estar contaminadas pelo tabu causado pela proximidade associativa de um significante do assassinato do pai (ibid., p. 344).

Se o sujeito identifica seu corpo com determinada letra e lhe dá a conotação de própria imagem, não poderá usá-la para formar significantes, porque isso se constituiria no risco de seu desaparecimento em o *Outro*. Isso remete ao depoimento de Graciliano (1976), sobre as letras que não conseguia ler: o T e D e sobre o expediente, exitoso, que usou de renomeá-las.

O que insiste na investigação de uma escritura autoria, tão cobiçada pelos professores para seus alunos, e que não se dá, é o fato dela envolver algo mais do que a experiência ou empenho e por isso a interdição resiste a todas as tentativas técnicas, chamadas pedagógicas, de superá-la e lembrará Lajonquière (2000): “é preciso exorcizar o que há de morte em todo o desejo de vitória pedagógica” (p.107).

Cuidou-se para que a investigação levasse em conta, sobretudo, sujeitos cuja atividade intelectual (ao menos nas manifestações passíveis de observação em sala de aula), evidenciasse não estar comprometida em outros fazeres escolares, que não o da escritura. Supõe-se que nela, enquanto criação que suporta o peso fálico, “o processo de dessexualização, operado pela sublimação da pulsão sexual e corrigido pela inibição” (Freud, 1996, vol. XIX, p. 44), de fato, não se dá.

Resta então a questão: há algum recurso praticável dentro da instituição escolar para sanar isso?

Espera-se que um trabalho acadêmico seja, em princípio, animado por alguns propósitos. Há certamente desejo obter a titulação, mas o que talvez seja ainda mais narcísico do que isso é o desejo de oferecer uma contribuição consistente. É o momento em que o sujeito se vê capturado numa cilada do imaginário, a saber: propor solução aplicável ao problema.

Ao recorrer-se ao padrão de discurso das ciências pedagógicas, as prescrições abundam. Entretanto ao tocar-se na psicanálise, o intento de oferecer recursos generalizantes fica vetado a priori, sempre barrado pela singularidade do sujeito.

Todos os trabalhos que li promovendo uma possível parceria entre a educação e a psicanálise, em algum momento se questionaram se haveria o valor em aproximá-las, em virtude do limites intransponíveis que as resguardam. Encontrei réplicas diversas à questão; algumas estimulantes, outras nem tanto. Optei, evidentemente, por dedicar-me àquelas instigantes e a maior parte delas acena para a existência de um discurso vitorioso que, seqüestrando o subjetivo das questões escolares e recobrando-o com um sem número de significantes, exclui possibilidades de trabalho do professor com seu aluno.

Se à escola cabe parte do processo de culturação, operar com o conhecimento carrega em si um desajuste constitucional, que é aquele da perspectiva pela qual se olha algo. “Se qualquer enunciado emitido a respeito de um objeto observado depende da inclinação do espelho-janela, todo o saber e toda ciência se sujeitam à posição do observador que, se mal colocado, confunde facilmente o Imaginário e a realidade”(Willemart, 1997, p.112). De que lugar, a instituição olha o aluno?

A posição na qual se instala a instituição não deixa muita dúvida. Malgrado louváveis tentativas contrárias, é do topo da arrogância do discurso racionalista que a escola perscruta, mede e diagnostica tudo aquilo que é considerado, perante as suas expectativas, como descompasso do sujeito.

Embora não ouse desqualificar discursivamente o envolvimento psíquico, nega-o na prática, ignorando que os fenômenos são determinações da ordem do sujeito do inconsciente e pretendem domá-lo com práticas medicamentosas ou pedagógicas que, imaginariamente, sanem o comportamento “indesejável.”

Estas propostas centram-se, primordialmente, em ações. A psicanálise centra-se em outro ponto: resgata o poder da palavra. Afinal, o que seria da ação, sem as palavras? Disse Freud (1996, vol. XX) que a palavra amaina a ação, portanto há que se considerar a diversidade plástica e as possibilidades que ela enseja, tanto na escrita quanto na fala.

Lembra Eco (1967), que o modo de falar “reflete um modo de ver a realidade e de afrontar o mundo”(p. 283). Questiona-se se há possibilidade de a escola resistir ao próprio discurso persuasivo que veicula e, dessa forma, tomar ciência do intenso jogo dialético que há entre a palavra e a ação, bem como entre o corpo e a linguagem.

Se a lavra da escola circunda a leitura/escrita, hoje a instituição se vê competindo em desvantagem, com a linguagem veiculada de outra forma, por novos suportes que custa a abonar. Como se arranja com isto? Ora repele, ora tenta abarcá-los.

[a TV] se põe ali sem nada exigir, mãe generosa de útero aberto para que o ser se refugie dentro dela e lá se regale com as ofertas múltiplas de gozo (BELINTANE, 2005, p. 29).

De fato, se escola pretende competir com os novos suportes, provavelmente está fadada ao fracasso. Sua função é outra e para cumpri-la há de resgatar e assumir novamente a dívida simbólica que a sustenta para assim fazer cumprir a lei, pela palavra. A força das palavras pode transformar o Real e é conveniente resgatar, nesse ponto, a réplica de Freud àqueles que menosprezavam a eficácia das palavras:

[...] não desprezemos a palavra. Afinal de contas, ela é um instrumento poderoso; é o meio pelo qual transmitimos nossos sentimentos a outros, nosso método de influenciar outras pessoas. As palavras podem fazer um bem indizível e causar terríveis feridas. Sem dúvida ‘no começo foi a ação’ e a

palavra veio depois; em certas circunstâncias ela significou um progresso da civilização quando os atos foram amaciados em palavras. Mas originalmente a palavra foi magia — um ato mágico; e conservou muito de seu antigo poder (FREUD, 1996, vol. XX, p. 183).

Em geral, a palavra do professor, sem grande abono para ousadias, se instala sob a canga do mesmo discurso racionalista escolar. É a partir desse lugar imaginário que o professor frequentemente labora, recusando o subjetivo e querendo se fazer passar por Real, ou seja: “O campo daquilo que subsiste fora da simbolização e que não espera nada da palavra” (Lacan, 1998, p. 388). Como de tudo pretende dar conta através da própria prática e do desenvolvimento, em seus alunos, das tão difundidas habilidades e competências⁵⁷, há tal demanda de fazeres por parte do professor que, obturam um lugar que deveria ficar vago para a instauração do desejo de seu aluno.

Ao render-se a esse discurso (persuasivo, lembrando Eco, 1967), o professor cai numa emboscada contra a qual, adverte Lacan, está exposto todo o cientista ao ignorar seu próprio inconsciente.

Lida-se muitas vezes com corpos cindidos, fantasmáticos, descentrados e situados numa região improvável da discursividade e para os quais a escola pode tornar acessível o caminho até o Simbólico. Desde que o Real é inalcançável e o Imaginário trapaceiro, resta ao professor trabalhar fazendo uso dos utensílios culturais que dispõe. Diz Lacan: “A função simbólica constitui universo no interior do qual tudo o que é humano tem de ordenar-se” (1975, p. 166). Porque o Real escapa e se impõe, Lacan insiste que “não temos outros meios de apreendê-lo a não ser por intermédio do Simbólico” (1997, p. 128).

⁵⁷ Dentro da instituição escolar, pela minha experiência, poucos termos geram tanta controvérsia de definição, quanto estes. Cada professor abraça com devoção ao significado atribuído por um determinado autor e se coloca em contínuo debate gozoso para defender o sentido que atribui a eles, como se a captura do “verdadeiro” significado, fosse decisiva para exercer a função.

Se na infância, a oralidade cotidiana familiar, a “contação” de histórias e as demais situações de linguagem carregadas de afeto, têm sido substituídas pela impessoalidade da exposição a suportes, carentes dele, a leitura pode ser via de resgate subjetivo pela intensa pujança que a linguagem possui. Ler requer um empenho que outros suportes dispensam, mas é uma via que se mostra muito efetiva, para alguns sujeitos, na lida de ordenar-se dentro da ordem simbólica.

E se for do imaginário, almejar que a leitura opere resolução de conflito é possível, ao menos, esperar uma reconciliação que, segundo Lacan, está comoventemente contida na afirmação de Freud:

Wo, Es war, soll Ich werden [...]. Lá onde isso foi, ali devo advir (Escritos, 1998, p. 528).

Há elementos constituintes de uma obra consagrada que atingem o sujeito, e mesmo que se admita que não sejam capturáveis porque há de singular no circuito, é inegável que há pegadas deles no texto. Desde que, por constituição, uma obra está instalada inevitavelmente entre a realidade e a ficção, lembra Willemart que os fantasmas deixam na ficção, tal qual no sonho narrado “índices de sua presença como condensações, as estranhezas, os lapsos, as homofonias” (op.cit., p. 102).

Propôs-se que alguns desses índices podem ser supostos e que são as pistas a serem relançadas fazendo enigma. A vantagem de um enigma é que ele autoriza o percurso singular dos diferentes sujeitos, até mesmo se o ponto de chegada for con(sensual).

Um dos equívocos das práticas escolares com a literatura é de vetar caminhos alternativos e singulares, e o outro é pretender que a obra seja apreendida pela via cognitiva, cuja aferição, fica a cargo do professor, por toda a sorte de meios. Se a forma de escutar produz efeitos

na narrativa, a forma de aproximar o sujeito de uma obra produz efeito na leitura dela.

O que se tem seqüestrado na leitura é a possibilidade de suspender certezas porque soterra-se na obra, o que há de inconciliável, dicotômico e universal e que funciona para que se instaure uma autoria da leitura. Fundando-se esta, como resultado de uma experiência compartilhada que se dá por meio de desencontro, enigma, velamento, ela orbita precisamente em torno de tudo aquilo que é desautorizado pelas práticas escolares na sua faina de a tudo higienizar.

Os professores revelam surpresa, quando não indignação, pelo fato de os alunos não serem seduzidos pelas obras que lhe são caras ou simplesmente quando estes não mostram desejo de ler. Se, como afirma Freud, o aluno é atingido pelo inconsciente do professor, o que houve com o desejo deste, que deveria gerar *desejo de desejo* naquele?

Não há espaço para o inconsciente do professor. Sua subjetividade é esmagada por métodos uniformizantes, que são produtos de consumo de validade cada vez menor e que pelo apagamento do subjetivo que pregam, suprimem, de reboque, a possibilidade de franquear criação. Sentindo-se dessa forma desabilitado, não é de estranhar que o professor se renda e opte por colocar em prática técnicas homogeneizantes⁵⁸, nas quais o singular é proscrito. Lembra Mrech (2005):

O que a sociedade contemporânea não quer ver? O real, o inconsciente e a própria subjetividade humana, fazendo com que esses ideais continuamente retornem, revelando que somos seres incompletos, profissionais incompletos ... (p. 25).

⁵⁸ Vale citar, que em dicionários de sinônimos, o termo homogêneo é equivalente a harmonioso, delatando um juízo de valor que atribui ao singular, condição de desajuste.

Ora, se é preciso resgatar a permissão para que o subjetivo seja levado em conta, quem consente isso ao professor?

Só um professor que autoriza seu subjetivo, pode suportá-lo (nos dois sentidos), no seu aluno. Nesse ponto acredito que não seja algo muito diverso do que precisa acontecer que para se dê um analista. Disse Lacan⁵⁹ “um analista não se autoriza senão por si mesmo e por alguns outros”.

Ter ciência dos fundamentos da psicanálise basta para autorizar-se?

Não! Sem passar pela situação de análise, a teoria permanece apenas um conhecimento que, por si só, não impede que o sujeito veja o outro através de sua imagem e semelhança e que o ouça através de seus próprios significantes.

Entretanto, os postulados psicanalíticos podem servir de fiadores para que o professor autorize suas dúvidas nos fazeres pedagógicos sustentados pelas ciências vigentes, produzindo desejável inquietação.

A inquietação das certezas que a psicanálise pode provocar, não é uma contribuição pequena!

Visto que nesse trabalho há considerações sobre escritores importantes e sobre o efeito de suas escritas, neste ponto, me sinto compelida a dizer algo sobre os textos de Lacan.

Foi com um grande susto que me reconciliei com eles, e isso se deu porque flagrei em Lacan (por própria conta e risco), um poeta! Poeta que emboscou na prosa, inúmeros versos! Versos que me coagiram a relê-los tantas vezes em busca de sentido, que de uma forma repentina se engendraram, para mim, como tal. Desconheço se essa afirmação já foi feita; ignoro se há validade nela além do fato de asseverar que fui atingida assim, pela sua escrita.

⁵⁹ Lacan, J. *Os nomes do Pai*.(2005) Classe de 09/04/74.

Depois de tanto exumar argumentos a respeito das decorrências de uma aproximação diversa com um texto, foi em mim que se deu esse encantador efeito. Não quis deixar de lhe prestar tributo. E se, de qualquer ponto do saber constituído, é possível duvidar do efeito das palavras, para quem foi cingido pela psicanálise, não o é.

Loucura.

Já não sois o objeto do elogio ambíguo
em que o sábio instalou a caverna inexpugnável de seu medo.
Se ali afinal, ele não está muito mal instalado
é porque o agente supremo
que escava desde sempre suas galerias e seu dédalo
é a própria razão,
é o mesmo Logos a que ele serve (LACAN, Escritos, 1998, p. 531).⁶⁰

Para finalizar, resta que essa escrita está entregue ao olhar que, sendo o mais evanescente dos objetos, constitui apenas borda para o sujeito, visto que ele nunca saberá de onde é olhado. É na borda que o trabalho se instala e tratando de escrita através de uma escritura, certamente estará repleta de todos os ultrapasses, lacunas e limites que a linguagem, que nos atravessa, impõe.

Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras – quais? Escrever é uma pedra lançada no poço fundo (LISPECTOR, 1991 p. 30).

Entretanto, mais do que reconhecer as impropriedades que certamente se desnudam aqui, parece pertinente dar testemunho de ter sido visitada assiduamente pela angústia, diante da escrita. Justamente essa angústia que se pretendia impunemente capturar com conceitos. Ela resiste!

⁶⁰ Texto disposto em versos por mim.

Assim, se feito escriba de mim, assisti a esse inevitável movimento de aproximação e afastamento do texto, e por vezes, expiei a absoluta impossibilidade de marcar a folha em branco, reitero, na carne, a constatação que nem sempre é possível, ao sujeito, escrever.

Se, como diz Lispector “É do buscar e não do achar que nasce o que eu não conhecia”, me resta esperar que o trajeto tenha colaborado para me tornar mais capaz de escutar e suportar, de forma diversa, a recusa de meu aluno que, feito ato, vem de um ponto ao qual jamais terei acesso.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Intervenciones**: nueve modelos de critica. Venezuela: Monte Avila, 1969.

ALEMÁN, G., LARRIERA, S. **Lacan**: Heidegger. Madrid: Ediciones del Cifrado, 1997.

ALIGHIERI, D. **La divina comédia**. Org. Chiappelli F. Itália: Editora Mursia, 1965.

ANZIEU, D. **El Grupo y el Inconsciente**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1978.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

BAKTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**. 3ª ed. Tradução de Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1993.

BARTHES, R. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____ **Prazer do texto, O**. Tradução de J Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____ **Rumor da língua, O**. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

_____ **Óbvio e o obtuso, O**. Tradução Lea Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____ **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Liberdade, 2003.

BELLEMIN-NOEL, J. **Psicanálise e literatura**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BELINTANE, C. **Guerra dos métodos, A**. In. Pinto, Manoel da Costa(org): Coleção Memória da Pedagogia n.º 5: Emília Ferreiro: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento: Duetto, 2005.

_____ **Isto não é um cachimbo**: Linguagem e Conteúdo em pauta interdisciplinar. Programa Nacional do Livro Didático: Lendo e Aprendendo. SP/SE/CENP, 2001.

_____ **Leitura e a alfabetização no Brasil**: uma busca para além da polarização. Educação e Pesquisa: revista da Faculdade de Educação da USP. 2006/08. Volume 32, p. 261-69.

_____ **Linguagem**: inconsciente e educação. Tese apresentada à Faculdade de Educação da USP: São Paulo, 1997.

_____ **Linguagem oral na escola em tempo de rede.** Educação e Pesquisa, revista da faculdade de educação da USP, São Paulo, v. 26 n.º 1, 2000.

_____ **Matrizes e matizes do oral no ensino da escrita.** Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação ((Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista). Araraquara: SP - Brasil, 2005, (pp.23-49).

_____ **Poder de fogo da relação educativa na mira de novo e velhos Prometeus, O.** Campinas, v. 19, n.º 47, 1998.

_____ **Por uma ambiência de formação contínua de professores.** São Paulo: Caderno de Pesquisa., n.º 177, 2002.

BLANCHOT, M. **O espaço literário.** Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BLEICHMAR, H. **O Narcisismo:** estudo sobre a gramática do inconsciente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CANDIDO, A., ROSENFELD, A., PRADO, D. A., et al. **Personagem de Ficção.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

CARDOSO, I. et al. **Utopia e mal-estar na cultura:** perspectivas psicanalíticas. São Paulo: editora Hucitec, 1997.

CARONE, M. **O natal do viúvo.** Ensaio in: Catástrofe e Representação, Nestrovski. São Paulo: Escuta, 2000.

CARUTH, C.J. **Modalidades do despertar traumático** (Freud, Lacan e a ética da memória) ensaio in: Catástrofe e Representação. Nestrovski. São Paulo: Escuta, 2000.

CARVALHO, B. **Estão apenas ensaiando.** Ensaio in: Catástrofe e Representação. Nestrovski. São Paulo: Escuta, 2000.

CERTEAU, M. **A cultura no plural.** Campinas: Papyrus, 2001.

CHARTIER, R. **A Ordem dos Livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Universidade de Brasília, 2ª edição, 1998.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise:** Larousse. São Paulo: Artmed, 2002.

CLIFFORD, G. **A interpretação da cultura.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

CORDIÉ, A. **Malaise chez l'enseignant.** Paris: Éditions du Seuil, 1998.

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

CRUZ, J. **A elaboração do conflito estético em um conto de Clarice Lispector.** São Paulo: Bestiário, ano 2, n.º 16, 2005

DANTAS, A. **A infância de Graciliano Ramos.** São Paulo: Callis, 2005.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 1967.

DIAS, M. M. & MACHADO, A. et al. **Psicanálise e o Contemporâneo.** São Paulo: Hacker Editores, 1999.

DIETZSCH, M. J. M. org. **Espaços da Linguagem na Educação.** São Paulo: Humanitas, FFLCH USP, 1999.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do Corpo.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

DVOSKIN, H. **El escenario del sueño.** Buenos Aires: Paidós, 1995.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Obra aberta.** São Paulo: Perspectiva, 1976.

_____. **Semiótica e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

_____. **Sugli Specchi e altri saggi.** Milano: Bompiani, 1998. .

FELDSTEIN, R. & FINK. **Para ler o seminário 11 de Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. .

FELMAN, S. **Educação e crise, ou as vicissitudes do ensino.** Ensaio in: Catástrofe e Representação. Netrovski. São Paulo: Escuta, 2000.

FERREIRA, T.C.M. **Eu sou uma pergunta:** biografia de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1990.

FINK, B. **O sujeito Lacaniano:** entre o gozo e a linguagem. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

FOUCAULT, M. **Ordem do discurso, A.** Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2000.

_____. **O que é um autor?** Tradução de Antonio F. Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 1992.

_____. **Palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. **As.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FREUD, S. **Obras Completas.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GAGNEBIN, J. M. **Palavras para Hurbinek**. Ensaio in: *Catástrofe e Representação*. Netrovski. São Paulo: Escuta, 2000.

GALLOP, J. **Lendo Lacan**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1992.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

GOTLIB, N. B. **Clarice: uma vida que se conta**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GRAÑA, R. B. **A carne e a escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

HANNS, L. A. **Dicionário comentado do Alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HARARI, R. **Como se chama James Joyce**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

_____ **Repetición del fracaso, La**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

_____ **Seminário a Angústia de Lacan: uma introdução**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1997.

HUOT, H. **Do sujeito à imagem: uma história do olho em Freud**. São Paulo: Escuta, 1991.

JOYCE, J. **Finnegans Wake**: Finnicus Revém livro 1. Tradução Donaldo Schüler, Porto Alegre: Editora Ateliê, 1999.

KANAAN, D. A. **À escuta de Clarice Lispector- Entre o biográfico e o literário: uma ficção possível**. São Paulo: Educ Limiar, 2003.

KEHL, M. R. **O sexo, a morte, a mãe e o mal**. Ensaio in *Catástrofe e Representação*. Netrovski. São Paulo: Escuta, 2000.

KLEIN, M. **A psicanálise da criança**. São Paulo: Brochura, 1997.

KUPFER, M.C.M. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2005.

LACAN, J. **Lacan 2000** - Ediciones electrónicas: Buenos Aires, 1999.

_____ **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____ **Della psicose paranóica nei suoi rapporti con la personalità**. Torino: Einaudi, 1980.

_____ **Filosofia: Soggetto, struttura, interpretazione**. Milano: Editore Arcipelago, 1992.

_____ **Le séminaire, livre I, Lés écrits Techniques de Freud**. Paris: Seuil, 1975.

_____ Seminário livro 2, **O Eu na Teoria de Freud e Técnica da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____ Seminário livro 3, **As psicoses**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

_____ Il seminario, libro IV, **La relazione d'oggetto**. Torino: Einaudi, 2000.

_____ Seminário livro 5, **As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____ Seminário livro 7, **A Ética da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

_____ Seminário livro 8, **A transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____ Seminário livro 10, **A angústia**. Publicação não comercial Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2002.

_____ Seminário livro 11, **Quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

_____ Seminário livro 17, **O avesso da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____ Seminário livro 20, **Mais ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____ Seminário livro 21, **Nomes do pai**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____ Seminário livro 23, **Sinthome**. Publicação não comercial Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2002.

LAJONQUIÈRE, L. **A educação de um selvagem**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ **Infância e ilusão** (Psico)Pedagógica: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ **Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação**. Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas. Ano II número 2, 2º semestre. São Paulo: USP, 1997.

LAPLANCHE E PONTALIS. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

LEITE, P. S., CESAROTTO, O. **Jacques Lacan: uma biografia intelectual**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

LIMA, S. **A aventura surrealista**. São Paulo: Editora Vozes, 1995.

LINS, D. **Cultura e Subjetividade: Saberes Nômades**. São Paulo: Editora Papirus, 2002.

LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1980.

_____ **Aprendendo a viver: imagens**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2005.

_____ **De corpo inteiro**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

_____ **Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1984.

_____ **Entrevista com Lispector**. Reproduzida em Bravo. São Paulo: D'Avila Comunicações Ltda., dezembro de 1997, Ano I, n 3.

_____ **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

_____ **Hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

_____ **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

_____ **Legião Estrangeira**. São Paulo: Editora Ática, 1977.

_____ **Lustre, O**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

_____ **Paixão segundo G. H.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

_____ **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1988.

_____ **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

_____ **Um sopro de vida: pulsações**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1991.

_____ **Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____ **Via crucis do corpo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

_____ **Vida íntima de Laura**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

MACHADO, A. M. N. **Presença e implicação da noção de escrita na obra de Jacques Lacan**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1997.

_____ **Máquina e Imaginário**. São Paulo: Edusp, 2001.

MANNONI, M. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MERLEAU-PONTY, M. **Dúvida de Cézanne, A**. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____ **Linguagem indireta e as vozes do silêncio, A**. Trad. Pedro de Souza Moraes. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____ **Prosa do Mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

_____ **Olho e o Espírito, O**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____ **Visível e o Invisível, O**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MILLER, J.A. **Lacan elucidado**, palestras no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1997.

_____ **Matemas I**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

MILLOT, C. **Freud, antipedagogo**. Rio de Janeiro: JZE, 1987.

MORAES, D. **O velho graça: uma Biografia de Graciliano**. São Paulo: José Olympio, 1992.

MORAES, E. R. **A memória da fera: ensaio in Catástrofe e Representação**. Nestrovski. São Paulo: Escuta, 2000.

MORIN, E. **Conhecimento do conhecimento, O**. Lisboa: Europa América, 1986.

_____ **Problema epistemológico da complexidade, O**. Lisboa: Biblioteca Universitária, Publicações Europa-América, 1990.

MORIN, E. MORAES, A. C. DIETZSCH, J. M. et al. **Espaços da Linguagem e Educação**. São Paulo: FFLCH USP, 1999.

MOTTA, L. T. **Céline diante do extremo**. Ensaio in: Catástrofe e Representação. Nestrovski. São Paulo: Escuta, 2000.

MRECH, L. M. **Impacto da psicanálise na educação, O**. São Paulo: Avercamp, 2005.

_____ **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 2002.

NESTROVSKI, A., SELIGMANN-SILVA, M., organizadores: **Catástrofe e Representação**. São Paulo: Editora Escuta, 2000.

NOGUEIRA, L. C., BICALHO, H.M.S., ABE, J. **As duas vertentes: significante e objeto a**. Psicologia USP, v. 15, n.º.1-2. São Paulo Jan./Jun., 2004.

O'BRIEN, E. **James Joyce**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1999.

OLSON, D.R., TORRANCE, N. **Cultura, Escrita e Oralidade**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

ORLANDI, L. **A voz do intervalo: introdução ao estudo do problema da linguagem na obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Editora Ática, 1980.

PELBART, P. P. **Cinema e Holocausto**: ensaio in Catástrofe e Representação. Nestrovski. São Paulo: Escuta, 2000.

PLATÃO **Diálogos**: Menon, Banquete, Fedro 1. Rio de Janeiro: Ediouro- Tecnoprint, (s/d).

POMMIER, G. **Nacimiento y renacimiento de la escritura**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1996.

POUND, E. **Abc da literatura**. São Paulo: Cultrix, s/d.

QUINET, A. **Um olhar a mais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

RAMOS, G. **Angústia**. São Paulo: Record, 2003.

_____ **Caetés**. São Paulo: Record, 1997.

_____ **Infância**. São Paulo: Record, 1976.

_____ **Memórias do cárcere**. São Paulo: Record, 2001.

_____ **São Bernardo**. São Paulo: Record, 2003.

_____ **Vidas Secas**. São Paulo: Record, 2000.

REMOR, C. A. M. **Da hermenêutica à psicanálise**. Tese de doutorado defendida na pós-graduação em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 1976.

ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?** (V. Ribeiro, trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SÁBATO, E. R. **El escritor y sus fantasmas**. 4ª ed. Barcelona: Seix Barral, 1987.

_____ **Homens e engrenagens**: reflexões sobre o dinheiro, a razão e a derrocada de nosso tempo. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993.

_____ **Sobre héroes y tumbas**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1970.

SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos**. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.

SANTIAGO, A. L. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SCHREBER, D. P. **Memória de um doente dos nervos**. Tradução e organização Marilene Carone, São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

SELIMAN-SILVA, M. **A história como trauma**. Ensaio in Catástrofe e Representação. Nestrovski; São Paulo: Escuta, 2000.

SOUZA, A.S.L. **Pensando a inibição intelectual**. Perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

TEIXEIRA, A. **Ciência e humanismo**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 24, nº. 60, 1955.

TENENBAUM, D. **Freud e a Saúde Mental**. Trabalho publicado no Boletim Científico da Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro setembro/ 93.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

TREVISAN, D. **Abismo de Rosas**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____ **Contos Eróticos**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____ **Quem tem medo de vampiro**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____ **Morte na praça**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____ **Novelas nada exemplares**. Rio de Janeiro: Record, 1994.

_____ **Pão e sangue**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

_____ **Pico na veia**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____ **Polaquinha, A**. Rio de Janeiro: Record, 1986.

_____ **Vampiro de Curitiba, O**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____ **Virgem louca, loucos beijos**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

VILLARIS, R. A. **Literatura e psicanálise**: Ernesto Sabato e a melancolia. Florianópolis, SC. Editora da UFSC, 2002.

VOLTOLINI, R. **Do contrato pedagógico ao ato analítico**: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. Estilos da Clínica, v. 4, nº 10, 1º Sem. 2001.

WILLEMART, R. **A pequena letra em teoria literária**: a literatura subvertendo as teorias de Freud, Lacan e Saussure. São Paulo: Annablume, 1997.

_____ **Littérature**. Paris: Larousse, 1983.

ZIMERMANN, D. E. **Vocabulário contemporâneo de Psicanálise**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FONTE ELETRÔNICA

ASSOCIATION LILLOISE POUR L'ÉTUDE DE LA PSYCHANALYSE ET DE SON HISTOIRE: 15/12/2005 20 h. disponível em <http://aleph.asso.fr/>. Acessada em 10/11/2005, 23h00.

CLARICE LISPECTOR http://www.vidaslusofonas.pt/clarice_lispector.htm. Acessado em 12/12/2005, 20h00.

CORREIO BRAZILIENSE <http://www2.correioweb.com.br> Acessada em 03/12/2005.

ESTADOS GERAIS DA PSICANÁLISE, CHINALLI, M. **O não sabido e o sabido em psicanálise e literatura.** Disponível em: http://www.estadosgerais.org/resenhas/chinalli-o_nao_sabido.shtml. Acessada 26/02/2006, 13h00.

ESCUELA LACANIANA DE PSICOANALISIS ELP - ESPANHA. Disponível em <http://www.elp-debates.com/>. Acessada em 12/12/2005, 20h00.

FREUD'S ARCHIVE **Une Impression Freudienne.** Disponível em <http://users.rcn.com/brill/FREUDarc.html>. Acessada em: 20/02/2006, 15h00.

LEPSI - Laboratório de Estudos e pesquisas psicanalíticas e educacionais sobre a infância. Disponível em: <http://paje.fe.usp.br/estrutura/lepsi1.htm>. Acessada em 10/11/2005, 17h00.

SCUOLA LACANIANA DI PSICOANALISI DEL CAMPO FREUDIANO, Disponível em: <http://www.scuolaLacaniana.it/>. Acessada em 08/10/2005, 20h00.

SOCIETÀ PSICOANALITICA ITALIANA. Disponível em <http://www.spiweb.it/>. Acessada em 10/11/2005, 17h00.

ANEXO - Introdução do Romance *Finnegans Wake*

Somos sequiosos de sentido. Quem nega? É o fado do humano.

Ler James Joyce perturba e talvez um dos intuitos, como ele mesmo afirmou, fosse de fato, esse. Donald Schuler (1999) operou uma tradução de *Finnegans Wake* que nem mesmo por estar em nosso idioma (será?) é menos intrincada do que sugere ser a original.

Porque Schuler transita pela psicanálise, ou talvez porque eu tenha tido a sorte de compartilhar com ele de eventos promovidos por uma instituição psicanalítica em Florianópolis⁶¹, e que foram decisivos para mim, me animo em anexar, sem pretensões maiores, a introdução ao romance, feita por ele. E visto que não há onde instalar, na leitura deste texto, o conforto da franquia de sentido, resta então (se houver desejo), fruir ou talvez, padecer dele.

Finnegans Wake, o romance-rio

Por flores e por floras, por faunos e por faunas, por vidas e por vias, flui *Finnegans Wake*, o romance e o rio, o romance-rio. E fluem recordações, estilhaçadas, entrelaçadas. Como os átomos epicúreos, os fragmentos joycianos caem em efêmeras e progressivas combinações.

Finn MacCool, gigante mítico, capitão dos guerreiros irlandeses, os valentes fenianos, eleva-se entre as recordações antigas, instigado pelo nacionalismo irlandês, e arrasta consigo o pedreiro Tim Finnegan, o da canção popular, que, embriagado, caiu da escada, feriu a cabeça e morreu. A queda do

⁶¹ Maiêtica, instituição de convergência psicanalítica Freud-laciana.

pedreiro entra no rol de outras: a de Lúcifer, a de Adão, a de Roma, a de Humpty Dumpty, a de Charles Stewart Parnell, a do rei Marc, a de Tristão, a do Noé embriagado, a de Ricardo III, a da maçã de Newton, a da chuva, a queda diária de todos os homens sem excluir o colapso da bolsa de Wall Street. Quedas e restaurações movem o universo.

Na terra da magia, o uísque é poção poderosa. Um amigo lembra-se, entre fumo e círios, de administrá-lo a Finnegan. A imobilidade cadavérica não freia a ação da bebida. O pranteado se levanta, e o velório culmina em festa. Líquido, não importa a natureza, regenera. À semelhança de Thor, de Prometeu, de Osíris, de Cristo, de Buda..., no ressurreto borbulha a vida. Persuadem-no a voltar ao leito da morte para que Outros vivam em seu lugar.

Ouvem-se em *Finnegans Wake* sonoridades do idioma que uniu o Ocidente, o latim do império romano: finis (fim) aposto a again para anunciar a circularidade viconiana. O componente latino induz os irmãos Campos à tradução *Finnicius Revém*. Ao passar pelo francês (rêve - sonho), o título traduzido sustenta a substância onírica do romance. O tradutor romanceia na esteira do original. Oportuno é recordar, na composição do título, a expressão latina *fines fluviorum*, as desembocaduras dos rios. Podemos ignorar fin (fim), substantivo francês que rima com revém, vínculo sonoro de princípio e conclusão?

Nada impede que se veja em *Finnegans* o s de posse, em *Outros tempos* escrito sem o apóstrofo. Assim, o título nos encaminha ao velório (Wake) do infausto operário. Se retivermos , contudo, o plural, assinalado por s, alcançamos o despertar dos *Finnegans*. Quem são eles? Todos os homens? Por que não? Homens Concorrem. Ei-los. (Here Comes Everybody), HCE, o Homem a Caminho Está... Morrer e renascer é o destino de todos. Os que morrem renascem em filhos, em

feitos, em livros, em monumentos, em casas, em árvores... De muitas formas se regenera a mesma energia vital. Finn MacCool revém em Tim Finnegan, assim como Odisseu refloresce em Bloom (Flor). Outros sentidos haverá. Repetidas leituras não esgotam a reserva das criações joycianas.

Sobreposições afetam tanto o título quanto a variedade das narrativas. Começamos, por conveniência, pela mais banal, a de um certo Porter, já na metade da vida, de raízes escandinavas, taberneiro e unido a Anna, de ascendência russa, uma ex-caixeira de pouco estudo. O casal vive num arrabalde de Dublin, Chapelizod, nas proximidades do Phoenix Park, às margens do rio Liffey. Porter, aventureiro, faliu e recomeçou. Ele, episcopal e ela, presbiteriana, ambos isolam-se da maioria católica. O isolamento lembra Bloom, de sangue judeu. Porter e Ana têm uma filha, Isabel, e os gêmeos Kevin (chamado assim em homenagem ao santo ascético, S. Kevin) e Jerry. O primeiro é prático; as artes, ao contrário, seduzem o segundo. Dos afazeres domésticos cuida Kate (Kathleenna Hoolian, Old Mother Ireland) viúva de Finn MacCool; ela guarda lembranças dos tempos em que seu marido era senhor da Irlanda. Porter mantém ainda um empregado, Joe. Mencionam-se doze fregueses habituais e quatro anciãos. Entram na trama as amigas de Isolda, vinte e oito jovens que moram na vizinhança.

Porter bebeu mais do que a prudência mandava, aliás, atravessou o dia regado a uísque. Isso sucedeu num sábado de muito calor. Cantou-se. Visões oníricas povoadas de pesadelos reelaboram os excessos diurnos.

Já sem atração mútua, marido e mulher ainda se recolhem ao mesmo leito. Os filhos são agora a paixão dos velhos. Anna se afeiçoa a Jerry, Porter prefere Kevin. Sempre em conflito, Jerry e Kevin evocam Caim e Abel, inimigos até ao fratricídio, ou Esaú e Jacó, candidatos à primogenitura. Uma mulher mais jovem

perturba os sentimentos do taberneiro, a própria filha. Interiormente incestuoso, um pesadelo o degrada a símio, a inseto. É assim que aparece Humphrey Chimpden Earwicker. O nome Humphrey formou-se de hump, giba; Chimpden vem de chimpanzee (chimpanzé), Earwicker está associado a um inseto que pela credice penetra no ouvido, earwig (lacrainha). Lacrainha é perce-oreille em francês, dondel o onomástico Persse O'Reilly, autor presumido da canção que incriminou Earwicker. O próprio Earwicker é autor dos versos que o levaram às grades? A circularidade viconiana gira no geral e nos detalhes. Ondas de sonho borram esta como outras versões.

A vida de Porter submerge na de Humphrey Chimpden Earwicker, de sangue escandinavo, cuja taberna se chama The Bristol, conhecida também por The Mullingar. Idade? Já avança nos cinquenta. Características pessoais: louro, bigode espesso, gordo, gago.

Earwicker teria se desnudado diante de duas garotas no Phoenix Park, surpreendidas a urinar. Uma delas, a sua própria filha. O desacato do taberneiro foi testemunhado por três soldados bêbados, inseguros do que se passou. A ansiedade de Earwicker em justificar-se dissemina lapsos em sua alocução. A ênfase com que se defende o incrimina. Boateiros acrescentam que ele sofre de doença vil (a vile disease). Venérea? Vozes anônimas o maculam de corpo e alma.

A culpa de Earwicker evoca o pecado original. Pesa sobre ele o lapso de Adão, refletido na perturbação de Hamlet, na inquietação de Stephen Dedalus e na intranquilidade moderna. Lembra o daimonion de Sócrates. Como os contrários em Joyce não se excluem, Earwicker, associado ao substantivo alemão Erwecker (o que desperta), traz em si mesmo os germens da regeneração. Temos assim um transgressor cristificado. A redenção, consumada no cristianismo além da história,

Joyce a situa na própria natureza, purgatório que atua em todos os que por ela passam. Embora Earwicker seja cidadão de Dublin, é tido como intruso, descendente de um tronco germânico invasor da Irlanda.

As personagens confundem-se com fenômenos da natureza: HCE - Dublin, ALP - Liffey, Shem - árvore, Shaun - pedra, Isolda, que ainda não se tornou rio como a mãe, nuvem. As relações são dramáticas: o pai deseja a filha e outras jovens, os filhos hostilizam o pai, a mãe é infiel, os fregueses espalham boatos.

A sigla HCE, originária das iniciais encontradas em manuscritos, aparece freqüentemente repetida em nomes próprios e comuns: Howth Castle and Environs; Here Comes Everybody; Haveth Children Everywhere; How charmingly exquisite; Humme the Cheapner, Esc; hod, cement, and edifices; Haroun Childeric Eggenberth... A personalidade de HCE se forma e se dilui. Aportou na baía de Dublin, vagueou pelo mundo, deixando famílias em toda parte: Tróia, os godos, os francos, os nórdicos, Bretanha, Eire. Manifesta-se em Thor, São Patrício, Cromwell, Wellington... HCE representa a unidade na pluralidade. Brilha no homem e em todas as aparições masculinas. Substitui, provavelmente, o tetragrama sagrado JHVH (Javé, em uma das vocalizações possíveis, nome com que no Antigo Testamento se designa Deus). Não é aparição messiânica, é a força que brota da terra.

A mulher de HCE, ALP (Anna Livia Plurabelle), concorre em abrangência com seu marido. É detectável em Eva, Ísis, Isolda, numa nuvem, num riacho, em todas as aparições femininas. Fonte do amor cósmico, manifesta-se em Ísis a recolher o corpo desconjuntado de Osíris, marido-irmão. Anna, rio mutável, mantém o fluir heraclitiano. Todos os conflitos se originam e confluem em HCE e ALP. ALP mantém unidos seus filhos-gêmeos em guerra: Shem, forma irlandesa

abreviada de Seamus - James, e Shaun, variante irlandesa de John. A polaridade Shem-Shaun, masculina, subordina-se à polaridade heterossexual dos pais.

Shem, introvertido, repellido, é pesquisador, descobridor de coisas proibidas e detentor de poderes excepcionais. Convenções não o refreiam. Incita e perdoa. Chega a favorecer bacanaís de amor coletivo. Homens prudentes temem-no, suprimem palavras suas, denunciam e deturpam ensinamentos seus. Escarnecido, boêmio, criminoso, Shem esconde-se nas sombras. Shem the Penman (Shem, o Escriba) é visionário, poeta, o próprio Joyce incompreendido, rejeitado. Shem escreve no seu próprio corpo, pergaminho que Shaun não consegue decifrar.

Shaun é o pastor da humanidade, próspero, aplaudido, vitorioso. Suas obras não sofrem restrições. Jamais desce a profundidades proibidas, nem o atraem verdades escondidas a não ser que lhe sejam úteis. Basta-lhe a vida dos sentidos. Shaun the Postman (Shaun, o Carteiro) passa aos homens a mensagem descoberta e redigida por Shem. Acompanha-o o apreço que afaga os portadores de boas novas. Com Shaun, a palavra, deturpada, pragmática, se faz carne. No processo das sobreposições joycianas, Shaun é Kevin e Shem é Jerry. O casal com seus três filhos formam um conjunto de actantes que atuam em inúmeros atores.

Esta é só uma tentativa de compreender o complexo. Real é o sonho; indefinidos desfilam os sonhadores. Além de Porter, apontaram-se Outros sonhadores: Earwicker, Jerry, McCool, o próprio Joyce. Se optamos por uma visão caleidoscópica, sonharam estes e muitos Outros. Como saber quem sonhou o quê, se todos sonham? Não se atribua a Porter consistência maior do que a que se dilui em Outros. Os movimentos do caleidoscópio arrastam todos na mesma sarabanda. Definem-se os sonhos, vagos permanecem os contornos dos sonhadores.

Finnegans Wake incorpora, entre outras, a lenda de Tristão e Isolda. Reinava na Cornualha Marc. Atacado por inimigos, Rivalen, rei de Loénois, o socorreu. Marc, agradecido, deu-lhe Blanchefleur, sua irmã, em casamento. Rivalen, chamado à luta, morreu em campanha, deixando viúva a esposa grávida. Inconsolável, Blanchefleur morreu pouco depois de dar à luz. Filho da tristeza, a mãe chamou o filho Tristão. O menino foi instruído em canto, música, caça, armas e equitação. Raptado por mercadores da Noruega, conseguiu escapar, longe de sua terra. Trazido por caçadores ao rei Marc, disse cautelosamente que procedia da casa de um mercador. Marc afeiçoou-se ao belo e inteligente rapaz. Atacado pelo rei da Irlanda, temia-se Morholt, um gigante, súdito do agressor. Tristão desafiou o portento e o matou, depois de ser ferido por arma envenenada. Enfermo, Tristão voltou à Irlanda para ser tratado por Isolda, entendida em drogas, que, entretanto, odiava o herói pelos danos causados à Irlanda. Apresentando-se com identidade falsa, ludibriou Isolda e retornou curado.

Para evitar que o rei constituísse o valente guerreiro como sucessor, os barões levaram-no a pensar em casamento a fim de gerar herdeiro. Constrangido, Marc elegeu para esposa a dona dum fio de cabelo louro que brilhava como um raio de sol, deixado no palácio por duas andorinhas. Tristão se dispôs a auxiliar o tio em seus projetos matrimoniais. Reconhecendo o cabelo como de Isolda, o sobrinho de Marc retornou à Irlanda, assumindo a identidade de mercador inglês. Enfrentou vitoriosamente um dragão que flagelava a região. Isolda foi o prêmio do triunfo. Determinado, porém, a cumprir com a palavra empenhada, declarou que a princesa seria esposa do rei Marc.

A mãe de Isolda, solícita, preparou uma poção mágica e a confiou à dama de companhia da filha para ser administrada aos noivos na noite de núpcias. Inadvertidamente, castigados pelo calor, Tristão e Isolda servem-se da bebida antes

de chegarem ao destino. Vencido por força maior que suas nobres inclinações, Tristão trai o rei e lhe entrega a noiva já violada, deixando-o na ignorância. As núpcias realizaram-se no décimo oitavo dia. Atormentado pelo seu infausto amor, o atribulado guerreiro enreda-se numa seqüência infundável de traições, dissimulações, aventuras e mortes. Feridos muitos combates na Frísia, na Gavóia, na Alemanha e na Espanha, Tristão vai à Bretanha e combate com êxito os inimigos do duque Hoel. Este, em reconhecimento de seus feitos, dá-lhe em casamento a irmã, a Isolda das Mãos Brancas. Como Tristão não conseguia varrer da memória a outra, o casamento não se consumou. Fingindo-se louco, volta ao palácio de sua inesquecível amada. A irlandesa exprime o desejo de morrer nos braços do amado e partir para o país donde ninguém volta, a terra de cânticos sem fim.

Às desventuras de Tristão, Joyce aproxima a aflitiva vida amorosa de Jonathan Swift (1667-1745), nascido e formado em Dublin, ironista a quem as Viagens de Gulliver deram notoriedade. Jonathan, já nos seus maduros vinte e dois anos, conheceu, quando secretário de William Temple, numa localidade não longe de Londres, Esther Johnson, uma menina de oito anos. Swift homenageou-a em *Journal to Stella*, lembrando-a com este nome literário. Esther Johnson seguiu Swift até Dublin, cidade a que o escritor foi levado por deveres profissionais, chegando a ser deão da igreja St. Patrick. Na Irlanda conheceu outra Esther, filha de Vanhomrigh, comerciante de origem holandesa, a quem dedicou o livro *Cadenus [Decanus] and Vanessa*. Indeciso entre uma e outra, apressou, ao que parece, a morte de ambas.

O romance alude, incorpora, modifica e parodia número imenso de obras, núcleos seminais de nova floração. Não há página em *Finnegans Wake* sem

evocações literárias - as bíblicas superam todas - como se Joyce quisesse abarcar tudo o que se escreveu, fazendo de todos os textos um livro só.

Apontou-se Gimbattista Vico, aludido já na segunda linha de *Finnegans Wake*, como uma das colunas do romance. Para Vico, quatro são as Idades: a dos deuses, a dos heróis, a dos homens e o Ricorso, período confuso, fim de um ciclo e princípio de Outro. Saídos da barbárie, os homens entram na idade dos deuses, orientados - como pensavam - por governantes celestes, cuja vontade se exprime em oráculos e auspícios. A passagem da barbárie para a idade dos deuses é acionada por fenômenos assustadores: dilúvio ou fogos caídos do céu. Os homens vivem na mira de seres disformes que não habitam em cidades, os gigantes. Intimidados, os homens dobram-se ante governantes celestes, controlados os impulsos destrutivos. Na idade dos heróis, a segunda, dominavam as repúblicas aristocráticas. Essa idade é inaugurada por combatentes da estatura de Hércules e dos guerreiros homéricos que ampliam o espaço da civilização.

Na terceira idade, a dos homens, surgem as repúblicas populares e as monarquias orientadas por leis humanas. Platão, autor da República, atua na idade dos homens. Vem a débâcle: paixões desenfreadas (luxo, indolência, avareza, inveja, soberba). Entramos no ricorso. A providência socorre os degenerados. Confundidos e aturdidos, esvaem-se em vícios: abastança, ócio, prazer, luxo. Reduzidos ao necessário, os homens recuperam a simplicidade primordial: religiosidade, veracidade, confiabilidade. A história se refaz como a mítica Fênix.

A cada uma das idades corresponde uma forma de linguagem. Na idade dos deuses, entre homens recentemente erguidos à condição humana, surge a linguagem hieroglífica, adequada a mudos - a comunicação faz-se por sinais - mantida pelos egípcios antigos e pelos chineses. Na idade dos heróis, surgem os símbolos. Fala-

se agora por comparações, imagens, metáforas, descrições. Na idade dos homens aparece a linguagem vulgar. Convenções regem os meios de expressão. Leis limitam o poder dos nobres.

Os primeiros povos foram poetas. De raciocínio débil, cultivavam fábulas, fantasias, paixões fortes, formuladas em versos heróicos ou jâmbicos. A prosa desenvolve-se na idade dos homens. Atento ao método filológico de Vico, Joyce ausculta nas palavras marcas de passadas gerações, sentidos perdidos, verdades escondidas na etimologia. Subordinar, entretanto, Joyce a Vico ou a quem quer que seja não honra o romancista. Vico auxiliou Joyce a se libertar de concepção retilínea, apocalíptica, punitiva, positivista da história, motivo de muitos tormentos tanto para Dedalus na adolescência como se lê em Retrato do artista quando jovem quanto para Dedalus já adulto como o mostram os dois primeiros capítulos de *Ulisses*.

A circularidade viconiana lhe permitiu ver a vida renascer em cada morte sem subordiná-la, contudo, a nenhum padrão. A tentativa de enquadrar o romance no todo ou em partes na concepção viconiana não levou a resultado satisfatório. A imaginação livre de peias é a lei do romance. Mas Vico interessa ao romancista não só como pensador. Reconhece que, mais do que Freud ou Jung, Vico o ajudou a imaginar.

Para reconstruir o mundo do homem primitivo, Joyce recorreu ao antropólogo Lévi-Bruhl, empenhado em opor pensamento lógico e pensamento pré-lógico. Este não se orientaria, segundo Lévi-Bruhl, pelas categorias elaboradas por Descartes e Kant. O primitivo, pensa o etnólogo, incapaz de distinguir o sensível e o não-sensível, convive com espíritos, com forças impalpáveis. Desatento a causas imediatas prefere ver nos fenômenos a atuação de forças misteriosas. Para os povos

primitivos, transgredir um princípio de origem oculta (tabu) provoca desgraça. As categorias de tempo e de espaço não funcionam como as nossas, objetivamente segmentadas. O primitivo distribui o tempo em períodos fastos e nefastos. Afetivamente ligado ao seu grupo, importa-lhe saber no qual as coisas aconteceram. Sem limites precisos entre a vida e a morte, não indaga por motivos naturais para a interrupção das funções vitais. Os cuidados reservados ao morto podem começar antes que cessem os batimentos cardíacos. O espírito continua ligado ao corpo, mesmo depois que os músculos enrijeceram. Os espíritos dos que já não se vêem animam rios, pedras, mares, montanhas e manufaturas. Os ancestrais, sensíveis aos atos de sua gente, participam das preocupações cotidianas. Em lugar de classificações discursivas, elos sentimentais unem o grupo ao todo. Para o indivíduo que se dissolve no grupo, noção de sujeito não há.

A distinção entre pensamento lógico e pré-lógico, criticada em Lévi-Bruhl, some em Joyce. O que foi um dia é. As idades viconianas impregnam a experiência cotidiana. Trazemos o primitivo em nós. Vivemos ora na idade dos deuses, ora na idade dos homens. Na montagem joyciana as quatro idades podem estar concentradas numa mesma palavra. A distinção entre infância e maturidade, vida e morte, ontem e hoje existem para serem transgredidas.

Quem vem do *Ulisses* ao *Finnegans Wake* passa da narrativa em vigília à narrativa ao despertar, relato de um sonho que envolve o universo. O romance não registra a experiência onírica de uma das personagens. *Finnegans Wake* desdobra o mapa de uma mente ampla como o universo. O sonhador não sonha para alguém sobre algo num código conhecido. Acontecido fora da interlocução, o sonho quebra as cadeias da subordinação. Joyce proclama na formação de palavras, de frases, de cenas processos que se avizinham do método interpretativo de Freud. Vejamos.

Uma noiva, que protela o casamento sem dar com o motivo, procura Freud e lhe conta um sonho: "Arrumo o centro da mesa com flores para um aniversário." (I arrange the centre of a table with flowers for a birthday). O sonho lhe causou prazer. A mesa – isso revela a análise – simboliza a própria sonhadora que reveste com as flores os seus próprios genitais. No arrumar emerge prática auto-erótica. Freud a alerta para o "centro da mesa", expressão incomum. Constatam-se flores caras. Ela menciona lírios, violetas e cravos (lilies of the valley, violets and pinks or carnations), associando lírios e pureza - lírios do vale conotam virgindade. As violetas evocam violar (violet, violate), violência, sentimento masoquista.

A noiva informa que costuma receber cravos (carnations) do noivo, que lhe sugerem encarnação (incarnation). Aniversário leva ao nascimento de uma criança. Explicita-se o desejo: que o noivo use de violência, apresse e consuma o casamento. No sonho estruge a guerra entre a libido e a repressão.

Freud auto-analisando-se, dá com a expressão aparecida em sonho Auf Ungeseres. Geseres é uma palavra hebraica que entre outras coisas significa queixa. Ungeseres é criação onírica: sem-queixa. Tudo indica que a expressão onírica foi calcada sobre a expressão corrente: Auf Wiedersehen - Até à vista. Que sentido terá Até à sem-queixa? Ora, entre queixa e sem-queixa, esta última vale mais à semelhança do caviar sem sal (ungesalzene) que supera em prestígio o salgado (gesalzene). Ocorre a Freud que o povo de Israel, saindo apressadamente do Egito, levou pão sem levedo (unsgesäuert), razão porque durante os festejos da páscoa os judeus comiam ainda em sua época pão sem levedo. Freud recorda que, andando no período de páscoa em Breslau, uma menina perguntou-lhe o nome de uma rua, quando viu uma placa em que se lia Dr. Herodes. Observa jocosamente que não podia tratar-se de um pediatra, já que Herodes ordenou a matança dos infantes em Belém.

Um colega que lhe expôs o significado biológico da simetria bilateral observou preliminarmente: "Se tivéssemos um olho só na testa como o ciclope..." Ciclope evoca míope. Freud lembra o filho de um professor molestado por uma afecção em um dos olhos. Na opinião do oftalmologista, o mal não seria grave se permanecesse unilateral. Normalizada a visão, a doença se manifestou no olho antes sadio. A mãe, aflita, voltou ao médico, obtendo por resposta: "Por que fazer geseres? - Por que queixar-se? A restauração de um dos olhos anuncia a recuperação do Outro.

A leitura dos sonhos abre caminho a processos narrativos que incorporam várias línguas, conjugam lugares, aproximam culturas, congregam épocas, misturam expressões vulgares com relevantes encadeamentos teóricos. Joyce realiza o que os textos de Freud sugerem. Joyce explora *violate* – lembrança de Freud? – já na primeira página. *Finnegans Wake* exige interpretação. O romance faz do leitor analista.

A experiência onírica parte o eu em dois. Um é o eu que restaura o sonho, Outro é o eu que origina as imagens estranhas, aflitivas. Nos tempos míticos, dava-se ao sonho personalidade própria. O sonho estava a serviço dos deuses, era um Outro, portador do bem e do mal. No sonho guerreiam eus - sonheus. O eu consciente alista-se na milícia dos construtores de individualidades, o eu do sonho divide-se em muitos: guerreiros, gigantes, jovens e velhos, pais e filhos, patrões e empregados, escritores e carteiros, reis e rainhas. O sonho abre a porta a todos - *Here Comes Everybody* – o Homem a Caminho Está. Do sonho nasce o romance.

Assim como Ulisses, *Finnegans Wake* impõe renovados hábitos de leitura. A linear não basta. Em cada parágrafo, em cada frase, em cada palavra, tocamos estratos sobrepostos, convite a trabalho de arqueólogo. Verticalidade e

horizontalidade se entrecruzam espacial e cronologicamente. Surgem arqueoleitores. Em minúcias do presente ecoam as origens, sucedem-se horizontes culturais variados, encadeados. Andamos por muitos lugares sem sair do mesmo lugar, o já sabido acolhe o novo, faces anoitecidas guardam traços do amanhecer. Até em fatos insignificantes se adensam compactas experiências pessoais. Avolumam-se fábulas, diálogos, anedotas, cantos, rumores; versões uma da outra, e todas, versões de conflitos insistentes.

O sonho navega por águas que a vigilância comprometida com o socialmente aceito deliberadamente ignora. Desejos culposos emergem envolvidos em papel vistoso, fitas e cartão de felicitações. A beleza sonora, rítmica e verbal de *Finnegans Wake* esconde violência, sentimentos proibidos, indecências. Parte da obscuridade dirigida a leitores atilados tem esta origem. se fazer entendido, o texto oferece muitas versões do mesmo código cifrado. Os nomes e os caracteres emergem lentamente, às apalpadelas, aos pedaços.

Falar em palimpsesto é adequado. Tenha-se, entretanto, o cuidado de não apagar nenhuma das escritas sobrepostas. O palintexto preserva textos. Tome-se um quadro cubista. Perspectivas, épocas, espaços, caracteres, embora distantes, distribuem-se no mesmo plano. O texto wakiano é assim. Nem sobre enredo nem sobre processos verbais se profira sentença de experimentalismo gratuito. Joyce avança com expressividade reinventada. Invenções só falam a receptores inventivos.

A investigação comanda a elaboração dos capítulos. Em vez de responde a perguntas, o narrador compromete o leitor na perquirição de inquietações várias, complexas, indefinidas. O romance recebeu o nome de *Finnegans Wake* só em

1938, ao nascer. No período de gestação Joyce o designava de *Work in Progress*, "Obra em Andamento", caráter que a obra nunca perdeu.

A paródia e o trocadilho são os instrumentos da obra. Afetam palavras e frases, entorpecidas pela embriaguez e o sono. Núcleos narrativos vivem, transfiguram-se, acasalam-se, geram, rompem vínculos para entrar em combinações imprevisas, sementeira de linhagens insuspeitas. O substrato verbal conquista autonomia longe dos referentes. Até nomes arrancados de personalidades históricas entram na forja da invenção.

Seja contestável o percurso balizado por Campell-Robinson. Contribuiu, entretanto, para desfazer a impressão de caos. Traçaram-se Outros. Joyce deixou indefinidos etapas e capítulos, certo de que nasceriam da experiência de leitura. A contínua sobreposição de acontecimentos e de espaços torna precárias todas as tentativas de organização. Avançamos sem que sejamos autorizados a esquecer as etapas já percorridas. Vencida a vertigem ante freqüentes abismos, somos estimulados a criar roteiros próprios. Caleidoscópico é o exercício da leitura. Lemos Joyce e uma plêiade de leitores de Joyce. Joyce exigia que a leitura de *Finnegans Wake* tomasse, ao menos, tanto tempo quanto a elaboração. O congraçamento de leitores nos poupa trabalho. Os leitores estamos empenhados na elaboração de um livro maior que o *Finnegans Wake*, um que abranja Outros tempos, outras línguas, outras culturas, tarefa superior à duração de uma vida.

Quem traduz Joyce não se pode abster da obrigação de criar similares aos da língua de origem. Distanciamo-nos com freqüência da literalidade para captar efeitos que ultrapassam significados. Joyce não é nada austero. Tivemos o cuidado de não destruir a jocosidade (para não dizer joycosidade). Como não dispomos em português do aparato crítico que se formou ao longo das décadas em torno do texto

original, procuramos manter-nos no âmbito da língua portuguesa e de línguas muito próximas ao português ao ensaiar jogo verbal joyciano. Não se espere, nem assim, inteligibilidade completa do texto. Num discurso deliberadamente onírico, luminosidade intensa não se atingirá nunca. Poderá ser recomendável, numa primeira leitura, passar pelo texto sem a preocupação de explorar o que ele esconde. Quem se confia a jogos sonoros, ao ludismo de imagens e idéias, pode ler Joyce com prazer. O retorno assíduo ao texto revelará a gradativa decifração de obscuridades. O texto explica-se a si mesmo. A reflexão nasce aos poucos. Para os interessados, oferecemos análises breves que não pretendem mais do que suscitar o debate. Descobrir Joyce será sempre aventura de cada um.