UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA SANTOS DE FREITAS SOUZA

SUBJETIVIDADE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO SIMBÓLICA

GOIÂNIA
2009

LUCIANA SANTOS DE FREITAS SOUZA

SUBJETIVIDADE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO SIMBÓLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educacionais.
Orientador: Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli.

GOIÂNIA

2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFG

Souza, Luciana Santos de Freitas.
S729s Subjetividade, educação e transmissão simbólica [manuscrito] / Luciana Santos de Freitas Souza. - 2009.
137 f.

Orientador: Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009.

Bibliografia.

1. Educação 2. Psicanálise3. Linguagem 4. Transmissão simbólica. I. Título.

CDU: 37.015.3

LUCIANA SANTOS DE FREITAS SOUZA

SUBJETIVIDADE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO SIMBÓLICA

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 21 de agosto de 2009, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

_____

Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli - UFG
Presidente da Banca

_____

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho - UFG

_____

Profa. Dra. Sônia Xavier de A. Borges - Universidade Veiga de Almeida-RJ

Para minhas filhas, Isabela de Freitas Souza e
Ana Clara de Freitas Souza e para meus pais,
José de Freitas e Enilva Santos e Silva
por terem iniciado a frase antes de mim...

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida que me foi dado duas vezes.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação por manter e transmitir, com muita luta, o sentido de “Universidade” e pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação pelo incentivo aos estudos e pesquisa por meio da licença fornecida para aprimoramento.

Aos meus mestres do Curso de Mestrado em Educação Brasileira: Anita Cristina Azevedo Resende, Cristóvão Giovani Burgarelli, Glacy Queirós de Roure, Ildeu Moreira Coêlho, Marília Gouvea de Miranda.

Ao meu orientador Cristóvão Giovani Burgarelli por ter ocupado esse lugar impossível que é o de ensinar e por ter ofertado seu ensino como dom, sustentando a crise até o ponto em que me foi possível fazer dela um desejo de saber sobre aquilo que passou a fazer falta.

À professora Dra. Glacy Queirós de Roure pela experiência pela qual passei ao fazer seu curso. Não me esquecerei do rigor e seriedade para com o referencial psicanalítico.

À Profa. Dra. Sônia de Almeida Borges e Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho pelo privilégio de tê-los na banca e pelas importantes contribuições por ocasião do exame de qualificação.

À professora e amiga, Sônia Maria Rodrigues pelo incentivo desde a graduação quanto à continuidade de meus estudos. Lastros ficaram que me levaram a percorrer os caminhos da psicanálise. Obrigada pelo rigor e disposição em ensinar.

Aos amigos e colegas do grupo de estudos em psicanálise que me acolheram com amor e paciência em meus primeiros passos nesse campo teórico. Em especial à Maria Alice de Souza Carvalho pela amizade e carinho.

Às amigas Aline Sinara, Vanderléia e Alda pelo apoio em momentos cruciais. Obrigada pela força e esperança em todos os momentos.

Aos meus familiares pelo apoio, carinho e compreensão. Sem vocês eu não teria conseguido. Em especial aos meus pais e irmãos queridos: Sandra, Argeu e Alex.

Ao Carlos César, meu esposo amado, por sua cumplicidade em todas as horas... Seu amor “faz minha rima ficar mais rara”.

Às minhas filhas Isabela e Ana Clara por terem suportado em amor minhas ausências. Vocês aquecem meu coração e me dão forças para enfrentar o passado... Torno-me melhor por causa de vocês.

Então uma boa educação implicaria deveres, débitos para com as instâncias simbólicas de autoridade que nos impõem os limites que abrem para nós o campo do desejo. Estas instâncias são constitutivas de identificações simbólicas, traços ideais, aos quais cada um deve seu desejo.

Contardo Calligaris

Não existiria som
Se não houvesse o silêncio
Não haveria luz
Se não fosse a escuridão
A vida é mesmo assim,
Dia e noite, não e sim...

Cada voz que canta o amor não diz
Tudo o que quer dizer,
Tudo o que cala fala
Mais alto ao coração.
Silenciosamente eu te falo com paixão...

Eu te amo calado,
Como quem ouve uma sinfonia
De silêncios e de luz.
Nós somos medo e desejo,
Somos feitos de silêncio e sons,
Tem certas coisas que eu não sei dizer...

Lulu Santos

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a transmissão simbólica, procurando discutir como é possível falar de transmissão simbólica na contemporaneidade. Ao considerar que na própria constituição do sujeito há uma estrutura de *hiância*, por ser o sujeito estruturado em *falta*, o trabalho inicialmente explicita o que é o sujeito da psicanálise. Trata-se então de um sujeito que não coincide com pessoa, período ou desenvolvimento; o sujeito é uma *falta-a-ser*. Ao abordar testemunhos de adultos que passaram por traumas, o trabalho discute como se dá a transmissão no mundo contemporâneo. Nesse recorte a crise na educação é posta em questão, pois se o sujeito é estruturado em falta não se trata de superá-la abolindo o simbólico, mas de uma constituição subjetiva que permita ao sujeito se implicar com o que está a sua volta. A partir dos estudos de Lacan no seminário XI é possível discutir como a idealização do sujeito e de seu desenvolvimento pela ciência promove a impotência da educação e do professor por meio de um discurso que ressalta o fracasso escolar, a queda de autoridade simbólica do professor, etc.. Considerando a teoria da psicanálise, este trabalho discute o vínculo entre a operação do testemunho em Felman e a transmissão simbólica, possibilitando um alinhamento (termo usado por Felman, 2000) da posição de quem testemunha à do professor, aquele que ensina. A transmissão simbólica envolve uma operação que convoca o sujeito, é necessário que ele se implique, e isso envolve um trabalho próprio do inconsciente, que é o de se alienar e separar, ou seja, movimento próprio da linguagem. Ao se implicar existe a possibilidade de o sujeito testemunhar uma transmissão simbólica. O professor em sua função de ensino também pode se haver com a *falta* em um ato educativo, sua postura como sujeito do inconsciente poderá sustentar ou não seu lugar de ensino, ou seja, sua autoridade como aquele que ensina, podendo transmitir uma herança cultural.

Palavras-chave: educação, psicanálise, linguagem, transmissão simbólica.

ABSTRACT

This study proposes a reflection on symbolic transmission, in an attempt to discuss how one can speak of symbolic transmission in contemporaneousness. On considering that there is a split-subject structure in the very construction of the subject, since the subject is structured on lack, this study initially presents what the subject of psychoanalysis is. It then deals with a subject that does not coincide with person, period or development; the subject is a lack of being. Using the testimony of adults who have undergone traumas, the study discusses how transmission is undertaken in the contemporary world. In this cross section, the educational crisis is brought into question, because if the subject is structured on lack, it is not a question of overcoming this by abolishing the symbolic, but rather of a subjective constitution which allows the subject to get involved with what surrounds it. Using Lacan's Seminar XI studies, one can discuss how the idealization of the subject and its development through science leads to the impotence of education and of the professor. This discourse involves a discourse which emphasizes the failure of schooling, the decline of the symbolic authority of the professor, etc. Based on psychoanalytic theory, this study discusses the link between Felman's operation of testimony and symbolic transmission, thereby aligning (Felman's term, 2000) the position of those who testify with that of the professor, the one who teaches. Symbolic transmission involves an operation which convokes the subject who must get involved; this involves work proper to the unconscious itself, that of alienating and separating, this is movement of the language itself. By getting involved, there is a possibility that the subject may witness a symbolic transmission. The professor in his/her teaching function can present a lack in an educational act. His/her position as a subject of the unconscious may or may not sustain his/her teaching position, that is, his/her authority as people who teach, thereby being able to hand on a cultural inheritance.

Keywords: education, psychoanalysis, language, symbolic transmission.

SUMÁRIO

RESUMO 8
ABSTRACT 9

INTRODUÇÃO 12

Capítulo I - SUBJETIVIDADE E INCONSCIENTE 25
1.1 Estruturações do sujeito 27
1.2 O nó borromeano: um modo de conceber a estruturação de um sujeito 33

Capítulo II - SUJEITO DO INCONSCIENTE E CIÊNCIA 53
2.1 O sujeito da ciência e o sujeito da psicanálise 54
2.2 Alienação e separação 65

Capítulo III - TRANSMISSÃO SIMBÓLICA 75
3.1 Transmissão simbólica e a experiência do testemunhar 76
3.2 Crise, testemunho e experiência 102
3.2.1 A crise se instaura 107

CONSIDERAÇÕES FINAIS 128

REFERÊNCIAS 132

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado só mesmo sendo as coisas de rasa importância. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data.

Riobaldo, jagunço herói do Grande Sertão Veredas

INTRODUÇÃO

Como se dá a transmissão simbólica? O que acontece no ato de ensinar que se estabelece para além da transmissão de um conhecimento passivo? Poderá existir alguma implicação entre a tarefa da educação e a psicanálise? Poderá o trauma *instruir* a pedagogia? Poderá o processo de testemunho – como o testemunhar de uma crise ou trauma – ser usado em uma situação de sala de aula? Podem as implicações das lições psicanalíticas e as lições literárias sobre testemunho interagir na experiência pedagógica?

Essa é a temática deste trabalho. Temática que sofreu vários deslocamentos ao longo do caminho de estudos que percorri. Várias mudanças aconteceram, pois inicialmente minha primeira ideia quando cheguei ao programa de pós-graduação era discutir "Crise de autoridade do professor e mal-estar docente", temática que de alguma maneira sempre retornava, impondo-se a mim pela realidade que vivenciava em sala de aula, como professora.

Concluí minha graduação em 2001, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Trabalho como docente desde 2000. No final do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Goiás, em 2001, escolhi como temática para monografia a sobrevivência da universidade pública com base nas políticas implementadas para o ensino superior na década de 1990. Essa escolha deu-se pelo interesse em discutir a condição do professor substituto na universidade como uma possível precarização docente. O não-investimento no ensino superior público evidenciava um descaso do governo federal em relação à manutenção de um quadro efetivo de professores. A ausência de concursos para o cargo de professor efetivo, por longo período, provocou a necessidade de complementação do quadro docente mediante contrato temporário do professor substituto, denunciando uma desvalorização desse profissional. O uso do termo desvalorização ocorre em razão desse profissional ter um contrato de trabalho diferenciado, normalmente na modalidade de contratos temporários com as instituições federais de ensino superior (Ifes), com duração de dois anos, sendo proibida a renovação do contrato, além da falta de incentivo à sua profissionalização (pesquisa-extensão).

A primeira temática deste projeto de pesquisa relacionava-se, portanto, com essas questões abordadas em minha monografia de final de curso, ou seja, a crise da autoridade e a autonomia do professor.

A desvalorização do professor evidenciada na universidade também foi percebida por mim, em outros aspectos, após a graduação. Ao ser aprovada no concurso para professor de ensino fundamental pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), em 2002, comecei a trabalhar no sistema de ciclos de formação humana, discutindo e vivenciando questões relacionadas à inclusão social, a novos tipos de avaliação. Percebi ser bastante precária a prática de leitura e escrita em sala de aula nas séries anteriores, pois esses alunos não apresentavam condições de ler e/ou escrever um texto. Para superar esse problema, eu recorria a todas as formas de incentivo, a atividades lúdicas, ou seja, variados conhecimentos didáticos, e mesmo assim o fracasso era visível.

Durante o curso de Pedagogia, inquietava-me a questão da autoridade do professor, por julgar que ela está intrinsecamente ligada à valorização desse profissional pela sociedade, o que de certa forma legitima a sua autonomia. A visão empresarial de educação preponderante na sociedade atual parece substituir cada vez mais o "aprendizado pelo fazer", tomando emprestada a expressão de Hanna Arendt (2000, p. 232). Segundo Dourado e Oliveira (1999), a visão empresarial de educação significa dar ao conhecimento um valor de mercadoria, realidade que valoriza profissionais *eficientes*, *competentes*, e cujas atividades dão resultados positivos para o sistema. Foi essa a realidade com a qual me deparei na escola municipal de Goiânia em que comecei a trabalhar em 2002, ou seja, uma situação que entrava em conflito com os princípios e preceitos pedagógicos que estudei durante o curso de Pedagogia.

Quando ingressei na rede municipal de ensino, tinha firme propósito de *fazer o diferente*, isto é, desenvolver um trabalho pedagógico que fosse transformador, libertador, pautado no respeito, na autonomia e em uma consciência crítica e reflexiva. A realidade, de certa forma, contrapôs-se a esse propósito, apresentando-me o *fracasso* e inserindo-me em uma crise de *identidade profissional*, pois, apesar de meus esforços, não conseguia obter sucesso com grande parte dos meus alunos, muitos ainda não-alfabetizados, vivenciando assim um mal-estar docente.

A questão é o que há como sustentação ao trabalho pedagógico do professor, que acredita que exista uma situação ideal para que o ensino aconteça. A tentativa é sempre de padronizar as ações, estabelecendo comportamentos que imaginariamente funcionariam para resolver, o que não ocorre como planejado na hora de ensinar, ou seja, o que em ato não funciona conforme o idealizado, o planejado, o esperado. Conforme Lajonquière, reina um raciocínio hegemônico no qual a condição psicológica dos alunos é a causa que emerge

como evidência do fundo do desconcerto, o problema está na qualidade psicológica dos estudantes. Advinda dessa noção de capacidade psicológica surge também o almejo de uma lógica e uma disciplina natural do aprender como sendo a garantia de uma realidade última, a garantia de que todos aprendam.

> Dessa forma, para além de sua singularidade, os atos de indisciplina escolar, que bem podemos chamar de intraclasse, compõe um conjunto, pois convergem em maior ou menor grau para o ponto de fuga que a imagem de um aluno ideal recorta no horizonte imaginário pedagógico. Em outras palavras, esses pequenos gestos infantis configuram a indisciplina de uma criança ou, se preferirmos, o inverso de como se espera que um aluno se comporte no dia-a-dia da escola ou que se revele como aluno. (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 53.)

Eu me encontrava assim, acreditava que a indisciplina, a não aprendizagem deveria ter uma causa psicológica. Em minha concepção haveria uma causa para essa falta de "maturidade cognitiva", então como afirma Lajonquière (1999, p. 59) permanecia a ilusão da tese da necessidade de homogeneidade psicológica escolar. Eu acreditava que seria possível obter um saber sobre a singularidade de um episódio subjetivo do aluno que explicasse o não aprender. As ditas avaliações psicológicas eram solicitadas quando o aluno não se enquadrava, não aprendia. Contudo os diagnósticos como genéricas justificativas psicológicas se fundavam num desconhecimento dessa impossibilidade estrutural e pouco contribuíam para o ensino.

Mesmo acreditando que a diferença existia, principalmente a respeito de questões sociológicas, buscava em minha prática que meus alunos pudessem ter uma educação mais crítica, reflexiva, voltada para a autonomia, liberdade. Contudo, em alguns momentos, com alguns alunos o fracasso acontecia, e isso aparecia na realidade escolar como falta de autoridade e de competência do professor. Cobra-se muitas vezes do professor que todos aprendam e alcancem uma aprendizagem linear. Assim, quando o aluno aprendia, eu me sentia bem, realizada por ser capaz de transmitir conhecimentos e de realizar minha função, entretanto quando o aluno não aprendia, e mesmo assim era avançado para a etapa seguinte, eu me sentia desautorizada, por não poder dizer um não, ou explicitar a falta, não poder representar a lei, impor um limite.

Esse mal-estar que aparece no instante em que a falha, o que não funciona, se evidencia, pode, segundo Lajonquière (1999), estar relacionado à inversão que se produz hoje na contemporaneidade. O adulto educa visando a um ideal narcísico, parece buscar uma certa satisfação especular. A pedagogia moderna mostra-se centrada no aluno, tudo

está voltado para o aluno, como se fosse possível uma intervenção a um suposto estado natural das capacidades escolares. O adulto quer em nome de uma educação para o futuro renunciar à possibilidade de que a diferença existente entre ele e a criança se mostre, como se isso fosse produzir crianças felizes e criativas. O discurso (psico) pedagógico com essa racionalidade tem levado à renuncia do ato educativo.

> Se na tentativa de conseguir essa adequação reside supostamente a possibilidade de sorteamos as vicissitudes de uma educação, a reflexão psicológica não pode mais do que virar (psico) pedagogia ao tempo que a diferença que se aninha ao ato educativo vira uma entidade psicopedagógica passível de controle. No entanto, como se entra na empresa em prol de conseguir "o pedagógico" que não é outra coisa que a pretendida adequação, então, não devemos nos surpreender que o pesadelo do qual se quer fugir se redobre sem fim em torno de um núcleo de mal-estar profissional. (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 31, grifo do autor.)

De acordo com Coêlho (2001), em suas reflexões sobre o ensino de filosofia, aprender a pensar, a questionar, não se dá de qualquer forma. É necessário, segundo ele, articular, com base em determinados conteúdos e textos, conceitos para que seja possível a significação de pensamentos que promovam uma visão própria além das aparências, permitindo de fato a aquisição de novos saberes. As especificidades do processo educativo exigem responsabilidade e compromisso, aspectos que não eram observados na prática de meus alunos.

Eu estava impossibilitada de instaurar um não, por estar submetida ao sistema de avaliação instituído. Contudo, como afirma Lajonquière (1999), isso parece ocorrer por uma ilusão – acredita-se hoje ser possível educar abolindo as leis, como se fosse possível por argumentos racionais criar um relacionamento sem diferenças entre o que educa e o que aprende. Hoje as leis são trocadas por regras ou normas de moral psicopedagógica, o que segundo ele é uma tentativa de abolir o que a lei em ato mostra: a diferença.

> Enquanto a lei é a expressão da vontade geral de renunciar alguma coisa – aquilo mesmo que a lei proíbe –, a regra, ao contrário, é o princípio constitutivo de hábitos morais. A lei proíbe e abre um leque de possíveis outros. Entretanto, a regra prescreve categoricamente a prática de atos concretos. Isto é, a lei diz "não faça isso, porém faça outra coisa" enquanto que a regra formula o imperativo de fazer como todos ou, caso contrário, não fazer nada. [...] A lei se autofunda, isto é, justifica-se apenas na renuncia que (a) instaura e, portanto, não pretende reduplicar fundamento transcendente algum. Ou seja, o fundamento da lei não está dado pelo fato de supostamente visar à fabricação de um indivíduo virtuoso, uma sociedade ideal ou um grupo escolar moralmente homogêneo. A lei coloca em ato uma diferença na medida da falta que instaura no todo. [...] Mais ainda, é a renúncia que, in/fundando a lei, instaura sua própria ultrapassagem sob a forma de universo simbólico. Porém, a regra se justifica numa outra coisa além de si mesma. Ela aplica-se em nome da necessidade transcendente de dar cumprimento a

> um programa moral ou, simplesmente, a um processo maturacional de supostas capacidades afetivo-intelectuais no intuito de fabricar naturalmente Um-todo pleno e desenvolvido. (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 76, grifo do autor.)

Durante esses anos na rede de ensino, de 2002 a 2006, trabalhei em todas as etapas dos ciclos (I, II e III) e da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja). Essa experiência possibilitou-me a percepção das maiores dificuldades nos ciclos II e III, pois os alunos demonstravam indisciplina; comportamento gerado, muitas vezes, pela impossibilidade de realização das atividades propostas, em virtude da grande defasagem nos processos de leitura e escrita. Os alunos mostravam-se arredios, cínicos, agressivos com os professores, pois sabiam que estavam sendo aprovados sem condições mínimas de cursar a próxima etapa. Era perceptível a decepção no olhar de alguns que com certa desconfiança pareciam dizer: "Fui aprovado, mas como? Eu não sei ler!" Diante dessas questões, o professor acaba tendo dificuldades para nortear seu trabalho, pois se sente sem autoridade, deslocado de sua função de ensino, a de transmissão, sente-se culpado, impotente.

Segundo Lajonquière (1999), se antes as pedagogias tencionavam a educação escolar para a consecução de um ideal humano, agora a (psico) pedagogia visa ao encontro no real de uma lógica natural que abole as leis, aniquilando o desejo. O cotidiano escolar visa fabricar uma criança ideal, no que se refere a aspectos afetivos e cognitivos. Em nome disso, diferenças são abolidas, como se fosse possível educar, ajustar tudo naturalmente. O ajuste e a lógica por trás dessa ilusão são "naturais". "O dia-a-dia da escola deixa de se referir ao mundo das leis e, portanto, vira o império das regras, da necessidade imaginária de fazer Um-todo 'natural' graças à negação de qualquer alteridade" (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 79).

Essa realidade descrita por Lajonquière era o que vivia na escola, o "não" que eu não podia dizer, ou a falta que não podia explicitar, inseriu-me em um discurso de reclamação, de queixa, por eu querer denunciar esses novos impasses na educação. Foi por me ver assim, como promotora desse discurso sobre a crise, como fracasso, mal-estar, como esvaziamento simbólico da autoridade do professor, que me senti impelida a voltar à universidade para entender melhor minha função de professora.

O professor passa a ser rotulado de fracassado socialmente, por não conseguir que sua prática reflita o discurso do sucesso tão demandado pela sociedade contemporânea, que não suporta o fracasso e nem a falta de um saber fazer. O sentimento de impotência sentido por mim me fez relacionar o resultado da aprendizagem, ou seja, o

que era visto como fracasso, quando o aluno não aprendia, à minha autoridade como professora. O ensino que não se dava e não acontecia, o que não era transmitido, era uma questão de autoridade minha?

Com essa reflexão a respeito dessa problemática, tornei-me aluna especial da disciplina de mestrado *Linguagem e Educação II*, para buscar conteúdos teóricos, que pudessem aprofundar os conceitos de autoridade, ensino, aprendizagem, além de ingressar-me no grupo de estudos relacionado ao projeto de pesquisa e extensão Linguagem, psicanálise e educação. Ao cursar a disciplina, pude articular tais conceitos no campo teórico da educação, na perspectiva da Psicanálise, cuja proposta é falar desses conceitos considerando o construto teórico do inconsciente. Aprovada na seleção do mestrado como aluna do programa de pós-graduação fiz várias disciplinas que me fizeram questionar minha temática. Vivi um movimento de desconstrução na medida em que avançava nas investigações bibliográficas.

A concepção de linguagem e a concepção de sujeito a partir das leituras no campo psicanalítico colocaram-me estas questões: a educação pode dar conta de um não, de uma falta, como um não todo sabido? O que se transmite quando se ensina? O que é a função do professor se tudo que ele diz encontra-se inserido em um simbólico? O que seria a crise de autoridade a partir das leituras de Freud e Lacan, se o conceito de inconsciente em Freud funda a psicanálise e se a partir de Lacan o inconsciente é estruturado como linguagem? Se a falta, a falha, o furo, o corte, o avesso, que causavam tanto pavor em mim ao realizar minha função, fazem parte da estruturação do sujeito inconsciente, o que de fato seria minha crise de autoridade? Como discute Lemos (2007), o que estaria por trás desse discurso de fracasso, de impotência, tão deflagrado? O que seria essa crise?

Todas as disciplinas que cursei na pós-graduação, mesmo de lugares teóricos distintos, por alguma via abordavam a questão do assujeitamento vivido hoje na contemporaneidade. O lugar do sujeito nessa sociedade narcísica é reclamado constantemente. É interessante como, em uma sociedade cada vez mais informatizada, globalizada e voltada para a individualidade, se tenha cada vez menos lugar para o sujeito, para a singularidade. O paradoxo de uma sociedade que fala na individualidade o tempo inteiro por meio de uma cultura narcísica, mas que dá pouco espaço para o singular, não deixou de fazer marcas em mim.

Ao avançar nos estudos da psicanálise e estudar o que é a linguagem e o que significa ser estruturada por ela, novos deslocamentos se deram. Se a natureza da

linguagem é de equívoco e não de certeza, como fica a relação entre o professor e o aluno? Como se estabeleceria o ensino? Se a linguagem é o que nos constitui, mas também o que nos aliena, como fica a aposta da educação de que linguagem é comunicação? O que é a dimensão simbólica no ato educativo?

Eu entrei no mestrado buscando falar da crise da autoridade, mas de fato a crise tornou-se minha. Eu entrei em crise. O objeto de meu estudo, que era "crise de autoridade e mal-estar docente", se desconstruía. Ao estudar a concepção de linguagem no referencial psicanalítico, como equívoco e não como representação, no momento em que o discurso diz muito mais do engano, do corte, da falha, do lapso, do que da certeza, como me reconstruir? Como ficaria minha função de ensinar? Se o sujeito não se apropria da linguagem, mas é muito mais capturado por ela, se ela precede o sujeito, antes mesmo do seu nascimento, ficava minha pergunta: se o inconsciente existe, quem eu sou? Quem meu aluno é? Nesse processo de desconstrução a dimensão simbólica tomava outra importância para mim – como fica a função de ensinar se o inconsciente existe? O que posso transmitir ao meu aluno?

As dimensões do simbólico, do real e do imaginário a mim se impuseram novamente pelas leituras teóricas. Ao tomar a constituição do sujeito como o tempo em que o inconsciente se estrutura, sendo que para essa estruturação falta, ausência e presença, são importantes, por que em minha *práxis* eu anseava tanto por tamponar a falta? Se a falta é inerente à estruturação do sujeito, como ficava minha função, que de acordo com os ditames psico-pedagógicos buscavam a todo custo aniquilá-la? A autoridade está relacionada à alteridade, que está intrinsecamente ligada à lei, à falta e também ao desejo.

Então o que era crise de autoridade tornou-se uma questão mais ampla – a subjetividade. No intuito de estudar a subjetividade no campo psicanalítico, o primeiro capítulo desta dissertação discute o papel central da linguagem na constituição do sujeito, sujeito que tem como causa uma hiância, ou seja, uma *falta*. A concepção de sujeito para a psicanálise não coincide com pessoa, com período, com desenvolvimento – "o sujeito é efeito da articulação de um significante a outro significante" (LACAN, 1965/1998 a). Como diz Sauret (1998), o sujeito da psicanálise não tem idade, por isso, em um primeiro momento, este trabalho aborda a constituição do sujeito como *infans*. O que inicialmente poderia parecer uma priorização dos primeiros momentos da entrada da criança na linguagem refere-se à constituição do sujeito, como a estruturação de três dimensões: real, simbólico e imaginário.

Ao considerar o lugar central da linguagem na constituição do sujeito, que é segundo Lacan (1957/1999) efeito de linguagem, o primeiro capítulo situa a importância da dimensão simbólica na constituição do sujeito considerando a passagem do Édipo como o marco por ser a instauração do significante. A castração, como resultado do Édipo, instaura o significante possibilitando a estruturação pela falta.

No primeiro capítulo[1], o advento do Édipo se constitui uma operação psíquica que compreende uma passagem, o atravessar de uma crise. O Édipo se torna um *trauma*, por ser o momento o qual o sujeito precisa atravessar para se constituir como sujeito de desejo. Constituir-se sujeito envolve um *trauma* próprio da condição humana: aquele que um dia se alienou ao Outro só pode se tornar sujeito de desejo ao se separar, o que causa uma perda irreparável – a falta-a-ser. Essa crise, ou *trauma*, vista no primeiro capítulo como passagem pelo Édipo, será retomada por uma via diferente ao longo do segundo e do terceiro capítulo.

O segundo capítulo de certa maneira retoma a discussão feita no primeiro, por explicitar melhor a relação do sujeito com o *inconsciente*. Ele busca esclarecer em que o sujeito da psicanálise difere conceitualmente da concepção de sujeito tomada pela ciência e também pela educação. A aparição do sujeito que se deu com a constituição do campo científico marca a suposição do sujeito e ao mesmo tempo sua exclusão, pois a ciência não pode tomá-lo em consideração, "por não operar nem com ele, nem sobre ele" (ELIA, 2004, p. 14). Toda essa discussão sobre a aparição do sujeito fez-se necessária para compreender que a ciência ao supor, ao idealizar o sujeito com quem deve operar, acabou por excluir o que é da ordem da singularidade, o próprio sujeito. Assim as condições de aparição do sujeito para a ciência moderna por meio do *cogito* de Descartes marca também o surgimento da angústia, e da psicanálise. Ao demonstrar como se dá a constituição do sujeito na linguagem e pela linguagem tornou-se necessário estabelecer diferenças entre como a ciência e a psicanálise lidam com esse sujeito, e as implicações disso.

A ciência não pode considerar o sujeito em sua singularidade por idealizá-lo, padronizá-lo, excluindo tudo o que não possa ser classificável, quantificável, localizável. A experiência do sujeito como algo singular não pode ser incluída na operação da ciência, daí Lacan afirmar que o sujeito sobre o qual a psicanálise atua é o

[1] Para a escrita do primeiro capítulo foi de suma importância a disciplina que cursei na Universidade Católica de Goiás, como aluna extraordinária da professora Dra. Glacy Queirós de Roure. Disciplina na qual as leituras dos Seminários IV e V de Lacan foram fundamentais para compreender as articulações estabelecidas por Ângela Vorcaro durante o curso no Espaço Psicanalítico de Goiânia com o título Desastre e acontecimento na estrutura.

sujeito da ciência, ou seja, o sujeito por ela excluído. A psicanálise considera, atua, age sobre o que do sujeito não pode ser reconhecido pela ciência, os atos falhos, lapsos, sonhos, sintomas e chistes.

O segundo capítulo contribui para fundamentar ou delimitar como a crença que exista uma educação cientificamente adequada engendra um ideário pedagógico que sob ditames nomeados "científicos" tem cada vez mais inserido a educação em uma crise, por excluir o sujeito. A ciência ao buscar organizar e discutir todo o real, suturar as falhas, os furos, tem repassado à educação esse objetivo. Isso se mostra no discurso pedagógico que idealiza um sujeito e o seu desenvolvimento, promovendo assim o fracasso escolar, a queda de autoridade simbólica do professor, etc. O discurso sobre a crise e o consenso sobre ela reafirmam, nas palavras de Lemos, "sua própria impotência, dando ainda mais corpo à acomodação que pretenderia combater" (LEMOS 2007, p. 81).

Nesse momento eu me encontrava com uma dificuldade enorme, pois como ressalta Lemos (2007) eu não queria fazer de meu trabalho um relato dos problemas vividos na educação, como queixa das transformações radicais que o lugar do ensino vem sofrendo. Eu não queria falar dos efeitos sofridos pela educação a partir da reorganização social imposta pela modalidade globalizante do capitalismo, por já existirem vários trabalhos que discutiam essas questões importantes. Falar sobre a crise de autoridade já não era meu objeto de estudo.

As questões sobre transmissão discutidas na obra de Hannah Arendt (2000), *Entre o passado e o futuro*, sempre me intrigaram e de certa forma retornavam – como se dá a transmissão? Para ela a transmissão é uma imposição, uma necessidade – educa-se porque novos seres nascem. Segundo ela, educamos porque é pela educação que se transmite uma herança simbólica, um lugar na sociedade dos humanos. Novamente o tema da autoridade, da responsabilidade pelo mundo, se impunha a mim.

A partir das leituras de Freud apareceram as questões relacionadas ao Édipo, à Lei, e novamente a questão da autoridade. A crise da educação era agora por mim tomada como falta do pai, falta da lei, a castração que hoje é tão evitada. Existe uma falta e essa falta é estruturante, não se pode negá-la. Negar a falta é impossibilitar o desejo, é extinguir a singularidade.

As leituras de Leandro de Lajonquière (1999), *Infância e ilusão psico-pedagógica*, trouxe novas questões. O discurso da educação submetido à ciência tem tornado a tarefa do professor mais difícil, o professor submetido à ciência tem renunciado

ao ato educativo. Eu queria dizer dessas questões, de tudo isso que envolve a função do professor, o que de certa maneira está muito entrelaçado ao simbólico, à transmissão simbólica como herança cultural, como ensino, como marcas simbólicas.

A partir das conversas e discussões teóricas com meu orientador, Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli, considerei que a temática de meu trabalho havia mudado. Segundo ele a temática do trabalho não estava mais voltada para o mal-estar docente, como crise, como queixa, mas como um mal-estar que a falta provoca para o sujeito se constituir. O meu objeto de estudo estava modificado, mais uma vez. Cheguei a propor a mudança do tema, pensei em escolher outro no intuito de abordar menos a psicanálise, devido à dificuldade de falar das questões da educação por via da teoria psicanalítica. Retomar a autoridade ou discutir o simbólico na função do professor, com o pequeno prazo que tinha de leituras em psicanálise, tornou-se um desafio muito grande.

Nesse momento, meu professor-orientador sustentou o lugar teórico da psicanálise aconselhando-me a não abandonar tudo o que havia estudado, alegando que era preciso aceitar que os deslocamentos por mim sofridos eram efeitos dos textos, efeitos da psicanálise. E sempre repetindo, escreva. Pelas leituras feitas na psicanálise, permanecia a ideia de incompatibilidade entre subjetividade como desejo de um sujeito e o processo civilizatório. A dificuldade em verticalizar o tema era imensa, pois abrangia inúmeras questões. Eu estava em crise.

Apesar de querer falar em educação meu texto levado à qualificação discutia a constituição do sujeito do inconsciente e pouco dizia de educação. O capítulo que abordava a educação trazia como pano de fundo a questão da transmissão, conforme avaliado pela banca no momento do exame. O que seria a transmissão simbólica?

Essa questão sempre retornava em minha escrita, mas como dizer de algo inefável? A leitura do seminário XI sugerida durante a qualificação trouxe-me um imenso desafio. Muitas das articulações discutidas no primeiro capítulo haviam sido ressignificadas por Lacan no seminário XI, momento que mais uma vez precisei aceitar uma fragmentação, e novamente me perguntar: o que é transmissão simbólica?

O segundo capítulo se inicia retomando as ideias do primeiro capítulo, explicitando o que é o sujeito para a psicanálise – o sujeito do inconsciente. As operações de alienação e separação são discutidas como uma possível substituição ao par metáfora-metonímia desenvolvido no primeiro capítulo. Nesse segundo capítulo a constituição do sujeito é explicada como uma ordem lógica primeira do inconsciente, a qual o sujeito

repetirá por toda a sua existência – o alienar-se e o separa-se como condição de desejar, de se tornar sujeito de desejo.

Segundo Lacan (1964/2008) a separação é o que possibilita a existência do *objeto a*, concebido por ele como o *objeto do desejo*. Pela função do *objeto a*, o sujeito se separa. Ao se separar o sujeito encontra-se dividido pela pulsão. A pulsão faz o contorno do *objeto a*, que é outro modo de definir a *falta* do sujeito (cf. LAURENT, 1997, p. 38). As pulsões sexuais se articulam no nível das significações do inconsciente, dividindo o sujeito. O sujeito se define agora pelos termos de seu gozo em relação ao Outro e pelos significantes.

As operações de alienação e separação serão discutidas e ao mesmo tempo percebidas em ato no terceiro capítulo, quando se tornarão condições para atravessar a crise discutida lá. As operações de alienação e separação são importantes por se relacionarem às marcas sofridas pelo sujeito no ato educativo, o que será discutido também no terceiro capítulo.

A crise já estava instaurada, e a crise era minha. Deixar de lado a psicanálise não contribuiria para atravessar a crise, aumentaria mais ainda a impotência. A "crise" a que cheguei, como expõe Lemos (2007), já não era mais um discurso de impotência. Era agora uma outra coisa, que eu não sabia definir, mas que me impelia a continuar. Como falar de transmissão simbólica? Como dizer da transmissão em um ato educativo? Como falar do inefável que acontece na educação sem repetir o que não vai bem à educação?

Ao ter acesso ao texto de Shoshana Felman "Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar" a escrita do terceiro capítulo se tornou a possibilidade de atravessar a crise, ou nas palavras dela, a possibilidade de meu texto sofrer uma reviravolta. O testemunhar presente no texto de Felman deu uma amplitude para o meu trabalho e a possibilidade de retomar as discussões sobre educação, mas em outra dimensão. Na medida em que o conceito de testemunho se deslocava pelos efeitos dos textos literários, além da forma de relatar o curso dado por ela, o texto se constitui para o meu trabalho num campo privilegiado para se falar sobre a transmissão simbólica. Estava no texto de Felman a crise. O encontro com esse texto foi o que possibilitou retomar as várias questões iniciais que queria abordar a respeito da educação.

Em um primeiro momento, eu relato o testemunho dela para que o leitor entenda as várias noções de testemunho que ela apresenta; em cada texto literário há uma noção de testemunho. É no movimento de cada um dos textos literários que a transmissão simbólica vai-se dando. A crise se instaura quando os alunos testemunham junto com os poetas; os

alunos são tomados pelos efeitos dos textos, e é nisso que é possível pensar e discutir o objeto desta dissertação, a transmissão simbólica. A crise acontece em decorrência de uma falta, de uma hiância, de um encontro com o real, e é isso que liga os capítulos I e II à operação de testemunhar no capítulo III. É no espaço entre as operações de alienação e separação que o sujeito pode fazer uma outra coisa com essa falta que se instaura. É isso que torna o texto de Felman tão profícuo para se pensar a transmissão simbólica.

Ao dizer do testemunho ela testemunha em ato, portanto é possível fazer de seu testemunho uma articulação com a função do professor, com a crise no ato de ensinar, com o ensino, com a linguagem, com o inconsciente. Desse modo, o terceiro capítulo permite discutir a transmissão simbólica, materializada pelos lastros que vão sendo estabelecidos como marcas simbólicas inscritas nos alunos. É no próprio movimento de testemunhar de Felman que isso pode ser percebido. É pelo testemunhar dela que é possível perceber que houve transmissão simbólica, como efeito de evento da linguagem.

A questão que se coloca é ser ou não ser, to be or not to be o falo. No plano imaginário, trata-se, para o sujeito, de ser ou não ser o falo. A fase a ser atravessada coloca o sujeito na situação de escolher.

Ponham esse escolher entre aspas, porque o sujeito é tão passivo quanto ativo nisso, pela simples razão de que não é ele quem manipula as cordinhas do simbólico. A frase foi começada antes dele, foi começada por seus pais, e aquilo a que pretendo conduzi-los é precisamente a relação de cada um desses pais com essa frase começada, e a maneira como convém que a frase seja sustentada por uma certa posição recíproca dos pais em relação a ela. Mas, digamos, uma vez que convém nos exprimirmos bem, que existe, em termos neutros, uma alternativa entre ser ou não ser o falo.

Jacques Lacan

Capítulo I

SUBJETIVIDADE E INCONSCIENTE

A educação é um processo necessário e repetido na sociedade humana por existirem novos seres que nascem no mundo. Eles precisam aprender a viver em sociedade, precisam entrar no mundo da cultura como forma de tornarem-se herdeiros dos saberes produzidos pela sociedade humana, o que se dá pela transmissão de uma geração a outra (cf. ARENDT, 2000). Essa transmissão envolve o Outro[2], que apresenta o mundo a essa criança. O acesso da criança ao mundo da cultura está submetido a sua entrada no mundo da linguagem, que pré-existe à criança, precedendo-a antes mesmo do seu nascimento.

Hannah Arendt, em sua obra *Entre o passado e o futuro*, fala sobre a suposta pretensão da sociedade moderna em saber como se deve educar as futuras gerações, ou o que é bom para o futuro das crianças. Segundo ela, as ações do homem sobre o mundo são marcadas pela liberdade, estabelecendo uma realidade que lhe pertence por direito, em virtude de suas realizações. Contudo, o homem moderno não se responsabiliza pelo mundo em que vive, o que o inscreve na crise vivenciada por esse mundo e que se manifesta em muitas esferas, sobretudo na educacional.

Contardo Calligaris, em "Três conselhos para a educação das crianças", afirma que a maioria dos pais espera que o processo de educação dê, no mínimo, condições básicas de socialização à criança, o que não é simples. A educação seria o processo que permitiria às crianças ocuparem um lugar na sociedade dos adultos, seria "transmitir-lhes uma cidadania possível". Essa transmissão relaciona-se à constituição subjetiva de um sujeito, que é antes de tudo sujeito à linguagem, processo longo e incerto (cf. CALLIGARIS, 1994, p. 25).

A educação de certa maneira marca os sujeitos permitindo uma semelhança entre eles. Ao longo da história humana, o ato de educar vem-se repetindo como necessária transmissão, a transmissão da cultura. A necessidade de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pelos homens por meio da educação atrela-se à necessidade de

[2] Conforme elaborado por Jacques Lacan, num primeiro momento, o Outro é o lugar do tesouro dos significantes; num segundo tempo vai-se instituir a subjetivação em que a falta vai implicar o desejo. De fato, o grande Outro é a própria referência do simbólico (cf. Andrès, 1996b, p. 386).

registrar os feitos humanos como forma de um legado, o que de certa maneira dá ao caráter efêmero do humano uma condição de transcendência, uma condição de permanecer para além da existência do corpo.

A família é a primeira instância social à qual o neonato pertence, a responsável pela manutenção da vida e do processo educativo desse novo ser, cabendo a ela preservá-lo de uma exposição ao mundo público ao resguardá-lo e ampará-lo em um espaço particular e íntimo. Nessa perspectiva os pais em primeira instância são os responsáveis pela educação, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo (cf. ARENDT, 2000).

Desde o início de seus escritos, tomando como exemplo *Os complexos familiares na formação do indivíduo*, de 1938, Jacques Lacan (2002) ressaltava o vínculo existente entre as relações parentais, cultura e linguagem. Em uma abordagem inicial Lacan já defendia a linguagem entre os homens como o que estrutura a cultura, as ações humanas como obra coletiva. A família, como estrutura marcada por complexos oriundos da centralidade da linguagem na constituição humana, é muito mais influenciada pelas instâncias culturais do que pelas instâncias biológicas por deter um poder que ultrapassa qualquer racionalização educativa, conforme o trecho abaixo:

> Desse modo, portanto, se a psicanálise manifesta nas condições morais da criação um fermento revolucionário que só pode ser apreendido numa análise concreta, ela reconhece, para produzi-lo, na estrutura familiar, um poder que ultrapassa qualquer racionalização educativa (...) O papel da imago do pai se deixa perceber de maneira surpreendente na formação da maioria dos grandes homens. Sua irradiação literária e moral na era clássica do progresso, de Corneille a Proudhon, merece ser ressaltada; e os ideólogos que, no século XIX, dirigiram contra a família paternalista as críticas mais subversivas, não são os que menos carregam sua marca. (LACAN, 2002, p. 59.)

Ao perceber a família como estrutura na ordem da cultura, Lacan enfatiza a importância da descoberta freudiana sobre como a ordem cultural está submetida aos complexos familiares, às relações parentais, nas quais, para a psicanálise, está a base da constituição sexual. Em *Os complexos familiares* ele já vislumbrava o papel central da função paterna como um mecanismo que estruturaria subjetivamente um sujeito. O complexo de Édipo já era percebido como prenúncio de uma ordem simbólica.

No capítulo "Fator concreto da psicologia familiar", Lacan discute como os complexos formulados por Freud apresentam três aspectos com relação ao conhecimento: a organização afetiva, o choque com o real e a possibilidade de só se compreender um complexo por sua referência ao objeto, no caso a família.

> Definimos o complexo num sentido muito amplo que não exclui que o sujeito tenha consciência do que ele representa. Mas foi como fator essencialmente inconsciente que Freud o definiu a princípio. Sua unidade é, com efeito, surpreendente sob essa forma, na qual ela se revela como a causa de efeitos psíquicos não dirigidos pela consciência, atos falhos, sonhos, sintomas. Esses efeitos têm caracteres tão distintos e contingentes que forçam a admitir como elemento fundamental do complexo esta entidade paradoxal: uma representação inconsciente designada pelo nome de imago [...] a família tornou-se o objeto de uma análise concreta [...]. Complexos, imagos, sentimentos e crenças vão ser estudados em sua relação com a família e em função do desenvolvimento psíquico que organizam desde a criança educada na família até o adulto que a reproduz. (LACAN, 2002, p. 21-22.)

Lacan, em "Os complexos familiares em patologia", reitera como os complexos familiares instituídos desempenham um notável papel na constituição e estruturação do sujeito por estarem diretamente relacionados à formação do Superego (Ideal do eu), condição importante de estruturação do eu conforme a teoria freudiana, ao mesmo tempo em que anuncia o declínio do Nome-do-Pai como efeito da cultura na contemporaneidade. Através das obras de Freud, Lacan vinculou o desequilíbrio entre Superego e "Eu Ideal" aos sintomas de várias patologias psíquicas, pois a desintegração produzida por esse desequilíbrio interferiria na "gênese do eu, [...] daquilo que se poderia chamar de a fórmula pessoal do sujeito" (LACAN, 2002, p. 85).

1.1 Estruturações do sujeito

Nem sempre a criança foi vista como "infantil". O conceito de infância passou a existir em meados do século XVII, como afirma Àries (1979), a partir das mudanças sofridas pela família, que passou de uma convivência pública para um espaço particular. Essa privatização condicionou a família a assumir a função "socializadora" de lar burguês. Arendt (2000) afirma que a infância passou a ser um ideal cultural que o mundo abarcou ao promover uma valorização extrema do universo infantil, o que poderia em um aspecto linguístico se caracterizar como discurso social. Segundo Arendt (2000) a infância na sociedade moderna passou a ser marcada por valores burgueses de liberdade e felicidade, o que afetou a educação quanto à transmissão de tradições e princípios, provocando destruição das condições vitais ao desenvolvimento e ao crescimento das crianças.

O discurso social ao valorizar extremamente o universo infantil passou a engendrar, segundo conceitos psicanalíticos, a possibilidade de os adultos reviverem seus ideais narcísicos. Em *O Infantil e a estrutura*, Marie-Jean Sauret ressalta que a distinção

dos termos “criança”, “infantil” e “sujeito” presentes na sociedade moderna não existiu sempre; a designação “criança” é uma invenção moderna. A infância passou a ser nomeada como etapa da vida individual após a revolução francesa. O autor chama atenção para o fato de que a razão, como sendo o que funda a ciência moderna, deduz do saber um ponto de certeza; a certeza da ciência incide sobre o ser como um fato de dito não considerando nenhuma marca do sujeito em nome de uma objetividade científica que universaliza o saber.

> [...] A ciência moderna é ainda aquela fundada na razão por Descartes, que mobiliza a causa formal, para deduzir do saber um ponto de certeza incidindo sobre o ser como fato de dito – desembaraçado, pelos menos tendencialmente, de toda marca do sujeito. A objetividade científica e a universalização do saber têm esse preço. Uma forma sumária de localizar esse passo reside na constatação segundo a qual a ciência faz calar os objetos dos quais se ocupa... “a palavra é o assassinato da coisa?” (SAURET, 1998, p. 13, grifo do autor.)

A criança passa a ser oferecida à objetivação científica como forma de validar teorias pré-evolucionistas presentes nos estudos de filogênese e ontogênese, o que poderia auxiliar na procura da ciência pela definição do que seria o novo cidadão. Essa definição foi buscada pela necessidade de solidificar a sociedade de direitos, que segundo Sauret (1998) fomentou, na época, uma oposição entre o adulto e a criança. “A partir disso, a criança é oferecida pés e mãos atados aos especialistas da ciência e da educação” (p. 13).

Após vários estudos e vários fracassos, a ciência moderna representada por uma clínica médica científica passou a isolar um campo específico como tentativa de explicar os casos em que a patologia não foi localizada no organismo, por não vincular-se a nenhuma causa biológica. O sujeito em questão foi rejeitado, o que condicionou a emergência de uma ciência do sujeito. Muitas teorias psicológicas classificam a criança que ainda não fala em um período pré-verbal, a criança torna-se objeto da ciência, momento em que a palavra é identificada a um comportamento, e a linguagem é apenas uma variável social, ambiental.

Diferentemente do sujeito da psicologia, o sujeito da psicanálise não se desenvolve, não tem idade. O sujeito da psicanálise é aquilo que “do indivíduo” escapa a uma representação significante; por ser sujeito de linguagem e por estar no campo da linguagem, é apenas representado simbolicamente, o que implica considerar uma ruptura entre o organismo e o sujeito. O sujeito não é determinado pelo biológico como organismo, a anatomia não determina o que o sujeito deverá fazer com respeito a sua sexualidade, que acontece por existir a pulsão, que, por sua vez, age onde o silêncio da anatomia existe e

leva o sujeito a questionamentos aparentemente óbvios. Comentando a diferença radical entre a psicologia e a psicanálise, quando se trata do termo criança, Sauret (1998) afirma:

> *Criança* é o nome do desenvolvimento suposto natural que parte do nascimento (ou da concepção, ou...), de um tempo sem palavra observável (mas signos de comunicações): a relação com a linguagem é regulada pela maturação. É como dizer que essa concepção intuitiva vem no lugar da causalidade inventada por Freud: por isso ela encerra o máximo das resistências à psicanálise. (P. 15, grifo do autor.)

Retomando a ideia da vinculação entre sujeito e linguagem, a linguagem é o que estrutura o sujeito, que não nasce estruturado. A sistematicidade da língua, ou o funcionamento linguístico-discursivo, tem um estatuto decisivo para a constituição subjetiva da criança, que vai supondo-se na linguagem com o decorrer do tempo, inserida nela. Nesses primeiros tempos de vida, é na linguagem, como percurso, que a criança poderá supor-se aos poucos, percebendo-se um ser (cf. VORCARO, 2008).

Jacques Lacan (1957/1999), no *Seminário V*, *As formações do inconsciente*, a partir da teoria de Freud sobre os chistes, formula o conceito de Outro como o tesouro dos significantes, por ser no Outro que se dá a criação significante. O Outro, com maiúscula, é tomado como sede da fala e garantia de *verdade*, por ser ele quem sustenta, pela substituição de um significante por outro significante na cadeia simbólica, o sentido metafórico, ou seja, um valor ao que foi dito. Segundo Lacan "só existe sujeito na referência a esse Outro" (LACAN, 1999, p. 16). É pela linguagem e na linguagem que o sujeito poderá se estruturar na dependência de Outro que emprega a língua, que pressupõe uma rede de empregos, por funcionar na linguagem.

O Outro é aquele que permite à criança entrar na roda do moinho das palavras, por falar, por ser o companheiro de linguagem. O sujeito inicialmente se aliena a esse Outro, submetido a uma ordem simbólica, constituída de uma cadeia significante[3]. Tendo como base a experiência analítica de Freud, o [Eu] seria a possibilidade de um lugar do falante na cadeia do discurso, o que segundo Sauret (1998) decorre da relação entre linguagem e ação do significante.

> É forçoso constatar que a essa pergunta "o que eu sou?" não há resposta a não ser linguageira: meu sobrenome, meu nome, conferencista, francês, psicanalista [...] são apenas significantes, [...] vocês podem anotar esses significantes, gravá-los e ir embora com eles depois da conferência: eu não fico amputado de uma parte de meu ser. É que só tenho acesso ao meu ser como "fato de dito". (SAURET, 1998, p. 16-17, grifos do autor.)

[3] Segundo Lacan o significante puro, sem oposição a outro significante, não significa nada. Os efeitos de significação provêm da articulação entre significante e significante (LACAN, 1998 a, p. 890).

No texto *A ciência e a verdade,* Lacan (1998a) afirma que o sujeito do significante é efeito da articulação de um significante a outro significante, o que distingue o humano do biológico ou de uma evolução psicológica como objeto da compreensão, pois o significante se define como agindo separado de sua significação (cf. p. 890). O sujeito significante como efeito de linguagem é fundado nesse movimento de significante a significante. A linguagem em uma de suas vertentes mais radicais passa a ser efeito da metáfora e da metonímia, ou, dito de outra maneira, "os efeitos de substituição e combinação do significante nas dimensões respectivamente sincrônica e diacrônica em que eles aparecem no discurso" (LACAN, 1960/1998b, p. 814).

A importância do significante como mecanismo do inconsciente foi desenvolvida por Lacan a partir da técnica do chiste, em Freud, na qual todo ato de linguagem, embora possua uma dimensão diacrônica que é essencial, tem também uma sincronia implicada, evocada pela possibilidade permanente de substituição que é inerente a cada um dos termos significantes. Esse mecanismo da linguagem, como leis de composição do discurso, pode ser representado por duas funções, uma pelo eixo de combinação, em que se realça a continuidade e a concatenação da própria cadeia, e outra pelo eixo da substituição, "cujas possibilidades estão sempre implicadas em cada elemento da cadeia" (LACAN, 1957/1999, p. 34).

Lacan, ao subverter a teoria de Ferdinand de Saussure[4], explicita que na relação do significante com o significado há uma barra instransponível, ou seja, trata-se de fluxos "distintos e fadados a um perpétuo deslizamento um sobre o outro" (LACAN, 1957/1999, p. 15) como fluxo paralelo que permite a produção de novos sentidos, por meio da metáfora e metonímia. O corte como ruptura, como tropeço no discurso, aparece como esvaziamento da fala; a barra torna os furos do sentido os determinantes do discurso. É assim que Lacan subverte o signo Saussureano: em vez de pensar o significado como o determinante do significante, para a psicanálise o que interessa é realçar que nessa relação há uma barra, ou seja, entre o homem e o mundo há uma barreira (cf. LACAN, 1960/1998b, p. 815).

O inconsciente pode ser entendido como uma cadeia de significantes, portanto não é possível apreendê-lo senão na "explicação" que ele fornece – as palavras. O que é dele vem articulado em palavras, o que é possível dele saber passa em palavras, pois os objetos mais importantes para o sujeito, por lhe fazerem questão, são os falantes, pois é no discurso dos outros que o sujeito pode ter revelados os processos que efetivamente habitam seu

[4] Lacan atribuiu sua descoberta sobre o inconsciente ser estruturado como uma linguagem à experiência inaugurada pelo texto freudiano, dando total preeminência ao significante, e à retomada à retórica antiga pela linguística moderna de Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson.

inconsciente. Nas palavras de Lacan (1959/1997): “a continuação da descoberta freudiana no-lo mostra [...] que esse inconsciente não tem, ele mesmo, afinal, outra estrutura senão uma estrutura de linguagem” (p. 45).

O sujeito definido por sua articulação com o significante tem, no entanto, o ponto de basta como o momento em que a significação detém imaginariamente o deslizamento dos significantes. O ponto de basta é concebido como o momento em que a barra seria esquecida pelos falantes, em que é possível fazer referência, representação como um desdobramento do enodamento entre real, simbólico e imaginário. O falante toma o corpo como sendo um Eu. A significação é possível nesses momentos em que o ponto de basta acontece devido aos efeitos do significante como deslizamento. Essa articulação é chamada de ponto de basta por encontrar, na função diacrônica da frase, uma significação que só se fecha com o seu último termo, “cada termo antecipado na construção dos outros e, inversamente, selando-lhes o sentido por seu efeito retroativo” (LACAN, 1960/1998b, p. 820).

Segundo Lacan (1998c), Freud, ao descobrir o inconsciente, antecipou a descoberta da Linguística, que é a noção do significante. A psicanálise, considerando a oposição entre significante e significado, diz que o significante tem função ativa na determinação dos efeitos em que o significável aparece, o significado sofre a marca do significante. O significado é o que resulta da marca deixada pelo significante sobre o que é significável. A barra é intransponível e promove efeitos que são a relação do homem com a palavra e seus vários sentidos. É a relação com a linguagem pelo significante que confere a condição humana: a natureza do homem é modificada e tecida pelos efeitos dessa estrutura de linguagem, e o significante faz do homem um efeito de linguagem (cf. LACAN, 1958/1998c, p. 695).

Sobre as relações do inconsciente com a linguagem, em Freud:

> Quando fala do inconsciente, Freud não nos diz que ele é estruturado de uma certa maneira, mas, ainda assim, diz ele isso, na medida em que as leis que propõe, as leis de composição desse inconsciente, coincidem exatamente com algumas das mais fundamentais leis de composição do discurso [...]
>
> Se há uma coisa que a experiência freudiana nos traz, é que somos determinados por essas leis no mais íntimo de nós, como se costuma dizer, acertadamente ou não, para criar uma imagem. Digamos simplesmente: somos determinados no nível do que em nós está além de nossas apreensões autoconceituais, além da idéia que podemos fazer de nós mesmos, sobre a qual nos apoiamos, à qual nos agarramos de qualquer maneira, à qual às vezes meio prematuramente, nos precipitamos, em dar um destino falando de síntese, de totalidade da pessoa – termos que, não nos esqueçamos, são todos precisamente, pela experiência freudiana, objetos de contestação. (LACAN, 1957/1999 p. 70-71.)

Conforme Lacan, na maior parte do tempo, o discurso pode não anunciar nenhuma verdade por não atravessar a cadeia significante e se tornar mero ronronar de repetição. Contudo no momento em que há um "nó", um "curto-circuito" que permite que o discurso atravesse a cadeia significante, passa a existir um ponto de encontro; "o resultado desta conjunção do discurso com o significante, como suporte criador do sentido, é a mensagem" (LACAN, 1957/1999, p. 20). A mensagem como resultado precisa de um aparato para existir, o que acontece quando aquele que fala produz um objeto metonímico (β') mediante o que foi enunciado no próprio discurso por (β), que é o [Eu] como lugar daquele que fala.

Um que fala (β) produz objeto metonímico, como o lugar daquele que fala; o que é dito por (β) só tem valor de verdade se (β') atribuir a (β) algum valor, e mesmo assim essa verdade em (β') não coincidirá com a verdade de (β). A verdade existe se um sujeito desejar implicar-se com ela, por existir afetação pela linguagem. O sujeito não coincide com o indivíduo, a mensagem não chega tal qual ao seu destinatário. Comunicação direta não acontece, pois o que (β') ouve depende da maneira singular que ele situa em seu próprio discurso o que ouviu de (β), ou seja, a mensagem parte de um emissor e chega a um receptor que a situa na ordem de seu desejo. Para a psicanálise o que há de valor em um discurso na sessão analítica encontra-se no tropeço, no corte, no que se interrompe, naquilo que o discurso falha ao se esvaziar como fala.

> Sua gênese está longe de ser simples de obter [...] Ela pressupõe a existência de uma rede de empregos, ou, em outras palavras, o uso de uma língua. Pressupõe ainda todo o mecanismo que faz que – não importa o que se diga ao pensar nisso, ou, não pensando, não importa o que se formule, – uma vez que se entre na roda do moinho das palavras, o discurso sempre diga mais do que aquilo que se diz. (LACAN, 1957/1999, p. 21.)

Segundo Lacan (1960/1998b), o corte da cadeia significante é único para verificar a estrutura do sujeito como descontinuidade no real, o que difere de outras leituras de Saussure, que promoveram uma inter-relação entre o significado e o significante. Para a psicanálise o que revela o significado, a verdade dessa relação do discurso, são os furos do sentido, a verdade do sujeito não está no que ele diz, mas no que ele não diz. "O sujeito é a exceção, a falha da estrutura, o que é o mesmo que dizer que o sujeito não é senão o efeito de uma articulação da lei simbólica" (NEVES, 2005, p. 30).

O sujeito seria o resultado de uma dialética, sendo o Outro a simbolização primordial, o desdobramento da cadeia significante. E isso, para Lacan, se relaciona à

possibilidade de uma significação singular a partir das relações parentais, a metáfora paterna. A constituição de um sujeito é marcada pelo discurso parental que carrega uma marca por comportar algo mais, um desejo, uma inscrição imaginária, um lugar que a criança deverá ocupar na construção fantasmática dos pais. Os pais, quando esperam uma criança, antes do nascimento dão a essa criança uma posição simbólica. Esse lugar encontra-se marcado pelo que ficou como resultado da castração para eles. A criança já nasce inscrita em uma estrutura de linguagem por ser falada antes de nascer.

O imaginário da mãe, na medida em que o bebê significa algo para ela, é que poderá sustentá-la nessa posição de mãe. É pelo que o bebê significa para a mãe imaginariamente que ela poderá sustentar relações simbólicas com ele, dando-lhe um nome. Essas relações simbólicas que aí existem entrarão em jogo nas relações concretas que se darão no nascimento da criança (cf. VORCARO, 2008). Sobre essa necessidade de o bebê significar algo para a mãe, Sauret afirma:

> Se a criança deve sua sobrevivência e sua relação com a linguagem ao outro que se ocupa dela, então é preciso contar com o gozo suposto do outro que dá corpo ao gozo do Outro: com efeito, por que o outro cuidaria da criança se esta nada fosse para ele? [...] a criança é de início recebida como objeto do fantasma da mãe, isto é, como promessa para ela de recuperar um pouco desse gozo que ela perde ao falar. Se não fosse assim, a criança não teria nenhuma chance de sobreviver, uma vez que o instinto materno desertou do humano com a transmutação da necessidade em pulsão e a substituição que as determinações naturais encontraram na determinação significante. (SAURET, 1998, p. 18.)

Em relação à função materna, ou especificamente de alguém que ocupe essa função maternante, é possível dizer que as ações que envolvem carinho, suposição de desejo e também linguagem para com o neonato supõem já existir no bebê uma estrutura de linguagem, e que na verdade ainda está por vir. Essas ações da mãe com a criança, que parecem bobice, são necessárias, pois nesse primeiro momento o sujeito se constituirá a partir do que a mãe diz. Por isso a expressão "língua materna", por ser quase sempre a mãe o primeiro companheiro de linguagem da criança, o primeiro grande Outro.

1.2 O nó borromeano: um modo de conceber a estruturação de um sujeito

A estruturação do sujeito foi elaborada por Lacan a partir das articulações possíveis entre estes três registros – "o real, o simbólico, o imaginário" – do nó borromeano, que pode ser entendido, grosso modo, como uma teoria sobre a subjetividade.

> Estas três dimensões são supostas incessantes e indestrutíveis. É o que faz, de cada uma delas, um círculo: qualquer coisa jamais cessa de existir, qualquer coisa jamais cessa de se escrever e qualquer coisa jamais cessa de se representar. Elas coincidem num mesmo ponto numa relação de determinação recíproca que as constrange e as sustenta – n**ó borromeano é efeito de linguagem**. (Grifo da autora, VORCARO, 2008, p. 7.)

O inconsciente se sustenta no real, o real como o que é inapreensível, como um cúmulo de sentido que constitui enigma, por ser impossível representar tudo, por ser dimensão pura de existência. O Real é o que permite afirmar (Há), ele é o obstáculo do qual nada pode ser deduzido. Essa incessante impossibilidade de se dizer disso qualquer coisa, de lidar com isso, de dar algum sentido a isso é o que o faz retornar em uma repetição do indefinível. O nó, entre essas três dimensões, que coincide em um mesmo ponto, é o que o sustenta e o constrange ao mesmo tempo, por isso só é possível conhecer um "pedaço" do real porque há um simbólico que o situa em um lugar do espaço, permitindo afirmar (*Há* discernível) (cf. VORCARO, 2008). Sobre o Real afirma Vorcaro:

> O termo que o escreve em sua ausência, que lhe confere incidência no campo discursivo, sem o qual nada se diria, permite a veiculação cifrada que o envolve produzindo o deslizamento significante substitutivo deste inapreensível, coincidindo com ele, sem equivaler a ele: *há um*. (P. 6.)

Vorcaro (2008), ao buscar uma concepção de criança que possa auxiliá-la na clínica, descreve a partir dos seminários IV, V e RSI de Lacan como se dá esse nó, esse constrangimento entre essas três dimensões que estrutura o sujeito, ou como essas dimensões se inscrevem para que haja a precipitação de um sujeito singular. O nó borromeano é uma representação planificada de três sentidos distintos, uma imagem com caráter imaginário que planifica a superfície do nó, mas que não o reduz a um modelo ou a uma imagem apenas.

A *topologia do nó borromeano* faz uso de uma figura geométrica tridimensional definida como três círculos enganchados, vazados e inseparáveis. Essa figura como efeito de linguagem é cunhada por uma "trançagem", na qual seis movimentos se estabelecem como combinatória das relações que dirigem a realidade psíquica. A condição de estruturação de um sujeito de desejo depende desse constrangimento, da existência da trança como o que quista uma condição "desejante singular e indestrutível, demarcada por uma constelação de traços que estruturam a relação ao inconsciente" (VORCARO, 2008, p. 6).

O início do nó acontece quando o real do organismo do bebê é marcado pelo simbólico como incidência inicial da linguagem no sujeito. Freud, no "Projeto para uma

psicologia científica" (1895/1954), em suas concepções iniciais sobre o aparelho psíquico, ressalta como esse primeiro traço se inscreve no aparelho psíquico do bebê a partir do circuito de presença e ausência, momento simbolizado para o bebê por satisfação e por não satisfação. O bebê não consegue simbolizar se a experiência foi de qualidade, boa ou ruim, pois ele só consegue inicialmente diferenciar se houve ou não satisfação, pelo fato de ter havido presença ou ausência do objeto que lhe trouxesse alívio para uma tensão, ou seja, resposta a um estímulo.

Freud atribuiu à mãe como agente da "ação específica" a função de dissolver o mal-estar orgânico do bebê. Esse primeiro traço, que se inscreve no real do organismo do bebê, só ocorre porque a mãe, inserida na linguagem, falha, pois o bebê só pode sentir-se satisfeito por antes ter-se sentido insatisfeito. Lacan ressalta em um trocadilho no seminário V que a mãe boa seria a que por estar inserida na linguagem é a que não realiza tudo para a criança. A criança realiza sua primeira diferenciação devido à falta, a ausência da mãe.

Esse primeiro traço advindo como marca de um sistema binário é ressaltado por Lacan no seminário XI como o que permite ao bebê simbolizar que depois da tensão virá o apaziguamento, o que possibilita à criança nesse "iniciozinho subjetivo" conceber que à tensão corresponde o apaziguamento, ou seja, a ausência de um implica a presença do outro (cf. VORCARO, 2008). A relação da ausência da mãe com a sensação de prazer e desprazer como parte do processamento psíquico da criança foi descrita por Freud também, durante a experiência do Fort-da[5], como mecanismo de ausência e presença que interfere no simbólico a ser implantado no corpo.

Freud (1923/1969) investiga esse momento vivenciado pelo neonato como o que possibilitará ao Eu deixar de ser superfície corporal para ser um vivo para além do orgânico; a linguagem incidindo no corpo do bebê o modifica, o marca. Essa marca do simbólico sobre o real do corpo do bebê acontece porque a mãe inserida na cultura, e não no biológico, antecipa um sujeito. Há uma sequência que se repete no que a mãe faz e, depois, falha, modifica-se. Para o bebê esse imprevisto, esse inesperado é como uma intrusão do real, por afetar seu ritmo, ou seja, aquilo que ele já tinha de simbólico é

[5] Freud, no texto "Além do princípio de prazer", de 1920, demonstra como a brincadeira do "Fort-da" possuía um valor afetivo para a criança. A criança ao jogar um carretel para longe de si representava a experiência dolorosa da ausência da mãe, momento em que emitia um som "o-o-o" interpretado pelos pais como brincadeira e depois, ao puxá-lo, emitia o som "da" para a satisfação do seu reaparecimento. A condição do "ir embora" como assinala Freud era encenada; a brincadeira inteira levada até o final prazeroso indicava que o ir embora era a pré-condição da alegria do reaparecimento. "[...] existem meios e caminhos suficientes para transformar o que é em si desprazeroso em objeto de recordação e de processamento psíquico." (FREUD, 1920/2006, p. 142-143.)

modificado. Assim, paralelo ao organismo, o simbólico surge como primeira marca de subjetividade no corpo (cf. VORCARO, 2008).

O organismo do bebê sofre a incidência dessa marca dos cuidados maternos. A instalação desse ritmo cadenciado de satisfação e não satisfação, como cumprimento de um circuito, inscreve no real do corpo do bebê um caráter significante, um caráter linguístico a esse sistema de tensão e apaziguamento. O bebê inserido nesse sistema passa de um ritmo binário para um em que coexistem tensão, apaziguamento e relação tensão-apaziguamento. Quando o bebê chora pedindo o retorno da mãe, o choro passa a ser apelo, e não mais descarga.

O que fez essa estrutura binária mudar foi o fato de a mãe atender, pois ao atender a mãe supõe que o bebê estava apelando, o que indica nele uma participação subjetiva mínima que acontece quando o choro passa a ser um apelo ao Outro. O sistema já não é orgânico quando existe o apelo, o que era da ordem da necessidade passa à ordem da demanda, que é a necessidade revestida por um significante. Lacan (1957/1999) afirma que a demanda é aquilo que a partir de uma necessidade, passa por meio do significante dirigido ao Outro (p. 91). A demanda, por si só, é relativa ao Outro. O bebê ao evocar a necessidade autentica o Outro, assume o Outro, homologa o Outro, aproxima-o de si, pois já começa a reconhecê-lo, o que é uma satisfação essencial. A necessidade passa por uma remodelagem, uma reassunção, é a criação de um desejo outro, não mais só necessidade – a demanda é a necessidade mais o significante (cf. LACAN, 1957/1999, p. 95).

Contudo é parte da natureza da demanda, parte de seu mecanismo, a exigência de uma oposição; para que o mecanismo da demanda se estabeleça é necessário que o Outro, nesse caso a mãe, se oponha a ela. Essa oposição do Outro, mãe, só ocorre se a mãe estiver inserida na linguagem, pois estando na linguagem é impossível à mãe corresponder a toda a necessidade do bebê ao tempo e à hora. Assim é pelo fato de a mãe se preocupar com outras coisas e não só com o bebê que ela falha, falta, o que permite que a demanda aconteça.

> Ora, o que devemos considerar aqui, pelo lado da demanda, não pode exatamente se confundir com a satisfação da necessidade, pois o próprio exercício de qualquer significante transforma a manifestação dessa necessidade. Mediante o concurso do significante, introduz-se nesta um mínimo de transformação – de metáfora, numa palavra – que faz com que aquilo que é significado seja algo para além da necessidade bruta, que seja remodelado pelo uso do significante. Por conseguinte, desde o começo o que entra na criação do significado não é uma pura e simples tradução da necessidade, mas uma retomada, reassunção, remodelagem da necessidade, criação de um desejo outro que não a necessidade. É a necessidade mais o significante [...] na expressão da necessidade, existe a mais o significante. (LACAN, 1957/1999, p. 95.)

Quando existe demanda, já existe a instauração de uma dimensão simbólica, pois a demanda é endereçada a alguém, a um Outro, o demandar é da ordem da linguagem por conter o significante, por não ser mais apenas necessidade, mas desejo. O choro do bebê quando pede algo mais que não só a satisfação de uma necessidade aponta para um desejo, pois a resposta à demanda, seu atendimento "é afinal deferido a outro para além daquele que se encontra à sua frente" (LACAN, 1957/1999, p. 92). Na relação entre o significante e o desejo reside a beleza da linguagem, pois nem sempre ao se responder a uma demanda se responde ao que era apenas da demanda, a resposta vai quase sempre para além daquele que demanda. A expressão de Lacan "o fenômeno da necessidade quando ele se desnuda" (1957/1999, p. 92) refere-se à instauração de uma subjetividade, momento que pode ser elucidado pelo trecho abaixo:

> Lembro-lhes aquilo a que sempre convém voltar: é somente depois de haver atravessado a ordem desde sempre constituída do simbólico que a intenção do sujeito, quero dizer, seu desejo já passado ao estado de demanda, encontra aquilo a que se dirige, seu objeto, seu objeto primordial – nomeadamente a mãe. O desejo é uma coisa que se articula. O mundo no qual ele entra e progride, este mundo aqui, este baixo mundo, não é simplesmente um *Umwelt* no sentido de nele se poderem encontrar meios de saciar as necessidades, mas é um mundo onde impera a fala, que submete o desejo de cada um à lei do desejo do Outro. A demanda do jovem sujeito, portanto, cruza com maior ou menor felicidade a linha da cadeia significante, que está ali, latente e já estruturante. Por esse simples fato, a primeira experiência que ele tem de sua relação com o Outro, ele a tem como esse Outro primeiro que é a sua mãe, na medida em que já a simbolizou. É por já havê-la simbolizado que ele se dirige à mãe de um modo que, por ser mais ou menos vagido, nem por isso é menos articulado, porque essa primeira simbolização está ligada às primeiras articulações, que reconhecemos no *Fort-da*. Portanto, é na medida em que essa intenção ou essa demanda atravessa a cadeia significante que ela pode impor-se junto ao objeto materno. (LACAN, 1957/1999, p. 194.)

A linguagem da criança, nesse momento, ainda está limitada ao corpo. É a existência da resposta da mãe que possibilita ao bebê simbolizar a presença desse primeiro Outro e então pela demanda ele passa a articular o mínimo desejo, a supor-se na linguagem, o que retorna à ideia apresentada inicialmente de que a presença do Outro indica a instauração da ordem simbólica. Lacan (1957/1999) ressalta que a dimensão simbólica é dada antes. De todo o imaginário que a mãe fala para o bebê, o que tem valor para a criança é o que há de simbólico nesse imaginário.

Na estrutura do neonato a primeira estrutura que vai ter que ser implantada no organismo é o simbólico. "Com o leite, a criança bebe desde o começo o significante: incorporação significante que o inscreve no campo da linguagem" (SAURET, 1998, p.18); a mãe como aquele ou aquela aos cuidados de quem a criança deve sua sobrevivência é

quem oferece a linguagem. O choro, que inicialmente era descarga reflexa sem nenhuma interceptação, passa a apelo; por causa da resposta da mãe, o choro de apelo é dirigido a alguém, pois o bebê passa a querer recuperar o que achou que tinha de modo automático.

É a oferta da resposta que vai constituir uma demanda para o bebê. Antes o bebê não supunha, apenas descarregava um reflexo através do choro, agora o choro serve para localizar a mãe. Essa participação subjetiva mínima acontece por ser apelo dirigido ao Outro; é o fato de alguém atender que torna o sistema complexo, pois o apelo já não é só orgânico, mas da ordem da linguagem.

> Essa matriz simbólica, que se inscreve na alternância de dois estados, inaugura a condição de subjetivação. Nada há, de sujeito, nesse momento mítico: uma matriz simbólica acéfala que permite a alternância tensão e apaziguamento, colando o organismo à consistência imaginária que lhe é suposta pela mãe que lhe responde. Podemos, assim, distinguir o organismo como algo de *real*, a alternância entre os termos (tensão e apaziguamento) como *simbólica,* e a consistência dos sentidos em que o agente materno interpreta o organismo como *imaginária.* É o que nos permite planificar R, S, I como três linhas vizinhas e maleáveis, que sofrerão deformações contínuas. (VORCARO, 2008, p. 9.)

É por existir uma resposta que uma demanda irá constituir-se como causa e efeito de uma sequência, na medida em que o bebê espera a ordem que foi dada antes. O apelo implica agora apelar a alguém. A mãe equivocar-se também é importante, pois é o engano dela quanto ao que o bebê quer que vai alterar o sistema, que deixa de ser binário. As discrepâncias que ocorrem são corriqueiras para a mãe, mas para a criança é a dimensão do real aparecendo por quebrar uma estrutura com a qual ela podia contar; o estranho, o inapreensível (cf. VORCARO, 2008).

Em um segundo tempo, o imaginário incide sobre o real, momento em que a criança localiza a mãe, considerada pela criança onipotente, pois sua satisfação depende dela. A mãe pode dar o que falta para a sua saciedade; o bebê atribui imaginariamente a ela uma potência. Imagina que a mãe poderá supri-lo, por acreditar que encontrará o objeto que o faz alucinar, existindo um imaginário do bebê recobrindo o que há de real. Sobre a incidência do imaginário Vorcaro (2008) comenta:

> O reflexo dessa coisa, pelo que a representação responde, suspendendo este deslizamento com uma intuição, com um sentido que toma corpo. Trata-se do Imaginário, que, no homem, faz a consistência do que o rodeia na mesma relação de reificação em que é capturado pela imagem do seu corpo. O imaginário é a condição de representação desse ponto e de sua circulação, no que ele é <<como se fosse x>>, parecido com outros e, portanto, dessemelhante a outros: *Há semelhança.* É o que lhe atribui uma relação definível, que o liga a outros, consistindo numa rede de semelhanças

> e dessemelhanças. A realidade deste representável é o que lhe permite deslocar-se de representação em representação, onde refrata o discernível em propriedades de semelhança e de dessemelhança. (P. 6.)

Os dois primeiros movimentos da trança estruturados como o real sobre a matriz simbólica advinda da mãe e o imaginário sobre o real, descritos anteriormente, sustentam o terceiro movimento da trança, caracterizado pelo simbólico que recobre o imaginário. Nesse momento a criança, ao localizar a onipotência da mãe, potencializa-a e aliena-se ao funcionamento materno, pois é a mãe que pode ou não dar o de que a criança precisa. Essa posição "simbolizante" assumida pela criança é carregada de imaginário porque ela se supõe a imagem que a mãe faz dela. Ela se localiza, ela se serve do que o Outro diz dela, ela vai acreditar que ela é o que o Outro diz dela.

Nesse terceiro momento, as funções do ego serão "descobertas" pela criança, que exerce a plenitude de seu narcisismo, tempo imprescindível à constituição de qualquer sujeito. A criança alienada a essa posição de objeto da mãe experimenta um sentimento de poder por ser o que completa a mãe, o que supre a mãe em sua falta. A criança faz-se objeto para a mãe, abrindo mão de seu desejo por julgar imaginariamente que deseja o mesmo que a mãe (cf. VORCARO, 2008).

Contudo, ao descobrir que a mãe pode dar ou não dar o que ela necessita, a criança passa a perceber que falta algo à mãe. É o apelo da mãe, seu pedido, que instaura na criança o desejo de completá-la, de supor-se o objeto que a completaria. Assim o imaginário na criança, que antes era de uma mãe onipotente e completa, é recoberto por um simbólico: falta à mãe. Ao perceber que a mãe busca um objeto real que possa preenchê-la a criança se oferece como objeto, o que a coloca em um aprisionamento imaginário de corresponder ao que a mãe deseja. Esse processo é exaustivo para a criança, pois ela jamais consegue preencher o que falta na mãe.

Nesse momento acontece uma inversão da posição do objeto, a mãe, que antes era percebida como objeto de satisfação; torna-se objeto de dom, ou seja, o bebê percebe que a mãe pode dar ou não dar, por exemplo, o seio, o que dá uma significação de objeto real à mãe: a mãe tem uma potência, um poder. "Os objetos que a criança quer reter consigo não são mais objetos de satisfação e sim a marca do valor dessa potência que pode não responder, e que é a potência da mãe" (LACAN, 1956/1995, p. 69). A inversão consiste em que a mãe se tornou real, pois a criança não pode saber se a mãe dará ou não o que ela pede, nesse momento o objeto passou a ser simbólico.

Lacan diz que essa virada acontece porque a relação primordial com o objeto real se abre a uma relação mais complexa, a mudança consiste em que a relação entre a mãe e a criança se abre a uma dialética. É o fato de a mãe não responder, ou só responder a seu critério, que quebra a estrutura anterior que permite à criança estruturar o início de toda realidade posterior com outros objetos de ordem simbólica, com a cultura (cf. LACAN, 1956/1995). Por isso faz muita diferença a mãe não fazer do filho a única razão para existir, é preciso que essa mãe se ocupe de outras coisas que não só sua relação com o filho.

Isso equivale a dizer que a criança está envolvida em um jogo intrinsecamente ligado ao desejo da mãe, pois o fato de uma mulher desejar um filho se relaciona a sua necessidade de ter um gozo que a ela é negado por não possuir o falo[6]. A descoberta freudiana consiste em só haver um representante do sexo para o inconsciente, o falo. O falo como significante do sexo é masculino, o que modifica a condição das mulheres, que, diferentemente dos homens, não possuem um significante no inconsciente que explique o que é ser mulher (cf. ZALCBERG, 2007, p. 22).

> Ao mesmo tempo, a característica principal dessa organização genital infantil é sua diferença da organização genital final do adulto. Ela consiste no fato de, para ambos os sexos, entrar em consideração apenas um órgão genital, ou seja, o masculino. O que está presente, portanto, não é uma primazia dos órgãos genitais, mas uma primazia do falo. (FREUD, 1923/1969, p. 158.)

O homem, ao contrário da mulher, tem um representante da masculinidade no corpo, sua posição psíquica viril tem o pênis simbolizado na anatomia. A mulher não tem uma representação no inconsciente para a sexualidade feminina, a feminilidade como condição psíquica não perpassa a anatomia. A respeito da sexualidade da mulher a falta constitui o fundamento, a mulher é castrada, o que a coloca em uma posição psíquica de suplência, por ela só ter acesso ao falo pela via de outro.

> É verdade que a mulher não seria, como o desenvolvimento da psicanálise mostrará, a única marcada por uma falta, pois a falta faz parte da estrutura de todo sujeito de qualquer sexo. Freud disto já nos dera uma idéia ao formular a perda do objeto como fundamental na subjetividade do sujeito. A diferença é que a falta não se inscreve da mesma forma em homens e mulheres. Há uma falha estrutural no homem [...] Há uma dupla falta na mulher: como sujeito e como mulher [...]. (ZALCBERG, 2007, p. 22.)

[6] O falo como significante é o registro no inconsciente para a sexualidade, existindo o registro da presença do falo como sendo a posição viril, ou sua ausência, a castração.

Por ser falante a mulher precisa encarnar esse gozo a que ela não tem acesso pela via do significante. A mulher é dividida entre o que ela é por ser falante e o que ela é como gozo específico. O desejo de ter um filho advém da necessidade de um significante que represente o que é a "Mulher". O desejo de filho seria:

> [...] o retorno no real do que é cortado do simbólico, o significante de *A Mulher*. Uma mulher deseja e consente em fazer um filho, porque o significante de *A Mulher* não existe. Lacan escreve que a mãe encontra diretamente acessível no filho *o que falta ao sujeito masculino*. (Grifo do autor, SAURET, 1998, p. 19.)

O bebê ao nascer ocupa uma posição no imaginário de sua mãe, por ser esperado como objeto do fantasma[7] da mãe, o que o torna dependente do lugar que a suposta mãe lhe dá, ou seja, no imaginário da mãe o filho poderia dar a ela o que ela não tem, o falo; o filho supriria imaginariamente uma falta. A posição que o filho, o bebê, ocupa para a mãe depende do que esse significante "filho/bebê" significa para essa mulher. O tipo de laço estabelecido com o filho pela mãe inscreverá essa criança em uma posição subjetiva que está atrelada a diversas combinatórias. O bebê será inscrito em uma realidade discursiva a partir do significante do Outro. "Significante que não cessará de acompanhar e orientar o sujeito no decorrer de sua vida." (ROURE, 2009)

Retomando a ideia dos movimentos da trança do nó borromeano, o terceiro tempo, caracterizado pelo momento em que a criança imagina ser o objeto que poderia completar a mãe, é de fundamental importância por permitir a constituição de uma função narcísica ao Eu. Ao perceber-se amada pela mãe, como alguém que poderia suprir o que falta a ela, as funções narcísicas são incorporadas ao Eu da criança, que imaginariamente supõe poder corresponder à fantasia dos pais sobre ela, momento identificatório pré-edipiano.

Freud (1905/1990a) no texto "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" denomina o seio como primeiro objeto sexual do *infans*, o seio materno seria o "protótipo" de toda relação amorosa vindoura. Se em suas primeiras formulações sobre a sexualidade Freud imaginava que a menina passasse por processos semelhantes aos do menino quanto ao complexo de Édipo e castração, em 1925, em "Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos", ele apresenta diferenças existentes

[7] A criança de início é recebida como objeto do fantasma da mãe, por vir como uma promessa de a mãe recuperar uma parte do gozo que ela perdeu ao falar, ou seja, ao entrar na linguagem. "Se não fosse assim, a criança não teria nenhuma chance de sobreviver, uma vez que o instinto materno desertou do humano com a transmutação da necessidade em pulsão e a substituição que as determinações naturais encontraram na determinação significante." (SAURET, 1998, p. 18.)

entre os complexos de castração e de Édipo, e também quanto à instauração do superego de meninos e meninas.

Freud (1925/1990c) demonstrou como os efeitos que se dão antes do Édipo são importantes, chamando-os de pré-história ou formação secundária, ressaltando que ao passar pelo Édipo os meninos mantêm o mesmo objeto original, enquanto que as meninas precisam mudar de objeto, que deixa de ser a mãe e passa a ser o pai. O complexo de Édipo para as meninas já tem como ponto inicial a castração, a menina já entra castrada no Édipo, enquanto que o menino sente pavor de perder seu órgão. A castração está essencialmente ligada a uma ordem simbólica instituída, que comporta toda uma longa coerência, da qual em caso algum o sujeito poderia ser isolado.

Segundo Freud (1914/2004) os pais são o esteio da civilização, por serem responsáveis pela primeira identificação da criança com o mundo. As relações parentais são importantes para a formação do ego da criança. O momento da formação do eu é intrínseco ao discurso dos pais e se externaliza em um discurso narcísico, no qual a criança é perfeita, porta todas as qualidades, goza de estado característico de onipotência, o que Freud denominou um *eu ideal*. O eu é constituído, em primeiro lugar, pelo discurso dos pais, no qual o pai é colocado como remanescente do narcisismo, em um lugar de totalidade, de ser completo. No plano simbólico Freud (1923/1969) designa o ideal do eu como o que dá instância à personalidade, processo em que as identificações secundárias são primordiais para que o eu se constitua. O ideal do eu, nesse sentido, passa a ser as identificações provocadas pela cultura, pela idealização, que precede ao que o sujeito quer ser com base no discurso dos pais.

Ao passar pelo complexo de Édipo, ocorre um desenvestimento do sujeito pelo objeto primordial (os pais) para identificar-se com um ideal, fazendo alternar assim o recalcamento e o retorno (sublimado) do que foi recalcado. Nesse sentido, as identificações são importantes, pois possibilitam a formação de uma rede discursiva, constituindo assim os laços sociais. O princípio do complexo de Édipo como dessexualização da mãe como objeto erótico, implicando a entrada da figura paterna por meio de uma relação com a Lei, ocupa posição central na teoria psicanalítica por ser o elemento de articulação essencial de toda a constituição da sexualidade. A castração está essencialmente ligada a uma ordem simbólica instituída, que comporta toda uma longa coerência com relação à alteridade. Segundo Freud (1923/1990b) o Édipo é um acontecimento, por ser o lugar da primeira inscrição da Lei, e passar por ele compreende uma crise e uma resolução que culmina com a instauração do supereu.

O pai convoca a mãe e o filho a uma Lei, à qual ele também está submetido, por isso o pai representa a Lei, mas não é a Lei, o que pode ser compreendido pela função do falo desenvolvida por Freud. O pai é aquele que por ter o falo pode ser o que inscreve a lei contra o incesto, ele interdita o acesso do filho à mãe. É a lei instaurada pelo pai, como aquele que não é o falo, mas que o tem. O *infans* ao passar pelo Édipo pode ter acesso ao simbólico ao romper com a sujeição à mãe; ao aceitar a castração como uma perda, uma falta que possibilita desejar. A inscrição da Lei impõe ao sujeito uma implicação e responsabilização pelo seu desejo.

Lacan, a partir da função do pai no complexo de Édipo, das noções de condensação e deslocamento em a "Interpretação dos Sonhos" e em "Os chistes e sua relação com o inconsciente", pôde apropriar-se de uma fórmula que lhe permitiu elevar a noção de metáfora a um conceito fundamental, que diz respeito à relação do sujeito castrado e sexuado na linguagem. A partir dessa formulação Lacan promove a metáfora paterna, vivenciada durante o Édipo como o "protótipo" da metáfora, pela qual se dá a estruturação do sujeito na linguagem (cf. ANDRÈS, 1996a). A metáfora "por reproduzir o evento mítico em que Freud reconstruiu a trajetória, no inconsciente de todo homem, do mistério paterno" (LACAN, 1957/1998d, p. 511), indica que toda significação tem sua origem no significante.

A metáfora paterna é a inscrição, a instauração, o engendramento de uma lei simbólica que segundo Lacan é a própria lei do significante – a instalação do significante fálico como significante central. A metáfora paterna é considerada por Lacan como metáfora fundadora por designar a relação do sujeito castrado e sexuado com a linguagem. O sujeito, nessa fundação da linguagem pela metáfora paterna, não será o agente, mas efeito por estar subordinado à linguagem, a partir de então, como ser falante, o sujeito não poderá mais se comunicar *com* a linguagem, mas *na* linguagem.

Lacan busca na obra de Freud sobre o chiste a face do inconsciente, o chiste como exercício do significante evidencia o funcionamento do inconsciente, revelando sua constituição entre a metáfora e a metonímia como exercício da linguagem. A instauração do significante Nome-do-pai no corpo é o que permite o exercício da linguagem como novos significados, por meio da metáfora, e como desejo, pela metonímia. Funcionamento demonstrado por Lacan a partir das formações do inconsciente como estruturas que funcionam na linguagem.

> [...] no nível até mesmo dos sintomas, e às quais procuramos dar uma formulação mais rigorosa, nas rubricas da metáfora e da metonímia. Essas formas são equivalentes para qualquer exercício da linguagem, e também quanto ao que encontraremos de estruturante no inconsciente. Elas são as formas mais gerais, das quais a condensação, o deslocamento e o os outros mecanismos que Freud destaca nas estruturas do inconsciente não passam como que de aplicações. Conferir dessa maneira ao inconsciente a estrutura da fala talvez não figure entre nossos hábitos mentais, mas corresponde ao que há de efetivamente dinâmico em sua relação com o desejo. Essa medida comum entre inconsciente e a estrutura da fala, enquanto comandada pelas leis do significante, é precisamente aquilo de que nos tentamos aproximar cada vez mais. E que tentamos tornar exemplar através de nosso recurso à obra de Freud sobre a tirada espirituosa. [...] Enfatizar o que se poderia chamar de autonomia das leis do significante, dizer que elas são primárias em relação ao mecanismo da criação do sentido [...]. (LACAN, 1957/1999, p. 89.)

Reside na metáfora, como jogo da substituição de um significante por outro, pela relação de substituição, o recurso criador, a força criadora, a força de engendramento da metáfora pela possibilidade não apenas de desenvolvimentos do significante, mas também da produção de sentidos sempre novos (cf. Lacan, 1957/1999, p. 35). O complexo de Édipo como estruturação do sujeito é o momento em que a função do pai normatiza a relação com a mãe. O filho se oferece como objeto erótico, como falo imaginário para a mãe, abrindo mão da condição de desejar; mas o pai ao intervir em sua função produz uma relação de identificação, que é o Ideal do Eu. A constituição psíquica vai-se estruturando nessa relação com a alteridade que é o pai, que ao instaurar a Lei impossibilita o acesso à plenitude do gozo, intimando o filho imperativamente a desejar.

Em uma posição subjetiva de identificação, o filho no caso do menino se identifica com o pai, recalcando os desejos eróticos pela mãe, surgindo uma vertente de ternura pela mãe; ocorrendo a dessexualização ele passa a gostar, a amar, a admirar a mãe. Em complexo de Édipo dito "normal" (neuróticos) o *infans* passa pelo momento de ser ou não ser o falo da mãe, para depois passar pelo momento de ter ou não ter o falo. Nesse momento ocorre a substituição do desejo da mãe pelo desejo do pai, o pai onipotente como sendo aquele que porta o objeto, como aquele que pode nomear o desejo da mãe, o falo.

O quarto movimento da trança do nó borromeano, que corresponde à dimensão em que o real recobre o simbólico, advém da descoberta da criança de que não pode, não consegue ser o falo imaginário para a mãe. A relação dual com a mãe antes presente foi alterada com a entrada de outro, o pai. Até o quarto momento da trança do nó borromeano, existia uma relação ternária primária entre a mãe, a criança e o falo. É importante ressaltar que nessa relação ternária primária acontece grande parte da estruturação pulsional do *infans*, pois nos momentos iniciais já existem relações entre as dimensões real, simbólica e imaginária sendo constituídas para a criança.

No quinto movimento da trança do nó borromeano há uma relação ternária simbólica entre mãe, filho e pai; o pai como aquele que simboliza e porta o falo, o pai onipotente que possibilita a dimensão do imaginário recobrir o real por meio da metáfora paterna. O papel essencial da castração é mostrar à criança que existe um Outro que é sempre capaz de dizer o que ela não tem, o falo; assim o falo imaginário, que é com o que a criança conta, não pode mais enganar. É nisso que a castração é fundamental; "ela é necessária à assunção do falo materno como um objeto simbólico" (LACAN, 1956/1995, p. 213).

No sexto movimento produz-se a metáfora, o filho esgota todas as possibilidades de ser o falo imaginário da mãe possibilitando que a dimensão do simbólico incida sobre o imaginário – o pai simbólico que interdita a criança de seu objeto de desejo, que é a mãe, também priva a mãe de seu objeto fálico, o filho. Vorcaro ao discutir os seis movimentos realizados como a "trançagem" do nó borromeano ressalta:

> É tomando a constituição subjetiva, formação do inconsciente, como o que define a condição de criança para a psicanálise, que podemos considerar que todas as operações implicadas na estruturação do ser em sujeito estão no campo da linguagem, terreno em que a função significante é realizada, imaginarizada e simbolizada, em dois blocos distinguíveis: no primeiro (os quatro primeiros tempos), a criança *simboliza metonimicamente a função significante* alocando-se no reconhecimento de que poderia responder do lugar em que se supõe esperada, como objeto do desejo de um outro – *reconhecendo-se como falo*; no segundo (os três últimos tempos), a criança *simboliza a função significante metaforicamente*, remetendo-se, como sujeito, à *significação do falo*.(Grifos da autora, VORCARO, 2008, p. 13.)

O pai passa a ser simbólico quando interdita o filho em seu desejo de ter a mãe como objeto sexual, pois é pelo fato de a mãe desejar o pai, que porta o falo, que se dá a castração. A instauração do significante fálico, o falo, no inconsciente, promove efeitos que são percebidos na saída do Édipo e se relacionam com a aceitação ou não da falta, ou seja, da castração pela criança. Segundo Lacan no *Seminário V* a castração tem um caráter essencial por estar ligada ao desejo. A castração no Édipo não é real por não se ligar, ou não se dirigir, aos órgãos genitais de fato, mas ao falo. Embora não deixe de ter uma relação com eles, ela tem uma marca, um caráter significante desde a origem.

A marca deixada pela castração como instauração da Lei relaciona-se à forma como o sujeito lida com o falo no inconsciente, ou seja, como o falo foi tomado. A saída "normal" do Édipo deve normatizar o desejo, ao mesmo tempo produzi-lo. O desejo precisa atravessar satisfatoriamente a problemática do falo. Esse atravessamento deixa uma marca, uma falta no inconsciente, o que deu a Lacan condições de afirmar que o desejo "só possa ser conservado na medida em que atravessa a ameaça de castração" (LACAN, 1957/1999, p. 319).

A sexualidade é um registro no imaginário por não haver no inconsciente uma representação de masculino e feminino, o que há é uma representação psíquica de como se dá a aceitação da falta, que é o registro do significante fálico no inconsciente. A metáfora paterna está ligada à instalação do significante fálico como significante central de toda a economia subjetiva, como o "significante da falta-a-ser que determina no sujeito sua relação com o significante" (LACAN, 1959/1998e, p. 717). É nesse sentido que a saída normatizadora do Édipo reside no fato de passar pela castração, que instaura a marca da falta, causa do desejo. O Édipo como complexo possibilita à criança reconhecer ter ou não ter o falo, que definirá mais tarde a posição sexual do sujeito, o que no caso do menino significa não ter aquilo que tem, e não ter, no caso da menina. Como esclarece Lacan:

> É na medida em que o pai se torna o Ideal do eu que se produz na menina o reconhecimento de que ela não tem o falo. Mas isso é o que há de bom para ela – ao passo que, para o menino, seria um resultado absolutamente desastroso, e às vezes é. [...] Em outras palavras, no momento da saída normatizadora do Édipo, a criança reconhece não ter – não ter realmente aquilo que tem, no caso do menino, e aquilo que não tem, no caso da menina. (LACAN, 1957/1999, p. 179.)

> Em outras palavras, a assunção do próprio signo da posição viril, da heterossexualidade masculina, implica a castração no seu ponto de partida. Isso é o que nos ensina a noção freudiana do Édipo. Precisamente, porque o macho, ao contrário da posição feminina, possui perfeitamente um apêndice natural, detém o pênis como pertence, é preciso que ele o obtenha de algum outro, nessa relação com aquilo que é o real no simbólico: aquele que é realmente o pai. E é por isso que ninguém pode dizer, finalmente, o que é realmente ser pai, a não ser que isso é algo, justamente, que já se encontra ali no jogo. É o jogo jogado com o pai, jogo de *quem perde ganha*, se assim posso dizer, que por si só permite à criança conquistar o caminho por onde nela será depositada a primeira inscrição da lei. (LACAN, 1956/1995, p. 214.)

Na teoria de Freud o falo não é uma fantasia de efeito imaginário, nem objeto parcial, interno, bom, ruim. O falo tampouco é o pênis ou o clitóris que ele simboliza, mas "um significante destinado a designar, em seu conjunto, os efeitos de significado, na medida em que o significante os condiciona por sua presença de significante" (LACAN, 1958/1998c, p. 697). Essa presença do significante exercida pelo falo simbólico como falta, como significação da falta, é a instalação do significante da falta, que Lacan chamou de Nome-do-Pai como sendo a metáfora que se coloca no lugar do desejo da mãe. O desejo da mãe ao ser substituído dá lugar a uma nova significação.

No *Seminário IV*, Lacan (1956/1995), a partir do papel central dado ao falo na teoria freudiana, apresenta o conceito de falta de objeto como "a própria mola da relação do sujeito com o mundo" (p. 35). A organização objetal compreendida como o modo que o sujeito lida com a falta está atrelada ao tipo de relação estabelecida por ele no decorrer dos

três tempos do Édipo, pois existem modos simbólicos e imaginários de acesso à falta de objeto. O sujeito poderá relacionar-se com a falta em três níveis: castração, frustração e privação, o que pode ser tomado como resultado da elaboração das relações imaginárias e simbólicas no decorrer dos três tempos do Édipo. O ponto essencial do Édipo é a escolha do sujeito em aceitar ou não a falta de objeto, como desenvolve Lacan:

> A experiência analítica nos prova que o pai, como aquele que priva a mãe do objeto de seu desejo, a saber, o objeto fálico, desempenha um papel absolutamente essencial, não direi nas perversões, mas em qualquer neurose e em todo o desenrolar, por mais fácil e mais normal que seja, do complexo de Édipo. [...] Está bastante claro que o pai não castra a mãe de uma coisa que ela não tem. [...] é preciso que isso de que se trata já esteja projetado no plano simbólico como símbolo. [...] Assim é no plano da privação da mãe que, num dado momento da evolução do Édipo, coloca-se para o sujeito a questão de aceitar, de registrar, de simbolizar, ele mesmo, de dar valor de significação a essa privação da qual a mãe revela-se o objeto. Essa privação, o sujeito infantil a assume ou não, aceita ou recusa. Esse ponto é essencial. [...] o declínio do Édipo, seu resultado, seu fruto no sujeito, ou seja, a identificação do filho com o pai. Mas há o momento anterior, no qual o pai entra em função como o privador da mãe, isto é, perfila-se por trás da relação da mãe com o objeto de seu desejo como *aquele que castra*, coisa que digo apenas em aspas, pois o que é castrado, no caso, não é o sujeito, e sim a mãe. (LACAN, 1957/1999, p. 190-191.)

Na castração, há uma falta fundamental que se situa como dívida na cadeia simbólica. Na frustração, a falta só se compreende no plano imaginário, como dano imaginário. Na privação, a falta está pura e simplesmente no real, limite ou hiância real. A assunção do sexo ou atitude sexual adulta se relaciona à produção da uma estrutura clínica que diz respeito a como o sujeito se submeteu ou não à passagem pelo Édipo, à castração, aos efeitos do Nome-do-Pai. Os efeitos da castração podem ser percebidos nas estruturas produzidas como neurose, perversão e psicose. A neurose é a estrutura produzida pela saída normatizadora do Édipo; na perversão o sujeito sabe que há falta, a castração existe, mas, ele renega; e a psicose é a estrutura na qual não há castração.

No texto *Duas notas sobre a criança* (1969/1998f), Lacan afirma que a criança pode representar dentro da estrutura familiar um sintoma, o sintoma da verdade do casal parental por poder aparecer como "metáfora do amor que os pais têm um pelo outro, ou como metonímia do falo que a mãe não tem, mas que espera alcançar através do filho" (SAURET, 1998, p. 34). Em ambas as escolhas a criança encontra-se em uma posição de encarnar o fantasma de alguém, em ser o que alguém espera; ou do casal ou exclusivamente da mãe. Imaginariamente, os pais tentam recuperar um gozo perdido às custas da criança, a criança torna-se o sintoma do casal parental.

> Esses dois casos não são idênticos e podem permitir-nos apreender como não é equivalente ter tal tipo de pais e não outro: pois a cadeia significante à qual eles introduzem a criança a confronta ao mesmo tempo com o desejo deles. Assim, a criança metonímia do desejo da mãe é ao mesmo tempo levada a encarnar o que lhe falta, a seduzi-la com a imagem do que ela ama e ao mesmo tempo sob a ameaça de ser deixada largada, se ela der a impressão de poder alcançar o que ela visa por uma outra via: basta a presença de seu parceiro sexual ou nascimento de um outro filho para que isso aconteça. É induzido na "criança metáfora" que sua presença é signo do amor dos pais: que ela não é o que lhes falta, o que não impede de dar literalmente corpo, às vezes, ao gozo cuja falta os anima [...] (SAURET, 1998, p. 34, grifo do autor.)

O lugar a ser ocupado pela criança já é marcado por um desejo, por uma expectativa dos pais. A criança, segundo Lacan, já é introduzida na família submetida a uma configuração fantasmática dos pais, o que permite Lacan (1969/1998f) afirmar que:

> [...] o sintoma da criança é capaz de responder pelo que há de sintomático na estrutura familiar. O sintoma, o fato fundamental da experiência psicanalítica, defini-se nesse contexto, como representante da verdade. O sintoma pode representar a verdade do par familiar. (LACAN, 1969/1998f, p. 5.)

A criança se manifesta na tentativa de cifrar, de representar esse modo de relação com a alteridade que se estabelece para ela, segundo Vorcaro (2008), a partir do modo como ela lê a intrusão do Outro nela. Seus atos na linguagem se ordenam na perspectiva de descobrir como foi imaginada pelo Outro, como foi submetida por esse Outro. O bebê, como significante bebê/filho, é esperado a partir do fantasma da mãe, por isso ocupará posições diferentes para cada mulher, dependendo da mãe que o receberá. Que lugar a suposta mãe dá a essa criança? Que desejo envolve a espera dessa criança? Que falta cabe a esse bebê suprir? As respostas a essas questões definirão a posição subjetiva que o i*nfans* poderá ocupar de acordo com o tipo de laço que a mãe estabelecerá com ele.

O que parece ser apenas questão de carinho ou afinidade com relação a cuidar de bebês envolve, segundo a psicanálise, uma inscrição simbólica feita pelos pais, que pode livrar a criança de ocupar lugar de objeto, de mercadoria frente a Outro. Antes mesmo do nascimento já existem questões que envolvem a constituição do sujeito. No texto "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" (1905/1990a), Freud afirma que a sexualidade está presente desde o início da vida humana. Os objetos escolhidos nas fases oral e anal interferem nas escolhas sexuais/objetais da vida adulta. A constituição do Eu e o desenvolvimento das pulsões do eu na vida adulta relacionam-se com a forma como o corpo do neonato foi tomado libidinalmente, com a maneira como esse corpo foi investido pelo Outro.

> Não parece haver dúvida de que os germes dos impulsos sexuais já estão presentes no recém-nascido e de que eles continuam a desenvolver-se durante algum tempo, sendo então dominados por um progressivo processo de supressão; este por sua vez é interrompido por avanços periódicos no desenvolvimento sexual ou pode ser sustentado por peculiaridades individuais (...) a vida sexual das crianças usualmente surge numa forma acessível à observação por volta do terceiro ou quarto ano de vida. (FREUD, 1905/1990a, p. 181.)

Com relação a essa constituição pulsional é importante ressaltar o fundamental papel da mãe como o primeiro Outro, o Outro primordial na vida de um ser, e do pai como o que convoca à Lei por meio da metáfora paterna. Lacan no seminário V(1957/1999) desenvolve a importância do desejo da mãe em relação à criança:

> A expressão criança desejada, esse significante que constitui primordialmente o sujeito em seu ser, é o pivô aqui. É preciso que se elabore alguma coisa, e que o eu se aproxime disso de alguma maneira [...]. É aí que se constitui o Ideal do eu, que marca todo o desenvolvimento psicológico do sujeito. O Ideal do eu é marcado, primeiramente, pelo signo do significante. A questão é saber, em segundo lugar, de onde ele pode partir. Ele pode constituir-se por uma progressão a partir do eu, ou, ao contrário, sem que o eu possa fazer outra coisa senão suportar o que se produz à revelia do sujeito, pela simples sucessão de acidentes entregues às aventuras do significante, e que lhe permite subsistir na posição significante mais ou menos desejada. (LACAN, 1957/1999, p. 270-271.)

Lacan ressalta que nos "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" (1905/1990a) Freud já vislumbrava os efeitos da perversão sem relacioná-los aos efeitos da passagem do Édipo, da pulsão parcial e fixação (cf. ROURE, 2002). No texto "O Fetichismo", de 1927, Freud afirma que o fetiche surge principalmente como o que representa o pênis que falta à mulher, pois o ego quando confrontado por uma situação de rejeição ou repressão sente a necessidade de construir uma defesa, criando assim um fetiche. O fetiche é desenvolvido por Freud como renúncia à castração, numa tentativa de preservar o falo funcionando como proteção à castração.

No *Seminário IV,* Lacan remete-se ao texto supracitado para ressaltar a ideia do objeto que se materializa por meio do fetiche. O fetiche surge para simbolizar alguma coisa, pois o que é amado no objeto é o que falta a ele. O desenvolvimento e as crises do fetichismo relacionam-se ao falo, relacionam-se com o pênis; não com o real, mas com o falo simbólico, por isso "é o pênis na medida em que a mulher o tem – isto é, na medida em que ela não o tem". O que sustenta o fetichismo é a relação com o falo, "trata-se do falo que a mulher não tem, e que é preciso que ela tenha por razões ligadas à relação dúbia da criança com a realidade" (LACAN, 1956/1995, p. 154). O fetiche surge a partir da crença do *infans* de que a mãe é potente, que a mãe possui o falo; o *infans* permanece na posição de ser falo imaginário da mãe para não "descompletá-la".

No fetichismo ocorre uma projeção imaginária, que permite a escolha de objetos como lugar de investimento. O fetiche relaciona-se com a clivagem do ego quando a castração da mulher é ao mesmo tempo afirmada e negada. O sintoma da criança diz respeito à subjetividade da mãe. Ao se alienar, ao se envolver na fantasia da mãe a criança impossibilita o acesso da mãe à sua própria verdade, por encarnar essa verdade, dando-lhe corpo, existência e exigência de ser protegida. A criança fica alienada à posição de falo imaginário da mãe, a falta da mãe é então tamponada por um gozo a que ela tem acesso pela criança. A criança nessa relação dual com a mãe pode, no caso da mãe neurótica, dar testemunho de sua culpa, servir de fetiche à mãe perversa ou encarnar uma recusa primordial no caso da mãe psicótica. A criança é sintoma ao realizar a fantasia da mãe (cf. LACAN, 1969/1998f, p. 5).

> Essa identificação ao falo materno constitui um momento identificatório pré-edipiano da criança, no qual a dinâmica de relação aí instituída leva-a a se constituir como o único objeto capaz de responder ao desejo da mãe. Essa identificação no plano do imaginário, tendo em vista que esta assume para a mãe a função simbólica de sua necessidade imaginária. Relacionada ao campo das etapas pré-edipianas do desenvolvimento do sujeito, a perversão remete a uma perturbação, a uma subversão do campo da realidade pela invasão do imaginário. (ROURE, 2002, p. 40-41.)

Segundo Lacan (1957/1999) os efeitos da foraclusão como ausência do significante Nome-do-Pai produzem a psicose, uma estrutura psíquica na qual a castração não funcionou por isso a metáfora paterna não incidiu no imaginário da mãe e do filho. Quando o imaginário da mãe e do filho não forem atravessados, ou barrados pelo pai na metáfora, não há produção da barra como efeito do significante, o que compromete os efeitos de significação na criança. O desejo só se constitui com a barra; se não há barra, não há estruturação do sujeito na linguagem, ocorrendo assim um assujeitamento por haver o mecanismo da alienação ao Outro, mas não há o da separação (cf. LACAN, 1957/1998g).

Vorcaro (2008) intitulou seu texto de "Desastre e acontecimento na estrutura" por caber em todo esse complexo sistema de estruturação de sujeito a incidência de acidentes que permitem que algo não se efetue, não suportando a precipitação de um sujeito do desejo, de um sujeito singular. Portanto, a estruturação de um sujeito está submetida aos constrangimentos do nó, que é o modo como essas três dimensões se estabelecem. O nó, resultado desse processo, é um "ciframento" da relação à alteridade, conforme demonstra Vorcaro:

> [...] assim, o percurso em que o sujeito se inscreve no simbólico que lhe pré-existe. Afinal, é a partir desse investimento fálico da alteridade na criança, que se traça a incidência da ordem significante. Trata-se do funcionamento que se instaura *a partir da função imaginária do falo*, que irá promover a *operação metafórica do Nome-do-pai*, permitindo ao sujeito *evocar a significação do falo.* Dessa forma, o sujeito carrega a causa que o fende: o significante, que lhe permite inscrição pela perda que só existe depois que essa simbolização lhe indica o lugar. (Grifos da autora, VORCARO, 2008, p. 12.)

A metáfora paterna como passagem pelo Édipo e sua saída como castração relacionam-se e/ou explicam como a criança representa o sintoma do casal parental. Por ser um percurso que promove uma constituição subjetiva por meio da qual o inconsciente se forma, as operações que se dão na linguagem se relacionam ao significante, que por meio de uma "imanência vital e uma alteridade estruturada" (VORCARO, 2008, p. 15) adquire uma consistência imaginária. A condição de criança para a psicanálise é definida como um tempo de estruturação do *infans* em sujeito, na e pela linguagem, na qual o Eu passa a ocupar um lugar na cadeia de discursos.

Lacan (1956/1995) afirma que o falo se torna simbólico na medida em que se apresenta na troca como ausência; a sua ausência representa a sua presença. Como significante, o falo circula, o que permitiu a Lacan reconhecê-lo como objeto simbólico concebido do seguinte modo:

> [...] tudo o que se pode transmitir na troca simbólica é sempre alguma coisa que é tanto ausência quanto presença. Ele é feito para ter essa espécie de alternância fundamental, que faz com que tendo aparecido num ponto, desapareça, para reaparecer num outro. [...] Na medida em que ele está ali ou não está ali, [...] é que se instaura a diferenciação simbólica entre os sexos. Este falo, a mulher não o tem, simbolicamente. Mas não ter o falo simbolicamente, é dele participar a título de ausência, logo, é tê-lo de alguma forma. (P. 155.)

Assim, para ter o falo simbólico, a mãe precisa aceitar-se castrada, pois é não tendo o falo que ela poderá utilizar-se dele quando necessário. O complexo de castração é o que constitui o desejo, pois é a presença da barra como efeitos do significante da falta que limita e ao mesmo tempo produz desejo. É a relação com a falta que possibilita ao sujeito condições de um posicionamento sexual, que no futuro permitirá assumir uma posição masculina ou feminina. Lacan (1957/1999) afirma que a passagem pelo Édipo é um jogo no qual quem perde sai ganhando; a sexualidade é a marca de uma fissura que o sujeito recebe ao passar pelo Édipo, a falta. Ser faltante é efeito da castração, a falta é que sustenta o lugar de um sujeito de desejo.

Dizer que o sujeito sobre quem operamos em psicanálise só pode ser o sujeito da ciência talvez passe por um paradoxo. É aí, no entanto, que se deve fazer uma demarcação, sem o que tudo se mistura e começa uma desonestidade que em outros lugares é chamada de objetiva: mas que é falta de audácia e falta de haver situado o objeto que malogra. Por nossa posição de sujeitos somos sempre responsáveis.

Jacques Lacan

Capítulo II

SUJEITO DO INCONSCIENTE E CIÊNCIA

A obra de Freud funda a psicanálise tendo como núcleo teórico a descoberta do inconsciente, conceito que não pôde ser elaborado por uma via intelectualista, mas por um método empírico, dependente da *palavra*. Freud descobriu o inconsciente e seus mecanismos ao atender mulheres com histeria, estabelecendo relações das palavras dessas pacientes com o desejo, ou seja, do desejo com a linguagem. O método psicanalítico descoberto por Freud depositava confiança não na pessoa do analisante, mas *na palavra* dita por ele, em seu modo de usá-la. O modo interessa, pois a experiência psicanalítica se sustenta na fala como estrutura, e é a partir disso que se pode falar do inconsciente.

Freud só pôde descobrir o método psicanalítico, como experiência pela *palavra*, ao abandonar a hipnose e instituir a associação livre; nela o analisante deveria falar sem se preocupar com o sentido, o que significa que o paciente deveria falar à medida que pensasse. Essa ruptura com a hipnose ocorreu porque o saber sobre o sintoma e suas causas no sujeito, ao qual ele tinha acesso pela hipnose, ficava restrito a ele, excluindo o doente que continuava sem saber sobre o seu sintoma e suas causas. Assim, Freud percebe que havia algum saber do lado do sujeito "e que os elementos inconscientes que constituem este saber, ao emergirem na e pelas falhas da fala desse sujeito" (ELIA, 2004, p.24), estariam, no mesmo ato, representando o sujeito. A psicanálise como experiência com a *palavra* tornava-se a assunção da complexa problemática do sujeito.

A hipnose foi abandonada por ser uma experiência pela qual o saber do inconsciente não era questão para o sujeito. O sujeito não era implicado por não haver nenhuma produção de saber quanto ao que efetivamente se encontrava recalcado, ou seja, ao que constituía o saber inconsciente. Freud concebe, então, que o modo pelo qual o sujeito se nega a saber sobre seu trauma constitui uma defesa – "o *não-saber* consciente do trauma é o resultado de um *nada querer saber sobre isso*" (ELIA, 2004, p. 26).

> O ato de defesa, ato por excelência de um sujeito, destroçava a concepção teórica da etiologia hipnóide da neurose e fazia a inclusão do sujeito no campo da experiência, que, só através desse passo, passava a ser uma experiência psicanalítica. Por isso disse que a

> hipnose, como a ciência, recusava o sujeito. A rejeição da hipnose marcou o *fim da rejeição do sujeito* e a sua inclusão, através da noção de defesa como ato do sujeito de nada querer saber sobre o trauma, o que será formulado em termos de nada querer saber sobre seu desejo, implicado no trauma. (ELIA, 2004, p. 27.)

Lacan no seminário XI, ao trabalhar o conceito de inconsciente, encontra a necessidade de definir o conceito de sujeito, que mesmo não estando entre os conceitos fundamentais da psicanálise em Freud relaciona-se à concepção de inconsciente. A concepção de sujeito em psicanálise é uma elaboração lacaniana, na qual ocorre uma diferenciação – o sujeito é diferente de um vivo, de uma pessoa. O sujeito da psicanálise encontra-se relacionado ao inconsciente, pois as pulsões surgem no sujeito, assim "a característica do sujeito do inconsciente é de estar, sob o significante que desenvolve suas redes, suas cadeias e sua história, num lugar indeterminado" (LACAN, 1964/2008, p. 204). Lacan considera todo o arcabouço teórico de Freud unificando a primeira e a segunda tópica sobre o inconsciente, relacionando inconsciente/pré-consciente/consciente com as pulsões que se referem ao *isso*. O conceito lacaniano de sujeito é um reordenamento da obra de Freud (cf. MILLER, 1997, p. 21).

2.1 O sujeito da ciência e o sujeito da psicanálise

Segundo Lacan o surgimento da psicanálise só foi possível por existir o sujeito enunciado por Descartes como a emergência de uma fórmula para o que seria o sujeito. O método desenvolvido por Descartes institui a dúvida como ato primordial da forma do pensamento humano, o homem passa a duvidar e a exigir provas, assim toda ideia não clara, não distinta, não provável, passou a não existir. No cogito cartesiano a existência não era mais aceita sem explicação, somente a condição da dúvida e a existência de provas garantiriam o existir. Ao impor a dúvida como método, Descartes busca provar a existência do próprio eu, pois se como homem ele duvidava poderia ser sujeito de algo, o que fundamentou sua afirmação *cogito ergo sum* (penso logo sou).

> O que distingue o encaminhamento cartesiano da procura antiga da *episteme*, o que o distingue do ceticismo que foi um dos seus termos, é o que trataremos de articular a partir da dupla função da alienação e separação. O que é que procura Descartes? É a certeza. *Tenho*, diz ele, *extremo desejo de aprender a distinguir o verdadeiro do falso* – sublinhem desejo – *para ver claro* – no quê? – *em minhas ações, e caminhar com segurança nesta vida.* [...] Sublinhou-se bem, a biografia de Descartes é marcada antes de mais nada por sua errância pelo mundo, por seus encontros e, depois de tudo, por seu

> voto secreto – *Larvatus prodeo*[8]. Se noto isto, se bem que eu seja daqueles que consideram cuidar da biografia como secundário em vista do sentido de uma obra, é porque Descartes mesmo sublinha que sua biografia, seu encaminhamento, é essencial para a comunicação do seu método, do caminho que ele achou para a verdade. (LACAN, 1964/2008, p. 216-217.)

A psicanálise, portanto, só pôde surgir a partir da aparição do sujeito do *cogito* cartesiano, o sujeito do pensamento. A discussão sobre o pensamento, sobre o pensar, que culminou em um método, permitiu o reconhecimento da existência dos pensamentos como condição para existência do sujeito. O pensar como condição de existência do sujeito racional, consciente, o sujeito da certeza. Em Descartes os pensamentos asseguravam a existência do sujeito. Entretanto, Freud em sua prática descobriu a existência de pensamentos em outro campo, um campo mais-além da consciência; ele constituiu os conceitos da psicanálise a partir da representação dos pensamentos na mesma homologia de Descartes, que é a determinação em que o sujeito do *eu penso* se acha em relação à articulação do *eu duvido*. É nesse sentido que Lacan afirma que Freud é cartesiano, que seu método para descobrir a psicanálise se submete a Descartes ao articular certeza e dúvida.

> Descartes apreende o seu *eu penso* na enunciação do *eu duvido*, não em seu enunciado que ainda carrega tudo desse saber a pôr em dúvida. Eu diria que Freud dá um passo a mais – que nos designa bastante a legitimação de nossa associação – quando nos convida a integrar ao texto do sonho o que chamarei o *colofão da dúvida* – o colofão, num texto antigo, é aquela mãozinha indicativa que se imprimia na margem, no tempo em que ainda se tinha tipografia. O colofão da dúvida faz parte do seu texto. Isto nos mostra que Freud coloca sua certeza, *Gewissheit*, somente na constelação dos significantes [...] (LACAN, 1964/2008, p. 50.)

Como afirma Elia em *O conceito de sujeito*, o campo freudiano tomado como a experiência da psicanálise surgiu como resposta à divisão sofrida pelo sujeito moderno, cuja aparição pode ser constatada pelo aparecimento da angústia e da incerteza em relação à história do pensamento. O homem que até então tinha o mundo como razoavelmente compreensível pelo seu entendimento passou da certeza à incerteza. O homem enfrentava uma crise como não houvera antes, estava agora dividido entre o saber, como saber científico, e a experiência (cf. ELIA, 2004, p. 13).

---

[8] Subo mascarado, citação de Descartes em (1619-1620) no preâmbulo das *Cogitationes Privatae* (1619). O *Larvatus prodeo* aparece na frase "Ut comœdi, moniti ne in fronte appareat pudor, personam induunt, sic ego hoc mundi teatrum conscensurus, in quo hactenus spectator exstiti, larvatus prodeo". [Como os comediantes, chamados ao palco, tem pudor em revelar seus rostos e usam máscaras, assim eu, no momento de subir ao palco deste mundo, onde até então fui espectador, subo mascarado].

A resposta filosófica encontrada por Descartes responde no campo filosófico à primeira definição para o que é o sujeito, conceito que encontrou no avanço da ciência condições para sua aparição. A ciência surge no século XVII como moderna, marcando um corte discursivo. É o advento da ciência que altera a formulação apreensível ao sentido da compreensão humana fundada em significados e valores. A ciência moderna divide o homem, o homem da filosofia não é o mesmo da ciência. Após o método de Descartes, a única certeza consiste na ação de duvidar, a dúvida como base do racional, alterando radicalmente o cenário do pensamento. O sujeito aparece concomitantemente à angústia, pois a certeza do homem advinda de sua experiência já não era suficiente; para ser tornou-se imperativo pensar com a necessidade de duvidar sempre (cf. ELIA, 2004, p. 12-13).

> Pela primeira vez na filosofia, o discurso do saber se volta para o agente do saber, permitindo tomá-lo, ele próprio como questão de saber. Pela primeira vez não se tratava apenas de situar os seres, de pensá-los através de uma ontologia, de uma metafísica, mas de colocar em questão o próprio pensar sobre o ser, que se torna, assim, também pensável. O sujeito se desdobra, movimento pelo qual se coloca no ato de conhecer, é suposto a este ato, mas não mais como mero correlato do objeto conhecido. [...]
>
> A humanidade precisaria esperar mais três séculos por Freud e pela psicanálise para dispor de elementos que lhe permitissem entender a relação entre essas duas formas de emergência, a do sujeito e a da angústia, a ponto de poder enunciar que essa relação é de equivalência: a emergência da angústia é a emergência do sujeito. (ELIA, 2004, p. 13.)

Lacan se utiliza de uma tese de Hegel para afirmar que o sujeito da ciência é o sujeito do *cogito*; ele toma a afirmação hegeliana de que Descartes marcava o início dos tempos modernos. A ciência como existe hoje surgiu com Descartes; a física, por exemplo, começou com o método cartesiano. Ao adotar uma tese que não é sua, mas estabelecida principalmente por Hegel, e posteriormente por Heidegger, que enfatizava a homogeneidade entre a ciência moderna e a metafísica, Lacan pôde afirmar que o sujeito da psicanálise é o sujeito cartesiano, isto é, o sujeito que condiciona a ciência. Para ele, a aparição do sujeito

> [...] na experiência cartesiana surge reduzindo a um ponto o fundamento da certeza inaugural – só pôde aparecer como categoria com o advento da ciência por ter acontecido um corte discursivo. O sujeito "tomou um valor arquimédico, se é que foi esse mesmo o ponto de apoio que permitiu a direção inteiramente outra que tomou a ciência, nominalmente a partir de Newton". (LACAN, 1964/2008, p. 49, grifo do autor.)

O sujeito do cogito é o sujeito do pensamento, que por pensar se assegura de si, e como sujeito do pensamento é um sujeito da certeza. O *cogito* é o ponto de partida lógico que liga o fundamento de uma ciência à certeza do sujeito, portanto ele só é verdadeiro

quando o sujeito o pensa. Segundo o procedimento de Descartes o *cogito* precisa ser garantido pela prova da existência de Deus, sem isso sua existência é frágil e instável. A verdade com Descartes torna-se outra questão, já que a tarefa de garantir as verdades eternas está confiada ao arbitrário divino. É por meio da existência de Deus que o *cogito* adquire uma certeza, que pôde assim fazê-lo um fundamento científico. Segundo Descartes, a ciência tem necessidade de uma metafísica. A divisão entre saber e verdade foi o que permitiu o progresso da ciência ao instituir um saber que não tinha mais preocupação com seus fundamentos de verdade. O sujeito da ciência, segundo Lacan, encontra-se nessa divisão entre saber e verdade (cf. PORGE, 1996, p. 509).

Freud funda a psicanálise sendo cartesiano, ao compreender que em sua experiência os sonhos da histérica poderiam evocar, estender, fazer sair do subliminar o que estava recusado por essência. É nessa aproximação do que estava recalcado que Freud descobre a existência de pensamentos em outro campo, o campo do inconsciente. Segundo Lacan (1964/2008):

> é impossível representar esses pensamentos de outro modo que não dentro da mesma homologia de determinação em que o sujeito do *eu penso* se acha em relação à articulação do *eu duvido*. (P. 50.) O campo freudiano não seria possível senão certo tempo depois da emergência do sujeito cartesiano, por isso que a ciência moderna só começa depois que Descartes deu seu passo inaugural. É desse passo que depende que se pudesse chamar o sujeito de volta para casa, no inconsciente. (P. 54.)

O que é o sujeito? Que concepção de sujeito a psicanálise adota? A psicanálise considera o sujeito do *cogito*, o sujeito do pensamento. Como enfatiza Lacan, o termo maior para essa definição do que é sujeito não é a verdade e sim a certeza. Freud ao analisar os sonhos, discutir os esquecimentos dos mesmos e o valor de sua transmissão pelo sujeito, descobre que o sonho pode trazer o avesso do que se tem na realidade, no estado de consciência. Ao buscar o que era correlativo aos sonhos e à realidade ele descobriu que o sujeito evita saber sobre o que causa seu sintoma. O sonho, como questão mais contundente, pode ser "verdadeiramente como o avesso da representação" (LACAN, 1964/2008, p. 64). Freud o considera como uma falta de representação, que reveste e esconde o real.

> O real, é para além do sonho que temos que procurá-lo – no que o sonho revestiu, envelopou, nos escondeu, por trás da falta da representação, da qual lá só existe um lugar-tenente. Lá está o real que comanda, mais do que qualquer outra coisa, nossas atividades [...] (LACAN, 1964/2008, p. 65.)

Existe similaridade entre a hipótese freudiana e a hipótese cartesiana. Freud considera que o pensamento do sujeito, presente em sua fala, revela o sujeito quando se mostra como não-senso, corte, ou seja, algo se revela mesmo à revelia do sujeito, ele fala sem nada saber sobre isso. Mesmo no sonho existe um pensamento, pensamento que implica o sujeito, apesar de o sujeito não assumir a responsabilidade por ele, duvidando dele. Freud motiva essa dúvida, por ser ali que ele reconhecia haver algo a preservar; a dúvida era o signo de resistência. A dúvida presente e realçada na negação do paciente era a força de sua certeza, nisso Freud foi cartesiano.

> Descartes nos diz – *Estou seguro, porque duvido, de que penso*, e – diria eu, para me manter numa formula não mais prudente que a sua, mas que nos evita debater o *eu penso – Por pensar, eu sou*. [...]
>
> De maneira exatamente analógica, Freud, onde duvida [...] está seguro de que um pensamento está lá, pensamento que é inconsciente, o que quer dizer que se revela como ausente. É a este lugar que ele chama [...] o *eu penso* pelo qual vai revelar-se o sujeito. Em suma, Freud está seguro de que esse pensamento está lá, completamente sozinho de todo o seu *eu sou.* (LACAN, 1964/2008, p. 42.)

O que Freud descobre com a experiência dos sonhos é que há por trás do pensamento do sonho algo não representado, existe um tropeço, uma rachadura, nos quais ele busca o inconsciente. Ele percebia que outra coisa queria ali se realizar, algo aparentemente intencional, mas de estranha temporalidade. Essa falta de representação para esse "algo" não sabido é o real que se repete. "O real é aqui o que retorna sempre ao mesmo lugar – a esse lugar onde o sujeito, na medida em que ele cogita, onde a *res cogitans*, não o encontra" (LACAN, 1964/2008, p. 55).

> Aliás, a inversão, ou transformação de uma coisa em seu oposto, é um dos meios de representação mais favorecidos pelo trabalho do sonho, e é passível de utilização nos sentidos mais diversos. Ela serve, em primeiro lugar, para dar expressão à realização de um desejo em referência a algum elemento específico dos pensamentos do sonho. (FREUD, 1900/1996, p. 336.)
>
> [...] O trabalho do sonho se serve do sonhar como forma de repúdio, confirmando assim a descoberta de que os sonhos são realizações de desejos. (FREUD, 1900/1996, p. 370.)
>
> Freud descobriu que há um saber que não se sabe a si mesmo, que há um sujeito em eclipse do saber. [...] O cogito é o ponto de partida lógico da explicação do real pelo impossível, ele liga o fundamento de uma ciência à certeza de um sujeito. É nisso que o sujeito do cogito, correlato da ciência, é também o sujeito sobre o qual operam os psicanalistas. (PORGE, 1996, p. 508-509.)

O sujeito do *cogito* é o sujeito da certeza. Ele está certo de sua existência; não está certo, contudo, de sua essência ou ser essencial. Ele detém a certeza de sua existência como

presença. O *cogito* suspende qualquer consideração da verdade porque a certeza do sujeito é completamente independente da verdade, a passagem ao "*eu penso, logo sou*" foi vivenciada por Freud quando considerou que as alucinações, sonhos, enganos de seus pacientes poderiam ser verdadeiras ou falsas: "não importa; quando penso, sou" (SOLER, 1997, p. 54). O que Lacan enuncia como um real é a divisão do sujeito da enunciação e do enunciado do *cogito*, divisão que acaba redobrada por outra, a divisão entre saber e verdade.

O método de Descartes coloca a verdade em outro lugar, ele a deposita em um Outro superior, que não seja enganador, que possa lhe garantir-lhe as bases da verdade. É Deus na expressão de Descartes a *res infinita* que poderá garantir que em sua própria razão objetiva existam os fundamentos necessários – ele por pensar pode ser, encontrando assim a dimensão da verdade. Se a verdade em Descartes se encontra nas mãos de Outro perfeito, pois tudo que esse Outro venha a dizer será verdade, o método cartesiano abre as portas para o avanço da ciência ao permitir tudo como hipótese de verdade (cf. LACAN, 1964/2008, p. 43).

Se o surgimento da psicanálise se deve ao método cartesiano, o que permitiu a Lacan reconhecer uma similaridade entre Freud e Descartes, a elaboração teórica posterior de Freud funda uma diferença que consiste em: o sujeito da psicanálise é o do pensamento, entretanto como pensamento inconsciente. Essa dissimetria entre Freud e Descartes se refere à certeza; quando Freud descobre o sujeito de pensamento inconsciente, ele subverte o conceito de sujeito em Descartes:

> [...] na medida em que é sujeito de pensamento, significa autoconsciência e mestria. O sujeito de pensamento, como pensamento inconsciente, significa o sujeito como escravo, não mestre; o sujeito assujeitado ao efeito de linguagem. É um sujeito subvertido pelo sistema de significantes. (SOLER, 1997, p. 55.)
>
> E, no que somos o sujeito que pensa, estamos implicados de maneira muito diferente, na medida em que dependemos do campo do Outro, que estava lá há um bocado de tempo antes que viéssemos ao mundo, e cujas estruturas circulantes nos determinam como sujeito. (LACAN, 1964/2008, p. 239.)

Elia (2004) afirma que o sujeito ao ser suposto pela ciência é, nesse mesmo ato, por ela excluído. Isso se mostra quando a ciência passa a operar não com o sujeito, mas com um relato antinômico, buscando a todo tempo suturá-lo por operar em nome de um saber científico que está bem separado do sujeito, ou melhor, da verdade que o sujeito esconde. O sujeito esconde que ele não é causa de si mesmo; o pensamento só pode fundar-se no sujeito ao se vincular à fala, na qual toda operação toca na essência da linguagem (cf. LACAN,

1965/1998a, p. 879). O sujeito é antes de tudo um efeito e não um agente, seu princípio, sua origem dá-se no campo do Outro, ele surge quando nasce o significante. O sujeito nasce submetido ao sistema de significantes e, por nascer com o significante, nasce dividido. "O sujeito é esse surgimento que, justo antes, como sujeito, não era nada, mas que, apenas aparecido, se coagula em significante." (LACAN, 1964/2008, p. 194)

> O primeiro significante é o entalhe, com o qual se marca, por exemplo, que o sujeito matou um animal, mediante o que ele não se embrulhará em sua memória quando tiver matado mais dez. Ele não terá que se lembrar de qual é qual, e é a partir desse traço unário que ele os contará.
>
> O traço unário, o próprio sujeito a ele se refere, e de começo ele se marca como tatuagem, o primeiro dos significantes. Quando esse significante, esse um, é instituído – a conta é *um* um, ao nível da conta que o sujeito tem que se situar como tal. Com o que os dois uns, já, se distinguem. Assim se marca a primeira esquize que faz o sujeito se distinguir do signo em relação ao qual, de começo, pôde constituir-se como sujeito. (LACAN, 1964/2008, p. 140.)

Elia (2004) chama de sujeito ainda inconstituído, ou *constituinte* ou a *devir,* esse momento no qual se dá o encontro entre sujeito e Outro. Esse encontro é dependente do significante que o Outro porta, contudo não é totalmente por ele determinado. O significante presentificado pelo Outro, que se encontra inserido na linguagem convoca o sujeito, exigindo seu trabalho em sua própria constituição, o sujeito precisa realizar o trabalho de significação, e só ele pode isso fazer. Por isso, mesmo estando na dependência do significante por ser o inconsciente estruturado como linguagem, existe um trabalho que o sujeito precisa realizar, como afirma Elia:

> A verdadeira dimensão trágica da experiência do sujeito está nessa impossibilidade, e na correlata inexorabilidade da sujeição do sujeito ao que se articula sem o seu arbítrio, decisão ou vontade, sem a sua consciência, mas certamente com sua escolha ativa, no ato mesmo em que se faz sujeito do inconsciente. (P. 57)

A dimensão simbólica que há no sujeito encontra-se na articulação do seu desejo, que só acontece no inconsciente; o sujeito não pode assim articulá-lo, formulá-lo em palavras, o sujeito não pode ser "senhor" de seu desejo, por ser o desejo parte da demanda, que é uma necessidade revestida de significante dirigida ao Outro. Elia (2004) afirma que o desejo só pode ser significado, interpretado, localizado por meio do significante, mas não como um significante que pudesse dizer, especificar o que ele é – o que se sabe do desejo vem "como um significado que fará que ele seja sua própria interpretação" (ELIA, 2004, p. 69).

O que a ciência recusa veementemente aceitar é o fato de que o sujeito se constitui, o sujeito não nasce, não se desenvolve, ele não é classificável em personalidades, não é programável. O sujeito se constitui em um campo que é o da linguagem, não linguagem como simples representação de fala, mas linguagem como corte e encadeamento de significantes. Para a ciência a psicanálise negligencia a condição orgânica, o biológico, as leis naturais e orgânicas por não afirmar que isso afete o sujeito. Elia ao discutir a questão a nomeia de mal-entendido, ao mesmo tempo em que esclarece:

> A psicanálise não desconsidera que tenhamos um organismo e que este é regido por leis naturais e biológicas, nem afirma que as vicissitudes deste organismo não afetam o sujeito. Ela evidencia e formaliza, como aliás é de sua vocação fazer, o que todo mundo sabe pela experiência, mas disso não tira, em geral, nenhuma conseqüência: que a experiência que temos de nosso organismo, de suas exigências, proezas, debilidades ou doenças, nos só a temos através do campo da significação, do sentido, ou seja, pelo fato de que, por sermos falantes, somos marcados pela linguagem, pelo significante, mesmo no mais extremo nível de intimidade que possamos estabelecer com nossos órgãos e com nosso corpo. (ELIA, 2004, p. 46.)

A ciência, pela junção arcaica do pensamento com a realidade sexual, procura tamponar que o pensamento do homem segue as vertentes da experiência sexual, pois a libido é a presença efetiva do desejo. O desejo não é substância, por isso a dificuldade de conceber o inconsciente, que também não é substância, contudo existe o sintoma como verdade que vem à tona denunciando que o inconsciente não é simples "ambigüidade de condutas, ou futuro saber que já se sabe por não se saber, mas lacuna, corte, ruptura que se inscreve em certa falta" (LACAN, 1964/2008, p. 151). O ponto em que a ciência não pôde concordar com Freud é que a sexualidade é a realidade do inconsciente, por significar aceitar o desejo como lugar de junção do campo da demanda com a realidade sexual (cf. LACAN, 1964/2008, p. 154).

> O sujeito não é substancial, mas o seu sintoma o é. No sintoma, há sofrimento, ou seja, gozo. O corpo está envolvido, mas não apenas o corpo, todo comportamento real. Quando dizemos que o sujeito não é substancial, não podemos nos esquecer que a psicanálise afirma curar ou mudar algo no nível do sintoma, que é um nível substancial, operando sobre o sujeito sem substância. (SOLER, 1997, p. 57.)

Lacan no seminário XI afirma que os quatro conceitos fundamentais da psicanálise instituídos por Freud, o inconsciente, a repetição, a transferência e a pulsão, poderiam ser tomados como quatro representações da experiência analítica. Ele inicia uma elaboração conceitual do que se chama inconsciente, afirmando que o campo da

psicanálise, como campo do inconsciente, se explora, se estrutura, se elabora, momento no qual retoma a pulsão para desenvolver novos conceitos, dentre eles o conceito de sujeito e de gozo.

Jacques-Alain Miller, no capítulo "Contextos e conceitos" do livro *Para ler o seminário11 de Lacan,* enfatiza que o seminário XI marca a revitalização ou celebração de Freud e por outro lado introduz um novo modo de falar de psicanálise. Esse é o momento em que Lacan deixa de adotar um texto freudiano no seu seminário e passa a procurar um mais-além interno à obra de Freud, como uma "ex-timidade", um além de Freud que mesmo assim está em Freud (cf. MILLER, 1997, p. 20-22). O conceito de sujeito é radicalmente discutido por Lacan ao defender o inconsciente como um dos quatro fundamentos da psicanálise, ao mesmo tempo em que discute o que é a psicanálise, a sua *práxis* e os seus fundamentos, definindo o seu campo.

Ele afirma que Freud descobre e considera a complexa problemática do sujeito que se funda pela constatação da existência do inconsciente. O s*ujeito* em psicanálise como categoria essencial desse *corpus* – o "sujeito do inconsciente" está além de ser apenas alienado à sua história, ou de ser uma síncope do discurso que se conjuga com seu desejo. Lacan situa o inconsciente em uma sincronia, na qual o sujeito da enunciação é marcado por uma fenda, um traço, uma ruptura da qual ele não pode nada saber – uma ausência "como o grito que não se perfila sobre fundo de silêncio, mas, ao contrário, o faz surgir como silêncio" – que é o conceito de falta, de falta-a-ser (cf. LACAN, 1964/2008, p. 33). O sujeito do inconsciente concebido como sujeito da enunciação é o que:

> [...] segundo as frases, segundo os modos, se perdendo como se encontrando, e que, numa interjeição, num imperativo, numa invocação, mesmo num desfalecimento, é sempre ele que nos põe seu enigma, e que fala, – em suma no nível em que tudo que se expande no inconsciente se difunde, tal o micelium, como diz Freud a propósito do sonho, em torno de um ponto central. Trata-se sempre é do sujeito enquanto que indeterminado. (LACAN, 1964/2008, p. 33.)

Para Elia (2004) a psicanálise se refere a um recorte da realidade empírica – o sujeito não é um construto, ele é um efeito do ato mitológico da morte do pai, o assassinato que o arranca da natureza e o torna culpado sem que tenha cometido crime algum. O sujeito é aquele que entra na cultura carregando uma falta, uma falta no nível do ser, e é só por aceitá-la que ele poderá emergir como tal. Essa falta fundadora só poderá se instalar se houver o ato constituinte do sujeito para se fazer como falta (cf. p. 48). Portanto, para a psicanálise a falta é o que torna o homem sujeito na cultura e não da cultura, pois o sujeito

não é mero efeito da cultura, mas dos fatos de uma estrutura advinda da linguagem, a partir dos quais a ele é conferido inteligibilidade (cf. ELIA, p. 49).

Essa estrutura de linguagem do inconsciente, segundo Elia, impõe a todo aquele que se empenha em suas vias uma exigência, que decorre do fato de que o saber do inconsciente como saber sobre o sujeito não está ao alcance de todos a não ser pelo trabalho psicanalítico. O saber do inconsciente não se escreve como linguagem douta, mas corrente, o que ocorre por se tratar de um saber que só pode se revelar como saber sobre sujeito, como estrutura de linguagem. A experiência psicanalítica colocada em operação por meio da associação livre produz condições de emergência do sujeito do inconsciente, que ao falar, ao usar a palavra de modo a obter acesso a uma outra cena, à cena do inconsciente, busca encontrar um sentido, uma causa para seus sintomas. Essa estrutura de linguagem não seria o que pelo discurso possibilita a transmissão de um saber com valor de verdade? No próximo capítulo, esse ponto será tomado como condição para se discutir a transmissão simbólica.

Soller (1997) ao discorrer sobre o sujeito do pensamento inconsciente traça diferenças entre o sujeito que busca uma psicoterapia e o sujeito que busca uma análise. O sujeito que busca terapia não é mais o sujeito do cogito cartesiano, não é o sujeito da verdade, mas do afeto. É alguém que sofre e por isso busca ajuda, o seu cogito torna-se "Eu sofro, logo sou". Ele também não é o sujeito da certeza, ele duvida, é alguém que sofre, mas não sabe o motivo; não sabe a causa e tampouco se está implicado nele. Entretanto o paciente freudiano como sujeito do *cogito* subvertido é alguém que aceita submeter-se à técnica freudiana, submetendo-se a falar o que pensa, falando em associação livre, o que significa falar o que pensa em silêncio. Ele deve falar mesmo duvidando da verdade de seus pensamentos, submetendo-se à hipótese freudiana – "onde está o pensamento, está o sujeito, mesmo que o paciente nada saiba disso". Na análise o sujeito do sofrimento precisa tornar-se o sujeito do pensamento (cf. SOLLER, 1997, p. 55).

Na análise a certeza não está no sujeito do pensamento, isto é no analisando, mas no Outro, que poderá ocupar a posição de *objeto a.* O analista ao ocupar essa posição poderá promover um deslocamento temporal, uma recondução de uma cena do passado, aquilo que o paciente sente como algo de real e de atual; nesse sentido, o analista é o responsável pela presença do inconsciente.

> Se o analisando afirma que nunca consegue o que quer, porque sempre faz algo para sabotar seus planos, o nó do seu desejo precisa ser desfeito. Se isso não leva à satisfação,

> talvez indique algo sobre a própria natureza do desejo – ou seja, que o desejo não tem objeto, buscando em vez disso, sua própria manutenção e prolongamento: mais desejo, desejo cada vez maior. (FINK, 1997a, p. 8.)

> Ora, se o desejo não faz mais do que veicular para um futuro sempre curto e ilimitado o que sustenta de uma imagem do passado, Freud o diz, no entanto *indestrutível*. O temo indestrutível, aqui está justamente que é pela realidade de todas a mais inconsistente que ele é afirmado. (LACAN, 1964/2008, p. 38-39.)

Conceber a realidade do inconsciente perpassa por reconhecer a função estruturante da falta, como falta-a-ser da primeira emergência do inconsciente, cuja ordem pode ser classificada como algo de não-realizado, de inacessível à contradição, à localização espaço-temporal e também à função do tempo. O inconsciente é evasivo, sua recuperação, ou o que pode/deve ser sabido dele, é sempre de uma recuperação lograda, por ser uma repetição que nunca se repetirá do mesmo jeito (cf. LACAN, 1964/2008, p. 39). O inconsciente pela estrutura de uma *hiância*, como função estruturante de uma falta, refere-se à função do desejo, como falta-a-ser.

Descartes, ao introduzir o sujeito no mundo distinto da função psíquica, possibilitou a Freud perceber que o inconsciente tinha uma estrutura que orientava os pensamentos ao nível da última camada do inconsciente, no lugar de onde se estabelecem as relações entre o processo primário e o que dele será usado no pré-consciente. Ele percebeu que devido à repetição o inconsciente precisaria sim ter relações com a causalidade. É a repetição como um dos fundamentos da psicanálise que permitiu a Freud perceber a existência do inconsciente, como estrutura definida da diacronia constituinte; o que retorna é essencial para Freud descobrir a constituição mesma do campo do inconsciente (cf. LACAN, 1964/2008, p. 52).

O conceito de repetição foi concebido por Lacan como a explicitação da dinâmica da teoria psicanalítica, por ser a repetição uma tendência do inconsciente. A repetição como compulsão evidencia um assujeitamento, na medida em que o indivíduo encontra sua impotência diante daquilo que repete como obrigação. É no conceito de repetição em Freud, tomado como o fracasso da tentativa de reencontrar a Coisa (*das* Ding), que ele formula a existência de traços mnêmicos que existem no inconsciente, traços que Lacan retoma teoricamente como significantes. As primeiras impressões perpassavam por uma imposição de repetição pelo prazer, contudo Freud percebeu que alguns pacientes estavam compelidos a repetir certos atos que provocavam dor, mal-estar, desprazer. As neuroses traumáticas demonstraram a Freud uma posição inconsciente de radical assujeitamento e o instigaram a formular uma hipótese como tentativa de entender o destino da subjetividade humana.

A partir de Freud, Lacan encontra a conceituação do traço unário, que na relação humana possibilita acreditar que duas coisas ou eventos são iguais mesmo sendo diferentes quanto ao tempo cronológico. Trata-se da identificação que ocorre por meio de um significante. O significante instaura uma ordem simbólica, permitindo atribuir valores aos objetos, eventos, lugares, na e por causa da linguagem. Os nomes, palavras, podem atribuir valores à experiência humana por existir o significante. A respeito de a repetição ser o "retorno" de algo diferente Fink (1997b) exemplifica:

> Coisas heterogêneas podem ser equacionadas porque um significante abrange todas elas. Nesse nível, a repetição implica, portanto, o "retorno" de alguma coisa que seria diferente da segunda vez, se não fosse o significante. Só podemos nos banhar no mesmo rio duas vezes porque temos uma palavra ou nome para ele: o rio Swanee, por exemplo. (P. 240, grifo do autor.)

A repetição envolve o real como o que volta sempre ao mesmo lugar, por isso Lacan a diferencia de insistência dos signos; o que repete está ligado a uma estrutura do inconsciente. O que volta como pensamento inconsciente envolve algo que por mais que se tente não se consegue lembrar por ser "impossível de pensar" e "impossível de dizer". O que há de impossível na repetição envolve o real o que não se situa como pensamento, mas como não senso, corte, rachadura, o que na interpretação analítica foi chamado de *tiquê* por Lacan.

2.2 Alienação e separação

Para discorrer sobre os dois conceitos, *alienação* e *separação,* apresentados por Lacan no seminário XI, como um aprofundamento para a constituição do sujeito, faz-se necessário retomar o que foi discutido no primeiro capítulo desta dissertação a respeito das formações do inconsciente. Os conceitos discutidos por Lacan no seminário V foram, de certa maneira, aprofundados no seminário XI. O mecanismo de linguagem outrora definido pelas leis de composição de discurso, como eixos de combinação e substituição, pela dimensão sincrônica e diacrônica da linguagem, ou ainda pelo par metáfora e metonímia, foram reestruturados com o conceito de alienação e separação, ou seja, alienação e separação são outra forma de falar da constituição do sujeito.

No seminário XI Lacan desenvolve suas primeiras formulações a respeito do aspecto topológico da estrutura do inconsciente. É somente no final de seu trabalho que Lacan elucida

a estrutura RSI do nó borromeano, como foi abordado no primeiro capítulo. O sujeito é constituído a partir do enodamento entre as dimensões real, simbólica e imaginária. O nó como constrangimento se apresenta de maneiras diversas, em cada um de modo único, singular. A constituição do inconsciente em um vivo coincide com os primeiros tempos de vida do *infans*, como já foi abordado por Sauret no primeiro capítulo. Para a psicanálise não há divisões desenvolvimentistas, o sujeito existe desde a instauração do significante. Nessa constituição de sujeito, como sujeito do inconsciente, como estrutura de linguagem, alienação e separação são duas operações básicas que constituem a primeira ordem lógica para o sujeito.

Lacan, ao definir o inconsciente no seminário XI, sistematiza essa primeira ordem lógica, evidenciada pelo par presença-ausência conforme foi discutido no primeiro capítulo, como um momento importante para o *infans* por marcar a primeira estruturação do sujeito pela falta. Essa primeira estruturação pela falta volta a se repetir o tempo todo na existência do sujeito; o sujeito só pode existir aceitando a falta como condição de existência. É a dimensão de retorno da falta, que tem sua fundação significante na passagem pelo Édipo, que ordena e produz desejo. Ao deduzir uma topologia para o inconsciente, Lacan busca elucidar o que acontece para que um vivo seja, mais que um vivo, um ser de linguagem, o que no seminário é abordado como o desejo e a relação com a libido. Lacan desenvolve a importância das pulsões que surgem no sujeito. O vivo, presente no real do corpo, é chamado à subjetividade pelo manifestar das pulsões; o sujeito situa-se no mesmo lugar da pulsão, portanto só existe sujeito do inconsciente, subjetividade, se existir um sujeito pulsional (cf. LAURENT, 1997, p. 35-36).

> A primeira falta se relaciona com o fato de que o sujeito não pode ser inteiramente representado no Outro; sempre há um resto, um resto que define o ser sexualmente definido do sujeito. Não se pode apresentar aí todo o sujeito. O caráter fundamentalmente parcial das pulsões introduz uma falta, que Lacan designa marcando o sujeito com uma barra ($). (LAURENT, 1997, p. 37.)

Lacan destaca no seminário XI a existência de dois campos, o do sujeito e o do Outro. Em um primeiro momento o sujeito só pode se constituir no campo do Outro; o sujeito é forçado a se representar com os significantes que esse Outro lhe apresenta. É por meio do Outro que "a cadeia significante [...] comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito" (LACAN, 1964/2008, p. 200). O significante que o Outro oferece antes mesmo do nascimento permite uma inscrição simbólica. O vivo como real do corpo, do biológico, é convocado à subjetividade, e é nesse vivo que o sujeito terá que aparecer.

> O significado dado do encontro com o Outro depende, portanto, do significante, é dele subsidiário, mas não é por ele totalmente determinado, exigindo o trabalho de significação que é feito pelo sujeito. Nesse sentido, o significante pode ser entendido como aquilo que convoca o sujeito, exige o trabalho do sujeito em sua constituição. (ELIA, 2004, p. 42.)

A condição humana é essa, o sujeito não pode representar-se pelos seus próprios significantes, ele só pode advir como sujeito aceitando os significantes que o Outro lhe apresenta. O sujeito forçosamente se representa com os significantes do Outro, ele aliena o seu ser ao Outro, por isso só pode ser conhecido no lugar do Outro, o que implica que "não há meios de definir um sujeito como consciência de si" (LAURENT, 1997, p. 34). O sujeito só pode conhecer a si mesmo, como sujeito, por meio dos outros. O sujeito se constitui no campo do Outro, ele nasce no campo do Outro, que é a primeira causa do sujeito, por isso o sujeito é efeito e não causa. A constituição desse funcionamento psíquico envolve duas operações distintas, alienação e separação, que produzem uma ordem de coisas igualmente distintas.

A operação de alienação produz uma divisão no sujeito, o sujeito é dividido, ele é barrado ($) por depender do significante que o Outro possui. A alienação se produz quando um significante representa um sujeito para outro significante. O efeito do significante produz-se no campo do Outro e faz surgir o sujeito de sua significação. O significado do sujeito está no campo do Outro, o que reduz o funcionamento do sujeito a não ser mais que um significante, pois não há movimento, a cadeia não desliza. O que Lacan denomina de fechamento.

> Todo nó em que se concentram signos, no que eles representam algo, pode ser tomado por qualquer um. O que é preciso acentuar, em contrário disto, é que um significante é o que representa um sujeito para um outro significante.
>
> O significante produzindo-se no campo do Outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante, reduzindo o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar, a falar, como sujeito. Aí está propriamente a pulsação temporal em que institui-se o que é a característica da partida do inconsciente como tal – o fechamento. (LACAN, 1964/2008, p. 203.)

Esse fechamento é explicado por Lacan como um aprisionamento – o sujeito está condenado a aparecer somente como dividido. Alienação como operação reside nessa entrada no campo do Outro, sob a forma da divisão subjetiva. Lacan para explicar a alienação utiliza a metáfora "A bolsa ou a vida", nela o sujeito é colocado em uma posição de escolha. Ele precisa escolher entre a bolsa ou a vida. Se escolhe a bolsa ele já perde a

vida, se escolhe a vida terá que aceitar o ônus de viver em falta, ou seja, viver sem a bolsa para o resto da vida. Isso é o que torna a escolha "forçada" do sujeito de se alienar; sem se alienar ao Outro é impossível ao sujeito se constituir. Por isso Lacan afirma que a alienação é o destino do homem.

> A alienação é o destino. Nenhum sujeito falante pode evitar a alienação. É um destino ligado à fala. Mas a separação não é destino. A separação é algo que pode ou não estar presente, e aqui Lacan evoca um *velle,* em francês *vouloir*, em inglês *a want*, um querer. Isso é muito semelhante a uma ação pelo sujeito. (SOLER, 1997, p. 62.)

O que Lacan vai chamar de *vel* da alienação implica a primeira causação do sujeito, a primeira falta. Mas será necessária uma segunda operação, a separação, para que se consuma a causação do sujeito. A separação responde à inscrição do desejo do Outro na falta que há no intervalo significante. O sujeito irá operar com sua própria falta, resultante da primeira operação, para responder à falta no Outro.

Segundo Lacan (1964/2008) esse vel condena o sujeito à lógica de uma escolha forçada pelo sentido, comportando, por outro lado, uma perda, um sem-sentido. O vel representa a pouca escolha, pois um dos dois termos é sempre excluído. Para explicar isso, ele usa a metáfora da bolsa ou a vida. A relação do sujeito ao Outro se vincula às operações de alienação e separação. Essas duas operações constituem uma primeira lógica para o sujeito, a qual se repete na vida o tempo todo, todas as vezes que o sujeito precisa responder, ou seja, haver-se com o que é o seu ser.

Retomando a ideia trabalhada sobre o sujeito cartesiano, o sujeito como sujeito do inconsciente está sempre indeterminado, o seu ser está para ele como desconhecido.

> Que o sujeito como tal está na incerteza em razão de ser divido pelo efeito da linguagem, é o que lhe ensino, eu enquanto Lacan, seguindo os traços da escavação freudiana. Pelo efeito de fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não persegue mais que uma metade de si mesmo. Ele só achará seu desejo sempre mais dividido pulverizado, na destacável metonímia da fala. O efeito de linguagem está o tempo todo misturado com o fato, que é o fundo da experiência analítica, de que o sujeito só é sujeito por ser assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do Outro. É por isso que ele precisa sair disso, tirar-se disso, e no tirar-se disso, no fim, ele saberá que o Outro real tem, tanto quanto ele, que se tirar disso, que se safar disso. É mesmo aí que se impõe a necessidade de boa-fé, fundada na certeza de que a mesma implicação da dificuldade em relação às vias do desejo existe também no Outro. (LACAN, 1964/2008, p. 184.)

O que enfaticamente Lacan quis dizer com tirar-se disso? Ou safar disso? Ele se refere nessa passagem à alienação, como o que constitui o sujeito em um primeiro momento. A alienação é o destino do homem para se constituir falante; nenhum falante pode evitar a

alienação, entretanto, por sua vez, a separação não é destino. Ela envolve uma vontade do sujeito, um querer por parte do sujeito. Mas, para isso ele precisará romper com esse assujeitamento ao campo do Outro, escolhendo se separar. Escolha que, mesmo sendo difícil de operar, para o sujeito é possível, quando ele percebe que o Outro também está em falta, que o Outro também busca algo para completá-lo. É a dimensão da falta que estrutura o homem.

O que seria esse "assujeitamento" na teoria psicanalítica? O verbo safar ao qual Lacan se referiu está intrinsecamente ligado à liberdade. É preciso que exista no sujeito uma vontade de sair, o que há para além daquilo que ele pode saber assujeitado ao campo do Outro. O sujeito ao alienar-se ao campo do Outro só pode representar-se pelos significantes que esse Outro apresenta, portanto a condição de liberdade, no que se refere ao desejo, fica muito restrita, suprimida, quase inexistente. O sujeito alienado ao campo do Outro fica petrificado pelo significante, é um sujeito que não questiona, não indaga sobre nada, principalmente sobre si mesmo. "Ele vive e age, mas não pensa sobre si. Recusa-se a pensar sobre o que é" (SOLER, 1997, p. 62).

Por que o sujeito permanece petrificado? O sujeito alienado fica petrificado aos significantes vindos do Outro, por ter escolhido ter uma identificação fixada por significante e sentido ao Outro, ele só se representa por significantes fixados e assim permanece. Essa condição de aprisionamento ao Outro, de não desejar, não seria desagradável como condição lógica para a estruturação de um sujeito? Isso não causaria um enfado em viver, um quase estado de não-viver?

A separação é a condição de o sujeito se posicionar frente ao seu desejo, pois é a separação que inclui a dimensão do desejo. Retomando a constituição do sujeito no capítulo I, o desejo é o que reconduz o movimento da demanda ao plano do objeto. O Outro deixa de ter o lugar de prerrogativa que a demanda lhe conferiu, ou seja, o Outro passa a não ser tudo o que completa o sujeito. O sujeito ao destituir o Outro, ao rebaixar o Outro, ao derrubá-lo dessa condição de ser completo, de oferecer tudo, de representar tudo, promove a condição de separação. Isso acontece quando o sujeito dá novamente "os títulos de honra ao objeto", ou seja, ele retoma a condição de desejar (cf. ELIA, 2004, p. 55). A separação permite ao sujeito perceber que o Outro é barrado, marcado também pelo significante que institui a falta. O Outro é, em uma expressão psicanalítica também, "furado", ou seja, barrado (cf. SOLER, 1997, p. 63).

É nesse processo de separação que o sujeito se opõe a ser o gozo do Outro. Ao se separar o sujeito pode, nessa lacuna, nesse vazio causado pela separação, colocar o seu

desejo. O desejo assim se opõe ao gozo. Em relação ao gozo o sujeito deveria ficar alienado ao Outro, mas a separação é a condição de desejar, por isso gozo e desejo estão em oposição. A condição de ser sujeito está relacionada a uma escolha, o sujeito precisa fazer algo com o resto dos desejos do Outro que o constitui, e isso só é possível pela separação.

> O sujeito é fundamentalmente um objeto do gozo do Outro, e seu primeiro status como *enfant* é ser uma parte perdida desse Outro, o Outro real (geralmente a mãe). Ele começa a viver no lugar do objeto a, e em seguida tem de se identificar com aquela parte perdida e ingressar na cadeia de significantes. Ele irá tentar, como disse Lacan, "assumir suas identificações primárias" frase empregada nos *Écrits*. Sua identificação primária, num sentido, é com o significante-mestre. Num sentido mais profundo, sua identificação primária é como o um objeto que ele irá definir no final. É a identificação completa: aquilo que ele foi, como tal, no desejo do Outro, não apenas no nível simbólico do desejo, mas como substância real envolvida no gozo. Ele só pode tentar recuperá-lo ou identificá-lo dentro do desenvolvimento da cadeia de significantes. (LAURENT, 1997, p. 43-44, grifo do autor.)

> [...] é preciso ir além, porque existe uma cadeia na qual o desejo é animado – vivo [...] Não é o desejo, e sim o gozo, que deve ser considerado, e os dois têm de ser considerados em oposição. (LAURENT, 1997, p. 50.)

É importante nessa operação de separação que o Outro implicado na alienação não seja um Outro cheio de significantes, mas um Outro a que falte alguma coisa. Esse faltar ao Outro a quem o sujeito se alienou em um primeiro momento, como uma lacuna, é o que possibilita a operação de separação. A lacuna é a falta no Outro, que causa e ao mesmo tempo produz desejo. Essa é uma operação importante para designar aspectos da Educação no que diz respeito à relação professor-aluno. O professor ocupa, para o aluno, o lugar desse Outro, como aquele que é o tesouro dos significantes. Contudo, se o professor se mantiver sempre como aquele que é completo, que possui todas as respostas, a quem não falte nada, sem nenhuma lacuna, isso torna o aluno preso, "petrificado" aos significantes dele, portanto impossibilitado de desejar.

Segundo Lacan (1964/2008) é a falta, a lacuna que na intersecção entre o sujeito e o Outro poderá mostrar, produzir desejo. O que é esta falta no Outro? A falta, a lacuna é o que dá ao sujeito a condição de se representar por outros significantes. "Lacan chama de desejo" (SOLER, 1997, p. 63). A função do professor, como aquela que envolve fundamentalmente o discurso, a palavra, está diretamente relacionada a uma impossibilidade. Há um impossível na fala, como visto no capítulo I, existe pela linguagem uma impossibilidade de se dizer o que se quer. A significação é produzida entre dois significantes, em um deslizar constante. Por isso são importantes as lacunas, a falta vinculada na fala do professor. São nessas lacunas que o desejo poderá aparecer. É no que ficou sem sentido, sem representação que o

aluno poderá fazer um lugar para ele se perguntar sobre o desejo. O que o Outro quer de mim? Essa pergunta só poderá ser formulada se houver a lacuna, a falta.

> A presença do desejo em si é a presença de algo que falta na fala. É a presença de alguma coisa que está sempre atrás da fala, mas que não pode ser sempre traduzida numa demanda precisa. É por isso que Lacan diz que o desejo é metonímia, algo que desliza na fala, mas que é impossível de se capturar. (SOLER, 1997, p. 63.)

A separação só pode acontecer quando a pergunta: "o que o Outro quer de mim?" pode ser formulada. A resposta não pode ser dada pelo Outro, pois seus significantes não lhe permitem responder à questão. Isso que não tem resposta é um vazio, um intervalo.

> Quem pode responder a isso? O Outro não pode, pois tudo que podemos capturar no Outro são significantes que não nos permitem responder à questão, devido à alienação; a outra parte que pode ser capturada no Outro é um vazio. (Os significantes são elementos do conjunto do Outro e o desejo é uma parte do conjunto do Outro. Logo, temos que distinguir no conjunto do Outro entre "elementos" e "partes". Quando Lacan fala de separação, está falando de partes, e é por isso que o desejo é parte do Outro sem ser um elemento do Outro.) Não é o Outro que fornece a resposta, porque no Outro encontramos apenas significantes e vazio – o que Lacan chamava de intervalo entre significantes. O intervalo é um vazio. (SOLER, 1997, p. 65, grifos da autora.)

O intervalo é importante porque produz uma lacuna, um vazio. É nesse vazio, é nessa lacuna que pode ser introduzido outra coisa, o *objeto a*. Ele não é sempre de ordem lógica, mas tem também uma substância corpórea, um gozo a mais. Existe um gozo ligado ao sujeito da fala. É no nível das pulsões que se pode saber o que é inefável do sujeito; o que ele não pode dizer, o que só pode ser sabido em seu ato de fala no nível das pulsões. Freud chama esse gozo advindo da fala de libido, e Lacan, de gozo. É na separação que esse gozo se articula, por ser na separação que a pulsão divide o sujeito.

> [...] é na pulsão que encontramos a verdadeira vontade do sujeito, mas não uma vontade consciente. É uma vontade de que o sujeito está às vezes inconsciente no começo da análise. A pulsão é algo que o sujeito não pode evitar ou deter em si mesmo. Ela não é escolhida ou assumida, na maioria dos casos. Assim, o sujeito é dividido não somente pelo significante, mas também pela pulsão [...] a descoberta do saber inconsciente [...] escrito como significante, um fator constante inscrito no inconsciente é descoberto. Mas existe também algo aprendido, não completamente inscrito ou escrito, e que é a forma específica de satisfação encontrada pelo sujeito na pulsão. Ele pode descobrir algo sobre seu inconsciente como saber, mas também pode aprender algo sobre si como sujeito libidinal. (SOLER, 1997, p. 66.)

Segundo Burgarelli (2005) o objeto que aparece nessa dimensão do sujeito em relação ao significante, entre as lacunas, nos cortes, não é um objeto da necessidade, mas, um objeto causa de desejo, designado por Lacan como o *objeto a*. Ele aparece como

perdido, invertido, e sempre que se mostra o significante o exclui para que ele seja visto como necessidade. Ele é descaracterizado pelo significante, por isso é visto como objeto faltoso na experiência, causando o desejo no sujeito.

> A dimensão do sujeito na sua relação com o significante [...] quando se considera a experiência desse corpo falante, o objeto que entra em jogo não pode ser entendido como objeto da necessidade, e sim como objeto causa de desejo. É o que se esquece sempre, porque o significante engendra uma função de artifício, excluindo assim que esse objeto se torne reconhecível como sendo desse outro registro. Pelo fato de ser tomado no automatismo repetitivo da demanda, ele tem de ser demandado lá onde não está, tornando-se assim, objeto do desejo, mas isso escapole a qualquer apreensão simbólica. (BURGARELLI, 2005, p. 97.)

O resultado da operação de alienação é o sujeito divido barrado ($) por depender do significante que estava no Outro primeiramente, e o que resulta da operação de separação por causa do intervalo, da falta, é o *objeto a*. O *objeto a* surge pelas pulsões que dividem o sujeito, como objeto perdido, causando sempre desejo no sujeito na medida em que ele busca sempre reencontrá-lo. Lacan afirma então que a pulsão, como pulsão parcial, representa no psiquismo as consequências da sexualidade. A sexualidade se representa no sujeito em seu psiquismo pela via da falta.

O desejo como efeito da cadeia significante é metonímico, sendo sempre desejo de outra coisa como visto no primeiro capítulo. O desejo não pode ser dito diretamente. Portanto, ele vem revestido, mascarado como necessidade para aparecer nas entrelinhas do discurso, por isso é metonímico, não pode ser dito diretamente. O sujeito se sustenta quando existe o movimento no qual um significante chama um outro significante. É no movimento que se constitui a cadeia de significantes; é no movimento de significantes em cadeia que será possível a significação, o sentido.

Lacan discute a relação do gozo presente na linguagem, investiga o que é a constituição de um sujeito como relação do homem com a linguagem e o gozo advindo dela. Freud (1905/1969) já havia marcado o caminho quando afirmou no capítulo “O mecanismo de prazer e a psicogênese dos chistes” como a fala de uma pessoa a outra proporciona gozo, como efeito desencadeado pelo novo, existindo uma repetição. Lacan para explicar esse gozo reintroduz o conceito de inconsciente retomando também o conceito de repetição em Freud, que nunca é a reprodução do mesmo, pois o que repete, repete em relação a algo sempre faltoso. (cf. LACAN, 1964-2008, p. 142)

O *objeto a* não é considerado um conceito fundamental. O *objeto a* está contido no conceito de repetição. A repetição inconsciente se refere ao objeto faltoso, à dimensão

do real, por isso a diferença entre rememorar e repetir. Rememorar se refere ao campo dos significantes, e a repetição envolve um girar em torno desse real, tentativa de aproximação do seu núcleo. Isso explica porque a fala na análise não é para construir significação, mas para promover uma aproximação possível desse real. A experiência do Fort-da é vista por Lacan no seminário XI como um posicionamento do sujeito tentando estruturar-se. No jogo do carretel, a criança é agora designada como o carretel, pois ao jogá-lo a criança tenta responder àquilo que a ausência da mãe causa nela, como efeito da separação. A repetição do jogo busca o que não está lá enquanto representado, o *objeto a*.

Essa dimensão do real é o que se encontra por trás da falta da representação e comanda mais do que qualquer outra coisa as atividades do sujeito. O que se repete não é reprodução, não é retorno, pois a repetição envolve algo que por mais que se tente não se consegue lembrar, o pensamento consegue lembrá-lo como causa real, aquilo que não tem significado, mas que é suficiente para movimentar a cadeia de significantes. A repetição não tem a ver com os traços e sim com o que o sujeito não conseguiu simbolizar. O real pode controlar a identidade dos elementos, o *objeto a* tem uma parte de estrutura que não é evidente, por isso a repetição. Pode-se dizer algo sobre isso, mas não disso; não se tem inscrição disso porque nem tudo pode ser representado, simbolizado.

O conceito de repetição e a possibilidade de descoberta sobre um saber inconsciente trabalhados nesse capítulo são importantes para estabelecer o vínculo entre testemunho e transmissão simbólica no ato educativo. No terceiro capítulo, as operações lógicas de alienação e separação entrarão em operação todas as vezes que o sujeito precisar posicionar-se frente ao seu desejo. Esse posicionamento do sujeito é importante para pensar a crise no ato de ensinar, que se vincula também à transmissão simbólica.

Sobre o desejo não há conhecimento algum, mas, saber. [...] Esse saber, ao contrário dos conhecimentos, não se estrutura em sistemas cada vez mais equilibrados conforme algum ponto virtual de referências histórico-mundana. O saber sobre o desejo apenas se articula nas vicissitudes da existência, pois sua natureza é da ordem de um paradoxo, qual seja: querer saber sobre o desejo e não querer saber que é impossível saber que não há saber sobre o desejo. Assim, cabe frisar que o saber sobre o desejo – sobre o não-possível – é, em última instância, o saber da mesmíssima impossibilidade. Nesse sentido, o saber sobre o desejo não deixa de ser o saber não-sabido do desejo, ou seja, um saber recalcado.

Leandro de Lajonquière

Capítulo III

TRANSMISSÃO SIMBÓLICA

O fundamento deste capítulo está na relação do texto de Shoshana Felman "Educação e crise, ou as vicissitudes do ensinar" com a questão que perpassa toda a dissertação: do que se trata a transmissão simbólica? Essa escolha se deu por ele apresentar marcas de transmissão simbólica, por ter-se constituído num testemunho de um curso, uma aula testemunhal. O trecho citado abaixo é parte de um texto escrito por um aluno no final do curso.

> O primeiro trecho, escrito por uma mulher chinesa, reflete sobre o testemunho da criança sobrevivente.
>
> A testemunha parecia ser um homem de muita compaixão. Ele se perguntava que tipo de testemunho se deixa para os próprios filhos, quando não se enfrenta o passado. Inicialmente pensei sobre que tipos de lastros que eu iria passar para meus filhos, no caso improvável de ter algum. Então pensei no meu pai, que viveu a guerra civil chinesa e quatro anos de prisão como preso político na ilha de Taiwan. Que tipo de lastro ele teria me transmitido? [...] (FELMAN, 2000, p. 70.)

Assim, por esses lastros, esse texto constituiu-se na materialidade para o estabelecimento de relações entre as questões da educação concernentes à crise e a operação implicada no processo de alienação e separação. Há a suposição de que, ao apresentar a elaboração que Shoshana Felman faz sobre o testemunhar, os conceitos de inconsciente, alienação e separação, assim como os de repetição e angústia, fazem-se operar. Pode-se considerar que a transmissão simbólica como ponto chave da experiência narrada por Felman possibilita discutir o ensinar a partir de uma elaboração, de uma experiência comparável a um testemunho, portanto imprevisível. A partir dessa leitura de sua experiência pretende-se uma elaboração sobre a função do professor como um "lugar" de testemunho de algo que o ultrapassa, como também ultrapassa o discurso da ciência.

Por isso a necessidade de vincular a operação do testemunho ao da transmissão simbólica, possibilitando um alinhamento (termo usado por Felman) da posição de quem testemunha à do professor, aquele que ensina. Há no texto um movimento da própria materialidade do conceito de testemunho, para transformá-lo, no final do texto, por efeito

de retroação, em uma operação de testemunhar. É essa a experiência de Felman; o seu texto transmite as mudanças como movimentos, deslocamentos sofridos pelo conceito de testemunho na medida em que coloca em relação "algumas das impressionantes lições literárias", a cada apresentação de uma dimensão do testemunho.

3.1 Transmissão simbólica e a experiência do testemunhar

A autora inicia seu texto questionando se existiria uma relação entre a crise e o evento de ensinar, se existiria uma relação entre o trauma e a pedagogia. Ela indaga se o trauma instruiria a pedagogia ou seria o contrário? Para a autora a ideia do trauma poderia colocar-se em paralelo à educação por envolver uma temporalidade. O evento traumático envolve complexas construções recíprocas do passado e do presente. O trauma referido por Shoshana Felman tem duas perspectivas constituintes, uma do vínculo entre história, literatura e psicanálise, visto que o trauma é trauma da II Guerra Mundial, e outra do trauma com que cada sujeito tem que se haver, para se constituir, formar-se para atuar no mundo.

Essas duas perspectivas do trauma na obra de Felman possibilitam a ligação entre trauma e educação e permite retomar o que foi discutido tanto no primeiro capítulo, com Arendt (2000), a respeito de a educação não poder prescindir da tradição, nem da autoridade, por se tratar de transmissão de saberes de uma geração a outra, quanto no segundo, a respeito do processo de alienação e separação. O sujeito ao passar pelo Édipo, encontra-se em uma perspectiva traumática por ser esse o momento em que ele precisa haver-se com o interdito, com aquilo que lhe impõe um não, uma proibição, ou seja, a hora em que é preciso tomar uma decisão, aceitando passar por uma crise, o que é aceitar ou não a sua falta em ser. Essa aceitação ou recusa consiste em um posicionamento do sujeito; alienar e separar envolve diferenciação do Outro.

A falta instaura uma diferença em ato ao impor uma ultrapassagem sob a forma simbólica, em cujo universo se pode pensar em um desejo subjetivado, pois só há constituição do sujeito a partir da separação, como ato de singularidade e inscrição em um discurso, o que, segundo Lajonquière, acontece cada vez que o sujeito precisa enfrentar uma ordem, remetendo-o à passagem pelo Édipo, momento no qual precisou haver-se com a Lei, o que se repete cada vez que o sujeito precisar posicionar-se frente ao seu desejo (cf. LAJONQUIÈRE, 1999, p. 78).

A questão do trauma e da educação, na experiência da autora, é relacionada à catástrofe[9], reviramento, como memória, como histórias que não se deixam capturar, explicar, enquadrar-se pelo pensamento por conter partes não representáveis. A catástrofe porta em si uma contradição, pois sem catástrofe não há o que representar e por ser catástrofe produz um trauma, um ferimento, o que a caracteriza também como impedimento à representação. Shoshana Felman ao vincular o trauma à comprovação da existência do inconsciente, como necessidade de adiar ou de deixar como incompleto o que se sabe, encontrou, na formação e traição dos significados presentes no ato de contar, o testemunho, a necessidade de questionar o que a literatura e a psicanálise dizem sobre ele. Ela tenta estabelecer como os testemunhos presentes na literatura e na psicanálise poderiam interagir na experiência pedagógica; para isso em todo tempo da experiência questiona:

> Podem as implicações das lições psicanalíticas e as lições literárias sobre testemunho interagir na experiência pedagógica? Poderá o processo de testemunho – ou seja, o testemunhar uma crise ou um trauma – ser usado em uma situação em sala de aula? O que de fato significa testemunho, em geral, e o que, em geral, ele tenta fazer? Em um século pós-traumático o que e como o testemunho nos pode ensinar, não apenas nos campos do direito, da medicina, da história, que o usa rotineiramente em sua prática diária, mas nos campos mais vastos de interação entre o clínico e o histórico, entre o literário e o pedagógico? (FELMAN, 2000, p. 14.)

Ao tomar os elementos contraditórios nas frases ditas, no ato de contar encontrados na literatura, na arte e nas disciplinas em geral, a autora toma de Elias Canetti o efeito que a leitura do livro *O outro processo de Kafka* produziu sobre ele. Ela apreende como o livro-testemunho da vida de Kafka tornou-se algo maior para Canetti, que encontrou nele um ponto de fusão entre texto e vida, por tê-lo penetrado como verdadeira vida, processo que segundo ele envolveu um alinhamento. Ele como leitor se alinhou aos horrores experimentados por testemunhas anteriores, o processo por ele experienciado o tornou também uma testemunha. Assim, desse relato de experiência, Felman vincula o ato de escrever ao ato de prestar testemunho; a literatura estava agora envolvida. Segundo ela:

> Como estará o ato de escrever vinculado ao ato de prestar testemunho – e à experiência do processo? Será o ato de leitura de textos literários em si inerentemente relacionado ao ato de encarar o horror? Se a literatura é o alinhamento de testemunhas, o que significaria este alinhamento? E em razão de que tipo de instância alguém é designado para prestar testemunho? (FELMAN, 2000, p. 15.)

[9] Catástrofe (*Kata + strophé*) vem do grego e significa literalmente, "virada para baixo". Outra tradução possível é desabamento, ou desastre; *Shoah* no hebraico pode ser tomado com mesmo contexto. Por definição catástrofe é um evento que provoca um *trauma*, que no grego significa ferimento (cf. NESTROVSKI, e SILVA-SELIGMANN, 2000, p. 8).

Ao questionar o que pode designar uma testemunha, Felman descobre mais uma característica do testemunho – para testemunhar é necessário aguentar a solidão de uma responsabilidade. Só pode testemunhar aquele que "não pode se aliviar por meio de qualquer delegação, substituição ou representação" (FELMAN, p. 15). O testemunho não pode ser relatado, substituído ou repetido simplesmente por outro, há uma função no testemunho que lhe é própria – há um fardo da testemunha que é único e intercambiável, por isso a autora toma as palavras de Paul Celan: "ninguém testemunha pelas testemunhas", em "Glórias das cinzas" (FELMAN, 2000, p. 15), pois se isso acontecesse o testemunho perderia sua função como testemunho.

A função do testemunho está atrelada à testemunha; a testemunha é o objeto, o meio, é ela quem é tomada pelo acidente e novamente na e pela linguagem terá que se constituir sujeito. Segundo Felman a designação para testemunhar é paradoxalmente solidão e designação para expor, contar, transgredir os limites do isolamento ao se colocar como alguém que poderá interceder pelos outros e para outros. O testemunhar é algo solitário que se pudesse ser evitado seria, contudo não há outro que possa responsabilizar-se, conforme aparece no testemunho seguinte:

> se algum outro pudesse ter escrito minhas histórias, eu não as teria escrito [...] eu as escrevi para testemunhar e esta é a origem da solidão que pode ser apreendida em cada uma das minhas frases, em cada um de meus silêncios (Wiesel, *apud* FELMAN, p. 15.)

O testemunhar ultrapassa a condição de explicação ou racionalização, por ser o testemunho de um horror, de um trauma, crime, doença, ultraje, etc., causando efeitos que ultrapassam qualquer condição de explicação ou racionalização. Felman conceitua essa característica transcendental do testemunho a partir da citação do filósofo francês Emmanuel Levinas. Para esse autor, segundo Felman, a fala da testemunha a transcende no ato de testemunhar, pois algo se fala por meio dela, ela é o meio. A testemunha fala sobre aquilo que foi falado por meio dela como se estivesse diante de outro. O testemunho por ser dirigido aos outros mantém a testemunha em uma posição solitária, por ela ser o veículo de uma ocorrência, em uma dimensão para além de si mesma (cf. FELMAN, 2000, p. 16).

O testemunho não é um discurso completo, existem pequenas partes de memória que foram oprimidas, que não se puderam tornar lembranças, atos. Ele não é completo por existirem partes que não puderam ser significadas ou construídas como saberes assimilados à plena cognição (cf. FELMAN, p. 18). No testemunho não há um discurso completo, totalizante, por existir um excesso, um não representável, algo que não pode ser explicado,

o que em psicanálise é chamado de real. O testemunho, como efeito de linguagem, não é previsível, delimitável, definível. Ele se opõe à pura teoria por ser incompleto. Só pode testemunhar aquele que por ter-se separado de um Outro consegue produzir seu próprio discurso e ocupar um lugar na cadeia do discurso, ao falar em nome próprio.

O próprio discurso é a prova da existência de um sujeito como resultado da operação de separação. É a operação de separação como inscrição primordial que inscreve e determina o modo como o sujeito irá representar-se como sujeito para outro, o que é chamado por Lacan (1964/2008) de forma de gozo. Isso só acontece quando há uma transmissão simbólica, por via de uma filiação simbólica que materializa os efeitos dessa herança; o sujeito possui marcas, ideais, valores éticos que não podem ser substancializados, medidos ou quantificados. O que se transmite está para além do sujeito, existindo um impossível de determinar, por ser linguagem. Explica mais Shoshana Felman:

> O que o testemunho, no entanto, não oferece é um discurso completo, um relato totalizador desses eventos. No testemunho, a linguagem está em processo e em julgamento, ela não possui a si mesma como uma conclusão, como uma constatação de um veredicto ou como saber em si transparente. O testemunho é, em outras palavras uma prática discursiva, em oposição à pura teoria. Testemunhar – prestar juramento de contar, prometer e produzir seu próprio discurso como evidência material da verdade – é realizar um ato de fala, ao invés de simplesmente formular um enunciado. Como um ato de fala performático, o testemunho volta-se para aquilo que, na história, é ação que excede qualquer significado substancializado, para o que, no acontecer, é impacto que explode dinamicamente qualquer reificação conceitual e delimitação constativa. (P. 18.)

O testemunho, segundo Elie Wiesel, é o modo literário – ou discursivo – por excelência desse tempo. Já que os gregos inventaram a tragédia, os romanos a epístola, e a Renascença os sonetos, a literatura inventada para esses tempos foi o testemunho como modo privilegiado de transmissão (cf. Wiesel, *apud* FELMAN, p. 18). Segundo Felman o testemunho utilizado de maneira tradicional e rotineira, como no tribunal, ocorre por existir uma crise da verdade, culturalmente canalizada e institucionalizada; o testemunho existe por existir o julgamento, que instaura e evidencia uma crise da evidência, uma crise de autoridade; a palavra perdeu o seu valor e é pelo testemunho que o veredicto deve ser dado.

O julgamento ao derivar de uma crise também a instaura, evidenciando-a. Existe a crise da verdade como trauma contemporâneo. O discurso sobre o testemunho está à frente da cultura narrativa contemporânea, muito além das implicações de seu uso no contexto legal, limitado e restrito. O julgamento, nas palavras da autora, dramatiza a *crise da verdade* dominada. Por isso na contemporaneidade o testemunho é pedido, fornecido "quando os fatos sobre os quais a justiça deve pronunciar seu veredicto não estão claros,

quando há dúvida sobre a precisão histórica e quando tanto a verdade como os elementos de evidência que a suportam são postos em questão" (FELMAN, 2000, p. 18-19).

Ao retomar o conceito de *trauma* trabalhado por Felman inicialmente como ferimento, a verdade como trauma contemporâneo evidencia que a linguagem vai a julgamento, como dramatização da *crise da* verdade. Quanto mais a contemporaneidade tenta especificar a experiência tornando-a compreensiva, explicativa, mais a perde, pois o que há de mais marcante e específico da experiência como testemunho é o que é esquecido, o que não pode ser lembrado, o que não pode ser explicado. Segundo Lacan o trauma está ligado ao real e por isso, como afirmou Elie Wiesel, não pode deixar de ser dito, ou de repetir.

> Com efeito, o trauma é concebido como devendo ser tamponado pela homeostase[10] subjetivante que orienta todo o funcionamento definido pelo princípio do prazer. Nossa experiência nos põe então em um problema, que se atém a que, no seio mesmo dos processos primários, vemos conservada a insistência do trauma a se fazer lembrar a nós. O trauma reaparece ali, com efeito, e muitas vezes com o rosto desvelado. Como pode o sonho, portador do desejo do sujeito, produzir o que faz ressurgir em repetição o trauma – senão seu rosto mesmo, pelo menos a tela que o indique ainda por trás? Concluamos que o sistema de realidade, por mais que se desenvolva, deixa prisioneira das redes do princípio do prazer uma parte essencial do que é, no entanto, e muito bem, da ordem do real. (LACAN, 1964/2008, p. 60.)

Essa questão sobre o que retorna e se repete no mesmo ponto aparece também no texto de Maria Teresa Lemos (2007) "Desejo de educar?". Segundo ela, os professores dão mais corpo à crise da educação ao proliferarem o discurso sobre ela. Quanto mais consideram os efeitos dela mais reafirmam sua própria impotência, por acomodar o que pretendiam combater. O que retorna como efeito desse discurso sobre a crise é pior do que a crise. A questão da verdade de um discurso não pode ser explicada porque envolve a

[10] Freud pela necessidade de incluir o significado psicológico do mundo real externo distingue princípio do prazer e princípio da realidade como dois princípios reguladores. O princípio do prazer se refere aos processos psíquicos primários e o princípio da realidade aos processos psíquicos secundários.
Tais processos aspiram à obtenção do prazer. Dos atos que possam provocar desprazer a atividade psíquica se recolhe (recalque). Nosso sonhar noturno e nossa tendência de, durante a vigília, nos desvencilharmos das impressões dolorosas são resíduos do domínio desse princípio e provas do seu poder (cf. FREUD, 1911/2004, p. 65). Conferir também Freud (1920/2006, p. 137): "[...] O primeiro dos gêneros de inibição do princípio de prazer nos é familiar e até ocorre com certa regularidade. Sabemos que o princípio de prazer corresponde a um modo de funcionamento primitivo do aparelho psíquico que denominamos *primário*. É preciso também lembrar que, ante as dificuldades do mundo exterior, o princípio de prazer desde o início revela-se ineficiente e um perigo para a necessidade de o organismo impor-se ao ambiente. Assim, ao longo do desenvolvimento, as pulsões de autoconservação do Eu acabam por conseguir que o princípio de prazer seja substituído pelo *princípio de realidade*. Entretanto, o princípio de realidade não abandona o propósito de obtenção final de prazer, mas exige e consegue impor ao prazer um longo desvio que implica a postergação de uma satisfação imediata, bem como a renúncia às diversas possibilidades de consegui-la, e a tolerância provisória ao desprazer [...]".

questão da verdade que se revela fugidia; a verdade para a psicanálise é uma questão de ordem ética por colocar em questão a "*posição do sujeito*" (cf. LEMOS, 2007, p. 81).

A crise da verdade que se deu na sociedade moderna, devido à divisão sofrida pelo sujeito com o surgimento da ciência, foi o que tornou o testemunho um modo privilegiado de transmissão na contemporaneidade. A afirmação de Felman sobre o testemunho ter surgido como efeito dessa crise da verdade possibilitou entrelaçar o que foi discutido no segundo capítulo sobre as alterações sofridas pelos mecanismos de subjetivação do sujeito após o advento da ciência à discussão sobre transmissão simbólica neste capítulo. Se antes a singularidade de um homem se sustentava por suas memórias, tradições, ou seja, por vias simbólicas, hoje, é a ciência moderna que se prontifica a produzi-la, por vias de um saber científico, um saber sem desejo. O testemunho se tornou modo privilegiado de transmissão dessa época, como via de subjetivação, por aceitar a falta – verdade do sujeito – como o que lhe estruturou na linguagem.

Segundo Felman, quanto mais essa crise da verdade cresce e se aprofunda, menos é possível defini-la; este é o trauma da contemporaneidade. O discurso da racionalidade sustenta a ilusão de produzir um saber sem falta, ao tentar incorporar, explicar, organizar e registrar tudo, o que produz fracasso e ao mesmo tempo o põe em evidência. A tentativa da ciência de atribuir sentido a tudo tem mergulhado o homem nessa crise por excluir o que advém da realidade imposta pela linguagem, que é sexual. O inconsciente por ser estruturado como linguagem impõe, conforme discutido no primeiro capítulo, uma dimensão real que abrange o que não é possível explicar, representar, significar, por não cessar de não se escrever, como definiu Lacan (1972/1985, p. 127). Assim a tentativa da ciência em atribuir um sentido a tudo tem lançado o homem em um dilema; ou ele tenta lidar com essa realidade que é sempre faltosa ou tenta negá-la. Eis a crise da verdade, e como lembra Elia (2004) o surgimento da angústia.

O testemunho permite uma forma de representar a verdade como aquilo que ultrapassa o homem por não ser um saber transparente. Por ser ato de fala, o testemunho como discurso próprio faz daquele que testemunha uma evidência material da verdade sem significado substancializado, que opera e impacta para além do que se pode comprovar, objetivar. Assim Felman tenta entender a crise da verdade por seus efeitos quando indaga por que o testemunho de repente passou a ser o modo de transmissão privilegiado na sociedade contemporânea, e por que quase sempre o homem o utiliza para explicar como se vê, como se enxerga nessa cultura. Tendo o testemunho se tornado tão central ao

homem quando este vai dizer de sua subjetividade na contemporaneidade, onde mais, ou por quem mais o testemunho poderia ser usado como discurso além do uso no contexto legal, limitado e restrito (cf. FELMAN, 2000, p. 18-19)?

A autora para responder a essa questão retoma questões anteriores sobre quem poderia instruir quem, referindo-se à "interação entre o clínico e o histórico e às relações pedagógicas existentes entre trauma, testemunho e a tarefa da educação" (FELMAN, p. 19). Ela resolveu que seria necessário alargar as implicações da noção de testemunho, por isso passou a relatar sua experiência, em um curso intitulado "Literatura e testemunho", como materialidade de sua concepção experimental, recorrendo à interdisciplinaridade, que ela acredita possuir o testemunho como discurso. Trinta alunos se matricularam nesse curso que buscava uma noção de testemunho que estivesse entrelaçada entre literatura, psicanálise e história.

Shoshana Felman, no início do II capítulo, intitulado "A história de uma classe", usa o pronome pessoal *eu* ao dizer da experiência pela qual passou como professora daquela classe, e de como os acontecimentos imprevisíveis tornaram-se inesquecíveis, a ponto de fazê-la posteriormente escrever sobre eles. Os efeitos incalculáveis da experiência do curso a levaram a passar por outra experiência, a de narrar o próprio testemunho.

> Nunca tinha dado – e nunca mais dei – um curso como este e nunca fiquei tão estupefata diante das lições inesperadas e dos efeitos incalculáveis do ensino, como com a experiência desse curso. Gostaria de narrar essa experiência pedagógica extraordinária como meu próprio "testemunho de vida", para misturar agora a história peculiar daquela classe real, cuja narrativa, apesar de sua particularidade única, eu proporei como uma história genérica (testemunhal): a história de como eu própria, de fato, me tornei uma testemunha do choque comunicado pelo tema; a narrativa de como o tema foi *representado*, posto em movimento na classe e como o testemunho terminou por ser, a uma só vez, mais surpreendente e mais importante criticamente do que qualquer um poderia ter previsto. (FELMAN, 2000, p. 19-20, grifo da autora.)

O texto-testemunho de Felman possibilita articular a questão da subjetividade discutida nos capítulos anteriores aos conceitos de falta, alienação e separação como o que é próprio da singularidade, da experiência. A transformação que a noção de testemunho vai sofrendo ao longo do texto possibilita discutir várias questões atuais da educação em relação à psicanálise, mas principalmente a transmissão simbólica e sua importância para a educação. Entretanto, apesar dessa interação, a psicanálise não poderá ser tomada como fundamentos ou regras a serem seguidas como concepções pedagógicas. A psicanálise só pode dizer do que poderia impedir uma educação e não o que se fazer para ensinar. O texto de Felman contribui para discutir o que é a subjetividade e seus efeitos na educação,

principalmente por seu parecer sobre a crise, o seu atravessamento e a "retomada de sua autoridade", tal como relata ela.

O seu curso consistia em investigar em uma diversidade de obras, gêneros e épocas diferentes a forma como o testemunho se inscreveu e a ampla variedade de implicações que causara. Ela organizou temas literários, históricos e psicanalíticos nos quais todos os autores vivenciaram uma crise. Felman afirma que tinha em mente uma experiência sobre o testemunho e sobre seus efeitos, e para isso contava com dois objetivos pedagógicos a serem experimentados pela classe; o primeiro é que a classe deveria progressivamente descobrir como o testemunho é de fato difuso, e o segundo que a classe descobrisse progressivamente como os textos que testemunham não poderiam ser reduzidos a uma noção familiar de simples relatos, pois eles se deparam e fazem o leitor também se deparar com uma estranheza.

Ao considerar o conceito de testemunho, a partir das implicações entre a literatura, psicanálise e história, seria necessário perceber os efeitos que o estranhamento e o desconhecido convocam[11] no sujeito. O estranhamento causado pelo desconhecimento levou Felman a aceitar que o conceito que ela tinha de testemunho poderia subitamente ser outro; ela aceitou participar da experiência a ponto de dizer "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" (FELMAN, p. 21).

O texto do romance *A peste*, de Alberto Camus, foi o primeiro testemunho escolhido como relato histórico, sobre uma "dimensão histórica", por Felman. Nele o testemunho tem função de registrar e relatar os acontecimentos como fatos da história. Camus, ao relatar o início da peste, dizia que os leitores do romance poderiam achar os acontecimentos antinaturais ou totalmente inverossímeis, mas, na perspectiva dele, o seu romance deveria dizer o que aconteceu e como o acontecido afetou a vida de toda a população. Segundo ele seus escritos poderiam ser avaliados como verdade pelos que foram testemunhas oculares dos acontecimentos. Camus, ao se tornar narrador-doutor-testemunha, faz "crônica" dos acontecimentos graves; o seu testemunho convocava um senso de justiça, ele queria dizer o que foi a catástrofe e o que foi sobreviver a ela (cf. FELMAN, p. 21).

[11] O verbo convocar é utilizado em psicanálise para explicitar o momento em que o sujeito é posto em questão por precisar posicionar-se aceitando ou recusando, alienando-se ou separando-se de um Outro, ou seja, trata-se de uma exigência que é feita ao sujeito. O verbo convocar se refere, portanto a um posicionamento exigido do sujeito a respeito de seu desejo.

O romance de Camus, segundo Felman, é uma alegoria transparente da morte em massa causada pela II Guerra Mundial. Parte do texto foi considerada literalmente como *testemunho underground* da resistência francesa na França em 1942. O médico Camus dá ao seu testemunho uma dimensão histórica ao tentar captar e compreender o que foi o trauma sofrido pelos europeus postos em quarentena pelos nazistas. No testemunho de Camus a dimensão histórica estava profundamente relacionada à morte. Diz Felman:

> Uma vez que o testemunho insiste na historicidade como uma forma de relação com a morte, e como o ato de escrever – o ato de realizar o discurso artístico do romance – é apresentado, ele mesmo, como um ato de testemunhar o trauma da sobrevivência, o evento, para o qual aponta o testemunho e o qual ele pretende compreender e captar é, enigmaticamente, ao mesmo tempo histórico e clínico. (FELMAN, 2000, p. 22.)

Em Camus o testemunho parece ter duas vias: uma clara, simples como transmissão da história por ser relato histórico, e a outra obscura, incerta e misteriosa, que leva Felman a questionar: "seria o testemunho, portanto, um simples meio de transmissão da história ou, por vias obscuras, uma forma de cura insuspeita?" Essa dimensão clínica do testemunho, como possibilidade de cura, foi tomada por Felman pelas leituras dos textos de Dostoiévski nos quais ele rejeita de forma explícita o objetivo de cura e qualquer tentativa de tratamento. Em seus relatos é possível perceber a presença do *inconsciente* como uma repetição, pela presença do que ele não consegue explicar em suas ações, mas que retorna. A sua verdade como sujeito aparecia para além de seus atos ditos conscientes. Assim Felman cita Dostoiévski:

> Sou um homem doente [...] um homem mau. Acho que há algo errado com meu fígado [...] Porém, de fato, não entendo coisa alguma de minha doença; nem mesmo tenho certeza do que está me abatendo. [...] Não, eu diria que recuso ajuda médica apenas para contrariar. Não espero que você entenda isso, mas é assim. É claro que não consigo explicar a quem estou tentando enganar com isso. Estou plenamente consciente que não posso irritar os médicos por recusar sua ajuda. Sei muito bem que estou prejudicando só a mim e a mais ninguém. Ainda assim, é por esse desejo de irritar que recuso a pedir a ajuda do médico. Então meu fígado dói? Ótimo, deixe-o doer ainda mais. (Dostoiévski, *apud* FELMAN, 2000, p. 23.)

O testemunho de Dostoiévski, para Felman, possui uma dimensão histórica, por relatar sua experiência autobiográfica como prisioneiro político em uma prisão na Sibéria. Ele era visto como russo liberal pelo que escreveu em seus primeiros textos e também por ter-se juntado a jovens que discutiam o socialismo. Foi preso e vítima de uma conspiração, acusaram-no de cumplicidade, por isso injustamente foi condenado à morte. Posteriormente, a sentença de morte foi substituída pela prisão de forma traumática. Ele

chegou a ir para a cerimônia de execução e só na hora foi informado que não seria morto pelo batalhão armado. Ele viu prisioneiros desmaiarem, dois ficaram loucos e ele doente, suas crises de epilepsia se agravaram bastante na prisão.

Dostoiévski foi vítima de um trauma; em *Notas de um submundo* narra como a sua doença se tornou de forma imprevisível "não somente o motivo subterrâneo do acontecimento clínico aparente", mas uma forma de resistência (FELMAN, p. 24). Felman vincula a noção de testemunho em Dostoiévski à noção de submundo, por relatar a dimensão política da opressão e a dimensão ética da resistência que se originaram dos fatos históricos que ocorreram, inscrevendo a ética no testemunho. O texto de Dostoiévski é uma confissão testemunhal, sendo o testemunho sempre agente no processo, existindo, portanto um *eu* envolvido.

O conceito de testemunho transforma-se ao longo de seu artigo, na medida em que Shoshana Felman apresenta cada texto, pelos efeitos que esses textos produzem na classe e retornam à professora. Isso quer dizer que a elaboração do conceito se dá pelos efeitos da particularidade de cada texto. Uma parte que chama atenção é aquela em que Felman situa a virada no conceito. Segundo ela, a psicanálise provocou essa virada, apontada por ela como uma das causas da crise que se instaura durante o curso. O que importa, pensando na articulação dos conceitos de alienação e separação, apresentados no segundo capítulo, é justamente o que ela faz com a crise, com o atravessamento dessa crise realizado junto com a classe. Nessa passagem a autora aponta a importância do discurso da psicanálise para o conceito de testemunho.

A classe leu o capítulo II de "A interpretação dos sonhos", de Freud, no qual ele relata e interpreta seu sonho da injeção de Irma. Trata-se de uma paciente que tinha melhorado quanto à ansiedade histérica, mas que ainda apresentava sintomas somáticos. Felman toma essa experiência de Freud como o ressoar do testemunho de sua paciente em seu próprio testemunho, que é o relato seu sobre o da injeção de Irma. O que Felman considera desse relato: o ato de registrar e decifrar os detalhados eventos do sonho como *evidência materializada* do testemunho inconsciente foi o que possibilitou a descoberta do inconsciente; os sonhos trouxeram a materialidade do inconsciente que Freud buscava para dentro do campo da cognição.

Freud, ao pensar nesse seu sonho em que a paciente reclama de seu sofrimento e da continuidade de sua dor, pôde descobrir o método psicanalítico no qual ele escreve todas as suas livres associações. Há um "significado latente específico do sonho, um

método de interpretação de sonho sem precedentes e uma teoria dos sonhos como realização psíquica dos desejos inconscientes" (FELMAN, 2000, p. 25). É esse o ponto de comparação entre a confissão de Freud e a de Dostoiévski apontado por Felman: ambos fazem uma surpreendente confissão autobiográfica e clínica. O tom de confissão que Felman atribui a Freud, ao seu relato do sonho da *Injeção de Irma*, está justamente na colocação de suas próprias dificuldades, barreiras, que ele tinha de superar.

Nessa aproximação de Freud com Dostoiévski, Felman aponta um deslocamento presente no testemunho deles que difere de uma confissão manifesta, por existir um saber que se sobrepõe à confissão, por ela ser deslocada, usada como veículo para esse saber. Nesse momento Felman precisou aceitar juntamente com a classe que a noção de testemunho presente nos outros autores estava mais uma vez sendo deslocada, alterada. A leitura desse texto de Freud, segundo ela, muda, provoca uma transformação.

Seriam esses efeitos da transmissão simbólica? Os lastros do discurso da psicanálise produzindo marcas?

Felman, de alguma forma, dá indícios dessa transmissão ao dizer que o discurso de Freud, por ser testemunho, deslocava radicalmente a compreensão da dimensão clínica. Esse é um ponto do texto importante para ser articulado ao que foi falado sobre a tentativa de a ciência suturar os efeitos do inconsciente. Assim como apontado no capítulo II, há um pensamento por trás do sonho; essa é a descoberta, o evento teórico de Freud – o sujeito do inconsciente se manifesta, ele não é uma substância, mas o seu sintoma aparece como substancialização do inconsciente no corpo (cf. SOLER, 1997, p. 57). Toda a descoberta de Freud acontece quando ele não ignora o testemunho de suas pacientes histéricas, ele precisou separar-se da ciência médica, sua *separação* foi o que lhe possibilitou fundar a psicanálise. Por isso Lacan (1964/2008), no seminário XI, pôde afirmar que a psicanálise opera (atua) sobre o sujeito que a ciência ignorou.

Essa ruptura, esse distanciamento que Freud precisou fazer da ciência médica, foi referido por Felman a partir da leitura de um texto de Freud, "Cinco lições sobre a psicanálise", do qual são retirados os trechos abaixo:

> Até aqui nos tem sido vantajoso caminhar ao lado dos médicos mas breve os deixaremos. Não devem os senhores esperar que o diagnóstico de histeria, em substituição ao de afecção cerebral orgânica grave, possa melhorar consideravelmente para o doente a perspectiva de um auxílio médico. Se a medicina é o mais das vezes impotente em face das lesões cerebrais orgânicas, diante da histeria o médico não sabe, do mesmo modo, o que fazer, tendo de confiar à providencial natureza a maneira e a ocasião em que se há de cumprir seu esperançoso prognóstico. (FREUD, 1910/1996, p. 15.) [...]

> Com o rótulo de histeria pouco se altera, portanto, a situação do doente, enquanto que para o médico tudo se modifica. Pode-se observar que este se comporta para com o histérico de modo completamente diverso que para com o que sofre de uma doença orgânica. Nega-se a conceder ao primeiro o mesmo interesse que dá ao segundo, pois não obstante as aparências, o mal daquele é muito menos grave. [...] Em face, porém, das particularidades dos fenômenos histéricos, todo o seu saber e todo o seu preparo em anatomia, fisiologia e patologia deixam-no desamparado. Não pode compreender a histeria, diante da qual se sente como um leigo, posição nada agradável a quem tenha em alta estima o próprio saber. Os histéricos ficam, assim, privados de sua simpatia. Ele os considera como transgressores das leis de sua ciência, tal como os crentes consideram os hereges: julga-os capazes de todo mal, acusa-os de exagero e de simulação, e pune-os com lhes retirar seu interesse. (FREUD, 1910/1996, p. 71.)

Acontece aqui um evento importante, na experiência de Freud, que marca uma inversão: se outros médicos tinham por costume não ouvir o que diziam as histéricas, ele ouve; além disso, aceita anotar suas próprias impressões do sonho da injeção de Irma. Ao anotar todas as associações livres que tinha ao contar o seu sonho, ele deixava naquele momento de ser o médico, ocupando assim outro lugar, a posição do paciente, visto que ele se submete à verdade do sonho. Felman afirma que Freud estabelece uma permutabilidade com a paciente. Ao saber que sua paciente ainda sentia dores, Freud manifesta suas preocupações com sua reputação dramatizando no sonho uma artrite em seu ombro em correspondência às dores que Irma sentia. Há, então, para Freud, uma inevitável exigência de submissão ao testemunho de seu sonho, revelando aspectos íntimos de sua vida mental, com o objetivo de comprovar suas descobertas sobre o inconsciente.

Ele se mostra surpreso com suas descobertas por elas não terem sido previsíveis ou intencionais nem de acordo com os métodos convencionais. Elas tiveram grande repercussão; o enunciado científico do inconsciente se efetiva quando Freud correlata o seu próprio testemunho. Segundo Felman, nesse momento, Freud fundava um tipo inédito de diálogo, no qual ele não substitui o testemunho do paciente, mas ressoa com ele. O relato do sonho A injeção de Irma, como um *testemunho inconsciente*, possibilitou a ele descobrir a *dimensão clínica revolucionária do diálogo psicanalítico*, processo no qual é preciso dois para testemunhar o inconsciente (cf. FELMAN, p. 27).

Freud descobria, por meio da associação livre, o método psicanalítico; a palavra, como confissão, produzia algo para além dela, produzia uma verdade que a sobrepunha. Isso que se produz não seria a transmissão? A transmissão não seria o que mostra a presença do inconsciente? Por que é necessário dois para testemunhar o inconsciente? A transmissão estaria então direcionada, endereçada a um outro?

É com Freud que Felman fundamenta a terceira dimensão do testemunho como acesso à verdade do inconsciente, como um saber que não se sabe, dimensão revolucionária por se vincular ao submundo da linguagem. É a linguagem que torna possível a aproximação do testemunho de Dostoiévski com o de Freud ao trazer à tona um saber que surpreende, que não é sabido pelo sujeito. Ela toma o ato do testemunho tanto em Freud como em Dostoiévski como uma modalidade de realização da verdade. "O testemunho será assim, em outras palavras, compreendido não como uma modalidade de enunciado sobre, mas como uma modalidade de acesso àquela verdade" (FELMAN, p. 27). O que se mostra está para além do enunciado, portanto não é previsível; é uma verdade anterior ao processo de sua expressão, transparente, inteiramente conhecida para si mesma, que o sujeito que testemunha só pode dela saber no movimento de sua produção.

> Nesse sentido, a psicanálise repensa profundamente e renova radicalmente o próprio conceito de testemunho, ao sugerir e ao reconhecer, pela primeira vez na história da cultura, que não é necessário *possuir* ou *ser dono* da verdade para *testemunhar* sobre ela de forma eficiente; que o discurso, enquanto tal, é testemunhal 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* para o próprio orador. (FELMAN, 2000, p. 27, grifo da autora.)

Segundo Felman, Freud, ao escrever cada detalhe do sonho e sua relação ao consciente, transformou seu *testemunho inconsciente* em testemunho reflexivo; as evidências materiais, descobertas pelo registro e deciframento pontualmente conscientes das associações, permitiram-lhe descobrir que o testemunho consciente é captado no movimento em que o testemunho inconsciente é produzido. Tanto na psicanálise como na literatura o testemunhar faz gerar a verdade, por meio do processo discursivo do testemunho. Que verdade pode ser gerada do relato de seu testemunho?

A verdade que Freud pôde gerar ao testemunhar o sonho de Irma foi descobrir que o inconsciente existe e fala; os sonhos como testemunho inconsciente dão provas da existência dele. Existia algo no sonho de Irma que Freud não sabia, algo não dito, cuja significação estava escondida, verdade não revelada, que só pode vir à tona pelo processo de associações. O que o testemunho gera é algo que já estava lá, estava antes da consciência, no nível do inconsciente. Isso se mostra em Lacan no seminário XI quando ele se refere ao sonho da injeção de Irmã, de Freud, como a ligação que cada ponto do sonho traz em relação ao sujeito, o que ele faz descrevendo em que o conceito de inconsciente de Freud se difere de todos os outros que o precederam:

> A todos esses inconscientes sempre mais ou menos afiliados a uma vontade obscura considerada como primordial, a algo de antes da consciência, o que Freud opõe é a revelação de que, ao nível do inconsciente, há algo homólogo em todos os pontos ao que se passa ao nível do sujeito – isso fala e funciona de modo tão elaborado quanto o do nível consciente, que perde assim o que seria seu privilégio. (LACAN, 1964/2008, p. 32.)

Segundo Felman, esse sonho, ao ser interpretado por Freud, abre caminho para uma teoria universal dos sonhos, por transformar o testemunho inconsciente do sonho em um testemunho consciente no movimento que o produz. A teoria psicanalítica é a aproximação da verdade que se tornou acessível pela prática do testemunho; toda a *Interpretação dos sonhos* é uma obra testemunhal, um modelo paradigmático, não só de interpretação, mas do próprio princípio que fundamenta a psicanálise. Nela Freud dramatiza, ao mesmo tempo, algo que é gerado pelo testemunho inconsciente do sonho, o conhecimento; prova da existência do inconsciente.

> O incrível testemunho consciente que o sonho faz nascer consistirá, assim, não apenas na elucidação e interpretação do sonho propriamente dito, mas na transformação deste evento particular e desta interpretação particular [...] em um modelo do nascimento do conhecimento, propriamente dito, por intermédio do processo testemunhal. (FELMAN, 2000, p. 28.)

Felman coloca os sonhos de Freud, as correspondências de Kafka, a Peste de Camus, a linguagem obscura de Dostoiévski em semelhança por serem história de um processo. Contudo é o processo experienciado por Freud que mostra ao mundo como a história do sonho de Irma como compreensão consciente tornava-se também uma história genérica do testemunho – o inconsciente existe. Do processo testemunhal pôde emergir uma dimensão da verdade. As idiossincrasias das confissões autobiográficas e clínicas de Freud se tornaram um processo maior e decisivo – um evento que nunca tinha acontecido, um testemunho funda um campo teórico, o campo psicanalítico.

> O que é curioso nesse evento teórico surpreendente é a forma como precisamente sua generalidade liga-se, paradoxalmente, à sua natureza acidental: às contingências de um sonho particular, idiossincrático e sintomático. Na iluminação sintomática e, entretanto, teórica desta forma radicalmente nova de inteligibilidade, podemos ver a psicanálise como um *testemunho*, profundamente feliz e profundamente criativo, de um acidente. (FELMAN, 2000, p. 29-30.)

O conceito de testemunho se alterara mais uma vez: agora o testemunho estava ligado ao acidente e pôde ser encontrado, assim também, como acidente, na poesia, entre versos, com o poeta simbolista francês Mallarmé, em seus versos e na ruptura que ele

provoca ao iniciar um campo inteiramente diferente da poesia. Sua revolução poética foi surpreendente por fundir as descobertas conceituais do testemunho a uma perspectiva psicanalítica. Shoshana Felman ressalta que as aulas de Mallarmé foram publicadas exatamente na mesma época que Freud se depara com a teoria advinda da análise de seu relato do sonho de Irma. O que intriga Felman é: o que estaria por trás dessa justaposição ocorrida entre Freud e Mallarmé? Qual a natureza do acidente que ambos anunciam?

A justaposição da percepção do testemunho e do acidente feitas por Freud e Mallarmé não foi vista por Felman como acidente apenas, existia uma natureza que ressoava no fundo das concepções e na necessidade de contar os "lances inovativos de suas percepções" (FELMAN, 2000, p. 31). Que justaposição seria essa? Seria a linguagem o fundo que ressoa apesar de todas as evidentes diferenças entre os dois? O que o *acidente* da psicanálise com Freud e o *verso livre* com Mallarmé testemunham?

> De fato trago novidades e das mais surpreendentes. Um tal caso nunca foi visto antes.
>
> Fizeram violência ao verso (...)
>
> É apropriado que me livre imediatamente de tal notícia – para falar agora do assunto – tal como viajante convidado que, sem demora, com respiração ofegante, se desfaz do testemunho de um acidente conhecido e que o persegue. (Mallarmé, *apud* FELMAN, 2000, p. 30.)

Os versos de Mallarmé perturbam a estrutura formal de antecipação do verso. Sua poesia, definida como a arte do ritmo, redefine o ritmo quando repensa radicalmente a poesia como imprevisibilidade rítmica do verso. Não era mais possível prever, como era antes na estrutura formal de antecipação do verso alexandrino, pois a imprevisibilidade rítmica do verso livre, "lança mão exatamente daquilo que não pode ser antecipado: 'fizeram violência ao verso'" (FELMAN, p. 31). Mallarmé em seus poemas atravessa uma experiência violenta de ruptura linguística, o evento histórico da fragmentação da linguagem – o verso era violentamente e propositalmente quebrado. Que marcas simbólicas ficam em quem presencia um acidente? Não seria isso a instauração de uma crise?

Mallarmé se opõe às formas tradicionais de poesia, seus poemas são tomados como arte do acidente, marcados por surpresas rítmicas, sintáticas e semânticas. A crise por que atravessa deixa o lastro em seus poemas, o verso estava em crise. Segundo Felman o testemunho de um acidente se materializava nos versos; "acidentalização do verso, a poesia, a partir de então, fala com o próprio poder – com o próprio impacto não antecipado

– da explosão de seu meio por ela mesma" (FELMAN, 2000, p. 31). Se aparentemente a revolução poética era estética e formal, nos versos de Mallarmé as mudanças estavam implicitamente imbuídas de uma dimensão política. Poderia uma revolução como a francesa acontecer e não deixar nenhum lastro? Que traços simbólicos foram transmitidos nesse período histórico? O poeta não se pode calar...

> De fato trago novidades e das mais surpreendentes. Um tal caso nunca foi visto antes.
>
> Fizeram violência ao verso [...]
>
> Os governos mudam: mas sempre a prosódia permanece intacta: ou ela passa desapercebida pelas revoluções, ou os ataques violentos a ela não se impõe devido à opinião de que este dogma fundamental nunca pode variar. (Mallarmé, *apud* FELMAN, 2000, p. 32.)

O que os versos de Mallarmé denunciam é mais que a ruptura do verso, seus versos se tornam a própria narração da ruptura abrupta na história dos fundamentos políticos e culturais; o acidente de dimensões políticas inaugurado na Revolução Francesa surgia como um acidente em seus versos – um testemunho. Os versos de Mallarmé testemunham de forma poética as mudanças políticas e culturais, manifestação histórica dos efeitos da Revolução Francesa; os lastros deixados, transmitidos, rompiam-se agora, o acidente do verso.

> Na medida em que a acidentalização do verso narra o drama da acidentalização – a desrupção e o estilhaçamento – "deste dogma fundamental", tendo em vista que a resistência da tradição está agora finalmente e formalmente dissolvida e as divisões hierárquicas tradicionais entre poesia e prosa – entre classes da linguagem – foram dispensadas e intrinsecamente perturbadas, a ruptura do verso torna-se um sintoma e um emblema da ruptura, na história, de fundamentos políticos e culturais e da libertação ou da liberação do verso – por meio de sua descanonização – implicando um processo mais vasto de desacrazalizaçao, de liberação, em curso na consciência social e na cultura como um todo. (FELMAN, 2000, p. 32, grifo da autora.)

Não estaria essa ruptura denunciada por Mallarmé vinculada à questão do capítulo II desta dissertação a respeito da divisão sofrida pelo sujeito moderno em relação à história do pensamento com o advento da ciência moderna? O sintoma, com o qual a ciência não pode lidar, não estaria vinculado à angústia que surge como efeito dessa divisão no sujeito? Isso não estaria de alguma forma presente no testemunho de acidente que a psicanálise e os versos de Mallarmé prestam?

Os versos de Mallarmé, como testemunho da divisão abrupta entre cultura, linguagem, poesia e política, poderiam fazer alusão ao texto "O narrador" de Walter

Benjamin, que narra em prosa uma denúncia – o homem moderno encontra-se privado da faculdade que antes parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências – como efeito do que ocorreu no pós-Guerra. Segundo ele, as mudanças ocorridas no mundo exterior promoveram mudanças no mundo ético que antes eram tidas como impossíveis. As experiências deixaram de ser comunicáveis, "dar conselhos" deixou de ser comum para se tornar algo antiquado, diz ele. "o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção" (BENJAMIN, 1994, p. 198-199).

Mesmo se tratando de momentos e de concepções teóricas diferentes, a violência que o verso sofre em Mallarmé parece, em certo sentido, relacionar-se ao definhar da arte de narrar denunciada por Benjamin. Ambos os eventos não poderiam ter como pano de fundo a crise da verdade?

Para Benjamin o homem está pobre em experiências por não conseguir mais fazer lastro, por não conseguir mais deixar alguma coisa atrás de si, uma transmissão. A arte de narrar está sendo esquecida. Em uma perspectiva literária, Benjamin denuncia que enquanto, na narração, os épicos deixavam reminiscências, o homem moderno, com os romances, trava agora a luta contra o poder do tempo, separando o sentido e a vida, o essencial e o temporal. Não era mais possível ultrapassar o dualismo entre a interioridade e a exterioridade; o tempo está fragmentado, e o homem também. O homem moderno está em crise; em Mallarmé fizeram violência ao verso, e em Benjamin definharam a narração. Em Benjamin o acidente é narrado assim:

> No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca. Não havia nada de anormal nisso. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes. Uma geração que ainda forma à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano. (BENJAMIN, 1936/1994, p. 198.)

O que Benjamin diz é que ele passou pelo acidente como testemunha também, ele parece reclamar dos efeitos desse acidente, há uma ausência de verdade, de singularidade, de história, de passado, de transmissão na literatura moderna. Tudo passou a ser claro demais, objetivo, previsível. Talvez essa seja sua aproximação com Mallarmé, ambos

falam de algo que se transmite na linguagem e que estava sendo deixado para trás pela cultura moderna. Benjamin denuncia o empobrecimento da experiência. Em Mallarmé a linguagem faz falar precisamente, e *falar para além de suas intenções*.

> De fato trago novidades e das mais surpreendentes [...]
> Fizeram violência ao verso [...]
> É apropriado que me livre imediatamente de tal notícia –
> para falar agora do assunto – tal como um viajante convidado
> que, sem demora, com respiração ofegante, se desfaz do
> testemunho de um acidente conhecido e que o persegue...
> Devo eu parar por aqui – e de onde obtenho a sensação
> de que cheguei a um tema mais vasto do que esta ou aquela inovação de ritos
> Ou rimas; na tentativa de alcançar este tema, se não para tratar dele [...]
> À nossa consciência falta aquilo que, acima, explode ou rompe.
>
> (Mallarmé, *apud* FELMAN, p. 34.)

A noção de testemunho presente na obra de Mallarmé encontra-se no "acidente conhecido", o poema é um testemunho precoce que não pôde acomodar-se, arquitetar-se na consciência. Testemunho que se impõe para além do sujeito, como precipitação para a qual não se está preparado; não se pode saber antes o conteúdo de seu tema. Segundo Felman o poeta é perseguido pelo "acidente", o acidente o persegue, e ele precisa falar. O seu falar é imperativo, compulsivo, ele precisa falar mesmo quase sem fôlego. Seu poema, em essência, é um testemunho precoce. O *insight* poético como âmago do evento acontece. Essa definição inovadora da poesia instaura uma nova definição que passará, daí por diante, *a falar para além de suas intenções*, a testemunhar precocemente (cf. FELMAN, p. 34). Mallarmé dá ao acidente um poder que o assusta, uma perseguição, uma repetição. Perseguição que se repete. O que se repete que o persegue?

Felman atenta para o paradoxo que existe no poema: o acidente é conhecido por perseguir a testemunha ao mesmo tempo em que é perseguido por ela. Ao se referir a Barbara Johnson, que escreveu sobre a singularidade existente no poema de Mallarmé, afirma que o jogo de ambiguidade sintática deixa em suspenso quem persegue quem. Não estaria esse *falar para além das intenções* relacionado ao inconsciente, como visto em Freud? A necessidade de falar sem saber não estaria vinculada à angústia pela proximidade ao real, do qual o sujeito nada sabe?

> Será o acidente – escreve Johnson – que persegue o viajante,
> ou ao contrário, o viajante quem [...] persegue o acidente?
> Onde estará situado o acidente? [...] Seria a testemunha aquele que *vê*, aquele que se *submete*, ou aquele que *propaga* o acidente que ele testemunha?
>
> (Johnson, *apud* FELMAN, p. 35.)

Segundo Felman, a noção de testemunho se modifica mais uma vez em Mallarmé por ele tornar o acidente em perseguição, à medida que a testemunha sofre uma coação, o impacto de um inesperado acidente, incompreensível, inesquecível. "O acidente não solta: é um acidente do qual a testemunha não consegue mais se libertar" (FELMAN, p. 35). Porém, o paradoxo reside no fato de ser a testemunha quem persegue o acidente. A testemunha, ao contrário, entende que ao perseguir o acidente, de alguma forma, poderá libertar-se dele, daí o testemunho em Mallarmé ser precoce. Por isso ele diz: "é apropriado que me livre imediatamente de tal notícia – para falar agora do assunto". Aceitar testemunhar torna-se condição para libertar-se.

O que chama atenção é que o testemunho de Mallarmé *persegue* o verso livre, e o de Freud *persegue* o *acidente* do sonho, uma busca que o leva à associação livre (cf. FELMAN, p. 36). Não seria o inconsciente, estruturado como linguagem, manifestando-se quando tanto o *verso livre* quanto a *associação livre* encontram-se em um processo de fragmentação, de quebra, de ruptura e de deslocamento? Ao testemunhar, quem fala é o sujeito ou a linguagem que estrutura o inconsciente?

Segundo Felman, ambos os efeitos de linguagem mantêm uma unidade aparente, mas enganosa pela sintaxe e sentido; a fragmentação, diz ela, é o que fez tanto Mallarmé quanto Freud passar por uma obscuridade radical. Eles se referem a essa passagem como algo incerto:

> Não se escreve diz Mallarmé, de forma iluminada em um campo obscuro [...]; o homem persegue o preto no branco? (FELMAN, p. 36.)
>
> "Até agora" diz Freud, "todos os caminhos pelos quais viajamos nos conduziram até a luz – em direção à elucidação e maior compreensão":
>
> Mas assim que ousamos penetrar mais profundamente no processo mental envolvido no sonhar, *todos os caminhos terminarão na escuridão*. Não há qualquer possibilidade de explicar os sonhos, uma vez que explicar algo significa rastreá-lo de volta a algo já conhecido. (FELMAN, p. 36.)

Esse é o ponto de reviravolta, que constitui a especificidade da figura inovadora da testemunha:

> Tanto no caso de Mallarmé, como no de Freud, o que constiuti a especificidade da figura inovadora da testemunha é, de fato, não apenas o simples relatar, não o simples fato de *reportar* o acidente, mas a disposição da testemunha para tornar-se, ela mesma, meio para o testemunho – e *um meio para o acidente* – em sua convicção inabalável de que o acidente, formal ou clínico, carrega uma importância histórica que ultrapassa o indivíduo e que não é portanto, de fato, *trivial*, apesar de sua idiossincrasia. O que

> constitui a novidade e radicalidade da performance poética – e psicanalítica – de um testemunho, que é ao mesmo tempo "surpreendente" e profundo, é, em outras palavras, não apenas a inescapabilidade da vocação da testemunha, uma vez que o acidente a persegue, mas precisamente a prontidão da testemunha para *perseguir o acidente*, para perseguir ativamente seu caminho e seu percurso através da obscuridade, através da escuridão e através da fragmentação, sem compreender exatamente toda a abrangência e significado de suas implicações, sem prever inteiramente para onde leva a jornada e qual seria a natureza precisa de seu destino final. (FELMAN, 2000, p. 36-37, grifo da autora.)

O testemunhar agora não é mais um simples relatar o acidente, a testemunha não pode escapar de sua vocação, o acidente a persegue e ela precisa falar. Ela pouco sabe sobre o que a persegue, e também não sabe explicar sua necessidade de perseguir o acidente. No seminário XI Lacan fala da repetição como um dos fundamentos do inconsciente. A repetição, diz ele: "aparece primeiro numa forma que não é clara, que não é espontânea, como uma reprodução, ou uma presentificação, *em ato*. [...], pois não há ato senão de homem (LACAN, 1964/2008, p. 56). O que Lacan expõe nesse momento é que o *ato* é humano por nele estar implicado mais que um comportamento, por ser efeito de linguagem que pode produzir transmissão, por isso o testemunhar é *ato*, não mero comportamento de relatar.

Felman toma como último texto literário de seu curso os poemas de Paul Celan, poesias que dramatizam outra crise do verso, que se propõe a perseguir uma acidentalização. Os versos de Celan testemunham outra "crise fundamental", que provoca uma mudança fundamental no pensamento e na existência. Diferentemente de Mallarmé o "acidente" não é mais um "acidente" genérico, e sim colapso cultural, específico, esmagador, um *trauma* massivo, individual e coletivo, "uma perda catastrófica e de um destino desastroso no qual nada mais pode ser construído como acidente, a não ser talvez, *para a sobrevivência do próprio poeta"* (FELMAN, p. 37).

Se Mallarmé testemunha porque viu – "[...] Um tal caso nunca foi visto antes" – um acidente, Paul Celan testemunha a crise do verso de Mallarmé como realidade concreta e especificamente fraturada, estilhaçada, como sobrevivente do Holocausto, uma catástrofe. Celan sobrevive ao holocausto. Felman ressalta que a experiência de Celan como sobrevivente do holocausto faz da *quebra do verso* a encenação da *quebra do mundo*.

"Escrevi poemas [...] para assim dizer, para me orientar, para explorar onde estava e para onde estava destinado a ir, para mapear a realidade para mim mesmo." (Celan, *apud* FELMAN, p. 38.) Paul Ancel, esse era seu nome, ele o trocou depois da guerra; filho de pais judeus-alemães tinha 22 anos quando seus pais foram deportados

para um campo de concentração. Ele conseguiu escapar, ficando em um campo de trabalhos forçados por 18 meses. Sua mãe conseguiu escrever-lhe uma única carta contando o assassinato de seu pai pelos S.S. Mais tarde foi informado por um primo que a mãe tinha sido morta por um tiro na nuca.

Em 1944, Celan, com 24 anos, volta à cidade Czernowitz onde nasceu. Vai para Viena com o fim da guerra e, em 1948, para Paris. Ele ganhou vários prêmios, seus trabalhos poéticos foram publicados em francês, inglês e russo; recebeu vários prêmios literários na Alemanha; possuía prestígio e era aplaudido pela crítica germânica. Contudo, aos 49 anos de idade, em 1970, Paul Celan afoga-se no Sena. Seu grande conflito era a língua na qual escrevia; seus poemas eram escritos na língua alemã por acreditar que somente na língua materna o poeta pode expressar a verdade. Escrever para ele em sua própria língua tornou-se uma crise, crise da sua própria verdade. "Não acredito em bilingüismo em poesia [...] Poesia – é a inexorável singularidade da linguagem." (Celan, *apud* FELMAN, p. 39) "Somente na língua materna se pode expressar a própria verdade. O poeta mente em uma língua estrangeira" (Celan, *apud* FELMAN, p. 39)

> No entanto, este vínculo com a língua materna, esta conexão íntima ao legado da fala de sua mãe perdida como a única língua com a qual a verdade – sua própria e singular verdade – pode ser nativa, é, também, de forma bastante intolerável, uma condição indissolúvel ao legado da fala dos assassinos de seus próprios pais, uma subjugação exatamente à língua da qual emergia morte, humilhação, tortura e destruição, num veredito de sua própria aniquilação. (FELMAN, 2000, p. 39.)

Escrever na língua alemã para Celan era ter que lidar com sua própria aniquilação, escrever em alemão significava a tentativa de reapropriação da linguagem que marcou sua própria exclusão. A crise de Mallarmé tornar-se o esforço vital de Paul Celan de reapropriar-se de sua língua, da língua materna. Ele trava uma luta poética e linguística desesperada para recuperar o que os nazistas usurparam – a língua sem a qual ele não pode dar o seu testemunho; a língua é a única possessão do despossessado após o Holocausto. Ele diz: "Estes são os esforços de alguém [...] sem teto, também neste sentido até hoje não pressentido [...] que vai até a língua com seu próprio ser, ferido de realidade e em busca de realidade" (Celan, *apud* FELMAN, p. 39).

Felman toma os poemas de Celan como poesia dramatizada. Os poemas evocam uma experiência em campo de concentração, mas não diretamente. A narrativa usada é linear – uma confissão pessoal ou reportagem testemunhal. A arte polifônica produz um efeito elíptico e circular que, ironicamente separada do contraponto, provoca por meio de

repetições obsessivas e compulsivas, vertiginosas, "de uma música de loucos, cujo lamento – meio blasfêmia, meio prece – irrompe de uma só vez num choro mudo e sem voz", um poema que retrata horrores inimagináveis, degradações ultrajantes. O poema não é sobre violência, mas sobre a relação entre violência e linguagem. "Desta maneira, o que Celan faz é forçar a linguagem metafórica cristã a testemunhar, efetivamente, o Holocausto e ser, por sua vez, testemunhada por ele." (FELMAN, p. 43).

O poema de Paul Celan usa da linguagem para dizer da violência, o que também se torna a passagem da violência pela linguagem, um poema forte, que relata o estranho, o horror. A arte polifônica presente nos versos fornece sons ao aniquilamento dos judeus, o assujeitamento está presente nos versos – os judeus são negados ativamente como sujeitos. Nem mesmo a morte permite alguma singularidade sequer. Todos ao capricho do *mestre alemão* reduzidos a uma massa de objetos "indistintos, aviltados e inumanos, a coisas para seu capricho de brincar, a marionetes de seu próprio prazer de destruição e a instrumentos musicais de sua própria paixão sádica" (FELMAN, p. 43).

> Leite negro da madrugada bebemo-lo ao entardecer
> bebemo-lo ao meio-dia e pela manhã bebemo-lo de noite
> bebemos e bebemos
> cavamos um túmulo nos ares aí não ficamos apertados
> Na casa vive um homem que brinca com serpentes escreve
> escreve ao anoitecer para a Alemanha os teus cabelos de
> Oiro Margarete
>
> escreve e põe-se à porta da casa e as estrelas brilham
> assobia e vêm os seus cães
> assobia e saem os seus judeus manda abrir uma vala na terra
> ordena-nos agora toquem para começar a dança
> escreve ao anoitecer para a Alemanha os teus cabelos de
> Oiro Margarete
> Os teus cabelos de cinza Sulamith cavamos um túmulo nos
> ares aí não ficamos apertados.
> (Celan, *apud* FELMAN, p. 41-42.)

O poeta dá ao ato de beber, metáfora tradicional para melancolia, sede romântica e desejo na literatura, uma conotação surpreendente. Ele desmistifica o ato de beber da conotação helênico-mítica; o ato de beber deixa de ser o consumo libidinoso e eufórico, para se tornar a figura de uma tortura sem fim. A tortura, a impotência à qual os judeus foram submetidos e que tinham de tolerar, absorver, continuar a "beber". A tortura de *pôr para dentro* sem qualquer fim ou limite a violência. Ao mesmo tempo Celan induz uma conotação ao ritual eucarístico e sagrado do sangue de Cristo; o beber tornar-se metaforicamente o beber do "leite negro", ritual que aparece em obsessivas repetições do poeta. Uma imagem

subjacente que aparece mesmo indizível e inarticulada à imagem "de uma criança lutando para beber do seio materno". O beber do seio materno, que é sempre figura de carinho, conforto e proteção, é vituperado, transformado em um beber da morte pelo poeta, o beber mortal da ferida, uma visão sanguinolenta da realidade como estigma (cf. FELMAN, p. 42).

O poema de Celan torna a violência obscena quando dá aos atos de fala dissonantes do comandante um êxtase e melódico prazer estético. O abuso verbal, amnésia da "fuga", é estetizado. A obscenidade no poema é a estetização da violência, como estetização de sua própria desumanização. É obsceno ver algo tão horrendo ser transformado em arte; o beber do leite negro diz da impossibilidade de esquecer ou postergar o sofrimento. O "poema funciona especificamente e contrapontisticamente de modo a deslocar este mascarar da crueldade como arte [...] o retorno sinistro, insistente e inesquecível daquilo que o prazer estético esqueceu" (FELMAN, p. 44).

bebemos e bebemos
Na casa vive um homem que brinca com serpentes escreve
escreve ao anoitecer para a Alemanha os teus cabelos de
Oiro Margarete
Os teus cabelos de cinza Sulamith cavamos um túmulo nos
ares aí não ficamos apertados.

Leite negro da madrugada bebemos-te de noite
bebemos-te ao meio dia (...)
(...) bebemos e bebemos
A morte é um mestre que veio da Alemanha azuis são os
teus olhos
atinge-te com bala de chumbo acerta-te em cheio
Na casa vive um homem os teus cabelos de oiro Margarete
atiça contra nós os seus cães oferece-nos um túmulo nos
ares

brinca com as serpentes e sonha a morte é um mestre que
veio da Alemanha
os teus cabelos de oiro Margarete
os teus cabelos de cinza Sulamith
(Celan, *apud* FELMAN, p. 44.)

Felman chama atenção ao fato de todo poema ser contingente quanto aos apóstrofes e endereçamentos. O outro ao qual Celan se endereça não é instituído como sujeito, mas como alvo ("atinge-te com bala de chumbo acerta-te em cheio"). O outro-alvo "encontra-se e colide com a melancolia sonhadora do endereçamento desejoso, o endereçamento que institui o outro como *sujeito do desejo* e, enquanto tal, como *sujeito da resposta*, de uma resposta requerida" (FELMAN, p. 45). Nesse contexto Margarete é o anseio efetivo, mulher encarnação goethiana do amor romântico, da literatura alemã,

enquanto Sulamith é o emblema feminino na literatura judaica da beleza admirada e amada nos Cânticos dos cânticos; representa o anseio pela judia amada.

A evocação do nome judaico é carregada de alegria e de tristeza; os nomes femininos representam as duas raças. Segundo Felman, há uma amarga diferença e uma ironia chocante que ressoa de dentro da semelhança ecoante. Enquanto Margarete de cabelos dourados representa a raça ariana, Sulamith em contraste é descrita de cabelos cinzas, não só pelo pálido acinzentado da beleza semita, mas cinza por ser o cabelo queimado de um raça, a oposição à idealização estética que levou à auto-idealização de outra raça. O que o poeta recebe no poema como resposta ao seu anseio e desejo é o leite negro, a beleza de Sulamith é reduzida a fumaça.

Nesses trechos do poema, Celan encontra a essência da violência e a própria essência do Holocausto. Há uma ferida dentro da cultura, na mudez, na separação abrupta não só de Margareth e Sulamith, mas principalmente entre "nós bebemos", "nós cavamos" e "ele escreve". Felman ressalta que, precisamente nesse poema de apóstrofe e endereçamento, a ferida está aberta e pontuada na linguagem, pois o "nós" no poema não consegue endereçar-se a "ele". Quando Celan diz "a morte é um mestre da Alemanha" ele se refere ironicamente à Alemanha como a que se esforçou na arte de produzir a morte como *obra-prima* (cf. FELMAN, p. 46).

Felman discute a lição que a morte ensinou, a necessidade da arte de se desestetizar ao dizer que "se a arte deve sobreviver ao Holocausto – sobreviver à morte enquanto mestre – ela terá de quebrar, na arte, essa maestria, que se espalha de forma insidiosa por toda a cultura e na totalidade do projeto estético" (FELMAN, p. 46). Para a autora a arte precisa, além de desestetizar, justificar desde então sua própria existência. Felman discute isso a partir da articulação de um texto, *The Essencial Frankfurt School Reader*, do filósofo alemão Theodor Adorno. Ela toma o dito do filósofo que se tornou clichê da crítica para definir a situação difícil de Paul Celan: "depois de Auschwitz, não é mais possível escrever poemas". Segundo ele, ao se retirar algo do horror de Auschwitz, isso já seria injustiça às vítimas. Na concepção radical de Adorno, pós-Auschwitz todo o pensar, todo o escrever teria de escrever contra si mesmo (cf. FELMAN, p. 46).

Shoshana Felman enfatiza que em um ensaio posterior Theodor Adorno retoma essa discussão e paradoxalmente elege a arte como a única capaz de dar voz ao sofrimento, de consolá-lo, sem traí-lo imediatamente. Para Adorno a arte ainda resiste, ainda não foi sufocada pelos fenômenos da cultura, pois, "paradoxalmente, é às obras de arte que restou

o lastro de postular sem palavras aquilo que foi barrado para a política" (Adorno, *apud* FELMAN, p. 47). Não seria esse o poder também da literatura testemunhal? O testemunho, como a arte, não poderia ser um caminho para lidar com as exigências do sofrimento, da política e da consciência contemporânea, como afirma Adorno?

Essa questão parece ser respondida por Shoshana Felman quando ela recorre à literatura, aos efeitos dos textos literários, para ensinar o que seria o testemunho. Ela não estaria submetendo a esse poder que a arte tem de transmitir por lastros o que não pôde ser dito? E esses saberes, verdades não ditas, não poderiam instaurar uma crise? Isso não significaria dizer que em sua experiência o testemunho se vincula à transmissão simbólica?

Nos poemas de Paul Celan, Shoshana Felman enfatiza que no final de sua vida o poeta voltou-se contra seus poemas iniciais, não autorizando reimpressões de seus textos. Ele muda de estilo, para um verso menos explícito, menos melodioso, mais fragmentado e elíptico.

> Nas palavras do próprio Celan, o verso, a partir de então "[...] desconfia do belo [...] insiste em ter sua 'musicalidade' situada em uma região onde não tem mais nada em comum com aquele 'som melódico' que, mais ou menos imperturbado, soava lado a lado com o maior dos horrores. A preocupação desta linguagem é, em toda sua polivalência inalterável da expressão, a precisão. Ela não transfigura, não 'poetiza', ela nomeia e localiza". (FELMAN, p. 48-49; grifos da autora.)

Para Felman, o poeta refreava agora a "poetização", ele escrevia em direção ao silêncio. Ela busca em Pierre Boulez, que fez análise da música contemporânea, uma referência ao silêncio e à quebra rítmica entre os versos que aparece nos poemas de Celan. Para Pierre Bolez, "uma das verdades mais difíceis de demonstrar é a de que a música não é apenas a 'arte do som' – que ela deve ser antes definida como o contraponto do som e do silêncio" (*apud* FELMAN, p. 49). Segundo Felman, o que Celan se esforça para fazer é desfetichizar sua linguagem e deslocar sua própria maestria estética. Ele não quer mais que o sentido apareça em seus poemas; ele não quer controlar o sentido, não quer nenhuma referência à unidade, ao consciente.

> Tua pergunta – tua resposta.
> Teu canto, o que sabe ele?
>
> fundonaneve
> undonaeve,
> U-a-e.
> (Celan, *apud* FELMAN, p. 48.)

O conceito de testemunho estava prestes a sofrer mais um deslocamento. Isso se mostra no contraponto, na quebra da palavra presente no poema, na dimensão do real posta como silêncio – os sons testemunham "um conhecimento que eles não possuem, ao se abandonar e escorregar para dentro das profundidades enterradas de seu próprio silêncio" (FELMAN, p. 50). Existe a falta de sentido, existe o que não pode ser explicado, existe um real, e o corte, como visto no capítulo I desta dissertação, é único para verificar a estrutura do sujeito como descontinuidade no real. Os furos do sentido revelam a verdade do sujeito, pois a verdade não está no que ele diz, mas no que ele não diz (cf. LACAN, 1960/1998b).

Segundo Felman o poema pede, convoca, um ouvinte. O poema não sabe e não pode possuir seu sentido, ele luta por alcançar apesar da queda da palavra um *você,* um Outro a quem possa endereçar-se para reter a escuta. O endereçamento, a busca por um ouvinte, como forma de atravessar o abismo histórico do qual originou o acidente. "O cantar da violência e da ressonância infinita e sombria da quebra da palavra" (FELMAN, p. 50). Esse endereçamento feito pelo poema na tentativa de encontrar um Outro foi percebido por Felman no trecho e versos abaixo:

> Um poema enquanto uma forma manifesta de linguagem e, portanto, intrinsecamente diálogo, pode ser uma mensagem em uma garrafa, lançada na crença (nem sempre muito esperançosa) de que ela poderá em algum lugar e em algum momento chegar à terra firme, talvez à terra-do-coração:
>
> Também neste sentido os poemas estão a caminho – têm rumo.
> Para onde? Em direção a algo de aberto, de ocupável, talvez a um
> tu *endereçável*, a uma realidade *endereçável*. (Celan, *apud* FELMAN, p. 50.)

A poesia de Celan era agora o evento da criação de um endereçamento, era um atravessar, era a subversão, era um deslocamento que ressurgiu das cinzas de uma experiência histórica que aniquilou qualquer possibilidade de endereçamento.

> Tal como se fala à pedra, como
> tu,
> a mim do abismo,
> da pátria aparentado,
> tu atiras, tu que a muito tempo,
> no nada de uma noite,
> tu que na multi-noite encontrei, tu
> Multi-tu –.
> e às vezes, quando
> apenas o nada encontrava-se entre nós,
> encontramos totalmente um ao outro.
> (Celan, *apud* FELMAN, p. 51.)

Felman na última parte de seu curso encontra no testemunho de Celan uma junção de todas as outras dimensões do testemunho – a poesia dele foi transformada em um testemunho à procura de alguém, à deriva, mas também em mais que isso como ela ressalta abaixo:

> Celan busca não simplesmente, como se costuma dizer, procurar o *tu* responsivo para recriar o ouvinte, o escutador, mas para subverter, para deslocar e para desituar a própria essência da estética como um projeto de maestria artística, ao transformar a poesia – em um projeto de endereçamento testemunhal inerente e sem precedentes. (FELMAN, 2000, p. 51.)

Como foi visto com Mallarmé, o poeta é o meio; ele ao se dispor a testemunhar torna-se, ele mesmo, o meio para o testemunho, aceitando ser ultrapassado. Suas próprias palavras o surpreendem pela profundidade. Celan perseguiu seu acidente e atravessou-o; sua poesia buscou um outro, um ouvinte. Ele não se desumanizou, ele lidou com seu sofrimento por meio da linguagem, atravessou-o, quando fez da quebra da palavra, dos versos, sua verdade de endereçamento testemunhal ao mundo.

3.2 Crise, testemunho e experiência

O texto de Shoshana Felman sobre o testemunho se inicia com questões. O texto busca investigar o que a literatura diz do testemunho, o que a psicanálise diz do testemunho e, principalmente, como as implicações das lições psicanalíticas e literárias sobre o testemunho poderiam interagir na experiência pedagógica. Por isso, a experiência de Felman e de sua classe foi tomada nesta dissertação em toda a sua dimensão como um testemunho, como uma aula testemunhal, por apresentar em ato a relação dela com o ensino, em sua função de ensinar, função própria a uma professora. A aposta de Felman é que os efeitos dos textos literários – o ensino – constituam marcas simbólicas em seus alunos; mudança, transformação – possibilidade de acontecer uma transmissão simbólica – na medida em que o ensinar seja um testemunhar, ou possibilidade de um *fazer algo acontecer*.

> [...] eu aventuraria dizer que o ensinar deve, por sua vez, testemunhar, fazer algo acontecer, e não apenas transmitir um conhecimento passivo, passar adiante informações preconcebidas, substancializadas, das quais se acredita saber de antemão, ou seja, ser (exclusivamente) algo dado. (FELMAN, 2000, p. 67.)

A primeira etapa do curso de Shoshana Felman se deu pela leitura sequencial de textos que abordavam as dimensões históricas (Camus / Dostoiévski), clínicas (Camus / Dostoievski / Freud) e poéticas (Mallarmé / Celan), conforme apresentado no item 3.1 deste capítulo. O curso dado por ela se transforma em um ato de testemunhar. O seu texto-testemunho não é um roteiro de aula ou condutas para um professor que queira ensinar, mas o narrar de um evento de linguagem único, surpreendente, imprevisível e impactante, que em seu acontecer transformou a vida da professora e dos alunos. É essa dimensão da aula-testemunhal de Felman que este trabalho toma como materialidade de uma transmissão simbólica que aconteceu.

Ela narra que cada um dos alunos fez sua travessia pelos textos de um jeito, cada um escolheu e viajou por seu próprio caminho. Contudo, ela percebeu que, à medida que as leituras foram acontecendo, os alunos evoluíam, pois a noção de testemunho era aprofundada, e cada vez adquiria uma perspectiva mais complexa. Ao final, quando Felman discute os poemas de Paul Celan, a classe já havia sido bastante impactada pelas outras dimensões anteriormente trabalhadas. Isso, segundo ela, permitiu que "as vicissitudes formais e históricas de Celan" encontrassem os alunos prontos para ouvir, para aceitar os contrapontos de seu silêncio, da quebra das palavras. Se o poeta procurava um "*Tu*", alguém a quem endereçar seus poemas, ele encontrou: a classe aceitava o endereçamento feito por Celan.

A aceitação dos poemas de Celan pela classe não constitui já efeitos de uma transmissão simbólica? Na leitura do trecho do poema "O Meridiano", Felman diz que a sala parecia experimentar uma libertação, uma liberação. Nele o poeta dizia: "quem tiver arte diante dos olhos e em sua mente [...] se esqueceu. A arte produz uma distância do eu" (a*pud* FELMAN, 2000, p. 52).

> Por intermédio de Celan, a classe sentiu-se, de fato, fortemente e obscuramente libertada – libertada da forma, do ritmo, da melodiosidade, das palavras, libertada, em suma, do "projeto estético" e, portanto, preparada para tornar-se o endereçado da "mensagem da garrafa" arremessada ao mar "na crença (nem sempre muito esperançosa) de que ela poderá chegar em algum lugar e algum momento chegar à terra firme, talvez à terra-do-coração."
>
> A classe tornou-se a terra-do-coração inadvertida e inesperada – na qual a garrafa poética de Celan – por acaso – aportou. Aberta para o risco incorporado pelo acaso – e pela necessidade – do encontro com o testemunho à deriva, preparada para receber e ressoar a obscuridade, o sofrimento, a incerteza – e ainda o absoluto – da mensagem da garrafa, a classe estava agora preparada para o próximo passo. (FELMAN, 2000, p. 52-53, grifos da autora.)

O que chama atenção nesse relato de Felman é o risco que envolve a função do professor. O professor precisa aceitar a sua função inerente de ensinar, a existência de um "por acaso", pois mesmo estudando, realizando pesquisas, conhecendo bem o que irá ensinar, ainda assim, existe o inusitado, a surpresa. O que quer dizer que há algo que o ultrapassa na linguagem. Há um impossível na linguagem e é isso que torna a função do professor também um impossível, como assinalou Freud (1925/1996). O professor, ao lidar com a fala, com o discurso, linguagem em ato que faz lastro, não sabe o que, ou em que poderá marcar o seu aluno, o que será transmitido. Ensinar assemelha-se ao ato de testemunhar por ser no contar, no narrar, que a linguagem pode provocar e convocar por seus efeitos o sujeito.

A respeito desse impossível que habita a linguagem, Giorgio Agamben, em seu livro *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*, faz uma interessante discussão sobre esse impossível da linguagem. Ele coloca esse impossível como algo inefável, não apenas como uma limitação; o que não pode ser dito sobre a linguagem diz respeito a suas categorias, a seus elementos constitutivos.

> Se a condição própria de cada pensamento é avaliada segundo o seu modo de articular o problema dos limites da linguagem, o conceito de infância é, então, uma tentativa de pensar estes limites em uma direção que não é aquela, trivial, do inefável. O inefável, o "inconexo" [*irrelato*] são de fato categorias que pertencem unicamente à linguagem humana: longe de assinalar um limite da linguagem, estes exprimem seu invencível poder pressuponente, de maneira que o indizível é precisamente aquilo que a linguagem deve pressupor para poder significar. [...] A singularidade que a linguagem deve significar não é um inefável, mas é o supremamente dizível, a coisa da linguagem. (AGAMBEN, 2008, p. 11, grifo do autor.)

Felman, em sua função de ensinar, deparou-se com esse inefável, linguagem em ato como impacto dos efeitos dos vários testemunhos; mesmo tendo traçado objetivos, realizado pesquisas, escolhido textos e vídeos, Felman e os estudantes estavam em condição de "à deriva", pois o encontro com o testemunho, como prática discursiva, se opõe à pura teoria (cf. FELMAN, p. 18). Existe um "talvez" no testemunho de Felman. O "talvez" em seu testemunho se refere ao ressoar de obscuridade, de incerteza inerente à função de ensinar. Ao ensinar, o professor não pode prever como e quando os deslocamentos e as mudanças acontecerão nos estudantes, e essa incerteza pode causar um sofrimento, um mal-estar, na medida em que o encontro com o real (o absoluto) existe; existe algo que vem à tona que é impossível ao professor prever.

No contexto seguinte e etapa final do curso, Felman apresenta dois testemunhos em vídeo com entrevistas dialógicas de dois sobreviventes do Holocausto. Eles nunca haviam narrado toda a história deles antes, eram testemunhas vivas do Holocausto. A biografia por eles narrada na presença e envolvimento do entrevistador, permitiu-lhes, pela primeira vez, acreditar de fato que iriam contar a história e que seriam ouvidos. Segundo Felman, isso era um endereçamento; a verdade e a necessidade desta narração impossível encontravam um "tu" ouvinte – a classe. A história dos dois sobreviventes se assemelhava à de Celan quanto ao esforço, pois era necessário criar um endereçamento de uma experiência histórica que havia aniquilado toda essa possibilidade.

Ela chegou à última etapa de seu curso tendo que aceitar que, apesar de todas as discussões e leituras sobre as dimensões do testemunho feitas anteriormente, era impossível a ela dar conta de um conceito fechado, objetivo, para o que seria o testemunho. Felman intitulou esse momento em seu texto-testemunho de: "o encontro com o real: uma convergência de dimensões históricas, poéticas e clínicas". Momento sobre o qual afirmou:

> [...] nenhuma dessas dimensões, tomadas em si, capta verdadeiramente a complexidade daquilo que o testemunho é, uma vez que esta complexidade, como vimos, sempre implica, de uma forma ou de outra, a coexistência de todas as três dimensões e suas interações mútuas. (FELMAN, 2000, p. 54.)

Felman afirma que os testemunhos do Holocausto eram decididamente o que haveria de mais estranho à poesia, tanto em substância quanto em intenção. Surpreendentemente, na própria estrutura de seu acontecimento, muitos deles atingem a dimensão de descoberta, de um advento, inerente ao ato de fala literário. Alguns se tornam poderosos e impactantes como um evento de linguagem. Naquele momento, os testemunhos do Holocausto poderiam assemelhar-se a um ato poético ou literário. Havia a imprevisibilidade e o risco na ação de testemunhar, pois os testemunhos do Holocausto poderiam ou não atingir um "tu". Essa imprevisibilidade narrada por Felman mostra a posição que o professor precisa ocupar ao ensinar; mesmo com todo o seu empenho, pesquisas teóricas em escolher o material áudio-visual, ela não sabia se os estudantes conseguiriam fazer dos testemunhos em vídeo algo parecido com o que conseguiram fazer com os textos literários. Ela precisou, mais uma vez, arriscar e acreditar que isso poderia acontecer. Eis o que Felman pode dizer desse momento:

> Pela primeira vez em minha história de ensino, decidi, portanto, fazer uso do arquivo – para avançar da poesia para a realidade e estudar em uma classe de literatura algo que não é a *priori* definido como literário, mas que é antes da ordem dos documentos primários – históricos e autobiográficos. Parece-me que esta dimensão acrescida do real foi, neste momento, igualmente relevante e necessária, para o *insight* que estávamos adquirindo em relação ao testemunho. Intuitivamente, eu também sabia que a transferência, a mudança de meio do texto para o vídeo – do literário para o real e do textual para o visual – teria um impacto que seria, de alguma forma, iluminador e que a interpretação dos testemunhos históricos e literários se revelaria crucial para a compreensão – e para o processo – da classe. (FELMAN, 2000, p. 55.)

Após assistir a vários testemunhos do Holocausto Felman seleciona dois: um de uma mulher e um de um homem; ambos se vinculavam a uma determinação de sobreviver. A história da mulher para ela é a história de uma perda catastrófica e avassaladora de quem teve de viver sucessivas mortes de praticamente todos os membros de sua família – seu pai, sua mãe, seu irmão mais novo, sua cunhada e um bebê (os três últimos morreram em seus braços). O único sobrevivente de sua família que miraculosamente foi reencontrado foi seu marido. Ele também era o único sobrevivente da família dele. Felman ressalta que o que chama atenção foi o fato de ela dizer: "ele era a única pessoa que sabia quem eu era..." (FELMAN, p.56). Sua determinação em sobreviver pôde ser percebida na narração do trecho abaixo em que seu irmão morre asfixiado em um vagão e, mesmo contra todos os prognósticos médicos, ela sobrevive:

> Ele estava para fazer 13 anos [...] quando meu irmão morreu em meus braços eu disse a mim mesma, "Eu vou viver". Decidi desafiar Hitler. Não me entregarei. Porque ele quer que eu morra, vou viver. Esta era a nossa forma de contra-atacar. "Quero viver um dia depois de Hitler, um dia depois da guerra". (FELMAN, 2000, p. 56, grifos da autora.)

A história do homem é a história de um menino que aos 4 anos de idade foi instruído pelos pais a fugir do campo de concentração. Ele foi contrabandeado para fora do campo, pois os pais souberam antes que todas as crianças seriam recolhidas. Ele é uma das duas crianças que sobreviveram no campo de concentração em Plashow, sendo que 4000 crianças foram mortas. Ele foi acolhido em um bordel e mais tarde vivia sozinho na rua com outras crianças roubando ou pedindo esmola. A única coisa que tinha era uma foto de sua mãe, dada na hora da fuga, e a promessa de que eles se reencontrariam. Ele sobreviveu pela promessa, mas, quando reencontrou miraculosamente seus pais não os reconheceu. Eles estavam desfigurados; ele os chamava de senhor e senhora. Ele confessou que nunca pôde conversar sobre isso com os pais; esse era um assunto que deveria ser esquecido. Por isso inicialmente ele recusou testemunhar. Após falar, ele relata ter sentido uma libertação

estimulante, uma "constatação súbita da magnitude do lastro de seu silêncio e o peso morto sobre si mesmo e sobre seus entes queridos revela-se a ele, surpreendentemente, como uma libertação estimulante" (FELMAN, p. 58).

Toda a narração feita até aqui da experiência de Felman sobre sua aula testemunhal se deu com a pretensão de produzir um alinhamento concernente à posição de quem testemunha e a de quem ensina. Ela narra toda a sua experiência tendo partido do objetivo de alargar as implicações da noção de testemunho ao se referir à interação entre o clínico, o histórico e as relações pedagógicas. Ao final, ela conclui com a impossibilidade de formular, delimitar, objetivar, explicitar, o que é o testemunho, por isso este trabalho se alinha à experiência dela que em muitos momentos vincula a operação do testemunho ao da transmissão simbólica. O alinhamento se deu em virtude de a transmissão simbólica também não poder ser apreendida, explicada, caracterizada, didatizada, em semelhança ao ato de testemunhar, pois é no ato, como movimento na linguagem e evento de linguagem, que a transmissão simbólica poderá acontecer.

O poder transformador do testemunho, sua importância, pôde ser percebida pela classe no momento em que a criança sobrevivente do segundo vídeo, agora adulto e pai, questiona o que tem transmitido aos filhos e transmitiria às futuras gerações, quando diz: "o que me preocupa no momento é o seguinte: se não lidamos com nossos sentimentos, se não compreendemos nossa experiência, o que estamos fazendo às nossas crianças? (Fortunoff, *apud* FELMAN, p. 58) Ao romper o lastro de silêncio e conseguir testemunhar, ele conseguiu redimensionar sua vida. É nesse ponto que Felman vincula o ato de testemunhar ao da transmissão simbólica; a criança sobrevivente que permaneceu em silêncio por tantos anos, agora após testemunhar, podia deixar algo para as gerações futuras, transformando-se em "exemplo real, chocante, vivo e extremo, da função libertadora do testemunho (FELMAN, p. 59).

3.2.1 A crise se instaura

Depois disso, algo imprevisível aconteceu com a classe perto do final do curso – uma crise. Shoshana Felman não esperava em sua função de professora que uma crise se instaurasse intensamente nos alunos. Ela não havia planejado, pensado, imaginado. Contudo, precisou incluir em sua relação com os alunos o inusitado; os efeitos

imprevisíveis dos textos literários. O movimento se constituiu no funcionamento da linguagem quando os textos literários e os vídeos foram colocados em relação a cada dimensão do testemunho.

> A imprevisibilidade dos eventos que ocorreram a esta altura na classe confirmaram, de fato, uma vez mais, de forma inesperada, a imprevisibilidade do testemunho. Algo aconteceu, perto do final do curso, que me pegou totalmente de surpresa. A própria classe entrou em uma crise e foi esta crise que fez desta classe singular em minha experiência, esta crise que me levou a escrever sobre ela. (FELMAN, p. 59.)

Ela chegou a nomear de "reviravolta" algo que ocorreu após a exibição do primeiro vídeo. O silêncio, o choro dos alunos, a aparência de estarem subjugados após a sessão do filme a que assistiram assentados no chão não foi o que para ela representou a crise, mas sim o que aconteceu depois. O que retornou dos alunos a ela, foi o que ela chamou de incomum. A experiência provocou muitos falatórios, os alunos não conseguiam concentrar-se em outras aulas, eles não podiam se calar, falavam sobre o ocorrido. Alguns chegaram a dizer que tiveram que fazer de colegas e amigos "ouvintes forçados", pois precisavam falar da experiência pela qual passaram a alguém. Onde estivessem sentiam necessidade de falar sobre o que ocorrera. Felman chegou a receber correspondências dizendo do interesse de outros pelo curso e do impacto que tiveram só de terem ouvido sobre o curso. O que retornou a ela dos estudantes ela descreve como uma separação:

> Eles foram separados e se separaram dos outros que não tinham passado pela mesma experiência. Estavam obcecados. Se sentiam à parte e, ao mesmo tempo, não se sentiam totalmente juntos. Buscavam-se uns aos outros, mas achavam, ainda assim, que não conseguiam se alcançar. Continuavam se voltando uns para ou outros e para mim. Se sentiam sozinhos, repentinamente privados de seus vínculos com o mundo e de uns com os outros. Enquanto escutava eles se descarregarem, me dei conta de que a classe estava se sentindo perdida, desorientada e desenraizada.
>
> De minha parte, fui tomada de surpresa e fiquei preocupada com as dimensões críticas desta crise que a classe estava obviamente enfrentando e que estava se agudizando. Dei-me conta, ao mesmo tempo, de que as conseqüências imprevisíveis da projeção eram, em si mesmas, uma intensificação psicanalítica da maneira pela qual a classe se sentia ativamente endereçada, não somente pelo vídeo, mas também pela intensidade e intimidade do envolvimento com o testemunho ao longo do curso. (FELMAN, 2000, p. 60.)

O que aconteceu à classe? Por que tal crise se instaurou? A instauração da crise na classe de Felman aconteceu porque os textos literários se tornaram para os alunos prática discursiva, movimento na linguagem, e não apenas pura teoria. Primeiro ela diz que toda a classe não parava de falar no que haviam lido sobre o testemunho, discutiram por semanas

os textos, não ficaram apenas nos limites da sala de aula, mas quebraram os limites do *próprio enquadre da classe*. Esse momento não pode ser colocado como um alinhamento à noção de testemunho, como vista em Mallarmé quando ele diz: *Trago novidades e das mais surpreendentes*? A repetição da experiência como testemunho das aulas por parte dos alunos não se assemelharia à perseguição testemunhada por Mallarmé, ao dizer que quem testemunhou o acidente não consegue se calar, mas precisa dizer, ou em suas palavras: "ele tem de falar já"? (FELMAN, p. 34)

A repetição, o falatório dos estudantes, não estaria vinculado como em Mallarmé ao impacto, ao inesperado que o acidente provoca? Eles não estariam falando pelo fato de o acidente ser incompreensível e inesquecível como em Paul Celan? Esses não seriam os efeitos de uma transmissão simbólica que se deu?

Esse falatório dos estudantes, como repetição que se instaura, parece ser o "retorno" de alguma coisa que seria diferente da segunda vez, se não fosse o significante, por isso, como afirma Lacan (1964/2008), é um retorno com diferença, pois os estudantes falam para várias pessoas e em vários lugares. O que quer dizer que essa repetição envolve algo de que, por mais que se tente, não se consegue lembrar; o trauma tomado como real no inconsciente. A dificuldade de se deparar com o real consiste em que os pensamentos conseguem apenas circular ou gravitar ao seu redor, por isso o encontro com o real não está situado no nível do pensamento, mas no nível inconsciente onde há o corte, a ruptura, a quebra, produzindo não-senso (cf. FINK, 1997b, p. 242).

> O real é o que sempre volta ao mesmo lugar [...] ao mesmo lugar onde o sujeito, na medida em que pensa, a *res cogitans* ou coisa pensante, não o encontra – isto é, não cruza seu caminho, já que ele está radicalmente excluído ali. Logo a repetição envolve o "impossível de pensar" e o "impossível de dizer". (FINK, 1997b, p. 241, grifos do autor.)

Quando Felman testemunha que os estudantes foram separados, que se sentiam à parte, que estavam obcecados, isso não se referiria a um alinhamento como o que testemunhou Canetti? Os estudantes nesse momento não estariam alinhados aos textos sobre testemunho, não se tornaram eles, como Canetti, testemunhas? Esses são efeitos dos textos literários, que ressaltam a existência de uma transmissão simbólica que não pode ser definida por informações precisas de como, quando ou por qual causa; algo se inscreveu, marcas simbólicas foram feitas nos alunos. O que ressoa na frase de Felman: "a classe viajou por seu próprio caminho [...] cativados e surpresos os estudantes emergiam de alguma forma mudados do encontro com cada um dos textos" (p. 51).

Esse é o indício de como o testemunhar em operação se alinha ao ato de ensinar; o que está em jogo não é apenas a utilização do saber, existe algo que instaura um para-além, a transmissão simbólica, é isso que aparece apenas no funcionamento, na operação em ato. Por isso não é possível ao professor repetir igual, copiar, ou didatizar como fazer. O que se passa se perde, podendo ficar apenas como experiência. Para Lajonquière (1999), "a capacidade de produzir efeitos subjetivos não deriva da possibilidade de utilização reflexiva do saber em si, mas, ao contrário do funcionamento do próprio processo de produção desse *saber sobre*" (p. 60).

A solidão sentida pelos alunos não estaria relacionada à comparação feita por Elei Wiesel quanto ao fato de a testemunha possuir um fardo, um peso, uma vez que o testemunho não pode ser substituído, repetido ou relatado por outro? A crise instaurada na classe não poderia advir justamente dessa necessidade imposta pelo testemunho à solidão de uma responsabilidade e à impostura de ter que aguentar, precisamente, a solidão? Essa responsabilidade que está implicitamente ligada ao fardo de testemunhar também não poderia assemelhar-se ao testemunho de Camus quando ele diz que iria "testemunhar a favor daquelas pessoas atingidas pela peste, para que alguma memória da injustiça cometida contra elas pudesse perdurar"? (Cf. FELMAN, p. 22)

O que retornou dos alunos a Felman era uma mistura complexa, um efeito de transmissão simbólica, que se mostrava efetivamente por um não saber, como o visto em Freud ao interpretar o sonho da injeção de Irma. A crise está relacionada ao real, à instauração de uma falta, ao encontro com algo que não pode ser simbolizado. Como os estudantes se posicionariam frente a essa falta?

Cada um estava reagindo a sua maneira, contudo ela percebeu que os alunos estavam perdidos, desorientados, desenraizados (cf. FELMAN, p. 60). Nesse ponto, os alunos se endereçavam a ela, e ela ao escutá-los se posiciona como um Outro na ordem da linguagem, aceitando o endereçamento dos alunos. O que chama atenção nesse momento é como Felman reagiu. Ela precisou aceitar a imprevisibilidade, aceitar o que ela não podia prever nem controlar totalmente. Isso significou posicionar-se frente ao inesperado, frente à surpresa. Nesse momento, ela precisou simplesmente se colocar em uma posição de escuta frente ao que retornava dos alunos como "não entendido", como angústia advinda da proximidade com o real, como um não-saber, como uma falta; não havia uma sensação de prazer, de completude, mas de fragmentação.

Essa sensação de ser fragmentada, desconstruída pela incidência de um real que se impôs a ela em sua função de ensinar, de professora, estaria alinhada com a de Freud em sua experiência da imposição de um saber, de uma verdade sobre a qual ele nada sabia? Felman aceitou como Freud a incidência de uma falta, pois ao relatar o sonho da injeção de Irma Freud fez ressoar o que se deu com sua paciente, colocando-se no lugar dela, fazendo uma permutabilidade. É possível perceber que é assim que Felman se posiciona frente ao imprevisível, ao surpreendente encontro com o real. Ela aceita, como Freud junto a Irma, ressoar junto aos alunos em suas angústias. Ela também se vê em crise, admitindo que não esperava passar com a classe pela crise, contudo testemunha que foi isso o que a fez testemunhar sua experiência. Ela diz que foi a incidência do real no curso que o tornou uma experiência singular e inesquecível.

Esse testemunho de Felman se mostra importante para pensar a crise na educação, para situar o que é a crise, sua natureza. A crise pela qual Felman e a classe passam envolvia diferentes aspectos concernentes aos estudantes e a ela, pois cada um é marcado de um jeito; como cada um toma significantes diferentes dos textos, as marcas simbólicas produzidas também serão diferentes por estar envolvido aí o efeito da linguagem, o efeito do significante. Não é possível saber com que o sujeito irá se identificar, ou quais significantes entrarão em movimento na cadeia, por isso só em ato é possível saber quais significantes representam o sujeito. É o apelo feito no Outro ao segundo significante, como operação de alienação, que constitui uma cadeia. Isso acontece porque "com o sujeito, portanto, não se fala. Isso fala dele, e é aí que ele se apreende, e tão mais forçosamente quanto, antes de – pelo simples fato de isso se dirigir a ele" (LACAN, 1960/1998h, p. 849).

Com esse relato, é possível discutir como a crise teve outra conotação na aula testemunhal de Felman. Diferente do discurso sobre a crise da educação na contemporaneidade, a crise na experiência de Felman teve outro significado. Conforme ela relata:

> Olhando novamente para a experiência da classe, penso, portanto, que meu trabalho de professora, por mais paradoxal que possa soar, foi de fato aquele de criar o estado de crise mais agudo que a classe pudesse tolerar, sem "enlouquecer os estudantes", sem comprometer os vínculos dos estudantes. (FELMAN, 2000, p. 67, grifo da autora.)

A crise instaurada na classe de Felman é evidência, é indício de que algo havia sido transmitido, de que algo havia deixado marcas simbólicas, lastros nos alunos. Essa não seria uma postura bem diferente da que tem sido vista no ambiente pedagógico? Elevar a crise até um limite sustentável não seria uma postura absurda ao professor de acordo com

o atual discurso pedagógico? Qual é o paradoxo presente na crise testemunhada por Shoshana Felman e na crise à qual se refere Maria Teresa Lemos?

Segundo Lemos, a crise deflagrada na educação tenta explicar os novos impasses pelos quais a educação atravessa, como a queda de autoridade simbólica do professor por esse não poder mais se posicionar como representante do saber; a redefinição dos lugares do professor e do aluno, pois para a grande maioria o conhecimento é visto como mercadoria; a imagem do professor na sociedade, que, devido aos baixos salários, não ocupa o lugar de uma profissão desejável, mas a própria imagem da privação. Esses impasses integram e corporificam o discurso tão alardeado hoje – a educação está em *crise*.

Crise que vem sendo produzida principalmente por um ideal pedagógico sustentado pela ilusão que exista uma educação cientificamente adequada. Essa crença tem levado também a uma idealização do sujeito e de seu desenvolvimento, promovendo assim questões como o fracasso escolar, queda de autoridade simbólica do professor, etc. Ao negar a subjetividade do sujeito, sua constituição na linguagem, a ciência tem sido produtora de vários impasses na contemporaneidade, principalmente por tentar apagar o que há de singular na experiência humana.

Segundo Lemos, é inegável que tudo o que é ressaltado como natureza dessa crise da educação de fato esteja ocorrendo, e que seja também superdeterminante, contudo o discurso sobre a crise revela uma "queixa", uma "demanda". A demanda, vista no capítulo I desta dissertação, de acordo com Lacan, como necessidade revestida de significante, que surge da articulação ao desejo e ao significante para alcançar no Outro sua satisfação, diz mais sobre esse discurso. O discurso sobre a crise da educação se produz como demanda, por exigência do Outro. "[...] a demanda é sempre relativa ao Outro, sendo esta uma dimensão que ela instaura para além do outro que se encontra à sua frente como semelhante". (LEMOS, 2007, p. 82) Nisso reside sua insatisfação; a demanda por estrutura é sempre promotora de insatisfação por ser desejo, e desejo de outra coisa.

> Aquilo que é demandado pelo sujeito, travestindo-se dos significantes do Outro e instaurando a este como potência capaz de satisfazê-la ou não, instala uma defasagem entre o que é demandado e o acesso a uma satisfação. Satisfação que, nesse passo, já não poderia ser outra que a de seu reconhecimento pelo Outro. É nesse *gap*, nesta *falta*, que o desejo se inaugura como deriva, desejo de *Outra coisa*, *alteridade* que causa o sujeito. (LEMOS, p. 82.)

Ao se tomar o discurso dos professores sobre a crise da educação, submetido à crença de que exista uma maneira científica, técnica, de se educar, é possível perceber como há a exigência, a busca de um Outro que tenha potência para resolver os problemas na educação, ou seja, existe uma demanda. Essa demanda pode ser percebida nas inúmeras tentativas imaginárias de resolver a crise, de encontrar uma saída, um objeto que possa tudo ajeitar. Segundo Leandro de Lajonquière (2006, p. 2) a crença de que é possível haver uma educação cientificamente adequada não foi colocada em dúvida pela grande maioria "pedagógica", que acredita na possibilidade técnica e factual de adequar, sintonizar ou ajustar a ação educativa. A crença de que é possível adequar a intervenção educativa à suposta realidade infantil engendra uma insatisfação constante; sempre há a carência de algo.

Nesse impasse em que o homem foi posto pela ciência, de negar o que há de singular no humano, a educação também é posta em questão, por parecer estar sempre em busca de um objeto "tamponador" da falta. Com isso a educação propõe objetos a todo tempo que imaginariamente serão capazes de resolver a crise no ato educativo. O que o texto de Lemos ressalta veementemente é a dificuldade que a educação tem hoje de aceitar e/ou reconhecer uma falta que possa, como foi discutido na estruturação do sujeito, no capítulo I, ter o importante papel de promover, de suscitar, desejo. A educação, ao tentar suturar tudo o que indique falta, tem-se emparelhado à ciência, excluindo o sujeito, matando o desejo, o que Lemos chamou de uma "impotência para reconhecer uma falta que cause desejo" (LEMOS, p. 83).

Giorgio Agamben, no livro *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*, afirma que nem todos os fatos vividos, acontecimentos, podem revelar-se em experiência. Para que ações, fatos, se transformem em experiência é preciso que haja uma elaboração sobre esses fatos, elaboração que se dá pela Linguagem. O sujeito precisa de alguma forma ser capturado pelo evento, ele precisa passar por uma transmissão simbólica, momento em que o que é da ordem da Linguagem passaria a ser próprio, a ser parte do discurso do sujeito. Isso, como tem sido visto até aqui, envolve o que é da ordem da singularidade. A linguagem não é simples comunicação, o sujeito da educação precisa passar por uma experiência, o que segundo ele envolve mais que ouvir, implica uma elaboração.

A experiência, para Agamben (2008), envolve analisar, repetir e elaborar, o que se assemelha muito à psicanálise, por estarem implicados aí os conceitos de repetição, como o lugar do inconsciente e os de alienação e separação, como operação que permitiria a

elaboração da experiência, que na psicanálise seria a transmissão simbólica. Todos os estudos realizados até aqui sobre a constituição do sujeito demonstram como a estruturação do sujeito se dá pela falta, pela lacuna, pelo que não pode ser representado.

O texto de Agamben torna-se uma importante contribuição para a discussão da crise na educação ao afirmar que, na contemporaneidade, o advento da ciência e a busca pela certeza têm promovido cada vez mais que as experiências se dêem fora do homem, ou seja, fora do sujeito. Com isso, as experiências pelas quais o homem passa tem cada vez mais negado o vínculo existente entre a morte e a experiência. Segundo ele, os gregos já relacionavam a sabedoria à passagem por uma experiência limite quando, em Ésquilo, afirmavam que "o saber humano como um *páthei máthos*" envolve um aprender que só acontece "através de e após um sofrimento, que exclui toda possibilidade de prever, ou seja, de conhecer com certeza coisa alguma" (AGAMBEN, 2008, p. 27).

Antes do advento da ciência moderna, experiência e conhecimento eram separados. Na modernidade, a ciência vem abolindo essa separação. Existe um esforço constante para englobar a experiência – a ciência passa então a uma busca desenfreada para conhecer tudo, organizar tudo pela certeza científica. Nessa vertente, a ciência tem como fim o sujeito do conhecimento.

> A comprovação científica da experiência que se efetua no experimento – permitindo traduzir as impressões sensíveis na exatidão de determinações quantitativas e, assim, prever impressões futuras – responde a esta perda de certeza transferindo a experiência para fora o mais completamente possível para fora do homem: aos instrumentos e aos números. [...] a experiência é incompatível com a certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade.
>
> Em sua busca pela certeza, a ciência moderna abole esta separação e faz da experiência o lugar – o "método", isto é, o caminho – do conhecimento. Mas, para fazer isto, deve proceder a uma refundição da experiência e a uma reforma de inteligência, desapropiando-as primeiramente de seus sujeitos e colocando em seu lugar um único novo sujeito [...] o ego cogito cartesiano, a consciência. (AGAMBEN, 2008, p. 26-28, grifo do autor.)

A ciência busca, a todo tempo, incessantemente, compreender, idealizar, padronizar, classificar o sujeito tentando encobrir e desconsiderar o entrelaçamento das dimensões real, simbólica e imaginária envolvidas na sua constituição. A singularidade do sujeito não pode ser incluída na operação da ciência, por isso a psicanálise propõe-se a lidar com o que do sujeito não pode ser aceito pela ciência. A ciência tem tentado expropriar o sujeito de sua experiência, ao tentar suturar, encobrir, negar, a singularidade, o que tem provocado vários efeitos, sobretudo na educação. A educação submetida aos ditames nomeados "científicos" está em crise.

Talvez a grande dificuldade da Educação resida na complexa relação do que é universal e singular em sua função, do que é necessário, e ao mesmo tempo do que é repetível e necessário à transmissão da cultura, com o que é impossível quanto à estruturação de subjetividade. Todas as discussões realizadas em psicanálise nos itens anteriores se deram no intuito de explicitar como se dá a estruturação de um sujeito como esboço de toda a dialética simbólica sobre o fundo de uma experiência de perda (cf. CONTÉ, 1996, p. 335), que é a falta, partindo de um conceito de linguagem situado para-além da comunicação.

Considerar a estruturação de um sujeito na linguagem, como foi pontuado nos itens anteriores deste trabalho, possibilita uma concepção de sujeito diferente de um desenvolvimento biológico-cognitivo, o que implica aceitar que não é possível saber, conhecer, controlar tudo o que ocorre em um ato educativo. É impossível dominar completamente o que é da ordem simbólica, pois o sujeito como efeito da linguagem, submetido à alienação e separação, por ser um falante, produz sempre sentidos novos, por isso o professor ao ensinar ao seu aluno não tem garantias do que o aluno fará ou entenderá de suas palavras.

Lajonquière (2006), em seu texto "O engodo da psicologização da educação e a formação docente", discute como a tentativa de tamponar e/ou suturar a falta tem levado a educação a recorrer ao que ele chama de "psicologização" da educação. Ele se refere aos constantes esforços do cotidiano escolar, que poderiam ser chamados de "fazeres pedagógicos", em definir o que seria "o pedagógico" na tentativa de imaginariamente fornecer ao professor os saberes necessários para que o ensino aconteça, ou seja, para que a aprendizagem aconteça da melhor maneira possível, sem sobressaltos, sem dificuldades. O autor se refere quase sempre à educação das crianças no ambiente escolar, mas muitos dos aspectos discutidos por ele também se referem a um contexto mais amplo da educação na contemporaneidade. Ao estudar a relação entre psicanálise e educação, ele definiu a dificuldade de lidar com a *falta* por parte da educação como:

> o fato de não ser posta em dúvida a possibilidade de se adequar, correlacionar ou ajustar, a educação – a intervenção do adulto – a uma suposta realidade psico-social-biológica infantil mutável constitui uma crença alimentada por um desejo de não desejar. Há tempo, batizei-a de ilusão (psico) pedagógica. Essa ilusão faz às vezes de mesmíssimo fundamento que, à maioria pedagógica, parece fazer tanta falta à educação de nossos dias. (LAJONQUIÈRE, 2006, p. 2.)

O processo de psicologização da reflexão pedagógica moderna como ideário (psico) pedagógico contemporâneo de fabricar ou de possibilitar a existência de uma

criança ideal é o que tem tornado a função do professor uma função tão difícil. O docente sente-se culpado, em dívida, por não conseguir alcançar os padrões desse ideal; ele está sempre em falta, sempre em busca de alguma coisa, precisando "reciclar" porque, por mais que se esforce, o que acontece em sua relação com o aluno foge sempre da suposta realidade natural. O que acontece na hora do ensinar escapa ao seu controle. E, por isso, ele se sente cada vez mais impotente, o que o leva a repetir o discurso sobre a crise – o fardo de ensinar tem-se tornado mais pesado a cada dia.

O mal-estar docente é o motor dessa demanda que se repete. O professor submetido à mania reformista da pedagogia visa mudar o que, de fato, não pode ser mudado. Nisso reside parte da complexa questão da autoridade do professor na contemporaneidade. Como fica a autoridade do professor se no próprio discurso dos professores existe a repetição de uma impotência? O professor, ao acreditar que é possível ter uma aluno *ideal*, e fazer disso seu objetivo ao ensinar, reafirma e expande o que é propagado e afirmado por uma orientação cientificista para a educação, que se nomeia de "pedagógico" e/ou de discurso pedagógico. Discurso que afirma sempre uma realidade pedagógica que ninguém conhece, ninguém viu; um saber anônimo que tem alterado as relações no ato educativo (cf. LAJONQUIÈRE, 1999, p. 31).

Segundo Hannah Arendt (2000) o declínio da autoridade de pais e mestres relaciona-se à suposta existência de igualdade entre pais e filhos, entre professores e alunos, o que impossibilita o conhecimento, pois a diferença entre os sujeitos é o que torna possível o ato de ensinar. Os conceitos relacionados à diferença estão desaparecendo, como se fosse possível que as diferenças entre os sujeitos não existissem. A diferença na relação educativa é necessária, e se professor e aluno forem considerados iguais, o professor não terá o que ensinar. Assim, a criança ao emancipar-se da autoridade dos adultos, diferentemente do que pensam alguns, se encontra "presa a uma autoridade mais terrível, que é a tirania da maioria" (ARENDT, 2000, p. 230).

É nesse sentido que Lajonquière (1999) afirma que a diferença entre o adulto e a criança possibilita à criança indagar-se sobre o desejo adulto, o que pode ser tomado também na relação professor-aluno, pois o aluno também se pergunta sobre o desejo do professor. O autor se refere a esse momento como "pergunta pelo desejo adulto", momento em que o valor semântico das palavras é relativo para a criança; a criança brinca como tentativa de vir a se apropriar do suposto saber; o saber fazer adulto com o desejo (cf. LAJONQUIÈRE, 1999, p. 38). No entanto, a educação moderna (psico-pedagogia), como

resultado de um ajuste "ao meio" atual, aposta que a criança possua um saber natural contido na origem, assim o adulto, por medo de estragá-la, se omite de educá-la para preservar-se como forma de recuperar sua satisfação narcísica, pois educar é um risco por poder incorrer em um "erro". A criança passa a ser a promessa de felicidade, de gozo, idealmente sem limites.

Essa crença transformou o ato educativo em processo de estimulação de capacidades, que visa "imaginariamente" a um ganho. A educação adquiriu valor de ganho imaginário e não de cumprir um dever como efeito de uma dívida simbólica. A relação do adulto com a criança passa a ser uma forma de recuperar uma satisfação narcísica perdida, devido ao fato de ele não ser aquilo que deveria ter sido para seus próprios pais, o que é o enfrentamento de sua própria castração. Isso permite Lajonquière afirmar que "essa espécie de devaneio é o reverso da impotência imaginária" por ser relativo ao fato de o adulto não corresponder ao que seus pais imaginaram sobre ele (cf. LAJONQUIÈRE, 1999, p. 41).

Lajonquière (1999) ressalta que educar sempre teve esse aspecto de impossibilidade, entretanto a sociedade moderna tem encontrado muitas dificuldades em sustentar processos educativos baseados em instâncias simbólicas. A criança hoje está sendo educada em nome de um discurso anônimo da cultura; o Outro que se envolve com a criança lhe impõe uma reprodução de comportamento, visando a um gozo sem compartilhar de fato algo que possa singularizar o discurso social a ela.

Jerusalinsky (1994) afirma que o sujeito para se constituir precisa de um lugar em uma história, ele necessita saber dos desejos dos pais, como uma transmissão, transmissão de marcas e marcas simbólicas. Para o autor, muito da rebeldia contemporânea que surge na adolescência como queixas contra os pais, desobediência, seria uma forma de protesto; os filhos recriminam os pais por terem renunciado aos seus ideais, passando a existir por parte dos filhos um ressentimento pelo fato de os pais terem concordado com a demanda social e não terem singularizado os seus próprios desejos (cf. p. 23).

> O pai, na nossa sociedade industrial, faz muito tempo que deixou de fabricar brinquedos. Não se fazem mais bonequinhos de madeira, não se fazem mais os improvisados bonecos de pano. Tampouco a bola feita com meia, que servia para introduzir no brincar das crianças uma presença paterna. [...] Qual é a marca que um brinquedo tem hoje em dia? Evidentemente a marca da fábrica que o produziu. Essa marca se per situa no real, isto é, fora de uma cadeia significante, já que captura o brinquedo simplesmente na repetição, na sua reprodução idêntica. Mas além desta marca, o brinquedo tem outra: os brinquedos têm a marca da ciência, isto é, a marca de um saber que não é paterno. A marca de um saber que é capaz de estandardizar os brinquedos, os objetos, até o infinito, e outorgar-lhes uma eficácia maiúscula no preenchimento da satisfação. (JERUSALINSKY, 1994, p. 21.)

O discurso pedagógico tenta reduzir a educação a um ensino instrumental, ao tentar suprimir a impossibilidade que é inerente ao ato educativo. A educação envolve uma palavra, um ato que educa, uma transmissão. Lajonquière diferencia o ensino da educação: o ensino é o que muda por estar envolvido em uma temporalidade, entretanto a educação possui uma resistência às ditas mudanças pedagógicas, um impossível – "há algo em toda educação que não se dá a mostrar, a ver. Que escapa aos signos [...] Mais ainda, o fato d'isso escapar, torna, paradoxalmente, possível uma educação" (LAJONQUIÈRE, 2006, p. 6).

Hoje, o professor parece estar enclausurado à demanda dos pais, e de toda sociedade. Ele se vê pressionado por esse modelo ideal de aluno que existe no imaginário social. A educação é o que imaginariamente dará felicidade e sucesso à criança ou jovem, por isso, para os pais, de acordo como os ideais cientificistas da sociedade, a educação realizará a tarefa de "reduzir seu filho a um real lógico" (JERUSALINSKY, 1994, p. 20). Como afirma Lajonquière (1999), parece que as brigas, dificuldades, impasses que sempre ocorreram tomaram uma dimensão muito maior e insuportável hoje. O que acontece na educação que não foi possível prever, avaliar, intervir pedagogicamente, adquire a dimensão de um horror.

Os professores se dizem exaustos, cansados de tentar ensinar e não serem valorizados por seus alunos, pois o que tentam ensinar parece não ter valor algum; muitos sofrem violência por parte de seus alunos, as escolas são depredadas, os salários são baixos, etc.. Há uma insatisfação inegável. Talvez aqui resida uma causa importante para o mal-estar docente tão propagado hoje na educação e que de fato existe. Mas, como lembra Lemos, o discurso põe em questão as posições dos sujeitos. Educar hoje segundo os métodos pedagógicos é tentar desenvolver as capacidades psicológicas das crianças e dos jovens, por meio de um saber anônimo, sem filiação, sem lei, sem desejo. Os métodos pedagógicos centrados na psicologia desenvolvimentista tentam fazer do ato educativo "relações lógicas do real" (JERUSALINSKY, 1994, p. 17), o que tem reduzido a educação a um ensino instrumental por suprimir o simbólico; o professor é aquele que deve reconhecer a necessidade puramente lógica ou natural do aluno.

Segundo Lajonquière (1999) essa psicologização da educação, como a própria noção de capacidade psicológica, tem permitido pensar que reside no ato de aprender um desenvolvimento, por isso se almeja classificar, esmiuçar, padronizar, quantificar como e quando a criança aprende, na pretensa ilusão de que seja possível uma disciplina e uma lógica natural do aprender. Assim quando a criança/jovem não aprende é preciso buscar

justificativas “científicas-psicológicas” para fundamentar o que não se enquadra. Por isso é necessário e comum hoje saber a causa que produziu uma falta de “maturação cognitiva” e/ou situação mais ou menos traumática que “causaram” o fracasso escolar. Como ressalta Lajonquière, as informações recebidas pouco ou quase nada dizem a respeito da singularidade do sujeito como nem do que fazer concretamente em sala de aula. O que quer dizer que não há um “saber como agir” com a “criança-problema”.

Em semelhança a Freud, que em um primeiro momento descobriu o trauma durante a hipnose, mas não conseguia sarar ou ajudar a paciente histérica, ao professor também pouco adianta saber sobre as causas que levaram à dificuldade de aprendizagem, pois existe um sujeito, uma singularidade que não é possível a ele saber. A possibilidade de ensinar não estaria relacionada a uma inscrição simbólica, a inscrição de marcas, como possibilidade de uma transmissão simbólica acontecer?

Como afirma Lemos (2007), o discurso da impotência na educação contemporânea não se originaria justamente da dificuldade de reconhecer uma falta que cause desejo na educação? A impotência da educação não estaria relacionada a esse objetivo de através de um método científico aplicado à educação produzir um sujeito autônomo e competente a quem nada falte?

> Apesar de serem crises em o ato educativo os relatos e desfechos são diferentes. O paradoxo está justamente na implicação do professor durante o ato de ensinar, e no que resulta depois da crise. Na crise da educação o mal-estar permanece e só aumenta, a crise na experiência de Felman a leva a uma mudança de posição subjetiva – ela testemunha, e por testemunhar – ela presencia em ato o evento do ensino. Ela cumpre sua função de ensinar como alguém que por testemunhar ajudou o outro ao mesmo tempo em que se modificou, como afirma ela: “subitamente, não sabemos nem mesmo o que é o testemunho e que, em todo o caso, ele não é simplesmente aquilo que achávamos saber que ele era”. (FELMAN, p. 21.)

A crise pela qual Felman passa se deu pela instauração de uma falta, na medida em que os alunos não conseguiam apreender tudo, explicar tudo o que haviam visto e lido. Não conseguiam explicar porque não conseguiam organizar, explicitar, toda a experiência. Ficava algo que não podia ser dito, um resto que não podia ser explicitado, explicado. Existia um real que não era possível apreender com as palavras.

> Dei-me conta, ao mesmo tempo, de que as conseqüências imprevisíveis da projeção eram, em si mesmas, uma intensificação psicanalítica de maneira pela qual a classe se sentia ativamente endereçada, não somente pelo vídeo, mas também pela intensidade e intimidade do envolvimento com o testemunho ao longo do curso. [...]

> Depois de termos discutido a reviravolta dos eventos, concluímos que o que estava sendo pedido era para eu reassumir a autoridade de professora da classe e trazer os estudantes de volta à significação. Telefonei, portanto, aos estudantes que não tinham entrado em contato comigo, para discutir com cada um sua reação à "sessão-crise". Em seguida, preparei uma palestra de meia hora, como introdução à segunda projeção, em forma de um endereçamento à classe que abriu, de fato, a sessão seguinte e final. Esse endereçamento foi dividido em duas partes: a primeira parte resumia e devolvia aos estudantes, em suas próprias palavras, a importância e o significado de suas reações; a segunda parte tentava articular para eles uma visão integrada dos textos literários e dos vídeos – do significado de todos os textos juntos, numa relação com suas próprias reações. (FELMAN, 2000, p. 60-61, grifo da autora.)

Era inegável a crise pela qual a classe passava. O alinhamento por parte dos estudantes aos diversos testemunhos fizeram deles também testemunhas em um primeiro momento. Entretanto, todo esse real, vindo como *catástrofe*, como *acidente*, como *trauma*, como *quebra*, *ruptura*, *fragmentação*, *aniquilação*, os invadiu a ponto de ficarem petrificados, paralisados repetindo, em meio à solidão, e desorientados, o que os textos literários diziam. Isso demonstrava que uma transmissão simbólica tinha-se dado, contudo era preciso atravessar essa crise, era preciso aceitar a falta – o real que não poderia ser significado, simbolizado. Nessa experiência o que Felman chama de crise não poderia se vincular à operação de alienação e separação em psicanálise?

A crise instaurada na classe é um efeito da operação da alienação vista no II capítulo. Os estudantes estavam alienados, tomados pelos textos, pelo testemunho em vídeo, momento em que Felman descreve ao usar "obcecados", para revelar o grau de alienação dos alunos aos textos literários. Eles queriam que ela conseguisse desfazer o mal-estar que se instaurou; os estudantes supunham nela uma potência para resolver a crise. Ela aparecia nessa hora como potência, como alguém que detinha o saber que resolveria a crise. Contudo, é importantíssimo ressaltar que Felman também foi surpreendida, ela também não esperava pelos efeitos "avassaladores" que se seguiram, chegando a dizer:

> Desde então tive a oportunidade – e o tempo – de refletir sobre o que tinha aprendido com a classe e de tentar pensar e repensar a natureza daquilo que me tomou totalmente de surpresa. Por que o que aconteceu então, aconteceu como um acidente – uma vicissitude imprevisível do ensinar –, sem o inteiro controle de minha compreensão intencional e consciente, o estou recontando (para usar mais uma vez as palavras de Mallarmé) como meu próprio *testemunho de um acidente*. E, ainda assim, eu admitiria que a própria singularidade, a própria idiossincrasia, tanto do acidente quanto do meu testemunho sobre ele (como o *status* idiossincrático e, ao mesmo tempo, arquetípico do sonho de Irma), contém uma história genérica e a validade de um evento pedagógico genérico e, portanto, de uma lição genérica. (FELMAN, 67.)

Não seriam esses os efeitos da transmissão simbólica em operação? O que o testemunho de Felman permite é dizer que a transmissão simbólica só pode ser dita em ato

pelo testemunho. Por isso, Felman testemunha. Ela também sofreu os efeitos dos textos literários. Ao passar pela crise, ela pode dizer de uma impossibilidade, e não de uma impotência. Na experiência de Felman o atravessar a crise se deu pela aposta no ensino. Ela incluiu nisso o inusitado, ela se distancia da ciência. Nesse ponto sua experiência contribui para esta dissertação.

A falta se instaurou pela incidência do real, pela ausência de um significante que pudesse simbolizar o trauma, as catástrofes. Não havia um conceito único, completo, fechado que pudesse representar o testemunho, que pudesse dar uma totalidade do que havia sido a experiência do testemunho – a crise estava em operação – os alunos se confrontam com um impossível e ao mesmo tempo com a castração da professora, com a falta dela. Foi por reconhecer sua falta e se submeter à Linguagem que ela pôde desejar saber mais, ou seja, foi por lhe faltar algo que ela desejou, e por causa do desejo a separação pôde-se instaurar. Portanto, como afirma Colette Soler sobre a separação: "há uma condição no Outro que torna possível a separação, e esta é a dimensão do desejo" (SOLER, 1997, p. 63).

A crise como operação em ato dos conceitos de alienação e separação nessa experiência de testemunho permitiu a ela fazer outra coisa da crise que se instaurou. Quando ela disse que o que estava sendo pedido a ela era para que reassumisse a autoridade de professora para que trouxesse os estudantes de volta à significação, ela estava atravessando a crise. Como se deu esse atravessamento? Em que ela fundamentou sua travessia para retornar-se desse encontro com o real? Como foi discutido no capítulo I, é preciso que a Lei se instaure separando o sujeito que se encontra alienado ao Outro, pois é a instauração da Lei que pode provocar o desejo, possibilitando ao sujeito separar-se. Se Felman ficasse nessa relação com os alunos sem se remeter a um terceiro acabaria sentindo-se impotente, pois os estudantes cobrariam dela uma saída, uma resposta para o mal-estar, para a angústia advinda do encontro com o real.

Isso não poderia relacionar-se com o que Lemos (2007) ressalta sobre a angústia? Segundo ela, o discurso sobre a crise na educação contemporânea faz emergir uma angústia. Angústia, que possui um elemento que se refere ao desejo. A angústia aparece quando a falta está obliterada, ou seja, quando não é mais possível desejar. Segundo ela:

> A operação realizada pelo conceito lacaniano de angústia traz a positivação do impossível, desta falta que segundo Freud está desde sempre "assegurada" no empreendimento educativo e que, por outro lado, é incessantemente combatida através dos mecanismos já mencionados. Paradoxo. (LEMOS, 2007, p. 86, grifo da autora.)

O real não pode ser representado, por ser da ordem do impossível. Na experiência de Felman, ela pôde operar com uma lógica diferente por reconhecer a falta. Ela não tentou suturá-la, negá-la. Foi por não negá-la que ela pôde desejar outra coisa, e isso a permitiu sair da crise instaurada. Nesse sentido, o que Lemos (2007) ressalta como *positivação do impossível* na teoria lacaniana é aceitar que existe uma falta como possibilidade de um deslocamento, de uma mudança. O que chama atenção é que ela não tentou uma saída imaginária, que pudesse explicar sua falta. Se ela tivesse tamponado o imprevisto, o inesperado, talvez, ao invés de testemunhar sua experiência na qual o ensino aconteceu, ela registraria um curso que seria visto como um fracasso, algo para se esquecer, ou talvez se poderia dizer que foram os alunos, ou o material adotado, os testemunhos em vídeo, etc., o que se tornaria um discurso de impotência. O que a experiência de Felman permite é perceber em ato a operação de uma falta, como encontro com o real, com o impossível. Ao reconhecer a falta, ela se alinha aos testemunhos para tentar simbolizá-la.

Como Lacan discute no seminário XI, na operação de alienação e separação o sujeito aparece no intervalo entre S_1 e S_2. Os alunos estavam antes alienados, atrelados ao que Felman apresentava, sendo determinados pelos significantes que ela lhes fornecia com o movimento dos textos literários. Os alunos se alinharam aos testemunhos. Esse foi um momento importante e necessário. Entretanto se o curso terminasse assim, com certeza, a professora e os alunos não seriam transformados, modificados. O que fez a classe se tornar tão singular, e a experiência também singular, a ponto de Felman sentir-se impelida a testemunhá-la, foi atravessar a crise, o que se deu em alguns momentos.

Primeiro ela conversou com os estudantes com os quais não havia conversado sobre a "sessão-crise". Depois preparou uma palestra de meia hora como introdução à segunda projeção em forma de um endereçamento à classe para iniciar a sessão final do curso. O endereçamento feito por ela possuía duas partes: a primeira era um relato dela aos estudantes feito com as palavras deles, no qual ela explicava e devolvia aos estudantes a importância e o significado de suas reações; a segunda era um texto dela com a visão "integrada" dos textos literários e dos vídeos, no qual ela trazia os alunos à significação de todos os textos juntos, estabelecendo relações com suas próprias reações.

Nesse momento o que chama atenção é que Felman retoma sua autoridade de professora ao sustentar a crise dos alunos para que eles possam atravessá-la. Ela se posicionou, ela se implicou com o que os estudantes disseram a ela, devolvendo a eles um texto em forma de endereçamento usando as próprias palavras deles. O que retornou a ela

mesmo sendo "relato de crise" foi sustentado por ela em sua função de professora. Ela retoma o ensino, ela se volta ao saber que a sustenta para que os alunos pudessem atravessar a crise e transformá-la. O professor então, aqui, na experiência de Felman pode ser tomado como aquele que possibilita a instauração da crise porque oferece a linguagem, mas também que reassume sua autoridade por trazer os alunos de volta à significação, que é o próprio atravessar da crise. Essa é a função de ensinar à qual o professor está designado. A crise, para Felman, não foi vista como impotência, mas como uma vicissitude do ensinar.

Entretanto, Felman só pôde atravessá-la junto aos alunos porque "fez uso" da linguagem. É na linguagem como sustentação de sua função que ela encontra meios de sair da crise, e ela assim faz submetendo-se, colocando-se a si mesma como alguém submetida à linguagem, por isso ela também se alinha ao testemunho, ao testemunhar, endereçando seu texto aos alunos. Como pode ser visto, parte de seu endereçamento à classe é uma atitude semelhante à de Freud. Ela ressoa junto aos alunos, fazendo uma permutabilidade com eles, demonstrando que também foi deslocada, transformada em seu encontro com o real.

> Temos, nessa segunda sessão de projeção, uma importante tarefa diante de nós: a tarefa de sobreviver à primeira sessão. Gostaria de iniciar revendo com vocês suas respostas ao primeiro testemunho. A reação de vocês me ajudou, desencadeou em mim um processo de pensar em diálogo com suas reações. Como disse a muitos de vocês por telefone, considero essa classe, em geral, e as sessões de vídeo, como uma espécie de processo que, enquanto tal, teve uma existência no tempo, um processo que implica tanto uma resolução quanto uma elaboração de nosso tema. [...]
>
> As pessoas falaram do sentimento de "ser excluído", no final da sessão. Alguns sentiram-se muito sozinhos. Dei-me conta de que as palavras de Celan eram muito precisas para descrever o sentimento da classe:
> Uma perda estranha
> Estava palpavelmente presente. [...]
>
> As pessoas buscavam desesperadamente um intelocutor, mas expressavam suas frustrações diante do fato de que tudo o que conseguiam falar a alguém de fora para comunicar o sentido do evento eram apenas fragmentos: não conseguiam comunicar toda a experiência. [...] Uma pessoa sugeriu uma visão analítica da situação como um todo. "Temos falado (para usar o termo de Mallarmé) sobre o 'testemunho de um acidente'. Temos falado do acidente – e aqui, de repente, o acidente ocorre na classe, acontece à classe. O acidente passou pela classe" (Grifos da autora, FELMAN, p. 61-62.)

Em alinhamento a Paul Celan, Shoshana Felman precisou reapropriar-se da linguagem, para recuperar sua autoridade de mestre, sua posição de professora. Ela se esforçou voltando-se para um terceiro na relação com os alunos. E para isso ela precisou aceitar sua falta. Ao convocar esse terceiro, na relação com os alunos, ela, professora, precisou mostrar-se castrada e se submeter ao que acontecia. Aceitar a falta, reconhecer o

impossível imposto pelo encontro com o real, que, segundo Lacan no seminário XI (1964/2008), é sempre faltoso. Foi ao reconhecer a falta, a existência de um *impossível de pensar*, *impossível de dizer,* que ela pôde voltar-se a esse terceiro que a separaria dos alunos, e esse terceiro é a Linguagem como lugar do saber.

Lajonquière, em seu texto "O engodo da psicologização da educação e a formação docente", situa a autoridade do professor, do mestre, em relação ao reconhecimento da autoridade da palavra. A autoridade do professor está em reconhecer a palavra a quem ele deve o que ele é, ou seja, reconhecer-se devedor de uma dívida simbólica; para isso ele precisa saber da impossibilidade de fugir da Lei na qual todos estão sujeitos à castração. A autoridade educativa se sustenta em uma função de *fazer-de-conta*; o que é um paradoxo. O trecho abaixo elucida melhor suas ideias:

> A autoridade do educador, a potência de seu agenciamento educativo, está em função de saber-se inconscientemente sujeito à castração, enquanto faz de conta que é o agente mestre do discurso. É engraçado, mas autoridade do educador deriva de saber-se ele mesmo sujeito à mestria da palavra, ou seja, de saber-se não proprietário de autoridade ou autoria nenhuma. A palavra detém todos os créditos, toda a autoridade. É de sua sujeição a ela – dessa dívida – que o adulto deve dar singelo testemunho na educação de uma criança ao tempo que fala sobre o mundo, que ensina. (LAJONQUIÈRE, 2006, p. 9.)

Assim, o saber quem o tem não é ela, a professora, mas a psicanálise, a literatura e a história; campos teóricos com os quais ela trabalhou e aos quais ela se submeteu. Essa é a retomada que torna o trabalho de Felman tão importante; há um saber maior que ela, ao qual ela se submete, por isso há transmissão simbólica. É nessa dívida simbólica em relação ao saber, com a linguagem, que Shoshana Felman pôde pelo testemunho e ao testemunhar em ato possibilitar o acontecer de uma transmissão simbólica. O trecho abaixo demonstra como ela se posicionou ao atravessar a crise e retomar sua autoridade:

> Buscando endereçar a fragmentação da classe e devolvê-la à significação, a primeira resposta articulada que pude, de minha parte, oferecer, foi a de reler novamente para ele um texto que havíamos lido junto no curso: um trecho da "Palestra de Bremen", de Celan [...] situei-o com referência às ressonâncias do que havia acontecido com a classe: [...]
>
> O que vocês sentiram como "desconexão" em relação à classe era, precisamente, uma experiência [...] uma suspensão do conhecimento que tinha sido adquirido em sala de aula: vocês sentem que o perderam, mas vocês o encontrarão outra vez. Sugerirei que é precisamente desta perda que Celan fala, esta perda para a qual todos nós fomos, de alguma forma, feitos para viver. [...]
>
> Ao alcance, perto e não perdida, permaneceu, no meio das perdas esta única coisa: a linguagem.

> Isso, a linguagem, não foi perdida, mas permaneceu, sim, apesar de tudo. Porém, ela teve *de passar através de sua própria falta de respostas, passar por um tornar-se mudo aterrador, passar pelas mil escuridões dos discursos que trazem a morte. Ela passou e não emitiu qualquer palavra sobre o que estava acontecendo – mas ela passou por esses acontecimentos. Passou por eles e pôde chegar a luz do dia* outra vez, *"enriquecida"* por isso. (FELMAN, 2000, p. 63, grifos da autora.)

Como forma de atravessar a crise Felman toma a linguagem para retomar o que havia sido a experiência do testemunho. Segundo ela, o conhecimento gerado pelo testemunho não existe, ele pode apenas *acontecer* através do testemunho, ou seja, em ato. Ele pode apenas se desdobrar em processo de testemunhar, mas nunca pode tornar-se substância passível de ser possuído pelo orador ou pelo receptor fora desse processo dialógico, por isso a afirmação dela quanto ao aspecto performático no testemunho. Esse aspecto performático se refere à descoberta freudiana de que é necessário dois para testemunhar o inconsciente; o aspecto performático, no caso, refere-se a isso, à singularidade, como o que dá valor de assinatura ao testemunho. Pois no testemunho, como lembra Mallarmé, o sujeito é o meio, meio pelo qual o conhecimento pode ser gerado no ato de testemunhar. O testemunhar, como visto em Freud, é feito em referência a um Outro, endereçado a um Outro, como lembra Celan.

Felman toma o testemunho como esse lugar de singularidade; o testemunhar é uma busca do sujeito por reencontrar seu nome próprio, sua assinatura (cf. FELMAN, p. 65). Ao final desse endereçamento feito por Felman aos estudantes, tendo como eixo a relação com a linguagem, ela solicitou a eles a produção de um texto no qual eles deveriam escrever sobre a própria experiência dos testemunhos e sobre a experiência deles da classe. O texto deveria ser o desafio dos estudantes de reencontrarem a própria assinatura, o lugar deles em toda a experiência, ou nas palavras dela: "estou agora os convidando a testemunhar sobre essa experiência, para aceitar a obrigação – e o direito – de retomar posse de si mesmos, de arriscar a assinar, de arriscar a ter importância" (FELMAN, 2000, p. 65).

Nesse "reencontrarem a própria assinatura" não estaria estabelecida uma transmissão simbólica, como pedido de tomada de posse de uma herança, de uma filiação? Não seria esse o sentido da educação?

Felman fez de seu curso sobre o testemunho uma descoberta ao refletir sobre o que tinha aprendido; a passagem pela crise a transformou, não só a ela, mas toda a classe. Ela em seu testemunho sobre sua função de ensinar, como professora, transforma sua própria experiência docente.

> Aventuraria-me a propor, hoje, como a lição acidental, mas, ainda assim, genérica, que aprendi com a classe, que ensinar, em si mesmo, enquanto tal, ocorre apenas através de uma crise: se o ensinar não se depara com uma espécie de crise, se ele não encontra nem a vulnerabilidade nem a explosividade de uma dimensão crítica e imprevisível (explícita ou implícita), ele provavelmente não ensinou verdadeiramente: ele talvez tenha transmitido alguns fatos, transmitido algumas informações e alguns documentos, com os quais os estudantes ou o público – os receptores – possam, por exemplo, fazer exatamente o que as pessoas fizeram com a informação durante o Holocausto, que deixavam fluir, mas que ninguém podia *reconhecer*, e que ninguém podia, portanto, verdadeiramente, *aprender* ou por em prática. (FELMAN, 2000, p. 67.)

Ao testemunhar sobre o testemunho Felman descobre o paralelo existente entre o ensinar e o testemunhar, como possibilidade de *fazer algo acontecer*. A crise aconteceu como acidente, como trauma, deixando-a sem controle, por não ter sido intencional ou consciente, mas como algo que a possibilitou, em sua função de professora, ocupar também o lugar de quem aprende, e foi isso que tornou a experiência, o ato de testemunhar sobre o testemunho, uma transformação; o ensinar como possibilidade de que uma transmissão simbólica se desse.

O que seria então o ato de testemunhar na experiência de Felman?

A experiência do testemunho se tornou o atravessamento de uma crise, uma passagem da impotência à impossibilidade. Foi ao reconhecer a falta, o impossível que habita a linguagem, que ela pôde, ao testemunhar, fazer operar o testemunho, constituir vínculo entre a operação do testemunho e o da transmissão simbólica. Esse vínculo atestado pela transmissão que se deu foi possível por um alinhamento da posição de quem testemunha à do professor. Ela fez do testemunho uma experiência singular, uma elaboração, que esta dissertação está propondo relacionar com a operação de alienação e separação vivida pelo sujeito para se constituir.

[...] Que é que é um nome? Nome não dá: nome recebe.

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada.

[...] então eu carecia de uma realidade no real, sem divago

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

[...] Não tiro sombras dos buracos.

João Guimarães Rosa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi dito na introdução eu estava em crise, e se agora pude chegar aqui significa de alguma maneira que consegui atravessá-la; eu a ressignifiquei. Isso não fiz sozinha, fiz me alinhando aos textos, ao conhecimento.

No início as minhas questões eram muito voltadas, tomadas pelo discurso da ciência, que implica metodicamente a exclusão de sujeito e gozo. A articulação com a psicanálise, principalmente com os textos de Freud, Lacan, Lajonquière, Ângela Vorcaro, Maria Teresa Lemos, possibilitaram a mim questionar esse saber da ciência que tudo tampona por tentar explicar e organizar tudo. Isso fez com que eu produzisse o primeiro capítulo. Portanto, o primeiro capítulo produziu uma dificuldade, pois não me possibilitou implicar na questão, tanto é que ficou em um falar de fora. De certa maneira a questão da autoridade se impunha tão incisivamente a mim por estar ligada a uma necessidade de superar o mal-estar, como possível normalização da crise. Isso foi o que tornou difícil uma separação, pois ainda havia um imaginário aí se impondo.

Daí a produção do segundo capítulo, que teve como objetivo verticalizar mais sobre a questão da constituição subjetiva, mas ainda faltava dizer sobre isso que o discurso da ciência exclui, a singularidade. De alguma forma a questão da singularidade nas questões do ensino, a questão da autoridade, do mal-estar docente etc, não encontravam um lugar para serem inscritas e escritas por mim em meu trabalho. O imaginário se impunha novamente por achar que supostamente na ciência eu encontraria uma normalização para o caos, para a crise. A crise estava instaurada, mas eu não achava o caminho para escrever sobre tudo isso. Como verticalizar tantas questões? Como encontrar um ponto de convergência para tantas questões relacionadas à função de ensinar do professor?

Cheguei a pensar em abandonar a psicanálise, ou fazer pequenas referências. Isso não era mais possível, como em Mallarmé o *acidente* agora me perseguia e eu não podia mais deixar de falar dele. Deixar de lado a psicanálise aumentaria mais ainda o discurso da impotência para mim. Os deslocamentos tinham-se dado. Era necessário atravessar a crise. Nesse momento o texto de Felman promove uma reviravolta que como em Freud "se tornou não um enunciado sobre, mas como uma modalidade de acesso àquela verdade" (FELMAN, p. 27).

Foi o texto de Felman que possibilitou isso, no início do terceiro capítulo, porque as questões que ela apresenta condensam as que eu fazia inicialmente, e ainda hoje retomam e evidenciam a crise. A questão da autoridade ela apresenta na referência ao Outro, à linguagem. Não sendo, portanto, parte do ser do professor, ela está referida aos textos literários que Felman apresenta e insiste em relacionar. O mal-estar docente está implicado na crise, e Felman mostra que é possível passar dele na medida em que se atravessa a crise.

> O ensino testemunhal estimula a capacidade de testemunhar algo que possa ser surpreendente e cognitivamente dissonante. A surpresa implica a crise. O testemunho não é autêntico sem essa crise, que tem de, precisamente, quebrar e reavaliar categorias e pontos de referencia precedentes. "O poema", escreve Celan (1978), "o poema afirma-se à margem de si próprio". Em um era pós-traumática eu sugeriria que o ensinar deveria igualmente tomar sua posição à margem de si próprio, à margem de sua concepção convencional. (FELMAN, p. 68, grifos da autora.)

Essa não seria uma sugestão importante para o professor em sua função de ensino? O professor ao invés de se posicionar como aquele que tenta esconder ou tamponar o que não vai bem, e por isso se sente cada vez mais desautorizado e impotente, não poderia usar isso a seu favor? Fazer disso que falha não uma impotência, algo obliterado, um problema que geraria mal-estar docente, mas, tomar isso como o que produz uma virada, uma transformação; não poderia ressignificar a crise?

O professor na função de ensinar foi tomado por Felman em seu testemunhar como aquele que recontextualiza a crise, fazendo dela um ato educativo, relacionando-a com o conhecimento, com a cultura, com o que é da ordem do simbólico. Ao retomar na crise os valores da tradição, como assinala Arendt (2000), relacionando o presente com o passado e o futuro, o professor tem a possibilidade de reintegrá-la, ou seja, tomá-la "em um enquadre de significado transformado" (FELMAN, p.68). O professor ao colocar-se então, na posição daquele que interpreta e organiza a crise, estaria no próprio ato de contar a crise, de incluí-la, intervindo. Nessa intervenção de discutir o que não deu certo, o que há de impossibilidade, é que o professor sustenta sua autoridade, atravessando a crise, fazendo da impotência um atravessamento para um outro enquadre.

Nisso é possível perceber as operações de alienação e separação em funcionamento, pois ao dizer da crise, ao contá-la, ao incluí-la, o professor pode separar-se dela, não ficando petrificado, como elucidou Lacan, em alguns significantes. É na separação, com a entrada do desejo, por olhar para um terceiro, o saber, que o professor poderá ressignificar e aceitar um deslocamento, outro enquadre.

Retomando as ideias de Lajonquière (1999): enquanto o professor acreditar que exista um modo "científico" natural de educar, e por isso viver buscando "receitas", métodos para enquadrar o que não é possível, esse mal-estar permanecerá. É em ato que o professor pode encontrar um jeito, um modo de enfrentar a crise junto aos alunos, e isso não tem como explicar, didatizar, documentar, pois o significado da crise muda. A falta convoca o professor a desejar, como a possibilidade de transformação, de deslocamento, para atravessar a crise. O que ele encontra depois de atravessar a crise junto aos seus alunos é a experiência, que diz respeito a eles, por isso é singular, como testemunha Felman:

> Meu próprio testemunho para a classe, que ecoou a própria reação deles, devolvendo-os às suas expressões de choque, seus traumas e sua desordem, testemunhou ainda assim sobre o importante fato de que a experiência deles, por mais incoerente que pudesse parecer, *fazia sentido e importava*. Meu testemunho foi, portanto, ao mesmo tempo um eco e uma devolução de significado, tanto uma repetição como uma afirmação do duplo fato de que a resposta deles era significativa e importava. (FELMAN, p. 69.)

Quando um aluno de Felman escreve em seu texto: "a literatura tornou-se para mim o lugar de minha própria gagueira", não seria indício de que uma transmissão se deu, de que uma educação se tornou possível apesar dos impossíveis com os quais professor e aluno tiveram de conviver? A transmissão simbólica se deu, sim. Ficaram lastros. A transmissão simbólica agora pode ser tomada como mais do que um evento de linguagem; por abrir uma outra perspectiva, ela, como testemunho, torna-se agora um evento de vida, "da própria vida como perpétua necessidade – e condição perpétua – de uma aprendizagem que, de fato, nunca pode terminar" (FELMAN, p. 69).

Percebo que, no meu caso, a crise se ligava à crença do imaginário que existia e aumentava. Por existir um imaginário como aposta, na ciência, de um saber que pudesse resolver esse real, gerou-se uma impotência tanto em minha posição de autoridade, quanto em minha função de ensinar. A psicanálise constitui a crise, pois não existe saber científico-psicológico que dê solução para o real. O encontro com o real é sempre faltoso. Mas como sair da minha impotência em minha escrita? Como sair dessa crise que foi sustentada por meu professor até ao meu limite?

O encontro faltoso com o texto de Felman não se trata de sutura, mas de abrir ainda mais a ferida, ao mesmo tempo em que leva à possibilidade de escrever sobre os efeitos que os textos de Freud e Lacan provocaram em mim, alinhados aos de Vorcaro, Lajonquière, Lemos, Roure e Burgarelli. Foi o testemunho em caráter de ato que permitiu atravessar os textos, o que constituiu minha escrita-travessia, quando o entrelaçamento

do real ao imaginário pôde-se dar, e depois ao simbólico. O texto de Felman reconhece impossibilidades, ao mesmo tempo em que abre outras possibilidades. Algo se constituiu nisso, uma transmissão. Passei da impotência ao incluir a impossibilidade. Não posso testemunhar por ninguém, mas posso me alinhar. Meu aluno não vai reproduzir cada aula que teve, ele só pode dizer dela em caráter de testemunho, por existir um real. Não sei o que será transmitido, o que se transmite é singular, por isso só pelo testemunho é possível a ele saber.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. Ensaio sobre a destruição da experiência. In: *Infância e história:* destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 9-78.

ANDRÈS, M. Metáfora. In: KAUFMANN, Pierre (Org.). *Dicionário enciclopédico de Psicanálise:* o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996a, p. 331-334.

_____. O Outro. In: KAUFMANN, Pierre (Org.). *Dicionário enciclopédico de Psicanálise:* o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996b, p. 385-387.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1979.

BENJAMIN. Walter. (1936) O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BURGARELLI, Cristóvão Giovani. *Linguagem e escrita:* por uma concepção que inclua o corpo. Goiânia: Ed. da UCG, 2005.

CALLIGARIS, Contardo. Três conselhos para a educação das crianças. In: CALLIGARIS, C. et al. (Orgs.). *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

COÊLHO, Ildeu M. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, Adão José (Org.) *Filosofia, educação e cidadania.* Campinas: Alínea, 2001, p. 19-67.

CONTÉ, C. Metáfora paterna. In: KAUFMANN, Pierre (Org.). *Dicionário enciclopédico de Psicanálise:* o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 334-338.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João F. Políticas Educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). *Universidade pública:* políticas e identidade institucional. Goiânia: Editora da UFG, 1999, p. 1-22.

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FELMAN, Shoshana. Educação e crise, ou as vicissitudes do ensinar. In: NESTROVSKI, Arthur; SILVA-SELIGMAN, Márcio (Orgs.). *Catástrofe e representação:* ensaios. São Paulo: Escuta, 2000, p. 7-71.

FINK, Bruce. Prefácio. In: FELDSTEIN, Richard; FINK, Bruce; JAANUS, Marie (Orgs.). *Para ler o seminário 11 de Lacan:* os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a, p. 07-12.

_____. A causa real da repetição. In: FELDSTEIN, Richard; FINK, Bruce; JAANUS, Marie (Orgs.). *Para ler o seminário 11 de Lacan:* os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b, p. 239-248.

FREUD, Sigmund. (1895). Projeto para uma psicologia científica. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1954, v. I.

_____. (1905). O mecanismo do prazer e a psicogênese dos chistes. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. VIII, cap. IV.

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. XIII, p. 285-287.

_____. (1923). A organização genital infantil. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. XIX.

_____. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990a, v. VII.

_____. (1923). O ego e o Id. Rio de Janeiro: In: FREUD, Sigmund. *Edição standard* das *obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990b, v. XIX.

_____. (1925). Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990c, v. XIX.

_____. (1927). Fetichismo. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990 d, v. XXI.

_____. (1900). Os meios de representação do sonho. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. IV, p. 336-370.

_____. (1909/1910). Cinco lições de psicanálise. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XI, p. 15-71.

_____. (1925). Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn. In: FREUD. Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 303-310. v. XIX.

_____. (1911). Formulações sobre os Dois princípios do acontecer psíquico. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas de Sigmund Freud:* escritos sobre a Psicologia do Inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 2004, v.1.

_____. (1914). À guisa de Introdução ao narcisismo. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas de Sigmund Freud*: escritos sobre a Psicologia do Inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 2004, v. 1.

_____. (1920). Além do princípio de prazer. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas de Sigmund Freud:* escritos sobre a Psicologia do Inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 2006, v. 2.

JERUSALINSKY, Alfredo. Apesar de você, amanhã há de ser outro dia. In: CALLIGARIS, C. et al. (Orgs.). *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

LACAN, Jacques. (1972-1973). *O seminário, livro XX:* Mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 100-140.

_____. (1956-1957). *O seminário, livro IV:* a relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

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

_____. (1965-1966). A ciência e a verdade. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

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

_____. (1958). A significação do falo. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c.

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

_____. (1959). À memória de Ernest Jones: sobre sua teoria do simbolismo. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998e.

_____. (1969). Duas notas sobre a criança. *Opção Lacaniana*, Revista Brasileira Internacional de Psicanálise, n. 21, São Paulo, Edições Eolia, abril, 1998f.

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

_____. (1960-1964) Posição do inconsciente. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998h.

_____. (1957-1958). *O seminário, livro V:* as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. (1938). *Os complexos familiares na formação do indivíduo:* ensaio de análise de uma função em psicologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____. (1964) *O seminário, livro XI:* os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008

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

_____. *O engodo da psicologização da educação e a formação docente*. XV Simpósio de estudos e pesquisas da Faculdade de educação, 2006, Goiânia. [mímeo].

LAURENT, Eric. Alienação e separação I e II. In: FELDSTEIN, Richard; FINK, Bruce; JAANUS, Marie (Orgs.). *Para ler o seminário 11 de Lacan:* os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 31-51.

LEMOS, Maria Teresa. Desejo de educar. *ETD*, v. 8, n. esp., p. 80-89, Campinas, jun. 2007.

MILLER, Jacque-Alain. Contexto e conceitos. In: FELDSTEIN, Richard; FINK, Bruce; JAANUS, Marie (Orgs.). *Para ler o seminário 11 de Lacan:* os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 15-28.

NEVES, E. S. Tudo que você gostaria de saber sobre Lacan e ousou perguntar a Slavoj Zizek: Psicanálise e cinema. *Estudos de psicanálise*. Rio de Janeiro, n. 28, p. 27-40, set., 2005.

PORGE. Érik. Sujeito. In: KAUFMANN, Pierre (Org.). *Dicionário enciclopédico de Psicanálise:* o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 501-510.

ROURE. Glacy Queirós. *Criança-objeto:* entre o desejo e o gozo. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil, 2002. 268f.

_____. Glacy Queirós. Mal-estar na família: discurso pedagógico, discurso parental e laço social. *Revista de Educação*. UCG. GT: Psicologia da Educação / n. 20, 2003. Disponível em http:www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/glacyqueirosderoure.rtf. Acesso em 12.03.2009.

SAURET, Marie Jean. *O infantil e a estrutura*. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise, 1998.

SOLER, Colette. O sujeito e o Outro I e II. In: FELDSTEIN, Richard; FINK, Bruce; JAANUS, Marie (Orgs.). *Para ler o seminário 11 de Lacan:* os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 52-67.

VORCARO, Ângela. Desastre e acontecimento na estrutura. *II Jornada do Espaço Psicanalítico de Goiânia:* a criança na clínica psicanalítica. Goiânia: anais, 2008, 44 p.

ZALCBERG, Malvine. *Amor paixão feminina*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.