

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

JÚNIA GRAZIELE DE ALMEIDA COUTO

**Os impasses no acesso ao saber na clínica psicanalítica com crianças**

Belo Horizonte  
2018

JÚNIA GRAZIELE DE ALMEIDA COUTO

**Os impasses no acesso ao saber na clínica psicanalítica com crianças**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Estudos Psicanalíticos

Linha de pesquisa: Conceitos Fundamentais em Psicanálise e Investigações no Campo Clínico e Cultural

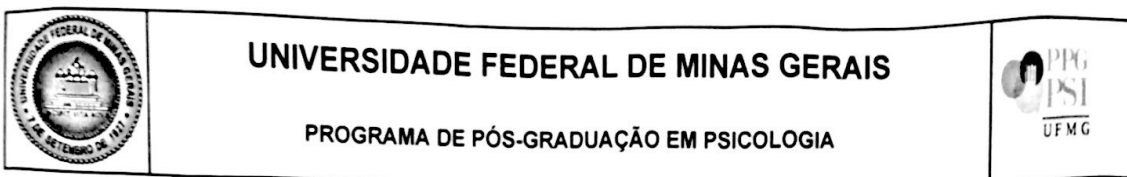
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nádia Laguárdia de Lima

Belo Horizonte  
2018

150 Couto, Júnia Grazielle de Almeida  
C871i Os impasses no acesso ao saber na clínica psicanalítica  
2018 com crianças [manuscrito] / Júnia Grazielle de Almeida  
Couto. - 2018.  
96 f.  
Orientadora: Nádia Laguárdia de Lima.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.  
Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Psicanálise - Teses .3. Crianças -  
Teses I. Lima, Nádia Laguárdia de. II. Universidade Federal  
de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências  
Humanas. III. Título.



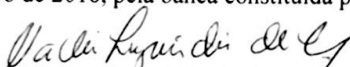
## FOLHA DE APROVAÇÃO


**Os impasses no acesso ao saber na clínica psicanalítica com crianças**

**JÚNIA GRAZIELE DE ALMEIDA COUTO**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em PSICOLOGIA, área de concentração ESTUDOS PSICANALÍTICOS, linha de pesquisa Conceitos Fund. Psicanálise Invest. Campo Clínico e Cultural.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2018, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Nádya Laguardia de Lima - Orientador  
UFMG

  
-Prof(a). Angela Maria Resende Vorcaro  
UFMG

  
Prof(a). Monica Maria Farid Rahme  
FaE/UFMG

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2018.

## AGRADECIMENTOS

À orientadora Nádia Laguárdia de Lima, por acolher este trabalho e pela parceria durante todo o percurso no mestrado. Pela leitura cuidadosa, pelo amparo na escrita e pela responsabilidade e zelo na transmissão da psicanálise. Pela aposta no saber de cada um e por sua imensa generosidade. Obrigada, por tanto.

Aos colegas do grupo de pesquisa *Além da tela: psicanálise e cultura digital*, pelas discussões, interlocuções e parcerias. Pelo entusiasmo a cada novo projeto, pela ética e responsabilidade diante dos novos desafios.

A todos os colegas do mestrado, pela companhia e parceria ao longo desses dois anos; especialmente à Júlia, Lucas, Patrícia, Raíza e Thaís, meus queridos “Aleph do mestrado”, pela amizade, descontração e apoio nos momentos de angústia.

Aos professores da UFMG, pela dedicação na transmissão da psicanálise. Aos professores que participaram do exame de qualificação, Angêla Vorcaro, Cleyton Andrade e Gilson Iannini, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições que deram contorno a este trabalho.

Às professoras Ângela Vorcaro e Mônica Rahme, por se disponibilizarem a participar da banca de defesa.

A todas minhas amigas e amigos pelo apoio e afago, por compreenderem os momentos de ausência e por serem meu refúgio nos momentos de cansaço. Às minhas colegas de trabalho pelas trocas diárias.

A toda a minha família, que nunca deixou de apoiar a escolha de meus projetos. Aos meus avós, tios, irmãos e primos, que sempre acreditaram na educação.

À minha mãe, Elza, pelo amor, carinho e apoio de sempre. A meu irmão Jean, pelas conversas, pela torcida, pela alegria e pela companhia na hora dos estudos.

A Jorge, por também apostar nesse projeto, pelo apoio e parceria de cada dia, pelo cuidado e afeto.

Ao analista, pelo saber que não está na universidade.

Às crianças, que tanto me ensinaram em minha trajetória clínica, que renovam a prática e dão sentido à teoria, que mantêm vivo meu desejo e minha escolha pela psicanálise.

A todos estes, minha profunda gratidão.

## RESUMO

Couto, J. G. A. (2018). Os impasses no acesso ao saber na clínica psicanalítica com crianças. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Esta pesquisa investiga as relações da criança com o saber. O ponto de partida é a prática clínica com crianças que apresentaram impasses no acesso ao saber escolar e, na investigação analítica, revelaram a trama inconsciente na qual o saber ocupa um lugar no sintoma familiar. A apresentação de fragmentos clínicos funciona como orientação para a elaboração do percurso teórico desta dissertação. São apresentados fragmentos de dois casos clínicos em que foram localizados impasses das crianças em relação ao acesso ao saber. A aposta do presente trabalho é de que a suspensão do saber escolar é consequência da suspensão do saber sobre elementos fundamentais da história do sujeito e que remetem ao saber de ordem inconsciente. A dissertação parte das elaborações freudianas sobre a curiosidade sexual infantil e a sua relação com o interesse por outros saberes, abordando ainda a peculiaridade com que o discurso analítico considera a criança como um sujeito que porta um saber. Apresentam-se formulações sobre a relação entre o sintoma da criança e a família e analisa-se a formulação dos discursos lacanianos para abordar a temática do saber, além de se debater a relação entre demanda e desejo no que se refere à relação do sujeito com o Outro. Por fim, apresenta-se um estudo sobre a disjunção estrutural entre o saber e a verdade, em que consideramos que o acesso ao saber remete a um impasse, uma vez que é impossível saber sobre toda a verdade do sujeito, pois a ela só se tem acesso pela metade.

**Palavras-chave:** Saber. Psicanálise infantil. Sintoma da criança. Educação.

## ABSTRACT

Couto, J. G. A. (2018). The impasses in accessing knowledge in the psychoanalytic clinic with children. Masters Dissertation. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

This research investigates children's relations to knowledge. Its point of departure is the clinical practice with children who have demonstrated impasses in accessing school knowledge and have revealed, during an analytical investigation, an unconscious web where knowledge takes a place in the family symptom. The presentation of clinical fragments aims to guide the construction of this Master's thesis' theoretical pathway. These are fragments of two clinical cases in which children's impasses towards accessing knowledge were found. This work's wager is that the suspension of school knowledge is a consequence of the suspension of knowledge about fundamental features of the subject's history, which refer to knowledge in the unconscious. Based on Freudian elaborations about infantile sexual curiosity and its relationship with the interest towards other knowledges, this Master's thesis also approaches the peculiarity with which analytic discourse considers the child as the subject bearer of a knowledge. Furthermore, it presents formulations about the connection between a child's symptom and the family, analyzing the formulation of Lacanian discourses to address the issue of knowledge, as well as debating the relation between demand and desire, regarding the subject's relation to the Other. Ultimately, we present a study about the structural disjunction between knowledge and truth, in which we consider that the access to knowledge refers to an impasse, once it is impossible to know a subject's entire truth, for access to it is only available half-said.

**Keywords:** Knowledge. Child psychoanalysis. Child's symptom. Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Formulação dos discursos contendo as dimensões da impotência e impossibilidade.....	56
Figura 2	Toro 1.....	67
Figura 3	Toro 2.....	68
Figura 4	Grafo do desejo – primeira parte.....	71
Figura 5	Grafo do desejo – grafo 3.....	73

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A CRIANÇA E O SABER.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>A origem do saber em Freud.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>O saber da criança.....</b>	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>O SABER E O OUTRO.....</b>	<b>39</b>
<b>3.1</b>	<b>A criança, o sintoma e a família.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2</b>	<b>O discurso histórico e o saber.....</b>	<b>50</b>
<b>4</b>	<b>O QUE IMPEDE O ACESSO AO SABER.....</b>	<b>66</b>
<b>4.1</b>	<b>A demanda tomada como desejo.....</b>	<b>66</b>
<b>4.2</b>	<b>Disjunção entre saber e verdade.....</b>	<b>77</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>91</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo principal investigar as relações da criança com o saber. O interesse por esse tema surge a partir da prática clínica com crianças que apresentaram impasses no acesso ao saber escolar. Considerando que a noção de saber é diferente para a psicanálise e para a educação, buscamos investigar a noção de saber no campo da psicanálise para pensarmos sua relação com o saber escolar.

A dificuldade escolar, analisada pela perspectiva psicanalítica, considera a relação singular do sujeito com o saber e a dimensão inconsciente envolvida nessa relação. Com Freud (1905/2016)<sup>1</sup>, compreendemos que existe um não-saber de ordem estrutural, que se apresenta como um impedimento para o sujeito — a impossibilidade de saber sobre a castração —, mas que, contudo, lança o sujeito na busca por outros saberes. Com Lacan (1969-70/2007), estamos advertidos da impossibilidade de saber de tudo a partir da dimensão “não-toda” do saber.

Os impasses relativos ao saber se revelam especialmente quando, ao ingressar na escola, a criança apresenta alguma manifestação que seja divergente daquela esperada para crianças de sua idade. A partir de então, as nomeações diagnósticas e muitas vezes deficitárias aparecem como soluções para explicar o que se passa com o aluno. Na escola e nos consultórios médicos, os termos “dificuldade de aprendizagem”, “hiperatividade” e “transtorno de déficit de atenção” são alguns dos nomes dados à maneira, ainda que transtornada, com a qual o sujeito se depara com a castração.

É comum crianças chegarem ao consultório do psicanalista após a passagem por uma série de profissionais que, respaldados por técnicas ditas “modernas” e consoantes com o discurso científico, não acolhem o que há de singular na desordem manifestada pelo sujeito. O trabalho analítico consiste em dar lugar ao sintoma do sujeito e diferenciá-lo do déficit e das demais nomeações atribuídas pelo Outro, entendendo que essas nomeações podem apontar justamente para um “não saber” lidar com os impasses da criança por parte da família ou da escola.

A nossa questão de pesquisa surge a partir do atendimento clínico de duas crianças que apresentam impasses no acesso ao saber escolar e que, na investigação

---

<sup>1</sup> A primeira data indica o ano de publicação original da obra e a segunda data indica a edição consultada pelo autor.

analítica, revelam a trama inconsciente na qual o saber ocupa um lugar importante no sintoma familiar. Em ambos os casos foi possível localizar um impedimento de ordem inconsciente que parte do Outro materno e que tem como consequência a suspensão do saber da criança no campo escolar.

Izabele<sup>2</sup>, aos cinco anos de idade, não consegue aprender nada na escola e é diagnosticada com Transtorno de Aprendizagem. Ela repete nas sessões iniciais que “não sabe as coisas”. Na conversa com a mãe, esta revela que Izabele teve um irmão gêmeo que morreu uma semana após o nascimento, mas Izabele “não sabe nada sobre isso”.

Caio, aos quatro anos de idade, começa a “desaprender” tudo o que tinha aprendido na escola. A mãe diz que esta “regressão” surge após a prisão do pai, cena presenciada pela criança. Ela acrescenta que “não quis saber” o motivo da prisão do marido, pois confia plenamente nele e em sua afirmação de que ele não fez nada de errado.

A nossa hipótese é a de que, nos dois fragmentos de casos apresentados, a criança é impedida de saber, de maneira inconsciente, pela mãe, sobre a morte do filho ou a transgressão do marido. O impedimento relaciona-se com a dificuldade da própria mãe em lidar com a situação. A criança, por sua vez, está impossibilitada de saber, o que desencadeia, como resposta subjetiva, uma recusa pelo saber escolar. Consideramos, nestes casos, que o sintoma da criança está relacionado ao sintoma familiar.

O fato de não se falar sobre tais acontecimentos tem efeito sobre a criança. Rosa (2001) aponta que os pais supõem que só se transmite o que é dito, entretanto é justamente aquilo que é calado que retorna através do sintoma. Rosa (2001, pp. 127-128) afirma ainda que “ao não dizer, os pais não calculam outros riscos: que a supressão de significantes fundamentais da filiação tem efeitos no andamento da constituição subjetiva” e complementa “a transmissão ocorre apesar do não-dito, dado que fundamentada não nas palavras, mas no desejo do Outro”.

O que não é falado pela mãe, nos fragmentos apresentados acima, aponta para algo da verdade do Outro materno, uma verdade da qual não se quer saber. Os efeitos dessa verdade ressoam na mãe e também na criança, conforme Rosa (2001, p. 128), ao dizer que “calar-se sobre o acontecimento é tentar suspender o enigma de sua

---

<sup>2</sup> Os nomes utilizados nos fragmentos clínicos apresentados são fictícios.

significação — tanto para quem cala como para o outro, que recebe não o enigma, mas um significado solidificado, uma única versão substitutiva tomada como verdade”.

Considerando o efeito na criança deste não-dito, esta dissertação pretende pesquisar como o saber de ordem inconsciente se relaciona com o saber do campo escolar a partir da análise dos fragmentos clínicos apresentados, em que percebemos que o saber de ordem inconsciente incide sobre o saber no campo do conhecimento, da educação.

Partimos da noção de que saber e conhecimento são termos heterogêneos e, para orientar essa dissertação, nos embasamos no ensino lacaniano dos “quatro discursos” (Lacan, 1969-70/2007) onde o saber é algo produzido no discurso histórico — discurso apontado por Lacan como o discurso do analisante — e está relacionado ao saber inconsciente. Já o conhecimento está no campo do discurso universitário, que ordena ao estudante que estude sempre mais, tendo como produto o sujeito que nada sabe. Nesse sentido, a noção de saber na psicanálise implica necessariamente a dimensão do não saber, do saber inconsciente, ao passo que o conhecimento pressupõe a possibilidade de tudo saber. Entendemos que a escola, ao avaliar a aprendizagem da criança com base em competências pedagógicas, funciona na lógica do discurso universitário, na busca de um conhecimento total, do “tudo saber” (Lacan, 1969-70/2007, p. 32)

A distinção entre saber e conhecimento para a psicanálise aponta que a operação da linguagem está articulada a uma estrutura, e não a um conteúdo. O saber no campo da psicanálise se refere ao encadeamento significativo e não ao acúmulo de informações ou conhecimento. Lacan (1969-70/2007, p. 49) estabelece que “não há nada em comum entre o sujeito do conhecimento e o sujeito do significante”. Esta distinção se mostra ainda na seguinte elaboração lacaniana:

O que descobrimos na experiência de qualquer psicanálise é justamente da ordem do saber, e não do conhecimento ou da representação. Trata-se precisamente de algo que liga, em uma relação de razão, um significante S1 a um outro significante S2. Estes aí são termos bem pulverosos, diria, se é que posso, usando esta metáfora, dar a entender o realce que convém atribuir, no caso, ao termo *saber*. (Lacan, 1969-70/2007, p. 30).

O saber que interessa à psicanálise está relacionado ao saber inconsciente, um saber “que não se sabe” (Lacan, 1969-70/2007, p. 35), mas que está entrelaçado ao sujeito, que derrapa no discurso e transborda pela palavra. É um saber que se difere da aquisição de conhecimento pela via da educação: esse saber não pode ser ensinado, ele é transmitido. Há uma passagem no *Seminário 16: De um Outro ao outro*

(1968-1969/2008b) em que Lacan aponta a diferença entre o saber e o aprender, o que sintetiza a noção que gostaríamos de transmitir nessa dissertação, sobre a relação entre o saber e a educação:

O saber é isto: alguém lhes apresenta coisas que são significantes e, da maneira como estas lhes são apresentadas, isso não quer dizer nada, e então vem um momento em que vocês se libertam, e de repente aquilo quer dizer alguma coisa, e é assim desde a origem. Isso se percebe pela maneira como a criança maneja seu primeiro alfabeto, que não é aprendizagem nenhuma, porém um colapso que une uma grande letra maiúscula com a forma do animal cuja inicial supostamente corresponde à letra em questão. A criança faz ou não faz essa conjunção. Na maioria dos casos, ou seja, naqueles em que ela não é cercada por uma atenção pedagógica demasiadamente grande, ela a faz. (Lacan, 1968-1969/2008b, p. 196).

Traçamos um percurso teórico nessa dissertação no intuito de abordar temas que contribuam para o estudo da relação da criança com o saber, sob a orientação dos fragmentos clínicos que despertaram o interesse por esta pesquisa. Entendemos que a prática clínica faz reviver a teoria psicanalítica a cada novo caso na medida em que ele se torna uma nova e singular versão da teoria. Lacan (1974-75) nos adverte que “é então indispensável que o analista seja ao menos dois. O analista para ter efeitos e o analista que teoriza esses efeitos” (p. 5).

Partimos do estudo da temática do saber em Freud e Lacan, o que nos permitiu o diálogo com psicanalistas contemporâneos que tratam da temática do saber e da infância.

Iniciamos a discussão teórica na segunda seção, “A criança e o saber”, onde faremos um estudo sobre a relação da criança com o saber para pensarmos a incidência dessa relação nos sintomas manifestados pelas crianças. Iniciaremos com um estudo da obra freudiana que trata da origem do saber na criança. Para realizar este estudo, privilegiaremos alguns textos clássicos que tratam da temática a fim de identificar como Freud (1905/2016) apresenta o termo denominado “pulsão de saber” e a sua relação com as pesquisas sexuais infantis. Nesta primeira parte da seção veremos as elaborações iniciais de Freud sobre a temática do saber na infância, discorreremos sobre o processo de recalque das investigações sexuais, além de abordar o texto “Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância” (1910/2015e), em que Freud localiza três destinos possíveis para a pulsão de saber após o recalque. É nessa parte da dissertação que abordaremos a relação entre o saber inconsciente e o saber no campo da educação. A partir da teoria freudiana, entendemos que o abandono das pesquisas sexuais infantis pela via do recalque fará com que a criança

se interesse por outros assuntos, dentre eles, o conhecimento ensinado no âmbito escolar.

Ainda na segunda seção, abordaremos a particularidade com que a psicanálise lida com as manifestações sintomáticas no campo da educação, em contraposição à conduta da Pedagogia e da Medicina. Destacaremos a ética psicanalítica, que, diferentemente dos outros campos, atribui à criança um saber: saber que deve ser respeitado no discurso analítico.

A terceira seção, “O saber e o Outro”, abordará o saber em articulação ao campo do Outro, uma vez que a criança se direciona ao Outro em busca de significantes que respondam pelo seu lugar no mundo. A primeira parte desta seção irá trazer formulações a respeito do lugar da família na constituição subjetiva da criança. Abordaremos as noções de maternidade e paternidade a partir das funções “nome-do-pai” e “desejo da mãe”, apontadas por Lacan (1969/2003c), além de analisarmos o sintoma da criança em articulação ao sintoma familiar. Essa seção apresentará ainda algumas elaborações sobre a transmissão simbólica operada pela família.

A segunda parte da seção propõe um estudo sobre os quatro discursos apresentados por Lacan no *Seminário 17: O avesso da psicanálise* (1969-70/2007), a fim de analisar a função do saber em cada um dos discursos. Sendo assim, faremos uma exposição dos termos e dos lugares que compõem os discursos, para em seguida apresentarmos o lugar do saber em cada um deles. Após essa exposição, faremos uma aproximação entre a posição do agente do discurso histórico e a posição infantil no que se refere à busca de saber no campo do Outro.

Na quarta seção, “O que impede o acesso ao saber”, partiremos da consideração de que o acesso ao saber porta uma dimensão estrutural de impedimento, que é a impossibilidade do saber diante da castração. Assim, percorreremos dois caminhos para discutir o que impede o acesso ao saber tendo como referência os fragmentos clínicos apresentados. No primeiro caminho, consideraremos a relação entre demanda e desejo a partir da noção apresentada por Lacan no *Seminário 9: A identificação* (1961-62) de que a demanda do Outro é tomada pelo neurótico como desejo. Buscaremos, em seguida, analisar a incidência da relação entre demanda e desejo na formação dos sintomas das crianças dos fragmentos clínicos apresentados nesta dissertação. Utilizaremos ainda as elaborações lacanianas do grafo do desejo para abordar a posição da criança no que

se refere ao que ela interpreta do desejo do Outro. No segundo percurso, discutiremos a relação entre o saber e a verdade, apontando que tais termos apresentam uma disjunção estrutural, pois o saber não irá responder ao que é da ordem da verdade do sujeito. Buscaremos explorar as relações e os limites entre os dois termos, acrescentando a essa discussão um terceiro termo essencial: o gozo.

## 2 A CRIANÇA E O SABER

*O saber da criança, no sentido do saber que ela tem, não é desses saberes de semblante, desses saberes artificiosos, que são erguidos em discurso sobre a mesma matriz que o discurso da Universidade. O saber da criança é um saber autêntico, que ele seja sabido ou não sabido, e é como tal que ele se inscreve no discurso analítico. (Miller, 2012a, p. 8).*

Nesta seção, propomos um estudo sobre a relação da criança com o saber para pensarmos de que maneira essa relação incide sobre o sujeito e se manifesta na clínica psicanalítica com crianças. Na primeira parte, faremos um retorno à obra de Freud para localizarmos a origem do saber na criança. Realizaremos uma leitura dos principais textos que tratam dessa temática e foram fundamentais para a teorização psicanalítica. Entendemos que compreender o início das elaborações freudianas sobre a temática do saber é imprescindível para avançarmos, nas próximas seções, nas elaborações sobre o sintoma da criança em relação ao saber. Na segunda parte, apresentaremos como a psicanálise se distingue da Pedagogia e da Medicina ao considerar a dimensão inconsciente das manifestações sintomáticas no campo da educação e ao atribuir saber à criança.

### 2.1 A origem do saber em Freud

A teoria freudiana nos mostra que a questão do saber está intimamente relacionada com a pulsão. Mas como Freud relaciona o saber e a pulsão em sua teoria? Qual a relação entre o saber e a sexualidade? O que desperta a criança para o saber? Guiados por essas principais questões, propomos um retorno à obra freudiana sobre a construção da problemática do saber nas crianças.

Para realizar essa investigação, serão discutidos nesse primeiro momento os seguintes textos de Freud: “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905), “O esclarecimento sexual das crianças” (1907), “Sobre as teorias sexuais infantis” (1908), “Uma lembrança de infância de Leonardo da Vinci” (1910), “O Inconsciente” (1915) e “As pulsões e seus destinos” (1915).

Em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud (1905/2016) aborda o que designa como pulsão de saber, ainda que, advertindo o leitor sobre a

impossibilidade de atribuir essa pulsão aos seus componentes pulsionais elementares<sup>3</sup> e de subordiná-la exclusivamente à sexualidade<sup>4</sup>.

Sobre a especificidade da denominada pulsão de saber, é importante retornarmos ao momento em que Freud formaliza, pela primeira vez<sup>5</sup>, o uso do termo *Trieb* como a noção de pulsão. Tal formalização é escrita em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, quando Freud (1905/2016) trata das pulsões parciais e zonas erógenas. O autor faz a seguinte definição<sup>6</sup>:

Por “instinto” [Trieb] não podemos entender, primeiramente, outra coisa senão o representante psíquico de uma fonte endossomática de estímulos que não para de fluir, à diferença do “estímulo”, que é produzido por excitações isoladas oriundas de fora. Assim, “instinto” é um dos conceitos na demarcação entre o psíquico e o físico. (v. 6, pp. 66-67)

A noção de pulsão utilizada por Freud porta, nesse momento, a ideia de um representante psíquico de uma fonte de energia sexual interna que irá impulsionar o sujeito a realizar certas ações de descarga de excitação. Mais tarde, no texto “O Inconsciente”, Freud (1915/2010b) irá reforçar que, como representante psíquico, “uma pulsão não pode jamais tornar-se objeto da consciência” (v. 12, p. 86). A pulsão aparece somente enquanto ligada a uma representação ou sob a forma de um afeto, surgindo na consciência sob a forma de uma ideia que a representa, e não como a pulsão propriamente dita. Assim, a ela só teremos acesso via representação, através dos pontos de fixação ou de seus efeitos.

Importante ressaltar que, ainda que o texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” tenha sido publicado em 1905, a seção chamada “A pesquisa sexual infantil”, que apresenta a pulsão de saber, só foi integrada ao texto em 1915. Antes

<sup>3</sup> Em “As pulsões e seus destinos” (1915/2013), Freud correlaciona quatro termos utilizados quando se fala de pulsão, sendo eles: pressão, meta, objeto e fonte da pulsão. Tal elaboração freudiana dos componentes elementares da pulsão é contemporânea à elaboração da “pulsão de saber”, que foi acrescentada ao texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905), também em 1915.

<sup>4</sup> Consideraremos dois momentos da teorização freudiana sobre a pulsão, sendo o primeiro aquele que abrange o dualismo pulsões sexuais/pulsão do eu e o segundo momento o que trata do dualismo pulsão de vida/pulsão de morte. Em nenhuma das teorizações freudianas sobre a pulsão encontra-se, distinguida como uma pulsão específica, a pulsão de saber. Mas, uma vez que o próprio Freud trata em seus textos da noção de “pulsão de saber”, feitos os esclarecimentos anteriores, também usaremos aqui o termo utilizado por Freud.

<sup>5</sup> A primeira utilização do termo “pulsão” foi feita por Freud no artigo, endereçado a Fliess, “Projeto para uma psicologia”, de 1895. Porém, como tal artigo foi publicado após a morte de Freud, o termo aparece sistematizado para o leitor primeiramente nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905).

<sup>6</sup> A citação direta foi retirada do texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905/2016), da editora Companhia das Letras. O tradutor de tal edição preferiu preservar o termo “instinto” ao invés de “pulsão”. Sendo assim, solicitamos ao leitor que considere a noção de pulsão em vez de instinto, quando essa aparecer nas citações diretas.

disso, Freud (1908) havia tratado da questão das pesquisas sexuais infantis detalhadamente no texto “Sobre as teorias sexuais da criança”. Assim sendo, trata-se, na abordagem da temática no texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, de uma síntese do que Freud estabelece no texto de 1908<sup>7</sup>.

Em “Sobre as teorias sexuais infantis”, Freud (1908/2015d) aborda as várias teorias sexuais que as crianças inventam para tentar saber sobre a sexualidade. Dentre as teorias descritas por Freud, o autor isola três que podem ser percebidas em todas as crianças às quais se pode ter acesso pela observação de seu interesse pelos temas sexuais. Denominadas teorias sexuais infantis típicas, são elas: a atribuição a todas as pessoas — inclusive as mulheres — de um pênis; a hipótese de que o bebê é evacuado pela via anal; e a teoria sádica do coito.

No referido texto, Freud fala do interesse precoce do indivíduo por questões sexuais, muito antes da sua entrada na puberdade. O autor localiza na ameaça da chegada de um novo bebê o despertar do pensamento infantil, o que coloca a criança a investigar sobre a origem daquele que pode lhe privar dos cuidados e amor dos pais. Freud (1908/2015d) aponta que o interesse por esse conhecimento não se dá espontaneamente, mas sim por motivos muito específicos, conforme o trecho seguinte:

O impulso de saber das crianças não desperta aí de forma espontânea, como que por uma inata necessidade de causalidade, mas sob o aguilhão dos instintos egoístas que as governam, quando, aproximadamente ao atingir o segundo ano de vida, são defrontadas com a chegada de uma nova criança. Também as crianças que não tiveram a família aumentada podem colocar-se em tal situação, pelas observações que fazem em outras famílias. A diminuição do cuidado por parte dos genitores, experimentada ou justamente receada, e o pressentimento de que, a partir de então, sempre terá de partilhar tudo com o recém-chegado, instigam a vida emocional da criança e aguçam-lhe a capacidade de pensamento. (v. 8, pp. 394-395).

A partir da constatação da possibilidade de chegada de um outro que o ameaça, a criança passa a refletir sobre o que será o primeiro grande problema de sua vida: o enigma de onde vêm os bebês. Freud (1908/2015d) aponta que “a questão mesma é, como toda indagação, um produto das necessidades da vida, como se ao pensamento fosse dada a tarefa de prevenir a repetição de tão temidos eventos” (v. 8, p. 395). A partir dessa indagação, a criança se lança em uma investigação que busca respostas

---

<sup>7</sup> Para a presente pesquisa, considerando a riqueza de detalhes do texto “Sobre as teorias sexuais da criança” (1908) e a relevância das ideias contidas em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905), optamos por apresentar os dois textos, ainda que alguns pontos possam se repetir, pois entendemos que um texto reforça e complementa as ideias que Freud elabora no outro texto.

para tal mistério. Em alguns casos, ela chega a perguntar diretamente aos adultos sobre as questões que lhe atormentam. No entanto, as soluções para tal enigma oferecidas pelos adultos são insuficientes e produzem na criança a desconfiança de que aqueles que até então eram de total confiança lhe escondem algo. Freud (1908/2015d) diz que a partir disso a criança passa por um conflito que terá um papel fundamental em sua constituição psíquica:

Mas nisso elas também têm a primeira ocasião de viver um “conflito psíquico”, pois certas opiniões pelas quais sentem uma predileção instintual, mas que não são “corretas” para os adultos, entram em choque com outras que são sustentadas pela autoridade dos “grandes” e não são acessíveis para elas. Logo esse “conflito psíquico” pode se tornar uma “dissociação psíquica”; a opinião que está ligada a “ser uma boa criança”, mas também à suspensão da reflexão, torna-se dominante e consciente; a outra, para a qual o trabalho de investigação trouxe novas provas no meio-tempo, que não devem contar, torna-se suprimida, “inconsciente”. Dessa maneira é constituído o complexo nuclear da neurose. (v. 8, pp. 396-397).

No trecho descrito acima, podemos inferir que, a partir do acesso a dois tipos de conhecimento — o primeiro a que chegou através de suas pesquisas, e o segundo oferecido pelos adultos —, ocorre na criança um conflito psíquico que terá grande relevância na formação do núcleo neurótico do sujeito. Freud (1908/2015d) descreve como “dissociação psíquica” o fato de as pesquisas infantis — inaceitáveis para os mais velhos — serem recalcadas e se tornarem inconscientes, enquanto as concepções estabelecidas e transmitidas pelos adultos se tornam dominantes e conscientes. Com o abandono de suas teorias, cessa também na criança a atividade de reflexão.

Freud (1908/2015d) ressalta o momento em que as crianças, ao se depararem com um problema prático em suas pesquisas sexuais, não veem outra saída a não ser abandoná-las: trata-se da suposição de que todas as pessoas possuem pênis. Com o conhecimento de que o bebê cresce na barriga da mãe, as crianças passam a se interessar pela maneira com que ele foi parar ali dentro. Entendem que o pai também é responsável por esse processo, pois o mesmo diz que o bebê também é dele. A inclusão do pênis nesse mistério acaba sendo inevitável. Assim, as crianças dão continuidade à sua, até então, exitosa pesquisa. Quando está prestes a descobrir a existência da vagina e a inferir a possibilidade de penetração, a criança é obrigada a abdicar de suas pesquisas, conforme Freud (1908/2015d) assinala:

Mas, quando a criança parece estar a caminho de postular a existência da vagina, e de atribuir ao pênis do pai a ação de penetrar na mãe, como o ato mediante o qual o bebê se forma no

corpo da mãe, nesse ponto a pesquisa se interrompe, confusa, pois em seu caminho se acha a teoria de que a mãe possui um pênis como o homem, e a existência da cavidade que acolhe o pênis permanece desconhecida para a criança. De bom grado suporemos que o insucesso de seus esforços intelectuais torna mais fácil a rejeição e o esquecimento deles. Mas essas dúvidas e cogitações se tornarão o modelo para todo posterior trabalho de pensar sobre problemas, e o primeiro fracasso tem um efeito paralisante que prosseguirá por todo o tempo. (v. 8, p. 402)

Nesse texto, podemos perceber como Freud estabelece a construção do pensamento infantil e sua intrínseca relação com a sexualidade. O despertar do pensamento ocorre na tentativa de responder ao enigma sobre a origem dos bebês, sendo esse o ponto inicial da atividade de reflexão da criança. Freud estabelece o recalque dos resultados aos quais as crianças chegam com suas pesquisas sexuais, uma vez que esses não são aceitáveis pelos adultos. Destacando o papel fundamental desse recalque, Freud o descreve como o formador do complexo nuclear de uma neurose. Freud (1908/2015d) afirma ainda que as teorias sexuais infantis não se dão por impressões casuais, mas são motivadas pela pulsão sexual existente nas crianças, conforme descreve: “Estas seriam as mais importantes das teorias sexuais típicas das crianças, produzidas espontaneamente nos primeiros anos da infância, apenas por influência dos componentes instintuais sexuais” (v. 8, p. 407).

Voltando ao texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, no que se refere às investigações infantis, Freud (1905/2016) afirma que, concomitantemente à florescência da vida sexual infantil, entre os três e os cinco anos de idade, a criança inicia a atividade que se inscreve na pulsão de saber:

Sua ação corresponde, por um lado, a uma forma sublimada de apoderamento, e, por outro lado, ele trabalha com a energia do prazer de olhar. Mas suas relações com a vida sexual são particularmente significativas, pois a psicanálise nos ensinou que o instinto de saber das crianças é atraído, inopinadamente cedo e com imprevista intensidade, pelos problemas sexuais, e talvez seja inclusive despertado por eles. (v. 6, p. 103)

Nesse trecho, ao se interrogar sobre a possibilidade de a pulsão de saber ser despertada pelos problemas sexuais, Freud levanta a hipótese de que a origem da pulsão de saber remete às questões sexuais vivenciadas pela criança. Freud esclarece a seguir que a ameaça da chegada de um novo bebê e o conseqüente medo da perda de amor e cuidados tornam a criança mais perspicaz e pensativa. Nesse primeiro tempo, a criança se ocupa com as questões práticas relativas à sexualidade, sua busca de resposta nesse momento não é sobre a questão da diferença sexual —

algo que inicialmente é aceito sem hesitação pela criança —, e sim sobre o enigma “de onde vêm os bebês?”.

As pesquisas feitas pela criança na tentativa de responder tal enigma continuam baseadas nas explicações fantasiosas dos adultos sobre as questões da gravidez e do nascimento, explicações que são recebidas com desconfiança pelas crianças. Suas pesquisas encontram impedimento em um ponto no qual as crianças não têm acesso: o conhecimento da existência do orifício sexual feminino e o papel do sêmen fecundante. Freud (1905/2016) relata que, uma vez não sendo possível encontrar solução para as pesquisas sexuais, devido ao desconhecimento de partes fundamentais no processo, a criança acaba renunciando à busca de respostas, deixando como sequela um prejuízo duradouro para a pulsão de saber.

Freud, nesse mesmo texto, destaca o caráter solitário da investigação sexual nesses primeiros anos da infância. O autor descreve esse momento como um primeiro passo para a orientação autônoma da criança no mundo e estabelece um intenso alheamento dela em relação aos adultos que anteriormente eram de sua total confiança. Podemos entender a partir de então que o conflito causado pelas pesquisas sexuais infantis irá promover uma separação entre a criança e seus pais.

O texto de Freud de 1910 sobre o pintor italiano Leonardo da Vinci é uma referência importante para o estudo da noção de saber na obra freudiana. Ao tratar dos destinos possíveis para as investigações sexuais infantis, Freud destaca a sublimação como o destino ideal e o mais bem-sucedido para as pesquisas das crianças sobre a sexualidade. Além de nos oferecer importantes contribuições teóricas sobre a temática do saber, Freud aborda os fatores psíquicos que podem ser causa da homossexualidade de Leonardo, discorrendo ainda sobre os aspectos inconscientes que podem ser identificados em sua obra de arte. Como o nosso objeto de pesquisa é o “acesso ao saber”, privilegiaremos os pontos que Freud aborda a noção de saber em seu texto sobre Leonardo da Vinci.

No texto “Uma lembrança de infância de Leonardo da Vinci”, Freud (1910/2015e) faz reflexões psicanalíticas acerca da vida de Leonardo da Vinci. Para isso, analisa os escassos elementos passíveis de serem acessados sobre a vida do pintor italiano. Ainda que os elementos sejam poucos, Freud faz uma interessante elaboração a partir da descrição de uma lembrança da infância de Leonardo, localizada em meio a apontamentos científicos que Da Vinci esboça sobre o voo dos pássaros. Freud se interessa pelo único fragmento de lembrança que o pintor

descreve acerca de sua infância, uma recordação escrita no meio de seus estudos, algo que interrompe o seu trabalho científico e que faz emergir conteúdos que ele não tinha intenção de informar, assim como em um trabalho de associação livre.

Freud destaca a grandeza de Leonardo não só no campo das artes como também no campo da pesquisa científica, característica que foi se acentuando cada vez mais com o decorrer do tempo. Leonardo passa a se ocupar mais com suas investigações do que com as artes, o que deixavam perplexos seus contemporâneos, que o julgavam por não terminar suas obras, algo que acontecia frequentemente.

Uma característica especial de Leonardo chama a atenção de Freud: a sua fria rejeição à sexualidade. Freud (1910/2015e) chega a dizer sobre o artista: “Ele apaga todo sexual tão decididamente, como se houvesse apenas o amor, que conserva todo ser vivo, nenhuma matéria digna para o impulso de conhecimento do pesquisador” (p. 78). Comenta ainda a possibilidade, levantada por alguns biógrafos, de Leonardo ser homossexual, mesmo que isso não implicasse em uma atividade sexual por sua parte.

Freud recorta uma afirmativa de Leonardo, em que ele diz que só se pode amar o que se conhece profundamente, e, ao contrário, o objeto que é pouco conhecido não pode ser amado. Freud usa essa afirmativa para demonstrar a maneira como Leonardo encarava o amor, não como um objeto de conhecimento profundo como ele o coloca, dada a impossibilidade de isso ocorrer, mas sim como algo passível de reflexão, como um objeto de interesse intelectual. Segundo Freud (1910/2015e):

Seus afetos foram docilizados, dominados pela pulsão de pesquisa [Forschertrieb]; ele amava e não odiava, mas se perguntava de onde vinha o que devia amar ou odiar e o que isso significava e assim ele deveria parecer, de início, indiferente em relação ao bem e ao mal, ao belo e ao feio. (p. 85).

Para Freud (1910/2015e), Leonardo, em vez de amar, faz pesquisas:

Ele transformou a paixão apenas no impulso de conhecer [Wissensdrang]; ele se entregou então à pesquisa com toda persistência, constância, profundidade, que decorria da paixão e no mais alto do trabalho intelectual, após ter ganhado conhecimento, ele permitia que os afetos por muito tempo contidos interrompessem, fluíssem livremente, como um braço de água conduzido pela corrente, depois que ele tinha concluído a obra. (p. 85).

Freud fala do “instinto” de pesquisador de Leonardo que em certo momento ultrapassa seu trabalho como artista e domina seus interesses. Leonardo se envolve com suas pesquisas, inicialmente as faz justamente para aprimorar sua obra, mas acaba se aventurando por outros campos e faz grandes descobertas e invenções no ramo das ciências naturais. Porém, ao retornar para a pintura, percebe a mudança da

sua forma de pensar. A partir de então, o que passa a lhe interessar em um quadro é, acima de tudo, um problema. Freud (1910/2015e) diz que sua nova maneira de pensar teve impacto em sua produção artística e no seu modo de trabalhar:

Ele não conseguia mais limitar a pretensão de isolar a obra de arte, de retirá-la da conexão, da qual ele sabia que ela pertencia. Depois da mais esgotante preocupação, de expressar nela tudo o que se juntava no seu pensamento, ele deveria abandoná-la incompleta ou declará-la imperfeita. O artista havia colocado, a certa altura, o pesquisador a seu serviço, como um ajudante, mas então o serviçal tornou-se mais forte e dominou seu senhor. (p. 88).

O exagero das proporções tomadas pela sede de conhecimento em Leonardo desperta o interesse de Freud, que procura, através da teoria psicanalítica, hipóteses para explicar esse funcionamento do artista. Nesse mesmo texto, Freud (1910/2015e) afirma acreditar que pessoas que apresentam algum traço de caráter pulsional em excesso já o apresentam em sua primeira infância e têm sua supremacia estabelecida em seguida através de impressões vividas em sua vida de criança. Freud sustenta que esse traço é reforçado por forças pulsionais sexuais que poderiam vir, mais tarde, a substituir parte da vida sexual do indivíduo. Freud aplica essa teoria ao estudo sobre Leonardo, relacionando o componente pulsional presente desde a primeira infância com a sua ânsia pelo conhecimento na vida adulta.

Nesse texto, Freud (1910/2015e) vai desenvolver uma reflexão muito importante para a presente pesquisa. Trata-se dos três destinos possíveis da investigação sobre a sexualidade após o período do recalque, sendo eles: a inibição do pensamento, o pensamento neurótico compulsivo e a sublimação.

Sobre a inibição do pensamento, Freud relata que, assim como a sexualidade é inibida ao final da primeira infância em decorrência do recalque, o pensamento também ficará inibido, o que poderá gerar prejuízos em toda atividade intelectual futura do sujeito. Freud (1910/2015e) assim a descreve:

Se a pesquisa divide o destino da sexualidade, o desejo de saber permanece desde aí inibido e a livre atividade da inteligência limitada, talvez, para todo o período da vida, em especial porque, logo depois, por meio da educação, se legitima a poderosa inibição religiosa do pensamento. Este é o tipo da inibição neurótica. Entendemos muito bem que uma franqueza do pensamento assim adquirida favorece efetivamente para a irrupção de um adoecimento neurótico. (pp. 91-92).

Acerca do pensamento neurótico compulsivo, Freud aponta que ele acontece nos casos em que o desenvolvimento intelectual é forte o suficiente para resistir ao recalque, porém o insucesso da investigação sexual é permanentemente

repetido. Freud esclarece que, algum tempo após o fim das pesquisas sexuais infantis e com o fortalecimento da inteligência, as lembranças das associações feitas durante as pesquisas infantis podem emergir do inconsciente sob a forma de uma preocupação pesquisadora compulsiva. Ela surge de maneira distorcida, mas forte o suficiente para sexualizar o pensamento e transferir para as atividades intelectuais sensações como ansiedade e prazer, comumente encontrados nos processos sexuais. Sobre esse processo, Freud (1910/2015e) relata:

Pesquisar torna-se aqui atividade sexual, frequentemente para concluir que o sentimento de desempenho do pensamento, o esclarecimento, é colocado no lugar da satisfação sexual; mas o caráter inconclusivo da pesquisa infantil se repete também no fato de que esse ruminar nunca acaba e que o sentimento intelectual de solução procurado cada vez mais se distancia. (p. 92)

O terceiro destino, a sublimação, é eleito por Freud como a melhor saída para as atividades intelectuais. Nesse caso, há a operação do recalque, porém, ao invés de relegar ao inconsciente os componentes pulsionais do desejo sexual, a libido escapa ao recalque e é sublimada desde o começo em curiosidade, ligando-se à pulsão de pesquisa para se fortalecer. Freud (1910/2015e) diz que:

Também aqui a pesquisa se torna, em certa medida, coação e substituto da atividade sexual, mas como consequência da completa diferenciação dos processos psíquicos subjacentes (sublimação em vez de irrupção a partir do inconsciente) permanece o caráter de neurose, suprimindo a ligação com o complexo originário da pesquisa sexual infantil e a pulsão pode agir livre, a serviço do interesse intelectual. Ele ainda leva em conta o recalque sexual, que tornou esse interesse muito forte por meio do complemento da libido sublimada, enquanto evita ocupar-se com temas sexuais. (pp. 92-93).

Freud defende a hipótese de que em Leonardo ocorreu o terceiro processo, ou seja, a sublimação, pois a curiosidade despertada pelos interesses sexuais foi sublimada em sua ânsia pela pesquisa. Freud aponta que seu poderoso instinto de pesquisa e a rejeição à sexualidade podem se apresentar como indícios dessa teoria, porém, a confirmação dessa hipótese exigiria informações da infância de Leonardo às quais não é possível ter acesso. Freud inicia então um estudo que mescla fragmentos da biografia de Da Vinci aos quais ele teve acesso e elementos da psicanálise, na tentativa de confirmar tal teoria.

Freud (1910/2015e) relata que Leonardo nasceu em 1452, na cidade de Vinci. Foi filho de uma mãe solteira, Caterina, uma provável camponesa que mais tarde se casou com outro homem que não o pai do artista. Sobre o pai de Leonardo, Ser Piero da Vinci, Freud relata que o mesmo era tabelião, assim como sua família. Freud afirma

a existência de um único fragmento de informação precisa sobre a infância de Leonardo, um documento oficial de registro de terras, de 1457, onde havia uma descrição da família Vinci em que constava Leonardo, aos cinco anos de idade, como filho ilegítimo de Ser Piero. O pai de Leonardo se casara com uma mulher chamada Donna Albiera, com quem não teve filhos, e Leonardo foi então morar na casa de seu pai com ele e a esposa. Na casa do pai, Leonardo permaneceu até entrar para o estúdio de Andrea Del Verrocchio como aprendiz. Não se sabe quantos anos ele tinha na época, porém, há registros do nome de Leonardo na lista dos membros da *Compagnia dei Pittori* em 1472, quando ele tinha cerca de 20 anos. Essas são as únicas informações de sua história que Freud teve acesso.

Freud destaca a existência de um único fragmento, em meio aos escritos científicos de Leonardo, em que o artista descreve uma lembrança de sua infância. O fragmento desperta o interesse de Freud (1910/2015e), que o vê como uma possível fonte de informações. Nesse fragmento, Leonardo — que escrevia sobre o voo dos abutres — se interrompe subitamente para escrever uma recordação:

Este modo de escrever distintamente do abutre parece que é meu destino, porque na primeira recordação de minha infância, me parece que, eu estando no berço, que um abutre vinha até mim e abrisse minha boca com sua cauda e muitas vezes me batesse com a cauda nos lábios. (p. 94)

Freud (1910/2015e) analisa a lembrança de Leonardo, e mesmo considerando a possibilidade, ainda que bastante remota, da lembrança de fatos ocorridos no período da amamentação, ele nos chama atenção para o caráter fabuloso do fato de um abutre lhe abrir a boca com o rabo. Freud acredita então que tal lembrança se trata na verdade de uma fantasia que mais tarde foi transposta por Leonardo para a sua infância. A análise da fantasia, como precioso objeto de trabalho para a psicanálise, apresenta-se para Freud como uma via para se chegar a informações acerca da vida psíquica de Da Vinci.

A cena da fantasia descrita por Da Vinci traz a reminiscência do ato de sugar o seio de sua mãe, ou mesmo de ser sugado por ele. Freud constrói, a partir de um resgate da história e da mitologia<sup>8</sup> que tratam da maternidade apresentada pela forma

---

<sup>8</sup> O editor inglês James Strachey, da Edição Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (1996b) escreve em nota introdutória no texto “Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância” (1910/1996b) sobre um equívoco de tradução feito por Freud, que utiliza a palavra “Geier” que significa abutre, em vez da palavra utilizada por Da Vinci “nibio”, que significa milhafre. Freud desenvolveu sua análise da lembrança de Leonardo considerando a definição “abutre” e a

do abutre, a hipótese de o pássaro representar a mãe de Leonardo em um ato ativo de amamentação. A partir da análise dessa fantasia, Freud (1910/2015e) aponta que:

Ao decompor uma fantasia infantil, desejamos depois separar seu conteúdo de lembrança real dos motivos posteriores, os quais o modificaram e o distorceram. No caso de Leonardo, acreditamos agora conhecer o conteúdo real da fantasia; a substituição da mãe pelo abutre remete ao fato de que a criança sente falta do pai e se encontra sozinha com a mãe. (p. 106).

Sabemos que aos cinco anos Leonardo já morava com o pai, mas que idade tinha quando isso aconteceu não é possível precisar. Freud (1910/2015e) encaixa aí a interpretação que faz da fantasia de Da Vinci:

Então, introduzimos a interpretação da fantasia do abutre, que nos ensina que Leonardo não passou os decisivos primeiros anos de sua vida com seu pai e sua madrasta, mas com sua pobre, abandonada e séria mãe, de tal modo que ele tivera tempo para sentir falta do pai. (p. 106).

Freud prossegue com seu estudo sobre Da Vinci e descobre que o pai de Leonardo se casou com Donna Albiera no mesmo ano em que nasceu Leonardo e que o casal não conseguiu ter filhos; esse possivelmente foi o motivo pelo qual o menino foi morar com o pai e a madrasta. Freud esclarece que Leonardo possivelmente foi morar com o pai alguns anos após o casamento, pois, nos primeiros anos, o casal possivelmente teria tentado ter seus filhos, mas com a esterilidade, a solução encontrada foi trazer para o seio da família o filho ilegítimo, que àquela altura já deveria ter se mostrado um menino interessante, o que compensaria a ausência dos filhos legítimos desejados. Freud (1910/2015e) comenta:

Não era comum, entretanto, que uma jovem mulher, que ainda contava com a dívida de um filho, entregasse, tão cedo, um filho ilegítimo aos cuidados de outra pessoa. Isso está na melhor consonância com a interpretação da fantasia do abutre, uma vez que tinham transcorrido no mínimo três anos, talvez cinco, da vida de Leonardo, antes que ele pudesse trocar sua solitária mãe por um casal de pais. Mas era tarde demais. Nos três ou quatro anos de vida, se fixam impressões e se iniciam reações contra o mundo exterior, cujo significado não pode mais ser roubado por nenhuma vivência posterior. (p. 107).

Considerando que a fantasia de Leonardo confirma que seus primeiros anos foram vividos somente em companhia da mãe, temos que considerar a influência dessa relação em seu desenvolvimento psíquico. Sobre isso, Freud (1910/2015e) avisa:

---

relacionando com a mitologia egípcia. O editor inglês, entretanto, reforça que tal equívoco não causa prejuízo ao estudo freudiano.

Entre os efeitos dessa constelação, não pode faltar o fato de que a criança, que em sua vida infantil encontrou mais problemas que as outras, iniciou a ruminar a respeito desse enigma, com uma paixão especial e se tornou muito cedo um pesquisador, torturado pelas grandes perguntas, de onde vêm as crianças e o que o pai tem a ver com isso. A ideia da conexão entre sua pesquisa e sua história infantil lhe fez posteriormente proclamar que estaria desde antes determinado a se aprofundar no problema do voo dos pássaros, porque, ainda no berço, recebera, em casa, a visita de um abutre. O desejo de saber [Wißbegierde], que se dirigia ao voo dos pássaros, deduzido da pesquisa sexual infantil, será uma tarefa posterior, fácil de ser resolvida. (p. 107).

A partir desse trecho, podemos pensar que o fato de Leonardo não ter convivido com o pai desde o início de sua vida colocou um problema a mais para as suas pesquisas sexuais infantis. Ao se perguntar sobre a origem dos bebês, tendo como fonte da origem do nascimento somente a mãe, Leonardo precisou intensificar suas pesquisas, pois não contava com a participação do pai nesse processo. A falta desse dado traz como consequência a dificuldade em encontrar respostas para o enigma que o atormenta. Assim, Leonardo precisa se dedicar excessivamente, em um esforço maior que seus semelhantes, para chegar a uma resposta. Esse aspecto excessivo das pesquisas sexuais infantis permanece em Leonardo que, mais tarde, o transpõe para suas pesquisas no ramo das ciências.

A presença tardia do pai traz outra consequência para Leonardo. Em seus primeiros anos, é amado e cuidado pela mãe, o pai não se apresenta naquele momento como uma figura de autoridade, como aquele que separa o bebê dos carinhos maternos. Leonardo aprende a viver seus primeiros anos sem o pai e o resultado disso é que posteriormente passa a questionar a autoridade dos saberes estabelecidos até então, indaga os segredos da natureza e as concepções instituídas pelo homem, tornando-se assim o primeiro cientista natural de sua época. Freud (1910/2015e) comenta que “a frieza e a independência com as quais ele conduziu, posteriormente, sua pesquisa científica pressupõem a pesquisa sexual infantil não impedida pelo pai e que prosseguiu, às expensas do sexual” (p.144).

Sobre o período da primeira infância de Leonardo, Freud (1910/2015e) recapitula:

Seu nascimento ilegítimo não lhe permitiu, até talvez os cinco anos, a influência do pai, abandonando-o à sedução carinhosa de uma mãe, cujo único consolo era ele. Beijado por ela, de forma escandalosa, levado a uma maturidade sexual precoce, ele foi introduzido em uma fase da atividade sexual infantil, da qual apenas uma única expressão é atestada, a intensidade de sua pesquisa sexual infantil. Pulsão de ver e de conhecer, por meio de impressões muito antigas da infância, foi fortemente estimulada; as zonas eróticas orais receberam um destaque que jamais foi superado. (p. 155)

Para Freud, o fato de Leonardo ir morar com o pai acarreta um forte recalque de sua sexualidade infantil. A figura paterna até então ausente, aparece de forma maciça e separa definitivamente a criança da mãe, levando-o para viver consigo em sua casa. A intensidade do recalque em tais condições é tamanha que Leonardo se afasta de toda atividade sexual e em sua puberdade encontra outros destinos para sua pulsão sexual. Freud (1910/2015e) esclarece:

Quando as marés da puberdade ultrapassaram o adolescente, elas não o tornaram doente, na medida em que lhe foram custosas e necessitaram de formações substitutivas prejudiciais; a maior parte da necessidade da pulsão sexual pôde então ser sublimada da preferência anterior de um desejo de conhecimento sexual para uma compulsão pela ciência em geral e, assim, o recalque foi evitado. Uma pequena parte da libido permaneceu voltada para os objetivos sexuais e representaram a vida sexual atrofiada do adulto. Em consequência do recalque do amor pela mãe, essa parte foi impulsionada para uma posição homossexual e se deu a conhecer na forma do amor aos rapazes [Knabenliebe]. No inconsciente, permaneceu a fixação à mãe e a feliz lembrança da relação com ela, mas preservada, provisoriamente, na inatividade. Dessa maneira, recalque, fixação e sublimação se dividem na disposição das contribuições que conduziram Leonardo da pulsão sexual à vida psíquica. (pp. 155-156).

Freud destaca ainda as posteriores vicissitudes da atividade sexual sublimada de Leonardo. A experiência psicanalítica nos mostra que o padrão imposto pela vida sexual termina por se impor. No caso de Da Vinci, a lentidão e protelação de seu trabalho o levou a ceder o lugar do artista ao do pesquisador, algo que teve suas raízes na primeira infância. Segundo Freud (1910/2015e):

O desdobramento da puberdade do seu ser, que o levou a ser artista, é ultrapassado pelos condicionamentos da mais tenra infância, que o levaram a ser pesquisador; a segunda sublimação de suas pulsões eróticas recua diante da originária, preparada pelo primeiro recalque. Ele se torna pesquisador, primeiro a serviço de sua arte, depois independentemente dela e separado dela. (p. 157).

O seu interesse pelas pesquisas passou a tomar proporções cada vez maiores, e o passado infantil de Leonardo retorna sob a forma da inesgotável busca pelo saber.

O estudo psicanalítico de Freud sobre Leonardo da Vinci elucida vários aspectos inéditos da vida psíquica do pintor e contribui para a produção teórica da psicanálise. Freud (1910/2015e) encontra ainda, e a descreve, uma limitação de seu estudo acerca da capacidade artística:

Nós gostaríamos de informar melhor de que maneira a atividade artística retornou às pulsões anímicas originárias [seelischen Urtriebe], se exatamente aqui os nossos meios não tivessem sido insuficientes. Nós nos resignamos em destacar as atividades menos duvidosas, de tal modo que a criação artística também possa ser deduzida do desejo sexual de Leonardo e, para

ele, para referir à notícia transmitida por Vasari, de que rostos de mulheres sorrindo e belos adolescentes, ou seja, representações de seu objeto sexual, foram uma de suas primeiras tentativas artísticas. (p. 156).

Freud (1910/2015e) não deixa de discorrer sobre as limitações de sua investigação. O autor descreve duas características de Leonardo para as quais ele não conseguiu encontrar explicações na psicanálise: sua tendência muito especial para o recalçamento das pulsões e sua extraordinária capacidade para sublimar as pulsões primitivas.

Ainda que a origem do talento de Leonardo da Vinci não seja passível de explicação pela via psicanalítica — ou por qualquer outra via — podemos constatar, pelo estudo realizado por Freud, como as experiências sexuais infantis da primeira infância de Leonardo tiveram peso decisivo nas suas escolhas futuras e como seu trabalho, tanto artístico quanto científico, carrega a marca de seu inconsciente. Ao final de seu texto sobre o pintor, Freud (1910/2015e) conclui:

Se a psicanálise também não esclarece a atividade artística de Leonardo, então ela nos torna compreensível as expressões e limitações desta. Parece, então, que apenas um homem com as vivências infantis de Leonardo poderia pitar a Mona Lisa de Sant'Ana, suas obras preparam esse triste destino, e assumir, de maneira tão inaudita, seu crescimento como pesquisador da natureza, como se fornecessem a chave de todo seu desempenho e sua má sorte, escondidos na fantasia infantil do abutre. (pp. 160-161).

Ao longo desse breve percurso freudiano sobre o saber, podemos esboçar algumas respostas para as perguntas colocadas inicialmente nessa subseção, que foram: como Freud relaciona o saber com a pulsão em sua teoria? Qual a relação entre o saber e a sexualidade? O que desperta a criança para o saber?

No texto “Uma lembrança de infância de Leonardo da Vinci” (1910/2015e), podemos acompanhar como ocorre o processo e o destino das pesquisas sexuais infantis. Leonardo, que contou com um problema a mais durante as pesquisas sexuais da infância — a ausência do pai — precisou investir excessivamente em suas reflexões sobre a origem dos bebês, e isso se transformou na característica de ávido pesquisador que lhe acompanhou durante sua vida adulta. O fato de Leonardo ter ido morar com o pai ao final de sua primeira infância o coloca sobre um recalçamento intenso o bastante para ele abandonar toda a sua atividade sexual posterior; sua libido irá se apresentar então sob a forma sublimada de arte e, em seguida, de pesquisa científica.

De acordo com os apontamentos feitos por Freud (1905, 1908, 1910) nos textos citados, compreendemos que a pulsão se manifesta pela via da curiosidade sexual na primeira infância, na tentativa de responder ao enigma sobre a origem da vida. Assim, o saber é produzido a partir das investigações sexuais infantis. Tais investigações são desencadeadas, por vezes, pelo nascimento de um irmão ou pelo conflito produzido pela constatação da diferença sexual e por exigência da pulsão sexual.

A pulsão de saber desperta a criança para a construção da ficção que irá buscar solucionar o enigma que a atormenta. O fim dessa investigação acarretará a proximidade da descoberta sobre o que funda o desejo no inconsciente, ou seja, o saber sobre a castração. Entretanto, Freud considera a existência de uma ambivalência do sujeito em relação ao saber. Ele destaca que quando a criança está próxima de descobrir a castração ela interrompe a sua investigação. Assim, o autor reconhece um “não querer saber sobre a castração”.

## **2.2 O saber da criança**

A noção de infância foi modificada ao longo da história. Se sua referência na Idade Média se fazia sem distinção da figura do adulto, o que vemos hoje é a criança ocupando lugar central na constituição e organização da família. Ariès (1978), em seu estudo sobre a infância, aponta que é por volta do século XIII que começam a surgir representações, nas artes, das figuras infantis portando algum traço de diferença do homem adulto. Tais representações, que inicialmente se restringem ao universo religioso, aos poucos se desdobram para abordar o cotidiano da época, incluindo as crianças naquela sociedade. Conforme o autor, “dessa iconografia religiosa da infância, iria finalmente destacar-se uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI. Não era ainda a representação da criança sozinha” (Ariès, 1978, p. 43).

É a partir da idade clássica, entre os séculos XVI e XVII, que as crianças adquirem mais espaço na organização da sociedade na medida em que os adultos passam a se preocupar com certa preparação desses indivíduos para o futuro, gerando o início das práticas educativas, com o claro intuito de “harmonizar a criança para preparar o adulto a fim de moldá-lo aos ideais da burguesia em ascensão” (Clastres, 1991, p. 137). A criança adquire seu lugar no seio familiar quando a educação se apresenta como uma ferramenta de potencialização da ascensão social da família.

O que Ariès demonstra é que este novo lugar devolvido à criança tem como efeito cristalizar o conjunto familiar, recentrá-lo em torno dessa nova criança em surgimento: “a criança-escolar”. Esse deslocamento em nome do ideal do “adulto aprimorado” vai dizer respeito à sociedade em sua totalidade. (Clastres, 1991, p. 137).

É interessante observar que a educação surge nesse contexto, no intuito de aperfeiçoar certo desempenho de um sujeito que viria a se tornar adulto e, sendo assim, responsável pelo progresso econômico e social de sua família. As particularidades das condições infantis não são o foco das práticas educativas, entretanto, é a partir da crença na educação que a criança passa a ter seu lugar destacado na família:

Não me parece excessivo, aqui, utilizar os temas que Lacan forjou, o “discurso do mestre” e o “discurso da universidade”, para colocar que a promoção do significante “educação” faz aparecer o da criança que, durante todo um período, havia desaparecido de cena, e que este surgimento novo opera um deslocamento no qual se funda a ordem familiar moderna, que vai modificar a sociabilidade anterior (aquilo a que chamamos elo social). (Clastres, 1991, p. 137-138).

A essa criança, cuja educação valida seu lugar na família, Freud irá apresentar uma contraposição, ao formalizar a noção de inconsciente e apresentar o caráter ineducável da pulsão. A criança apresentada na teorização freudiana se caracteriza por não sucumbir de forma absoluta o prazer à educação, devido à disposição perverso-polimorfa própria da condição infantil<sup>9</sup>. A pulsão irá buscar satisfação em objetos substitutos (Freud, 1905/2016). Nesse sentido, as práticas educativas fracassam em sua proposta de educar a criança de forma absoluta, ideal. Em psicanálise, entendemos que há sempre algo que escapa à regulação do Outro:

A criança que Freud põe em cena, se assinala o fracasso dos educadores, nem por isso é uma criança livre, desejo selvagem entravado pela repressão do adulto, como acreditam alguns analistas. Ela é o significante do retorno do recalado de um saber insabido, ao qual está ligada toda a sintomatologia do adulto. (Clastres, 1991, p. 138).

A criança, que na idade clássica pôde aceder a um lugar de atenção junto à família graças à aposta na educação, hoje, tendo em si concentrada toda a atenção da família, acaba por manifestar, no campo da educação, questões de ordem subjetiva que dizem respeito ao seu sintoma em articulação com a família.

---

<sup>9</sup> Na leitura do texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905) podemos compreender uma diferença entre os termos “criança” e infantil” usados por Freud. A criança se localiza mais em uma referência cronológica, ao passo que a condição infantil aponta para um momento lógico de estruturação subjetiva.

Agora, sob o olhar dos pais, do médico, do psicólogo, do educador e pedagogo, resta à criança incluir a escola como um de seus campos de manifestação do mal-estar, advindo da entrada na linguagem e do encontro traumático com o Outro.

Nesse sentido, proliferam-se nomeações diagnósticas que generalizam e categorizam as maneiras singulares que os sujeitos encontram para lidar com a falta.

Marcados geralmente com o significante do *déficit* — apoiado por uma aliança entre a educação e a medicina — crianças em processo de educação e aprendizagem ficam à mercê de uma nomeação proveniente do Outro, que visa classificar e reduzir seu lugar ao campo de uma falta: a falta de competência para o aprender:

O fenômeno observado do não-aprender ganhou atributo de morbidade. A instituição escolar tomou conseqüência por causa, configurando e nomeando a patologização do sujeito-mau-aprendiz, em vez de tomá-lo como indicador da urgência de problematização. Tal modo de funcionamento se faz notar no insuperável fluxo de encaminhamentos de escolares para os serviços de saúde mental. Mesmo deslocado do campo pedagógico para a esfera da saúde, o problema insiste e demonstra ser impossível adiar o enfretamento das questões: O que é aprender? Quais as condições de possibilidade de aprendizagem? (Vorcaro, 2005, p. 196).

Na psicanálise, entendemos que tudo aquilo que se apresenta como falha, encobre algo que remete à verdade do sujeito, uma verdade sobre a qual não se quer — ou não se pode — saber. Os sintomas escolares são tomados sob outra ótica no encontro com o psicanalista que acolhe o caráter singular do sintoma e busca sua articulação na trama discursiva na qual a criança se insere. A interrogação dos sintomas do sujeito em articulação com a educação se inicia com o nascimento da psicanálise, quando o próprio Freud (1937/1988) observa a natureza impossível na tarefa de educar. Desde então, psicanalistas se debruçam nos estudos sobre o saber no campo da educação e sua relação com o saber inconsciente.

O fracasso escolar se torna objeto de estudo da psicologia escolar que identifica, em sua origem, diversas causas que provocam a inaptidão para o aprender. Patto (2004) enumera quatro fatores que desencadeiam o fracasso escolar: o fracasso escolar como problema psíquico, como um problema técnico, como uma questão institucional ou como uma questão política. Já Cordié (1996) traz a dimensão do fracasso escolar como uma patologia decorrente do processo civilizatório e dos valores sociais contemporâneos que exaltam o dinheiro e o sucesso:

O fracasso escolar é uma patologia recente. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos em conseqüência de uma mudança radical da sociedade. Também nesse caso, não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa frequentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma

época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização de um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um. (Cordié, 1996, p. 17).

A psicanálise, orientando-se pela desconstrução do processo de psicologização do fracasso escolar, busca se distanciar da mera identificação de causas e consequências ao considerar a dimensão inconsciente na qual o fracasso escolar está implicado, enfatizando o caráter singular desta manifestação, que será analisada no caso a caso.

Santiago (2005) analisa a noção de “inibição intelectual”, proposta por Freud (1926/2014), em articulação ao campo da educação. Freud (1926/2014) irá estabelecer que a inibição caracteriza a restrição de uma função — e, no caso da inibição intelectual, trata-se de um mecanismo de “parada, bloqueio ou freada, que interrompe o funcionamento normal no terreno do pensamento” (Santiago, 2005, p. 112). Nessa perspectiva, a noção de inibição se distingue da noção de sintoma, como estabelece Freud (1926/2014) em “Inibição, sintoma e angústia”:

Enquanto a modificação inabitual de uma função do organismo, seguida da instauração de um novo tipo de funcionamento, merece o título de sintoma, o nome inibição é reservado para o caso de uma simples diminuição da função e, por isso, define-se como "a limitação normal de uma função". Do ponto de vista conceitual, Freud concebe a inibição como intimamente ligada à função, portanto, ele próprio irá examiná-la a partir das funções relativas ao eu. Assim, a definição de inibição é particularizada no campo analítico, como a expressão de "uma limitação funcional do eu". (Santiago, 2005, p. 131).

Freud (1926/2014), para falar sobre a noção de inibição, toma como exemplos a função sexual, a nutrição, a locomoção e o trabalho profissional, destacando que a inibição implica uma diminuição da função que pode ter causas muito diversas. Já o sintoma é abordado como uma satisfação substitutiva da pulsão e que é, portanto, consequência do processo de recalque. Freud (1926/2014) ainda diferencia os dois termos, afirmando que "sobre as inibições podemos dizer, concluindo, que são limitações das funções do Eu, por precaução ou devido ao empobrecimento de energia" (p. 19) e completa que "agora é fácil perceber em que a inibição e o sintoma se distinguem um do outro. O sintoma já não pode ser descrito como um processo que ocorre dentro do Eu ou que age sobre ele" (p. 19). Entretanto, um sintoma pode estar articulado a uma inibição, como aponta o próprio Freud (1926/2014) ao afirmar que "também uma inibição pode ser um sintoma" (p. 14).

Uma vez que as manifestações subjetivas se dão no campo da educação, a prática psicanalítica acaba por esbarrar no campo da pedagogia, pois é dali que

partem as queixas de inaptidão que marcam o lugar da escola como o campo do Outro social. Entretanto, psicanálise e pedagogia portam uma disjunção fundamental quando a dimensão do inconsciente é introduzida, pois, não há meios de se apropriar do inconsciente pela via do conhecimento: o inconsciente é justamente onde o saber encontra certo limite. Millot (1987), em seu livro *Freud antipedagogo*, discute sobre a distância entre esses campos do saber e aponta:

Não existe pedagogia analítica no sentido de que o educador poderia adotar uma posição analítica frente ao educando, de tal sorte que isto poderia evitar o recalque ou permitir sua suspensão. A antinomia entre processo psicanalítico tem como corolário a impossibilidade de ocupar, frente à mesma pessoa, o lugar de educador e de analista. (Millot, 1987, p. 156-157).

A psicanálise contribui para as discussões no campo da educação na medida em que toma a educação como um campo discursivo. Entretanto, isso não configura uma aliança entre psicanálise e pedagogia, ao contrário, sua heterogeneidade é mantida, e as limitações de uma em relação à outra são evidentes, como observa Kupfer (1989):

“A Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como a Antropologia, ou a Filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da Psicanálise. Nada mais se pode esperar dela, caso se queira ser coerente com aquilo de que se constitui essencialmente a aventura freudiana.” (Kupfer, 1989, p. 97)

Santiago (2005) aponta que é na hiância entre o pedagógico e o psicológico, onde tais saberes falham ao não considerarem a dificuldade escolar enquanto efeito da linguagem, que a psicanálise pode operar:

E essa operação consiste na transformação de tal dificuldade escolar em um sintoma, o que requer a produção de um enigma, que o sujeito pode endereçar ao analista com o intuito de obter uma decifração; mas, antes mesmo que uma dificuldade na esfera da aprendizagem se torne um enigma, é preciso que o analista saiba acolher e, mesmo, manejar a especificidade de uma demanda que carrega, em seu seio, um impasse recoberto pelo sentido da questão escolar. (Santiago, 2005, p. 26)

É essa dimensão de impasse recoberto que orienta esta dissertação. Dentre a diversidade de caminhos teóricos que a interlocução entre o campo da educação e da psicanálise nos apresenta, optamos por privilegiar o estudo sobre a relação da criança com o saber e de que maneira isso incide sobre seu sintoma e se manifesta na clínica psicanalítica com crianças.

Miller (2012a) afirma que “é a criança, na psicanálise, quem é suposto saber, e é mais ao Outro que se trata de educar” (p. 9). Ao acolher a criança em análise e legitimar seu lugar como um lugar de saber, o psicanalista inverte a ordem discursiva na qual a criança se encontra, ela sai da posição de sujeito entregue ao discurso do Mestre<sup>10</sup>, pelo viés da pedagogia, e passa a ocupar o lugar de um sujeito que possui um saber.

A criança entra no discurso analítico como um ser de saber e não somente como um ser de gozo. Seu saber é respeitado como aquele de um sujeito em pleno exercício pois ela é sujeito em pleno exercício e não “sujeito a vir”, como ela é aos olhos da pedagogia; e é um saber respeitado em sua conexão ao gozo que o envelope, que o anima e do qual podemos mesmo dizer, que o gozo se confunde com ele. (Miller, 2012a, p. 9)

Miller (2012a) pergunta “o que é uma criança?” e responde dizendo que é o sujeito que foi enviado para o ensino, sob a forma da educação: “a criança é o sujeito a *educar*, o que quer dizer o sujeito a conduzir, a levar” (p. 6). Nesse sentido, enfatiza que a criança é, por excelência, o sujeito entregue ao discurso do Mestre, pela via do saber, encarnado pela figura do pedagogo. O saber de que se trata, saber-mestre, só é saber a título de semblante, pois o verdadeiro mestre é justamente aquele ao qual não temos acesso, a verdade escondida atrás do semblante, que é da ordem do inconsciente. O saber semblante é aquele do qual a criança é desprovida, é aquele que o adulto irá lhe ensinar; por outro lado, a criança escancara algo do inconsciente dos pais, desse saber escondido, e o faz pela via do sintoma, que está em articulação com a família (Lacan, 1969/2003c) — e é por isso que Miller aponta que as crianças sabem:

E eles sabem, sabem sempre mais do que imaginam os adultos, estes já cretinizados por sua educação consumada: eles sabem bem mais sobre a linguagem, por antecipação, como já pôde ser notado pelo lingüista. Seguramente, eles sabem os segredos de família. Eles sabem o desejo dos pais, não seria isso senão a título de ser o sintoma. Eles sabem o desejo dos pedagogos. Eles não se enganam sobre o caráter de semblante dos saberes que se lhes impõe e sobre a aura de ignorância da qual esses saberes estão cercados e onde esses aqui encontram seu assento. (Miller, 2012a, p. 8).

Mas a dimensão do saber comporta sempre uma perda. Miller (2012a, p. 7) afirma que “todo saber comporta uma excisão, todo saber acarreta sobre a criança uma ablação, exige que ela consinta numa perda”. A entrada na linguagem implica que o sujeito abra mão de uma língua própria, que serve prioritariamente ao gozo.

---

<sup>10</sup> A temática dos discursos lacanianos será abordada detalhadamente na subseção 3.2.

Essa passagem à linguagem, que serve ao laço social, não acontece sem perda, como aponta Barroso (2013):

A observação freudiana do *fort-da* é ilustrativa do acesso do *falasser* ao saber através da incorporação da estrutura da linguagem, segundo a qual a oposição de dois significantes, S1 e S2, inscreve, repetidamente, a perda do objeto inaugural do sujeito dividido. A relação da criança com o saber articulado, o S2, funda-se aí, na entrada no discurso. O saber faz borda no furo introduzido pela marca traumática imposta pela linguagem sobre o ser vivente, porém sem absorvê-la totalmente. (Barroso, 2013, p. 54).

No ensino de Lacan vemos que, a partir dos anos 1970, o termo *falasser* passa a ser utilizado para designar aquele que tem seu corpo afetado pela língua, que é ser de gozo e de fala, ao passo que a noção de sujeito, utilizada até então, remete à falta a ser, ao efeito da linguagem e ao fato de que o significante o representa para outro significante (Lacan 1969-70/2007). Como afirma Miller (2006), “o *falasser* tem um corpo como condição *sine qua non* para gozar. O sujeito lacaniano, por sua vez, está separado do gozo pelo Outro e só lhe retorna algo daquele sob as espécies do objeto a na fantasia” (p. 15).

Considerando a noção acima explicitada, entendemos que a infância corresponde ao tempo de constituição do *falasser*, da entrada na linguagem, no laço social e da regulação do gozo pulsional, a criança irá se apropriar de uma linguagem que a precede e incide sob seu corpo, não sem consequências. Conforme aponta Miller (2003, p. 36), há “os sujeitos que chegam a fazer da linguagem um instrumento e aqueles que permanecem instrumentos da linguagem” — e é aí que reside o perigo de sucumbir as manifestações infantis às terminologias da ciência que apagam o *falasser* e não dão chance ao particular de cada caso.

O que a psicanálise propõe, ao contrário do apagamento do ser, tão comum à prática científica contemporânea, é considerar o saber de cada um. Freud (1909/2015a) aprende com Hans e aprimora sua teoria sexual infantil, entretanto, não é puramente a observação da criança que confere lugar a legitimação de um saber. Vorcaro (2002) aponta a impossibilidade de traduzir uma criança pela via da observação — prática que ganha destaque com as ciências comportamentais — e reconhece a importância da observação infantil feita por Freud na teorização psicanalítica, mas enfatiza que de modo algum a observação da criança pode responder sobre o infantil, pois resta um impossível de traduzir.

Freud demonstra o quanto as práticas que privilegiam a transcrição ou a tradução não realizam a função analítica, mas ele vai além. Ele permite que possamos propor que as manifestações da criança escrevem um texto cifrado e que o deciframento dos hieróglifos nos ensina a

ultrapassar a observação, porque nos ensina a ultrapassar a dislexia dos métodos de observação: nos ensina a ler a constelação significativa que instala uma sintaxe, tantas vezes numa linguagem enigmática e alheia à língua.

Que possamos fazer uma hipótese dos valores dos termos dessa constelação sintática, partindo apenas das suas modalidades de articulação, permite que situemos a criança numa posição subjetiva em que seja possível suportar sua singularidade não partilhável, enfim, que possamos suportar que haja saber insabido, em cada criança. (Vorcaro, 2002, para. 28-29.)

Miller (2012a) diz que “no discurso analítico, o saber da criança é respeitado” (p. 9), é essa ética que orienta a prática analítica com crianças. Não se trata de uma cura pela educação, a criança é por excelência o sujeito traumatizado pelo saber do Outro, por seu gozo e seu desejo (Miller, 2012a) — e saber respeitar e acolher o que a criança tem a ensinar é uma maneira de oferecer um lugar que não seja unicamente de assujeitamento ao saber do Outro.

A psicanálise sempre reconheceu o valor estruturante do saber da criança. Com Lacan, pudemos extrair a lógica mítica, simbólica, do saber das teorias sexuais infantis como modo de tratar os enigmas da existência e do sexo junto à criança inserida no campo do Outro, a exemplo do pequeno Hans (Barroso, 2013, p. 55)

A perspectiva do que está em jogo na relação da criança com o saber, para a psicanálise, se diferencia de qualquer outro campo de estudo. Com a consideração da dimensão inconsciente do saber, entendemos que as suspensões ou inaptidões no campo do conhecimento conservam suas raízes no campo do saber inconsciente. O saber consciente, aquele estabelecido no campo da educação, se mescla com o saber do qual o sujeito não tem conhecimento. Entretanto, o saber inconsciente porta algo do impossível de tudo saber ao esbarrar com a castração do Outro. É nesse momento que essa impossibilidade, em alguns casos, transborda do campo do inconsciente e se manifesta no sujeito pela via de uma impossibilidade na aprendizagem escolar:

Para a psicanálise, o que move a tarefa de aprender é o desejo de saber, desejo que surge a partir do momento que o sujeito se depara com essa falta de saber no Outro, revelada diante da constatação de sua castração. Para a criança está em jogo o encontro com esse desejo enigmático da mãe, revelado pela sua presença/ausência, e com a impossibilidade de encontrar alguma resposta absoluta para tal enigma. [...] O não-querer saber dessa falta irreduzível no campo do Outro é o que, em alguns casos, como hipótese, impede o acesso ao saber. (Couto & Santiago, 2007, p. 47).

Como vimos na subseção anterior, a criança esbarra com a falta no campo do Outro, e, a partir de então, ela precisa abandonar as pesquisas sexuais infantis. Em contrapartida, é esse movimento que permite sua abertura a novos saberes no campo do conhecimento. Não há como desconsiderar a relação entre saber inconsciente e

saber do campo do conhecimento. A psicanálise, avisada da trama inconsciente na qual o sujeito está envolvido, considera o sintoma no campo escolar não sob a perspectiva do déficit, mas sim como uma resposta ao encontro com a falta do Outro. Nesse sentido, os sintomas contemporâneos no campo da educação dizem muito mais de uma elaboração do sujeito frente à falta do que de uma lógica deficitária, aquela defendida pelo discurso médico e pedagógico e que incorre na exclusão do sujeito.

### 3 O SABER E O OUTRO

*O que determina a biografia infantil, sua mola, não está senão na maneira como se apresentou o desejo no pai e na mãe, e que, em consequência disso, nos estimula a explorar não apenas a história, mas o modo de presença sob o qual cada um destes três termos: saber, gozo e objeto a foi efetivamente oferecido ao sujeito. (Lacan, 1968-1969/2008b, p. 321).*

O saber está articulado ao campo do Outro desde o início do processo de estruturação subjetiva do sujeito. É se direcionando ao Outro que a criança irá buscar as respostas que deem conta da questão de sua origem: a criança crê que o Outro possui os significantes que darão sentido à sua existência. As primeiras pessoas às quais a criança se direciona em busca de saber são as pessoas de sua família. Miller nos diz que “em psicanálise, o lugar do Outro se encarna na figura da família” (1993/2007, p. 82). Pensando na família como o Outro primordial, faremos um percurso teórico sobre a função da família na constituição subjetiva da criança, buscaremos enfatizar a função de pai e mãe — ou de desejo da mãe e Nome-do-pai — no processo de subjetivação da criança, além de analisar o lugar do sintoma da criança — ou da criança como sintoma — no seio familiar. Abordaremos ainda a transmissão simbólica operada pela família e suas consequências no que se refere à constituição do subjetiva da criança.

No segundo momento, utilizaremos as elaborações feitas por Lacan no *Seminário 17: O avesso da psicanálise* (1969-70/2007) para analisarmos a relação entre saber e o campo do Outro a partir do discurso histérico. Buscaremos aproximar o movimento de busca pelo saber apresentado no discurso histérico à busca de saber operado pela criança quando essa se direciona ao campo do Outro no intuito de obter respostas sobre a questão da sua origem. Sendo assim, entendemos que há certa convergência entre o agente do discurso histérico e a criança no que se refere à busca pelo saber no campo do Outro.

#### 3.1 A criança, o sintoma e a família

A função da família na evolução das sociedades é tema de interesse de pesquisadores de diversos campos do saber. Nos campos das ciências biológicas e da genética, pesquisadores têm investigado as possibilidades de se potencializar a capacidade física e atenuar as limitações biológicas próprias do corpo humano,

garantindo a plena capacidade de procriação e fertilização. No campo do Direito, pesquisadores analisam as novas configurações familiares, buscando garantir a sua inclusão no estatuto da família, do ponto de vista legal. Nos campos da Antropologia e da História, são investigadas as transformações das famílias ao longo dos tempos, em diversas culturas, ressaltando como a reprodução deixou de ser a finalidade natural.

Na psicanálise, a função da família é abordada de forma específica. As funções de pai e mãe não correspondem necessariamente aos pares biológicos macho e fêmea, responsáveis pela reprodução, conforme aponta Bassols (2016, p. 8): “(...) devemos entender a família como um sistema simbólico de relações organizadas por um significante mestre que somente de modo contingente se identifica com os seus fins naturais de reprodução e descendência”.

A família assume uma função decisiva na constituição subjetiva, indo além da satisfação das necessidades fisiológicas. Ao encarnar o Outro para a criança, a família desempenha a importante função subjetiva na transmissão do desejo, sustentando as duas condições estruturais para o sujeito advir: a alienação e a separação.

Além de agenciarem funções constitutivas, os pais assumem uma posição de autoridade na vida da criança. Com as suas presenças encarnadas, os pais interferem na realidade dos filhos, abrindo ou interditando possibilidades. Na clínica psicanalítica com crianças, são os pais ou os responsáveis por seus cuidados que buscam um tratamento para a criança. A queixa é apresentada pela família, pela escola ou por qualquer Outro social que localize um sintoma na criança e que por ele se sinta tocado.

Ao abordarmos o sintoma de uma criança, portanto, colocamos em evidência o funcionamento de uma trama familiar, com os seus discursos, fantasias, papéis e sintomas.

A configuração da família já não corresponde àquele modelo tradicional dos tempos da teorização edipiana de Freud. Entretanto, ainda que o desenho dos componentes familiares hoje seja distinto, a constituição da família permanece como um modo de enlaçamento do sujeito ao Outro.

É importante analisar essa composição que atravessa gerações e que, apesar de apresentar diferentes vestimentas nos variados contextos culturais, mantém o caráter conjugal.

A família foi considerada por Freud como um componente essencial para a constituição de um sujeito. Em seu texto “Introdução ao narcisismo” (1914/2010a),

Freud aborda o narcisismo como estruturante da subjetividade, resultado da projeção dos pais sobre a criança. Segundo o autor, na relação com os filhos, o que está em jogo é o narcisismo dos próprios pais. Sendo assim, o que os pais almejavam para si e que não alcançaram será reproduzido naquilo que os pais desejam para seus filhos:

As coisas devem ser melhores para a criança do que foram para seus pais, ela não deve estar sujeita às necessidades que reconhecemos como dominantes na vida. Doença, morte, renúncia à fruição, restrição da própria vontade não devem vigorar para a criança, tanto as leis da natureza como as da sociedade serão revogadas para ela, que novamente será centro e âmago da Criação. His Majesty the Baby, como um dia pensamos de nós mesmos. Ela deve concretizar os sonhos não realizados de seus pais, tornar-se um grande homem ou herói no lugar do pai, desposar um príncipe como tardia compensação para a mãe. (Freud, 1914/2010a, p. 24).

Em sua teoria do Complexo de Édipo, Freud demonstra que a família se faz presente na estruturação subjetiva da criança por meio da transmissão do desejo e da castração simbólica, favorecendo a inserção do sujeito na cultura. No texto “A dissolução do Complexo de Édipo”, Freud (1924/2011a) aponta para a função estruturante do Édipo. Ainda que existam diferenças na vivência edípica do menino e da menina, considerando que o menino teme a castração e a menina aceita a sua castração, mas pretende ser compensada através de um filho do pai, ambos irão redirecionar seus investimentos libidinais da família para a cultura. A frustração pela não realização do desejo, na menina, e o temor à castração, no menino, serão recalçados, inaugurando o período de latência, que interrompe o desenvolvimento sexual da criança e permite a sublimação.

Para Freud (1924/2011a), o Complexo de Édipo tem uma função estruturante da subjetividade, indicando a passagem da natureza à cultura. A pulsão surge do laço da criança com o Outro materno, desde a mais tenra infância. O trilhamento do sujeito pelos desfiladeiros do Édipo será decisivo para a sua identificação sexual e para a sua escolha de objeto. A autoridade paterna incide sobre a pulsão, levando a sua renúncia, estabelecendo a saída do Édipo e a formação da instância que substitui e prolonga o pai, o *supereu*. O recalçamento do desejo incestuoso é o que permite o laço social.

Freud (1909/2015c), no texto “O romance familiar dos neuróticos”, aponta que “desprender-se da autoridade dos pais é uma das realizações mais necessárias e também mais dolorosas do indivíduo em crescimento” (p. 294). Nesse texto, Freud (1909/2015c) diz que a criança, num primeiro momento, substitui seus pais por outros pela via da fantasia e depois, num segundo tempo, quando a criança passa a ter

conhecimento sobre as diferentes funções sexuais, ela atribui certeza à sua filiação por parte de mãe, entretanto, a certeza não é a mesma em relação ao pai, e em decorrência disso, a criança passa a exaltar o pai no intuito de restaurar a sua imagem. Lacan (1953/2008a) adota a expressão “mito individual” de Lévi-Strauss (1949/1970) para apresentar o romance familiar como um mito individual construído pela criança para lidar com a verdade da castração do Outro.

A perspectiva da família enquanto estruturante do sujeito é abordada por Lacan em seu texto “Os complexos familiares na formação do indivíduo” (1938/1993). Neste texto, Lacan, que se encontrava no início de seus estudos na psicanálise, ainda não se servia das noções de estrutura e do estudo da linguagem a partir de Jakobson e de Lévi-Strauss. O autor apresenta a família como um fato social, não biológico, como aquela que transmite os ideais, a cultura e as proibições. A família é estruturada por complexos simbólicos. A ênfase está na transmissão simbólica operada pela família, desvinculando-a de determinantes biológicos. Lacan (1938/1993) define três complexos estruturantes da família: o complexo de desmame, que marca a relação mãe-bebê; o complexo da intrusão, referente à relação entre a criança, a mãe e o rival imaginário; e o complexo de Édipo.

No texto “Nota sobre a criança”, Lacan (1969/2003c) introduz novas perspectivas para a abordagem teórica da família. Este texto é fundamental para analisar a relação existente entre o sintoma da criança e a estrutura familiar. O autor destaca a função exercida pela família na evolução das sociedades:

A função exercida (e, ao mesmo tempo, mantida) pela família conjugal na evolução das sociedades destaca a irredutibilidade de uma transmissão — que é de outra ordem que não a da vida segundo as satisfações das necessidades, mas é de uma constituição subjetiva, implicando a relação com um desejo que não seja anônimo. (Lacan, 1969/2003c, p. 369).

Há algo que é transmitido pela família que extrapola o campo da satisfação das necessidades do corpo vivo. Não se trata do alimento oferecido pela mãe diante do choro do bebê, mas sobretudo da interpretação que a mãe faz desse choro, da maneira como se direciona ao bebê para alimentá-lo, ou seja, do desejo da mãe. É diante desse desejo que se faz necessária a função do pai, como aquele que irá colocar um limite, fazer lei ao desejo materno.

A família desempenha, portanto, uma função estruturante na constituição subjetiva da criança. Para que o sujeito se estruture, é preciso o exercício das funções materna e paterna — não necessariamente a mãe e o pai biológicos, a mulher ou o

homem — mas aqueles que se coloquem como o lugar do “desejo” e do “Nome-do-Pai” para a criança:

É por tal necessidade que se julgam as funções da mãe e do pai. Da mãe, na medida em que seus cuidados trazem a marca de um interesse particularizado, nem que seja por intermédio de suas próprias faltas. Do pai, na medida em que seu nome é o vetor de uma encarnação da Lei no desejo. (Lacan, 1969/2003c, p. 369)

É nesse sentido que a família se faz necessária, não por suprir as necessidades básicas do organismo, mas por produzir sujeitos graças às funções desempenhadas pelo pai e pela mãe. Trata-se não mais da transmissão da cultura, mas especialmente da transmissão de um desejo particularizado, pela função da mãe, e da contenção de gozo, pela função do pai.

Conforme Sauret (1997, p. 87) “não há necessidade de família para fazer filhos, mas para fazer sujeitos, sim”. A família se apresenta como um operador lógico, elemento de constituição subjetiva do sujeito, referida e circunscrita na linguagem, ou seja, derivada de uma estrutura simbólica. A criança nasce e é falada pelo Outro, ela se serve dos significantes que a precedem, que já existem antes mesmo de seu nascimento. Ao nascer, a criança se insere em uma trama de mal-entendidos que dizem respeito ao inconsciente de cada um dos pais.

A função de estrutura simbólica e de lugar do Outro da língua irá assegurar à família o seu status de indispensável para a constituição de cada sujeito. Estando referida à linguagem, a família caracteriza-se por portar — e transmitir — a marca do desencontro entre os sexos: o mal-entendido.

Para Lacan (1980), o homem nasce de um mal-entendido, ou seja, ele é fruto de dois seres que não se entendem ao falar, pois, por serem falantes, coabitam com a língua, cada um à sua maneira. A língua afeta cada um de modo distinto e dessa operação só resta à família transmitir o mal-entendido próprio da linguagem.

Miller (1993/2007), em seu texto “Assuntos de famílias no inconsciente”, aponta que a língua falada por cada integrante da família é “assunto de família”, pois falar uma língua já é testemunhar um laço com a família. A língua falada é sempre uma língua falada antes de nós, é o lugar do Outro por excelência, do Outro da língua, que traduz necessidade em demanda e por consequência produz o mal-entendido. Há um resto que não pode ser dito e por causa disso, só lhe resta ser interpretado. A família, além de Outro da língua, constitui-se também como Outro da lei, lugar onde é proibido o gozo supremo, gozar da mãe.

Se a família é constituída de seres falantes, cada um com o seu gozo particular, podemos pensar que nela se situa o centro do mal-entendido, da diferença sexual.

Segundo Miller:

O que nós poderíamos dizer, hoje, dessa definição da família? Que ela tem origem no casamento? Não, a família tem origem no mal-entendido, no desencontro, na decepção, no abuso sexual ou no crime. Que ela seja formada pelo marido, pela esposa e suas crianças, etc.? Não, a família é formada pelo Nome-do-Pai, pelo desejo da mãe e pelo objeto a. Que eles são unidos por laços legais, por direitos, por deveres e etc.? Não, a família é essencialmente unida por um segredo, ela é unida pelo não dito. Qual é o segredo? Qual é esse não dito? É um desejo não dito, é sempre um segredo sobre o gozo; de que gozam o pai e a mãe? (Miller, 1993/2007, para. 6).

Cada ser falante está envolto ao gozo de sua família, que está presente na família de maneira velada, sob a forma de um segredo que não pode ser dito. Conforme Bassols (2016, p. 8) “cada ser falante é servo do segredo do gozo familiar — por fim, estranhamente familiar —, o que uma análise ajuda a decifrar”. Isso que foi calado ressoa sob os corpos dos membros da família e, muitas vezes, é no sintoma da criança que retorna a verdade deste segredo.

A família se constitui a partir de um ponto de real, de um impossível de dizer. É em torno do gozo que se organiza uma família. Ao abordar a teoria do parceiro, Miller (2000, p. 156) esclarece que aquilo que o sujeito busca em uma parceria não é o Outro, e sim algo dele próprio, sua imagem, seus objetos, seu mais-de-gozar e, em especial, seu sintoma:

O amor quer dizer que a relação com o Outro não é estabelecida por qualquer instinto. Ela não é direta, e sim mediada pelo sintoma. Eis porque Lacan pôde definir o amor como o encontro no parceiro, dos sintomas, dos afetos, de tudo o que nele e em cada um marca o rastro de seu exílio da relação sexual (Miller, 1996-97/2005, p. 284).

A união entre o casal se dá a partir de uma parceria sintomática, ou seja, a partir da inclusão do Outro no circuito de gozo de cada um.

A criança, enquanto membro da família, também se enlaça nesse modo de se relacionar com o Outro, se tornando herdeira do mal-entendido da parceria de seus pais. A criança aparece como um suplemento dessa relação sexual que não existe.

Para Miller (1995), o que se torna determinante para cada sujeito é a relação da mulher — que se encontra como sua mãe — com a sua própria falta. Nesse sentido, aponta que, para Lacan, o sintoma da criança faz referência à sexualidade feminina. Em *O Seminário, livro 4: a relação de objeto*, Lacan (1956-57/1995b), retoma os estudos edipianos ao tratar da relação mãe e filho na qual a mãe busca no filho o

falo. A relação entre a mãe e o filho estará sempre mediada pelo falo. Nessa relação a criança se oferece como uma solução fálica à falha feminina, porém existe uma discordância fundamental entre aquela criança e o falo esperado pela mãe. A relação entre a criança e sua mãe é fundada então em um mal-entendido estrutural, já que a criança não corresponde ao equivalente fálico da mãe, ela não é o objeto que irá preencher a falta do Outro materno (Lacadée, 2006). Lacan (1969-70/2007) aponta que o papel da mãe é desejo da mãe e que, assim sendo, sempre causa estragos:

O papel da mãe é o desejo da mãe. É capital. O desejo da mãe não é algo que se possa suportar assim, que lhes seja indiferente. Carreia sempre estragos. Um grande crocodilo em cuja boca vocês estão — a mãe é isso. Não se sabe o que lhe pode dar na telha, de estalo fechar sua bocarra. O desejo da mãe é isso. (Lacan, 1969-70/2007, p. 118).

Na mesma perspectiva, Laurent (2007) aponta que a família, enquanto estrutura simbólica, dissimula o trauma central da formação humana, o gozo. Ao mesmo tempo, é nela onde se encontra o gozo cifrado nos significantes familiares. Para Couto (2012), a construção da novela familiar é necessária para encobrir o gozo com que depara a família, e o amor entre os familiares irá disfarçar o ponto pulsional que permaneceu fixado, condensando na família, para além das vertentes significante, discursiva e ficcional, também as vertentes do gozo e da pulsão. Diante do enigma da escolha amorosa dos pais, com o qual a criança irá lidar construindo ficções, há também a produção de sintomas. Retomamos o texto “Nota sobre a criança”, no qual Lacan (1969/2003c) irá apontar que “o sintoma da criança acha-se em condição de responder ao que existe de sintomático na estrutura familiar” (p. 369). O sintoma da criança se apresentará como um representante da verdade, do casal ou da mãe.

O sintoma — esse é o dado fundamental da experiência analítica — se define, nesse contexto, como o representante da verdade. O sintoma pode representar a verdade do casal familiar. Esse é o caso mais complexo, mas também o mais acessível a nossas intervenções. A articulação se reduz muito quando o sintoma que vem a prevalecer decorre da subjetividade da mãe. Aqui, é diretamente como correlata de uma fantasia que a criança é implicada. (Lacan (1969/2003c p. 369).

No primeiro caso, quando o sintoma da criança representa a verdade do casal familiar, a criança se apresenta desvelando algo do casal que não pode ser dito. Tomando o lugar de sintoma dos pais, a criança irá contornar a ausência do encontro sexual pleno do par parental, com seu sintoma, a criança irá fazer existir o casal. No lugar da inexistência da relação sexual surge o sintoma como forma de remediar essa ausência.

Miller (1996/2014) aponta que nesses casos onde o sintoma da criança está articulado ao sintoma do casal a metáfora paterna foi operada, e a criança aparece como um elemento que divide a mãe em mãe e mulher. Segundo Vorcaro (2005, p. 71) “(...) a criança pode cifrar a tensão entre o desejo materno e a mediação paterna. Portanto, ela interpreta o laço parental e destaca-se da mera alienação”. A criança responde de maneira própria ao que há de sintomático no par parental, portanto ela tem uma responsabilidade na construção desse sintoma.

Já na segunda possibilidade, quando o sintoma da criança decorre da subjetividade da mãe, a criança é capturada pela fantasia materna, ela é tomada inteira, oferecendo seu corpo a condensar o gozo da mãe, ela realiza a presença do objeto a na fantasia dessa mãe (Lacan, 1969/2003c).

Enquanto Freud abordou a criança sob a perspectiva do Ideal, Lacan enfatiza sua posição enquanto capturada no gozo. A criança que outrora representou o ideal do casal parental aparece agora como objeto mais-de-gozar. Barroso (2010, p. 6) aponta que “em contraponto com a formulação freudiana descrita antes, pode-se pensar uma outra, mais lacaniana, a saber, ‘sua majestade o mais-de-gozar’, isto é, a criança capturada no gozo próprio e no de seus pais, com inteira cumplicidade do discurso da ciência”.

A criança se apresenta saturando a falta da mãe, ocupando o lugar de objeto - e não de ideal - ela irá tamponar o que diz respeito à falta da mãe, impossibilitando qualquer acesso da mãe a algo de sua verdade:

A distância entre a identificação com o ideal do eu e o papel assumido pelo desejo da mãe, quando não tem mediação (aquela que é normalmente assegurada pela função do pai), deixa a criança exposta a todas as capturas fantasísticas. Ela se torna o "objeto" da mãe e não mais tem outra função senão a de revelar a verdade desse objeto. (Lacan 1969/2003c p. 369).

Segundo Vieira (2005, p. 16) “a criança fica saturando — no lugar de objeto da mãe, objeto ‘a’ da mãe — a possibilidade da mãe se interrogar sobre o seu desejo”. O que a criança faz é colar sua identificação ao desejo da mãe. Ao ser capturada pela fantasia da mãe, a criança fica impedida de constituir o seu fantasma e permanece presa encarnando o objeto a no fantasma materno.

Nos casos em que o sintoma da criança decorre da subjetividade materna, podemos pensar numa falha da mediação paterna que deixa a criança exposta à captura fantasística da mãe. Há algo da relação do par parental que não se opera e

que acaba por deixar aberto o caminho para que o filho materialize a fantasia inconsciente da mãe.

É certo que a criança nasce em condição de objeto em relação à subjetividade da mãe. Para Lacan (1958-59/2016) a criança ocupa a posição de objeto, por estrutura, na fantasia do Outro materno. Entretanto, a investidura nesse objeto, feita pela mãe, se fará por uma entre duas vertentes. Ou a criança portará valor de objeto fálico, isto é, localizado fora do corpo e marcado pela castração, implicando a circulação de interesses libidinais entre a criança e a mãe e possibilitando a entrada do pai como mediador desses interesses libidinais, ou ela funcionará como objeto condensador de gozo (Barroso, 2010), realizando a presença do objeto a na fantasia da mãe.

Laurent (2007) aborda a função da criança enquanto objeto a não só na família, mas também na cultura:

A criança é o objeto a, vem no lugar de um objeto a, e é a partir disso que a família se estrutura. Ela não se assenta na metáfora paterna, que era a face clássica do complexo de Édipo, e sim na maneira como a criança é o objeto de gozo da mãe, da família e, para além dela, da civilização. A criança é o "objeto a liberado", produzido. (Laurent, 2007, pp. 44-45).

Lacan, em seu texto: "Alocução sobre as psicoses da criança" (1967/2003a) destaca que o importante é saber se a criança serve ou não de objeto transicional para a mãe. Pois quando o corpo da criança corresponde ao objeto a, ela revela a estrutura desse objeto, a de um "condensador de gozo" (p. 366). A possibilidade de sair dessa posição se efetiva quando a criança se separa desse lugar de objeto através da construção de uma ficção para lidar com esse gozo. Segundo Laurent:

Construir o fantasma consiste para a criança em garantir de entrada que seu corpo não vai responder ao objeto a, que não seja o condensador do gozo da mãe, para dizê-lo rapidamente, que não seja o objeto de gozo da mãe. (Laurent, 1994, p. 32)

Lacadée (1996) distingue duas leituras do sintoma da criança em relação à estrutura familiar: a criança como sintoma e o sintoma da criança. A criança como sintoma, se oferece, oferece seu sintoma ou seu próprio corpo como resposta ao que há de sintomático na família. Já o sintoma da criança pode ser entendido como aquilo que a torna singular, seu sintoma aparece como uma resposta ao resto não simbolizável pela estrutura familiar, ao real em jogo que não pode ser dito, e nesse sentido, ao dar a resposta com seu sintoma, a criança está implicada nessa produção.

Ao abordarmos o sintoma da criança, faz-se necessário enfatizar que o sintoma na psicanálise não tem o mesmo significado que tem para ciência, diferentemente de algo a ser eliminado ou domesticado. Lacan (1969/2003c) o define como um orientador na clínica psicanalítica. Não se trata de uma inadaptação a ser corrigida, mas, sobretudo, do arranjo singular encontrado pelo sujeito para lidar com seus impasses.

As formulações sobre o sintoma no ensino de Lacan são variadas: partem do sintoma articulado à estrutura de linguagem e vão em direção à perspectiva do sintoma como ferramenta do sujeito frente ao encontro traumático com o Real. A inclusão da dimensão do gozo e do corpo no estudo lacaniano confere ao sintoma um novo lugar, que deixa de ser problema e passa a ser solução, que vai de obstáculo a parceiro. Se antes, no ensino de Lacan, o significante anulava o gozo, a partir do *Seminário 20: Mais, ainda* (1972-73/1985) a palavra é colocada como aquela que tem efeitos de gozo sobre o corpo.

O sintoma pode ser visto como uma maneira de fazer laço com o Outro social: ele sai da dimensão de disfunção e vai para o lugar de função, fazendo a mediação do sujeito com o Outro da linguagem.

Nossa tendência espontânea é considerar o sintoma como disfunção. Dizemos sintoma quando algo claudica, porém a disfunção sintomática só se localiza na relação com o Ideal. Quando cessamos de localizá-la em relação ao Ideal, ela vira funcionamento. A disfunção é funcionamento, é assim que as coisas funcionam. (Miller, 2000, p. 174).

Nessa perspectiva, os sintomas produzidos no ambiente escolar podem se apresentar como respostas sintomáticas ao que falha na estrutura familiar, como uma maneira de se incluir no funcionamento da família ou de responder ao desejo velado que o par parental, ou um deles, deposita na criança.

Conforme abordado na seção anterior, na primeira infância a criança irá iniciar sua atividade de reflexão que é despertada pela sexualidade. O saber inconsciente irá colocar a criança a trabalho para responder as questões do sexo, o que terá como resultado a construção de uma ficção que sustente a posição sexuada do próprio sujeito. As perguntas que levam a criança a se enveredar pelos caminhos das investigações sexuais dizem respeito a seu interesse pelo laço amoroso que une cada um de seus pais, conforme Santiago (2005), e também sobre o lugar que ela ocupa no desejo do Outro familiar.

A família se constitui como uma estrutura simbólica de onde a criança irá tirar os significantes para construir uma resposta sobre sua existência. Essa transmissão simbólica operada pela família irá lançar a criança na busca pela construção da sua fantasia, marcando assim sua relação com o saber. O registro simbólico surge primeiramente na relação do Outro materno com o bebê, quando a mãe interpreta os apelos da criança apresentando-se como Outro simbólico, fonte dos significantes primordiais que alienam o sujeito. O mal-entendido gerado a partir da diferença entre o apelo da criança e da resposta do Outro materno inaugura a insatisfação e instaura o campo do desejo na criança, que é sustentado por uma falta estrutural. A marca da falta apresenta-se tanto na mãe quanto na criança, que se deparam com a impossibilidade do encontro do objeto que pode suprir essa falta (Lacan, 1961-62).

Ao tomarmos os sintomas relacionados ao fracasso escolar como sintomas analíticos, oferecemos um novo campo de interpretação para isso que se destaca no sujeito. A possibilidade da escuta na psicanálise permite que o sintoma seja tomado em sua singularidade e que o sujeito possa vir a construir um saber sobre sua própria verdade. O sujeito se endereça ao analista, a partir de um enigma, e com a intenção de ser decifrado (Lacan 1969-70/2007).

Podemos pensar então que os sintomas da criança, dentre eles o fracasso escolar, apresenta-se como uma resposta sintomática da criança ao encontro com a castração do Outro e com a impossibilidade de recobrir essa falta do Outro.

O sintoma da criança não terá relação com pai e mãe, mas sim com o lugar do Outro que essa criança delineia em decorrência de sua relação com a família. O que se transmite da família para a criança, no que se refere à fantasia dos pais — o que a criança consegue alcançar dessa fantasia — terá relação com o sintoma da criança. O sintoma da criança se articula à estrutura simbólica da família, sem, no entanto, se confundir com um sintoma familiar, sendo importante fazer a distinção entre o que é o sintoma da criança e o que é o lugar de sintoma que ela ocupa para os pais.

Se pensamos que o que une um casal é o encontro, no parceiro, do sintoma de cada um, como podemos pensar o lugar do sintoma da criança no seio familiar? Entendemos que, a partir do exposto em “Nota sobre a criança” (1969/2003c) o sintoma da criança irá representar o que há de sintomático na estrutura familiar. Para isso, a criança pode responder representando a verdade do casal ou pode constituir-se como um correlato da fantasia decorrente da subjetividade da mãe. Nas duas possibilidades, o sintoma da criança revela que a transmissão simbólica que deve ser

operada pela família, deve transmitir a falta, ou seja, a impossibilidade de a relação sexual existir no par parental.

A marca da impossibilidade de a relação sexual existir irá ecoar sob os membros da família, e a criança, ocupando em princípio o lugar de objeto nessa relação familiar, muitas vezes acaba por ficar responsável por traduzir esse desencontro e o faz pela via do sintoma.

A família se estrutura na não relação sexual, se estrutura a partir da criança como objeto a e não mais a partir da metáfora paterna. A família se define por um desejo que não é anônimo, pelo Nome-do-Pai, que faz lei a esse desejo e pelo objeto a como resto (e não causa) da relação sexual impossível do par parental. A dimensão sintomática estará sempre presente, pois é pela via do sintoma que as parcerias se formam e o sintoma da criança se apresenta como uma resposta própria ao que há de sintomático na estrutura familiar.

### 3.2 O discurso histórico e o saber

A proposta desta subseção é refletir sobre a busca de saber no campo do Outro a partir do discurso histórico, formulado por Lacan.

O *Seminário 17: O avesso da psicanálise* (1969-70/2007) foi proferido por Lacan concomitantemente aos acontecimentos decorrentes do movimento estudantil parisiense da década de 60, em especial, o maio de 68. Entretanto, Lacan esquivava-se de estabelecer uma relação entre o título do Seminário e o cenário político da época. Para isso, lembra aos ouvintes de que seu intuito nesse Seminário é de retomar o projeto freudiano pelo avesso:

Não creiam que este título deva algo à atualidade, que se julgaria em vias de virar ao avesso um certo número de lugares. Disto só darei a seguinte prova. Em um texto datado de 1966, especificamente em uma dessas introduções que fiz no momento da compilação de meus *Escritos* e que o escandem, texto que se intitula *De nossos antecedentes*, caracterizo na página 68 o que constitui meu discurso como uma retomada — disse eu — do projeto freudiano pelo avesso. Escrito portanto bem antes dos acontecimentos — *uma retomada pelo avesso*. (Lacan, 1969-70/2007, p. 10).

Ainda que a posição de Lacan seja a de não assumir uma influência direta do contexto político em seu ensino, é inegável que haja nele uma marca dos acontecimentos de 68, especialmente quando nos atentamos para o cenário psicanalítico daquele momento. Lacan deixava de ministrar seus seminários na Escola de Normal Superior — onde ficou entre 1964 e 1968 — e passava a proferi-los na

Faculdade de Direito — onde permaneceu até 1981. Além disso, a Escola Freudiana de Paris passava por certo conflito em torno da questão do passe e do ensino e transmissão em psicanálise. Todos esses acontecimentos nos mostram como uma releitura de Freud pelo avesso, como foi proposto por Lacan, ou, de certa maneira, como o “desligamento do pai” se fazia necessário à continuidade do ensino lacaniano. O momento era propício para se pensar sobre as novas maneiras de fazer laço social.

Tomar o projeto freudiano pelo avesso implica um movimento que vai além do ensino de Freud. Lacan (1969-70/2007) deixa isso claro ao dizer que, quando se trata do discurso, esse vai muito além da palavra, “é um discurso sem palavras” (p. 11), mas podemos entender que, como tal, gera palavras: “é um discurso sem sentido, que gera a proliferação do sentido” (Rabinovich, 2001). A proposta de Lacan é ultrapassar as dimensões do campo da interpretação e decifração, do tratamento pela palavra — tão caros a Freud — e incluir, no para-além da palavra, a dimensão do gozo.

Mas o que o que podemos apreender como “discurso” na teorização lacaniana? É certo que o modo do ensino lacaniano não nos acostuma a definições e estabelecimentos de termos de maneira didática, aí se encontra o trabalho de cada um que se propõe a estudá-lo. Temos uma série de trilhas deixadas por Lacan, ao longo dos Seminários, para chegarmos à noção do que se trata. Para entender a noção de discurso, a seguinte citação se faz pertinente: “eu chamo de discurso algo que, na linguagem, se arranja, se cristaliza, que usa os recursos da linguagem que são evidentemente mais amplos, para que o laço social entre seres falantes, funcione.” (Lacan, 1972/2017, tradução nossa<sup>11</sup>). O discurso aparece então como um modo de usar a linguagem como vínculo social entre os seres que falam, os *falasseres*<sup>12</sup>, ele se funda na estrutura da linguagem, e não no sujeito, que é, pois, efeito da cadeia significante.

Os discursos em apreço nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem palavras, que vêm em seguida alojar-se nele. (Lacan, 1969-70/2007, p. 177).

---

<sup>11</sup> Em francês: *J'appelle discours ce quelque chose qui, dans le langage, se fixe, se cristallise, qui use des ressources du langage lesquelles sont évidemment plus larges, pour que le lien social entre êtres parlants, ça fonctionne.*

<sup>12</sup> O neologismo *falasser* aparecerá, pela primeira vez, na lição de 17 de dezembro de 1974 do seminário inédito de Lacan *RSI* e, um ano depois, na conferência na Universidade de Columbia, “Lê symptome”, publicada em *Scilicet* 6/7.

Os discursos são apresentados por Lacan (1969-70/2007) como formas de vínculo social, e a partir disso Lacan propõe quatro<sup>13</sup> discursos como modalidades de estabelecimento de laço social, são eles: o discurso do mestre, o discurso universitário, o discurso da histérica e o discurso do analista.

Os quatro discursos são quatro configurações significantes, especificadas e diferenciadas por sua distribuição em quatro posições, designadas por Lacan (1969-70/2007) como “*em cima, à esquerda, embaixo e à direita*” (p. 97). Sendo assim, a formalização de cada discurso se dá a partir de uma distribuição espacial que se organiza a partir de duas referências: os termos e os lugares. Cada discurso é obtido com o giro de um quarto de volta, no sentido anti-horário, de cada um dos termos, originando quatro matemas<sup>14</sup> diferentes, um para cada discurso, conforme Lacan os escreveu como referência na lição de 17 de dezembro de 1969 (1969-70/2007, p. 29).

Discurso do Mestre

$$\frac{S1}{\$} \rightarrow \frac{S2}{a}$$

Discurso Universitário

$$\frac{S2}{S1} \rightarrow \frac{a}{\$}$$

Discurso da histérica

$$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S1}{S2}$$

Discurso do analista

$$\frac{a}{S2} \rightarrow \frac{\$}{S1}$$

Os termos<sup>15</sup>, que circulam no discurso a partir do quarto de giro, são:

- S1: o significante mestre
- S2: o saber
- \$: o sujeito barrado
- a: o objeto a, o mais-de-gozar

O S1, significante mestre, é aquele que representa o sujeito enquanto atravessado pela ação do significante, segundo Lacan “o significante, diversamente do signo, é aquilo que representa um sujeito para outro significante. Como nada diz

<sup>13</sup> Um quinto discurso, nomeado “Discurso capitalista”, é proposto por Lacan em uma conferência na Universidade de Milão, em 1972, porém esse discurso não será abordado no presente estudo. A referência do texto onde tal formulação se encontra no “Discours de Jacques Lacan à l'Université de Milan le 12 mai 1972”, no livro *Lacan in Itália 1953-1978* (1978).

<sup>14</sup> Matema é um recurso da matemática que busca transmitir conteúdo através da escrita de letras. Segundo Roudinesco & Plon, (1998, p. 502) a palavra matema foi proposta por Lacan pela primeira vez em 2 de dezembro de 1971. Matema poderia ser definido como a escrita “do que não é dito, mas pode ser transmitido”.

<sup>15</sup> Ao longo do *Seminário 17*, Lacan se refere a esses significantes, por vezes, com a palavra “termo” e em outras vezes emprega a palavra “letra”. Ao retomar os discursos no texto *Radiofonia* (1970), Lacan usa “termo” para se referir a eles. No presente trabalho optamos pela utilização a definição “termo”.

que o outro significante saiba alguma coisa sobre o assunto, fica claro que não se trata de representação, mas de representante” (1969-70/2007, p. 29). O S1 é o primeiro significante, ponto de origem e condição para a articulação com a cadeia, ele intervém na bateria significante, ao mesmo tempo em que está fora dela, pois é um significante vazio de significação, puro sem sentido. Conforme Lacan: “S1 que é, entre todos os significantes, esse significante do qual não há significado, e que, quanto ao sentido, simboliza seu fracasso” (1972-73/1985, p. 86).

O S2, o saber, designa a bateria dos significantes. O S1 intervindo no S2 gera a cadeia significante, “íntegra a rede do que se chama um saber” (Lacan, 1969-70/2007, p. 11). A análise conduz a uma experiência de saber, a partir de um saber que não se sabe, o inconsciente, cuja articulação é a do S2.

O que descobrimos na experiência de qualquer psicanálise é justamente da ordem do saber, e não do conhecimento ou da representação. Trata-se precisamente de algo que liga, em uma relação de razão, um significante S1 a um outro significante S2. Estes aí são termos bem pulverosos, diria, se é que posso, usando esta metáfora, dar a entender o realce que convém atribuir, no caso, ao termo *saber*. (Lacan, 1969-70/2007, p. 30).

O \$, sujeito dividido, é produto da incidência de S1 em S2. Na cadeia significante, o sujeito dividido aparece no intervalo entre seu traço de gozo, significante-mestre, e o saber representado pelo S2. A barra que o divide demonstra sua condição de dividido, de separado do S1 que o marca, barra que recupera a noção do recalque primário freudiano. É justamente a barra do recalque que divide o sujeito e o torna sujeito desejante, pois, ao cindi-lo, torna para sempre o objeto de desejo perdido.

O objeto *a*, também nomeado “objeto causa de desejo” ou “mais-de-gozar” é o resto da incidência da barra da divisão no sujeito, o resíduo de uma operação: a do surgimento do sujeito pela ação do sistema significante. No momento em que S1 intervém no campo constituído pelos outros significantes, S2, surge o \$ e dessa operação se extrai uma perda, o objeto *a*, ou conforme afirma Lacan, “enfim, nós sempre acentuamos que desse trajeto surge alguma coisa definida como uma perda. É isto que designa a letra que se lê como sendo o objeto *a*” (1969-70/2007, p. 13). O objeto *a* aparece como um efeito da ordem simbólica, como resto irreduzível que resiste ao significante, e sendo assim funciona como objeto causa de desejo. O desejo traz a marca da falta. Em Freud, o desejo é a falta, enquanto em Lacan, o desejo é o desejo de um desejo, é o desejo daquilo que também é falta no outro, falta que produz um quociente, um resto que é o objeto *a*. O objeto *a* nomeado “mais-de-gozar” é

apresentado por Lacan no *Seminário 16: De um Outro ao outro* (1968-1969/2008b), no qual o autor o diferencia do estatuto do gozo enquanto perda. Neste texto, Lacan estabelece uma relação entre o “mais-de-gozar” e a “mais-valia” de Marx, uma vez que o “mais-de-gozar” revela um “a mais”, um gozo excedente que não pode ser recuperado pelo sujeito, na medida em que está, de entrada, perdido. Lacan aponta no *Seminário 17*:

Não foi à-toa que esse mesmo objeto — que eu, por outro lado, designara como aquele em torno do qual se organiza toda a dialética da frustração —, eu o tenha chamado, no ano passado, de *mais-de-gozar*. Isso quer dizer que a perda do objeto é também a hiância, o buraco aberto em alguma coisa, que não se sabe se é a representação da falta em gozar, que se situa a partir do processo do saber na medida em que ganha ali um acento totalmente diverso, por ser desde então saber escandido pelo significante. (Lacan, 1969-70/2007, pp. 17-18).

No que se refere à disposição dos lugares, que em cada discurso são fixos, Lacan os descreve no *Seminário 17* (1969-70/2007, p. 179) da seguinte maneira:

$$\begin{array}{ccc} \underline{\text{agente}} & \rightarrow & \underline{\text{trabalho}} \\ \text{verdade} & & \text{produção} \end{array}$$

Em *Radiofonia* (1970/2003d, p. 447), texto contemporâneo ao *Seminário 17*, Lacan retoma os esquemas estruturais dos discursos e, como definição dos lugares, apresenta a seguinte disposição:

$$\begin{array}{ccc} \underline{\text{o agente}} & \rightarrow & \underline{\text{o outro}} \\ \text{a verdade} & & \text{a produção} \end{array}$$

A seta orienta o sentido da cadeia significante e do quarto de giro que irá operar a transformação de um discurso em outro, no sentido horário por progressão e no sentido anti-horário por regressão. Há ainda outro elemento que configura o esquema do discurso, trata-se da barreira (//) da interdição (Lacan, 1969-70/2007, p. 113), situada entre os dois lugares do andar inferior do matema, o lugar da verdade e da produção, marcando a impossibilidade de a verdade ser toda dita.

O agente é aquele que organiza o discurso. O lugar do agente é o lugar da aparência, também denominado como lugar do semblante.

O lugar ocupado pelo outro diz do lugar ao qual o agente se dirige dentro da configuração de cada um dos discursos. Esse lugar corresponde ao campo do outro, como o grande Outro, alteridade irreduzível. É sob esse Outro que se produz a perda

“perda de gozo da qual extraímos a função do mais-de-gozar” (Lacan, 1969-70/2007, p. 97).

A produção demarca o lugar do produto gerado por cada discurso, ela é o efeito do discurso, mostra o resultado da incidência do agente no campo do outro. Ela mantém com a verdade uma relação de disjunção.

A verdade está no lugar que fundamenta ou sustenta o discurso e permanece velada, escondendo o segredo do agente do discurso. Só se tem acesso à verdade por um “semi-dito”, pois, por ser verdade, só pode ser dita pela metade.

No texto *Radiofonia* (1970/2003d), Lacan escreve ainda outros dois termos que irão incidir sobre os discursos, a *impossibilidade* e a *impotência* (p. 447). A impossibilidade é apresentada, em todos os discursos, como uma seta que vai do lugar do agente em direção ao lugar do outro. No discurso do mestre, situada entre o mestre e o saber, ela demonstra a “impossibilidade de governar aquilo que não se domina” (p. 445). No discurso da histérica, a impossibilidade se situa entre o sujeito e o mestre, revelando a impossibilidade da histérica se fazer desejar. Em relação ao discurso universitário, a impossibilidade está entre o saber e o objeto *a*/mais-de-gozar, mostrando a impossibilidade de educar o desejo. No discurso analítico a impossibilidade está localizada entre o objeto *a* — enquanto causa de desejo — e o sujeito dividido, indicando a impossibilidade de curar. Entretanto, no discurso do analista, há a dimensão do ato — do ato analítico —, que por ser ato carrega em si a dimensão do real. Por esse motivo, conserva com a impossibilidade uma relação distinta quando comparada aos outros discursos. O discurso do analista, com o ato, aproxima-se da dimensão do real, da impossibilidade. O ato inaugura algo novo, produz uma descontinuidade entre o antes e o depois. O discurso do analista "permite circunscrever o real de que sua impossibilidade exerce a função" (Lacan, 1970/2003d, p. 446).

A impotência é situada entre os lugares da verdade e da produção, ela é apresentada por uma seta que parte da produção em direção à verdade, mostrando que o que o discurso produz é impotente em mostrar a verdade. Lacan situa, no discurso do mestre, a impotência entre o objeto e o sujeito dividido. Nessa configuração, a articulação da fórmula da fantasia,  $\$ \langle \rangle a$  é impedida pela disjunção entre o  $\$$  e o *a*, o senhor desconhece seu desejo devido à sua impotência em capturar o objeto que o causa. No discurso universitário, a impotência é do sujeito dividido em relação ao significante mestre, o sujeito sempre se revela impotente frente à demanda

infinita de saber da universidade. O discurso da histórica revela a impotência do saber frente ao gozo, saber que ela demanda ao mestre. Sua impotência reside em dar conta da divisão do sujeito, que tem sua origem no objeto. O objeto, no discurso histórico, ocupa o lugar da verdade e é recalcado. A impotência no discurso do analista se refere à relação do significante-mestre com o saber. O analisante supõe que o analista tem um saber sobre ele, sobre o significado de seus sintomas, sem se dar conta da dimensão significante por trás da trama da linguagem. O analista irá conduzir o sujeito a desvelar o que produz sentido no saber, os seus significantes-mestres. O saber, por fim, está do lado do sujeito, e quanto a essa impotência de saber do analista o analisando nada quer saber.

Lacan disponibiliza a formulação dos discursos contendo as dimensões da impotência e impossibilidade no seu texto “Radiofonia” (1970/2003d), com a seguinte configuração:

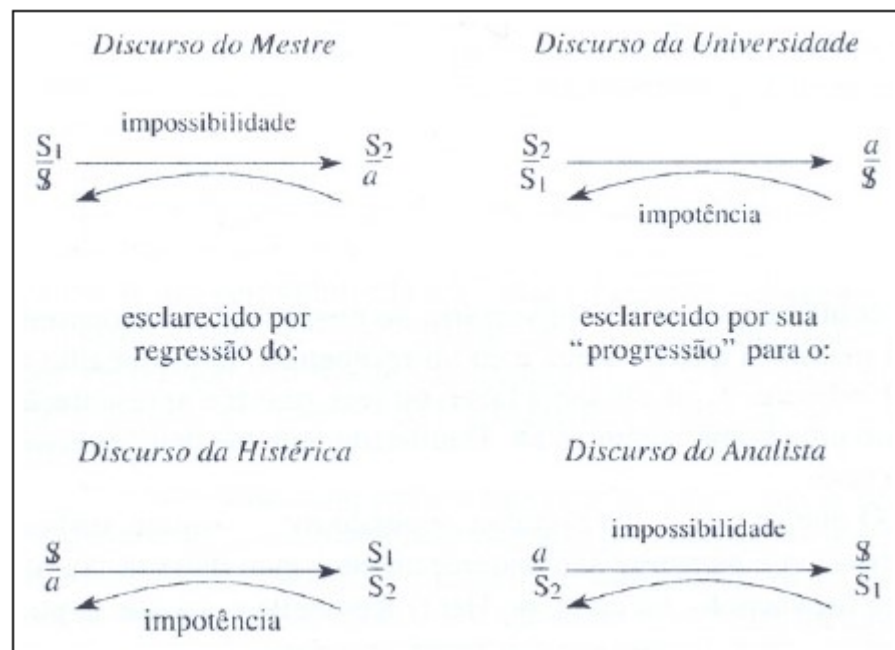


Figura 1. Formulação dos discursos contendo as dimensões da impotência e impossibilidade  
 Fonte: Lacan (1970/2003d, p. 447).

Nesse mesmo texto, “Radiofonia” (1970/2003d), ao trabalhar a impotência e impossibilidade, Lacan retoma as proposições de Freud (1937/1996) acerca das profissões ditas impossíveis: governar, educar e analisar. A impossibilidade de governar é expressa no discurso do mestre, a impossibilidade de educar no discurso universitário e a impossibilidade de analisar no discurso do analista.

Faremos uma breve apresentação dos quatro discursos segundo a teoria lacaniana, para em seguida fazermos uma leitura da função do saber — significante que interesse à nossa pesquisa — em cada um dos discursos.

O discurso do mestre é o ponto de partida dos discursos, é o primeiro dos quatro. Ele é a matriz, a primeira forma, que, a partir do quarto de giro, irá configurar as demais. Nele se situa a relação fundamental  $S1 \rightarrow S2$ , da qual o sujeito  $\$$  e o mais-de-gozar são efeitos. Nesse discurso, o  $S1$  ocupa o lugar de agente, resultando em uma suposta identidade entre o sujeito e o significante que o representa, há aqui o desconhecimento da divisão do sujeito. O discurso do mestre se sustenta em sua ilusão de totalização, excluindo o sujeito em sua divisão, escondendo assim aquilo que ocupa o lugar da verdade nesse discurso: que o mestre é castrado. O lugar do outro é ocupado pelo escravo, aquele que detém o saber “está lá porque é aquele que tem um *savoir-faire*, um saber fazer” (Lacan 1969-70/2007, p. 20) e o que se produz nessa relação é o gozo. O senhor  $S1$  faz o escravo  $S2$  — que detém o saber — trabalhar para produzir os objetos de gozo,  $a$ , que irão tamponar a verdade velada do mestre, ou seja, sua castração  $\$$ . O senhor, ignorando a verdade de sua divisão, permanece desconhecendo seu desejo. Esse desconhecimento pode ser demonstrado pela disjunção entre  $\$$  e  $a$ , no lado inferior do matema, representado por  $\$ // a$ , que aponta para o impedimento da articulação da fórmula lacaniana da fantasia  $\$ \langle \rangle a$ . Lacan, ao formalizar esse discurso, dialoga com a formalização teórica acerca da dialética do senhor e do escravo de Hegel. Entretanto, esclarece Forbes (1993/2010), em Lacan trata-se não do mestre e do escravo, como em Hegel, mas do mestre e da histérica, ênfase que foi dada por Lacan ao eleger essa relação como o nome do segundo capítulo do *Seminário 17: O mestre e a histérica* (Lacan, 1969-70/2007).

No discurso universitário, o  $S2$  saber é o agente que carrega a pretensão do saber como totalidade, segundo Lacan:

“O que ocupa ali o lugar que provisoriamente chamaremos de dominante é isto,  $S2$ , que se especifica por ser, não saber-de-tudo, nós não chegamos aí, mas tudo-saber. Entendam o que se afirma por não ser nada mais do que saber, e que se chama, na linguagem corrente burocracia. Não se pode dizer que não haja ali alguma coisa problemática” (Lacan, 1969-70/2007, p. 32).

Nesse discurso,  $S1$  ocupa o lugar da verdade como o mestre que ordena a sempre saber mais e “pelo fato de o signo do mestre ocupar esse lugar, toda pergunta sobre a verdade é, falando propriamente, esmagada, silenciada” (Lacan, 1969-

70/2007, p. 110). O S2, enquanto agente, se dirige ao lugar do outro que, nesse discurso, é ocupado pelo objeto *a*. O outro é tomado como objeto “*astudé*”<sup>16</sup>, diz Lacan (1969-70/2007, p. 111), marcando uma junção entre o objeto *a* e o estudante que está no lugar do outro. O produto do discurso universitário é um \$, sujeito incompleto, que irá sempre buscar saber mais. O discurso universitário, também chamado por Lacan de discurso da ciência (1969-70/2007, p. 109), irá funcionar sob a égide da tirania do saber científico, que coloca o objeto estudante, *astudé*, a trabalhar na busca infinita do saber.

O discurso histórico tem como agente o \$, o sujeito barrado que demanda ao outro sua decifração. O lugar do outro, por sua vez, é ocupado pelo significante mestre S1, aquele a quem a histórica irá demandar significantes que digam sobre ela, produzindo um saber, S2, sobre aquilo que lhe falta, aquilo que ela mantém escondido no lugar da verdade, que é o objeto *a*, segundo Lacan, que afirma: “Sua verdade é que precisa ser objeto *a* para ser desejada” (Lacan, 1969-70/2007, p. 187). A histórica coloca o mestre para trabalhar e produzir saber sobre ela. A histórica coloca em movimento o “desejo de saber” (Lacan, 1969-70/2007, p. 34), pois, ao apresentar-se faltosa, ela suscita a busca de um saber que dê conta desse vazio. O discurso histórico provoca a produção de um saber. A partir da escuta das históricas, Freud fundou a psicanálise e postulou a noção de inconsciente. Nesse discurso, a impossibilidade da unidade do sujeito é escancarada pelo \$ no lugar do agente, movimentando o discurso a partir da marca da falta.

O discurso do analista tem como agente o objeto *a*. O analista ocupa o lugar de causa de desejo e interroga o sujeito, \$, para que ele produza seu significante S1. No lugar da verdade está o saber S2. Lacan interroga “o que é a verdade como saber?” (1969-70/2007, p. 36) e em seguida responde que “é um enigma”. Lacan enfatiza que a verdade só pode ser dita pela metade e recorre ao mito do Édipo para tratar do enigma como um *semi-dizer*. A dimensão da verdade nesse discurso, ao coincidir com o saber, revela a impossibilidade da totalidade de tudo saber, revela o saber não-todo, do qual o analista está avisado, funcionando, esse saber limitado, como sustentação do discurso.

A teoria lacaniana dos discursos trata de quatro modos de relação entre o sujeito e o Outro. O nome do *Seminário 17: O avesso da psicanálise*, se refere ao

---

<sup>16</sup>Poderia ser traduzido como “o *a* estudante, *astudante*” marcando a junção do objeto *a* e do estudante. O termo, em francês, faz referência ao verbo *étudier* (estudar).

discurso do mestre, que — em termos topológicos nos matemas dos discursos — representa o avesso do discurso do analista. O discurso histérico se apresenta de maneira interessante enquanto modo de fazer laço social. Lacan descreve esse discurso como o discurso do analisante, que busca no analista os significantes que deem conta de seu gozo. A posição do agente do discurso da histérica enquanto sujeito dividido viabiliza o processo analítico, e, segundo Lacan, “o que o analista institui como experiência analítica pode-se dizer simplesmente — é a histericização do discurso. Em outras palavras, é a introdução estrutural, mediante condições artificiais, do discurso da histérica” (1969-70/2007, p. 33).

Uma vez que o saber é o tema que fundamenta esta pesquisa, iremos fazer uma leitura do lugar ocupado pelo saber em cada um dos discursos, considerando o seu efeito no laço social. Enfatizaremos as vicissitudes do saber no discurso histérico para, em seguida, relacionarmos esse discurso com a busca de saber, empreendida pela criança, no campo do Outro.

Laurent (1992), ao comentar sobre a teoria dos discursos no texto “Lacan y los discursos”, apresenta a seguinte definição de saber:

Se chama saber ao conjunto dos significantes que vão repetindo-se, então o saber aparece como uma guia, o ordenador de um sulco que nos conduz a partir daquela primeira experiência reprimida. E em cada um de nós, se seguimos Freud, trabalha o inconsciente, que nos guia a essa repetição das vivências do gozo. O estatuto de início disto é que, toda a nossa vida, através dos sintomas, das formações do inconsciente da estrutura do fantasma, tudo isto está ordenado por esse saber que trabalha em nós. Esta é a razão pela qual o primeiro que faz um analista é tratar de deter este trabalhador incansável, de deter esse trabalho sem fim. (Laurent, 1992, p. 26, tradução nossa)

Para Freud, o saber está no campo do inconsciente, ao passo que em Lacan o saber está na dimensão do significante, pois, segundo Lacan “a linguagem é a condição do inconsciente, é isto que eu digo” (1969-70/2007, p. 42).

Nas quatro configurações discursivas, o saber apresenta-se de diferentes modos. Em síntese, poderíamos colocá-los da seguinte maneira: no discurso do mestre, o saber encontra-se alienado ao Outro, é o escravo que detém o saber-fazer. No discurso universitário, com o saber no lugar de agente, o que se pretende é o todo-saber. No discurso histérico, há uma expectativa de saber a partir do Outro. Já no discurso do analista, o saber apresenta-se como um semi-dizer, revelando a impossibilidade do saber completo. Vejamos como essas configurações se formulam.

O saber no discurso do mestre ocupa o lugar do Outro, lugar designado ao escravo, aquele que possui o saber-fazer e que aponta para algo da verdade do mestre, a sua falta:

O escravo sabe muitas coisas, mas o que sabe muito mais ainda é o que o senhor quer, mesmo que este não o saiba, o que é o caso mais comum, pois sem isto ele não seria um senhor. O escravo o sabe, e é isto sua função de escravo. É também por isto que a coisa funciona, porque, de qualquer maneira, funcionou durante muito tempo (Lacan 1969-70/2007, p. 32).

O saber no discurso do mestre é colocado por Lacan como meio de gozo. A cadeia significativa advinda da incidência de S1 em S2 veicula, além do sujeito, o gozo como objeto perdido. Para Lacan, “nesse discurso o sujeito se encontra ligado, com todas as ilusões que comporta, ao significante mestre, ao passo que a inserção no gozo se deve ao saber” (Lacan, 1969-70/2007, p.97). Se a inserção no gozo se faz pela via do saber, o saber irá se configurar como um meio de gozo, pois, a partir do saber do Outro, que trabalha, é que se instaura a dupla dimensão do gozo, como perda e como mais-de-gozar. Lacan ressalta que:

Esse escravo, eu o chamo de S2, mas aqui também podem identificá-lo com o termo gozo, ao qual de início ele não quis renunciar, e depois concordou, porque o substitui pelo trabalho — que apesar de tudo não é seu equivalente. (Lacan, 1969-70/2007, p. 181).

No discurso universitário o saber agencia o discurso, e a pretensão de tudo-saber exclui a existência do “não saber” com o qual a psicanálise lida. Segundo Lacan “o S2 tem aí o lugar dominante na medida em que foi no lugar da ordem, do mandamento, no lugar primeiramente ocupado pelo mestre que surgiu o saber” (1969-70/2007, p. 109). É nesse discurso que se alicerça a ciência e que tem como resto o sujeito que nada sabe, como aponta Lacan:

Tomemos por exemplo, no discurso universitário, esse primeiro termo, aquele que aqui se articula no termo S2, e que está na posição, de uma pretensão insensata, de ter como produção um ser pensante, um sujeito. Como sujeito, em sua produção, de maneira alguma poderia se perceber por um só instante como senhor do saber. (Lacan, 1969-70/2007, p. 185).

No discurso do analista, o saber, que ocupa o lugar da verdade<sup>17</sup>, irá se apresentar de modo diferente em relação aos outros discursos. Ao passo que nos discursos do mestre, universitário e histérico, há um evitamento de saber sobre a verdade, onde a verdade aparece como aquilo que escapa ao saber, o agente do

---

<sup>17</sup> Na seção seguinte, será abordada a disjunção entre saber e verdade, sendo assim, faremos uma breve exposição dessa relação dentro do que se faz necessário no estudo desta seção, ressaltando que tal assunto será apresentado com maiores detalhes posteriormente.

discurso do analista joga com essa coincidência — saber e verdade no mesmo quadrante — ele coloca em repouso seu saber para que o outro produza seus significantes.

O saber do discurso do analista se situa na dimensão do não saber, do semi-dizer, pois enquanto em congruência com a verdade, só pode ser não-todo. O saber — que não diz tudo — sustenta o agente do discurso enquanto semblante de objeto *a*. O saber do analista interroga o analisante sobre seu desejo e o convoca a trabalhar com o saber inconsciente, balizado pela dimensão do enunciado e enunciação. Podemos pensar em duas dimensões do saber no discurso do analista: de um lado, há o saber do analisante, que é o saber inconsciente, e do outro lado, o saber do analista, que é o saber da interpretação psicanalítica. Conforme Lacan, “um saber como verdade — isto define o que deve ser a estrutura do que se chama uma interpretação.” (1969-70/2007, p. 37).

A experiência analítica não é onde o analisando encontra o sentido, mas onde ele irá produzir um sentido. O estatuto do saber no início da análise se refere ao saber suposto ao analista, enquanto no final de análise o saber que se produz é o saber do sujeito.

A dimensão do gozo está presente na impossibilidade de tudo-saber que o discurso do analista aponta. A instauração do sentido, veiculada pela articulação da cadeia significante, produz o campo do Outro, lugar dos significantes, que Lacan nomeia como “*saber o gozo do Outro*” (1969-70/2007, p. 12). O saber produzido em análise faz uma espécie de contenção ao gozo e possibilita que o analisando encontre recursos para lidar com seu sintoma.

Enfim, chegamos à configuração discursiva que interessa a esta pesquisa: o saber no discurso histórico. O saber nesse discurso aponta algo da relação do sujeito com o Outro. O sujeito demanda que o Outro forneça os significantes que preencham a sua falta. Sobre o discurso histórico, Lacan enfatiza que “ele tem o mérito de manter na instituição discursiva a pergunta sobre o que vem a ser a relação sexual, ou seja, de como um sujeito pode sustentá-la ou, melhor dizendo, não pode sustentá-la” (1969-70/2007, p. 98).

O que a histórica quer é um mestre que lhe dê respostas sobre o enigma do seu desejo. Ela quer alguém que trabalhe para ela e lhe forneça os significantes que obturem a sua falta estrutural, que a interprete, para que, em seguida, ela desbanque o outro do lugar daquele que detém o saber. Assumidamente um sujeito dividido, a

histórica sabe sobre a impossibilidade da totalidade sujeito. Ao buscar esse saber no mestre, ela provoca no outro o desejo de saber sobre ela, o que se configura como a verdade velada da histórica, ou seja, sua condição de objeto *a*, causa de desejo. Lacan destaca a relação da histórica com o mestre, indagando se podemos atribuir a ela a invenção do mestre. Nesse sentido, Lacan aponta:

Ela quer um mestre. É o que está no cantinho acima e à direita, para não nomeá-lo de outro modo. Ela quer que o outro seja um mestre, que saiba muitas e muitas coisas, mas, mesmo assim, que não saiba demais, para que não acredite que ela é o prêmio máximo de todo o seu saber. Em outras palavras, quer um mestre sobre o qual ela reine. Ela reina, e ele não governa (Lacan, 1969-70/2007, p. 136).

A insuficiência do mestre está na impossibilidade de fornecer um saber sobre o gozo, a histórica irá tentar uma resposta para isso, pois ela não sabe que o que ela procura é, pois, um saber. A busca pelo saber define o discurso histórico.

O discurso histórico provoca a produção de um saber. Podemos pensar assim ao nos atentarmos para o nascimento da psicanálise, para o qual as pacientes de Freud lhe demandavam interpretação. O que fora recalcado no discurso do mestre, a cisão do sujeito, é recuperado com o \$ no lugar do agente no discurso histórico. Esse discurso irá se configurar como o discurso do analisando por excelência, ao qual o analista irá responder colocando em questão o que do desejo da histórica aparece em sua demanda de interpretação. A partir disso é que a histórica irá se colocar como agente de sua própria produção de significantes, ou seja, há a “histericização do discurso”, condição necessária para a entrada do sujeito em análise:

Para o analisante que está ali, no \$, o conteúdo é seu saber. A gente está ali para conseguir que ele saiba tudo o que não sabe, sabendo-o contudo. O inconsciente é isso. Para o psicanalista, o conteúdo latente está do outro lado, em S1. Para ele, o conteúdo latente é a interpretação que vai fazer, na medida em que esta não é aquele saber que descobrimos no sujeito, mas o que se lhe acrescenta para dar-lhe um sentido (Lacan, 1969-70/2007, p. 119).

A histórica busca o saber, mas ao mesmo tempo ela se distancia desse saber, que é em última instância um saber sobre o gozo. O saber faz “certo limite em direção ao gozo” (Lacan, 1969-70/2007, p. 17), na medida em que se sabe onde não se goza, e se goza onde não se sabe. A aproximação com esse saber, com o saber sobre a castração, produz angústia e revela um recuo do sujeito diante dessa descoberta, tal qual o recuo da criança apresentada por Freud em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905/2016). Nesse texto, a criança interrompe as investigações sexuais infantis, revelando certa ambivalência em relação ao saber. Por um lado, ela quer

saber, mas por outro lado, quando esse saber se aproxima da descoberta da castração, a criança recua, o que caracteriza um “não querer saber sobre a castração”.

No momento das pesquisas sexuais infantis, a criança se dirige ao Outro na tentativa de que esse Outro lhe dê respostas, ou, dito de outra maneira, lhe dê provas de seu saber sobre o sexo. Poderíamos pensar que esse movimento infantil de busca de saber é semelhante ao movimento realizado pela histérica, conforme descreve Lacan no *Seminário 17*?

Lacan faz a seguinte proposição “o que conduz ao saber é o discurso da histérica” (1969-70/2007, p. 21). No discurso formulado por Lacan, conforme visto anteriormente, a configuração do discurso da histérica a coloca na posição de buscar no Outro, no caso o mestre, um saber sobre si. A histérica se dirige ao mestre supondo que esse possui um saber sobre o gozo. O que está em questão é um modo discursivo que leva o sujeito a buscar no campo do Outro o saber. Trata-se de um sujeito dividido que se endereça ao campo do Outro buscando apreender um saber.

A criança, ao realizar as suas pesquisas sexuais infantis, se dirige a um Outro, encarnado pelos pais ou os seus substitutos, na busca por respostas que possam solucionar a questão de sua origem.

Para Freud, a ameaça da chegada de um novo membro na família irá provocar na criança um conflito psíquico, motivado pelo questionamento: “eu não basto para minha mãe?”. Essa pergunta irá provocar na criança uma divisão “\$”. Assim, a criança está situada no lugar de agente do discurso, como “\$”. A fonte de tal conflito, como vimos, é pulsional. O objeto *a*, como objeto da pulsão, está localizado no lugar da verdade do discurso, recalcado. A criança se endereça ao campo do Outro, que ela coloca no lugar do mestre, “S1”, para que este produza um saber, “S2”, sobre o lugar que ela ocupa no desejo dos pais.

$$\begin{array}{l} \$ \rightarrow S1 \\ a // S2 \end{array}$$

Observamos, portanto, o funcionamento do discurso histórico na criança que se encontra no período das investigações sexuais infantis. A criança procura se situar em relação ao desejo do Outro, que é sempre enigmático.

No discurso histórico, temos no lugar da verdade o “a”. O “a”, objeto causa de desejo, situa-se nesse discurso sem acesso ao saber, [a // S2], anunciando a impotência da produção de saber que a histérica demanda ao mestre. Em outras

palavras, o Outro não responde de forma a saturar a sua falta, não há uma resposta que apazigue essa angústia. O desejo do Outro é sempre enigmático. O resultado desse endereçamento ao Outro é a construção de um saber, uma fantasia, pela criança, que será recalçada. A fantasia vela a castração, ao mesmo tempo em que a aborda.

A criança não quer saber da castração, mantendo-a como sua verdade velada e, ainda que demande do mestre produção de saber sobre tal verdade, tal produção de saber permanece no plano da impossibilidade. Não há uma relação de complementariedade entre saber e verdade. Não há verdade toda e nem saber pleno. O saber, S2, sendo da ordem do saber inconsciente, é, sobretudo, um saber não sabido, inscrito na dimensão do sentido e do ciframento do gozo do Outro, como meio de gozo<sup>18</sup>.

A busca pelo saber compreende a dimensão do saber inconsciente, aquele saber com qual o sujeito se relaciona de maneira ambivalente, ou seja, buscando-o, mas, ao mesmo tempo, dele se distanciando. O saber inconsciente veicula a castração e em consequência disso carrega em si o horror ao saber. Em decorrência disto, é possível localizar a paixão do ser falante do lado da ignorância, conforme afirma Lacan:

Insisto: trata-se do amor que se dirige ao saber. Não do desejo, pois quanto ao *Wisstrieb*, mesmo tendo ele o carimbo de Freud, não adianta, não há o mínimo. A tal ponto que nisso se fundamenta a paixão maior no ser falante: que não é o amor nem o ódio, e sim a ignorância. (Lacan, 1969/2003b, p. 555).

A partir do exposto, devemos considerar a diferença entre o saber e o desejo de saber. Podemos pensar o saber como o saber do inconsciente, aquele pelo qual o sujeito se apaixona por ignorá-lo, ou seja, o saber sobre a verdade velada do discurso da histórica. Em contrapartida, do lado do desejo do saber poderíamos situar o efeito do trabalho da análise sob o recalque (Teixeira, 2002).

---

<sup>18</sup> Importante observar que, inicialmente, Lacan fala sobre *sujeito de desejo* e *castração*, sendo que num segundo momento de seu ensino, Lacan irá usar os termos *fallasser* e *gozo*. Camargo (2007) apresenta a seguinte diferenciação entre os termos adotados por Lacan “A noção de sujeito do desejo irá caracterizar-se por oposição à noção de sujeito do gozo. Por um lado, há o sujeito do desejo, aquele que se localiza diante do objeto como falta-a-ser, ou seja, por relação ao objeto *a* como objeto perdido. Por outro, tem-se o sujeito do gozo totalmente alienado na sua relação com o objeto *a*. Isto é, na noção de sujeito do gozo é o objeto quem comanda a relação. A diferença irremediável entre esses dois sujeitos é retomada por Lacan, em *O Seminário 16: de um Outro ao outro* (1968-1969), em um ponto de inscrição original: a relação do sujeito com o objeto *a*. Essa relação é caracterizada como modo de gozo” (Camargo, 2007, p. 2).

O amor ao saber envolve a relação do sujeito com o saber que supõe ao Outro — sujeito suposto saber — como podemos observar no discurso histórico. Esse amor ao saber é compreendido na relação transferencial, na suposição de saber ao analista, motor de funcionamento de uma análise. Podemos entender, a partir disso, que a relação do sujeito com o saber está especialmente em jogo quando se trata de um processo de análise e que esta relação é reatualizada no processo de transferência, conforme afirma Miller (1999, tradução nossa): “(...) a transferência está fundada sobre uma articulação de saber, a articulação do sujeito com o saber, mas tudo isso não funciona se não estiver vinculado com a realidade sexual do inconsciente”.

A experiência de análise é uma experiência de saber, ainda que com a limitação que lhe é própria, pois não pretende ser toda. Assim como o sujeito dividido histericiza seu discurso em um processo analítico, a criança, como sujeito dividido, também se direciona ao Outro em busca de saber. Esse processo é fundamental e constitucional para o sujeito e é a partir daí que posteriormente a criança irá se interessar por diversos assuntos. O processo de análise irá buscar com que o sujeito produza novos saberes sobre si, e nesse processo a função do analista é fundamental. Tal qual a criança se lança no mundo das descobertas após o recalque — necessário — das investigações sexuais infantis, o sujeito “\$” em um processo de análise também se encontra em uma posição de descoberta, da busca no Outro dos significantes que o marcaram e, sobretudo, de uma invenção possível para que ele possa “saber-fazer” com seu sintoma.

## 4 O QUE IMPEDE O ACESSO AO SABER

*O estatuto do saber implica, como tal, que já há saber e no Outro, e que ele é a prender, a ser tomado. E por isso que ele é feito de aprender. O sujeito resulta de que ele deve ser aprendido, esse saber, e mesmo ser apreciado, posto a preço, quer dizer, que é seu custo que o avalia, não como de troca, mas como de uso. O saber vale justo quanto ele custa, ele é custoso, ou gostoso, pelo que é preciso, para tê-lo, empenhar a própria pele, pois que ele é difícil, difícil de que? — menos de adquiri-lo do que de gozar dele. (Lacan 1972-73/1985, p. 130).*

Abordar os limites aplicados ao saber implica lembrar que o acesso ao saber porta uma dimensão estrutural de impedimento quando nos deparamos com a impossibilidade de saber sobre a castração. Nesta seção, percorreremos dois caminhos para discutir o que impede o acesso ao saber nos fragmentos clínicos apresentados.

No primeiro percurso, analisaremos a relação entre demanda e desejo e a consequência dessa relação na formação do sintoma das crianças apresentadas nos fragmentos clínicos. Partiremos da noção lacaniana apresentada no *Seminário 9: A identificação* (1961-62), de que a demanda do Outro é tomada pelo neurótico como desejo para analisar a relação da criança com a interpretação que ela faz do desejo da mãe e sua resposta diante disso.

O segundo percurso trata da relação entre saber e verdade, apontando que tais termos apresentam uma disjunção estrutural, pois o saber não irá responder ao que é da ordem da verdade do sujeito. Nesse sentido, buscaremos explorar a relação e os limites entre esses dois termos e, acompanhando o ensino de Lacan, iremos incluir na nessa discussão um terceiro termo: o gozo.

### 4.1 A demanda tomada como desejo

O percurso a ser feito nesta seção busca responder à pergunta que instigou a nossa pesquisa: por que as crianças — apresentadas nos fragmentos clínicos — não acessam o saber?

Para iniciar esta reflexão, recorreremos ao *Seminário 9: A identificação* (1961-62). Neste seminário, Lacan destaca a função do significante e sua relação com o processo de constituição do sujeito. O autor recorre às três categorias da falta: privação, frustração e castração, e as articula às categorias necessidade, demanda e

desejo para abordar a constituição subjetiva. Lacan analisa a tríplice identificação do sujeito — ao pai, ao traço unário e ao desejo do Outro — através da topologia. Desde as suas primeiras elaborações sobre o desejo, Lacan relaciona-o com a necessidade e com a demanda. Lacan enfatiza que da operação da demanda sobre a necessidade advém um resto. Esse resto irreduzível é capturado como objeto. O objeto a, em sua função de causa de desejo, será o correspondente ao objeto perdido freudiano.

Lacan afirma que a demanda do Outro é tomada pelo neurótico como desejo. A estreita relação entre demanda e desejo e seu efeito no campo da neurose é apresentada pelo autor na seguinte afirmação:

O princípio de que se trata, este que é ao mesmo tempo o bê-á-bá, a infância de nossa experiência, mas para além do qual, há algum tempo, não se sabia mais avançar por falta justamente de saber formalizá-lo como bê-á-bá, é este, a saber: o cruzamento, o intercâmbio ingênuo que se produz pela dimensão do Outro entre desejo e demanda. Se há, vocês sabem, algo a que se pode dizer que, desde o início, o neurótico foi pego, é nessa armadilha; e ele tentará fazer passar na demanda o que é o objeto de seu desejo, de obter do Outro não a satisfação de sua necessidade, pela qual a demanda é feita, mas a satisfação de seu desejo, isto é, de ter o objeto, isto é, precisamente o que não se pode demandar. E isso está na origem do que se chama de dependência, nas relações do sujeito com o Outro. Da mesma maneira, ele tentará, mais paradoxalmente ainda, satisfazer pela conformação de seu desejo à demanda do Outro (1961-62, p. 199).<sup>19</sup>

Lacan (1961-62) utiliza uma figura da topologia, o toro, para mostrar a dialética entre a demanda e o desejo. Para ilustrar a demanda, é feito um movimento circular espiral, repetido diversas vezes, para representar a insistência da demanda. O círculo vazio central criado pelo contorno do repetido movimento espiral caracteriza o desejo inconsciente (figura 2).

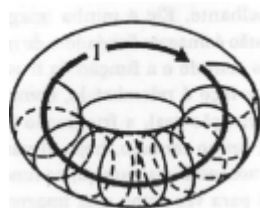


Figura 2. Toro 1.  
Fonte: (Lacan, 1961-62, p. 200).

<sup>19</sup> Este seminário não possui tradução oficial. Utilizaremos nessa pesquisa uma tradução extraoficial, a fim de reproduzirmos as citações diretas e figuras que foram apresentadas ao longo do texto. A referência utilizada é: Lacan, J. (2003e). *O Seminário, livro 9: A identificação: seminário*. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife. (Trabalho original publicado em 1961-62).

É importante considerar que o sujeito é constituído em relação ao campo do Outro, e por causa disso, dois toros — o do sujeito e do Outro — se entrelaçam na constituição do sujeito (figura 3).

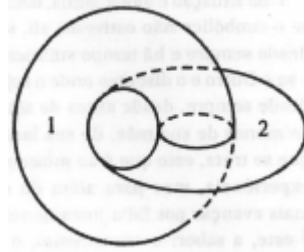


Figura 3. Toro 2.

Fonte: (Lacan, 1961-62, p. 200)

O Outro adentra o vazio, o centro vazio do sujeito, no lugar que diz respeito ao desejo, e por isso ele se torna objeto de desejo. O sujeito e o Outro se entrelaçam, e nesse movimento há uma confusão entre o desejo do sujeito e a demanda que vem do Outro. Como afirma Lacan “desejo num, demanda no outro; demanda de um, desejo do outro, que é o nó onde se atravanca a dialética da frustração” (1961-62, p. 201). A demanda do Outro é confundida com o próprio desejo do sujeito, uma vez que a demanda diz da suposição que o sujeito faz sobre o que o Outro quer dele. A frustração está implicada nesse processo, pois o vazio do desejo jamais poderá ser preenchido. O toro ilustra a impossível harmonia entre desejo e demanda.

Lacan (1961-62) destaca que o desejo é estruturado pelo Édipo, que é essencialmente “uma relação entre uma demanda que toma um valor tão privilegiado que se torna o comando absoluto, a lei, e um desejo que é o desejo do Outro, do Outro de que se trata no Édipo” (p. 206).

Nos fragmentos de casos apresentados nesta dissertação, podemos observar que se o Outro materno “não quer saber” a criança traduz esse não querer saber como uma demanda. Uma vez que a demanda do Outro vira lei, à qual o sujeito se conforma, a criança responde a essa demanda tornando-a seu desejo, desejo de nada saber.

Lacan (1961-62) define o desejo em relação ao desejo do Outro a partir do impossível. Ele ressalta que o desejo se define como a interseção entre duas demandas, a do sujeito e a do Outro. O sujeito é signo de nada, já que o significante se define como representando o sujeito junto a outro significante, o que leva a uma remessa indefinida dos sentidos. Ao mesmo tempo, o Outro não responde nada. A impotência do Outro em responder se enraíza num impossível. Assim, o desejo é tomado como a interseção daquilo que, nas duas demandas, a do sujeito e a do Outro,

não é para ser dito. Para o autor, o desejo se constitui inicialmente como aquilo que está escondido no Outro por estrutura. É o impossível ao Outro que se torna o desejo do sujeito: “O desejo constitui-se como a parte da demanda que está escondida no Outro” (p. 215). Lacan esclarece que esse Outro que não garante nada, torna-se o véu, o princípio da ocultação do próprio lugar do desejo, “e é aí que o objeto vai se ocultar” (p. 215).

Essa discussão é também desenvolvida por Lacan no grafo do desejo. Lacan iniciou suas elaborações sobre o grafo do desejo no *Seminário 5: As formações do inconsciente* (1957-58/1999), continuou no *Seminário 6: O desejo e sua interpretação* (1958-59/2016), e retomou sua esquematização no texto “Subversão do sujeito e a dialética do desejo no inconsciente freudiano” (1960/1998b), em que apresenta a versão completa do grafo. É a partir do grafo do desejo que Lacan (1960/1998b) começa a operar com a concepção de “significante de uma falta no Outro” (p. 832), introduzindo uma diferença na abordagem do Outro que antes era apresentado como “tesouro dos significantes” (p. 820).

Nesse texto, Lacan (1960/1998b) utiliza de formas gráficas para representar uma série de elementos que estão envolvidos na dialética do desejo. O autor acrescenta elementos ao grafo do desejo, de forma gradativa, tornando-o mais complexo. Iniciaremos nossa discussão com uma citação de Lacan que aborda a passagem do signo ao significante na relação da criança com o Outro:

[...] a criança, de um só golpe, desvinculando a coisa de seu grito, eleva o signo à função do significante e eleva a realidade à sofística da significação, e, através do desprezo pela verossimilhança, descortina a diversidade das objetivações a serem verificadas de uma mesma coisa. (Lacan, 1960/1998b, p. 820).

A criança grita (por dor ou fome, por exemplo), e o Outro, ao escutar o seu grito, o interpreta. O grito que até então indicava uma necessidade biológica, ao ser interpretado pelo Outro, é transformado em demanda. O Outro vai responder a essa demanda de acordo com a suposição do que poderia suprir essa necessidade. Nesse sentindo, o sujeito recebe do Outro sua própria mensagem, só que de forma invertida: “é do Outro que o sujeito recebe a própria mensagem que emite” (Lacan, 1960/1998b, p. 821). Temos, portanto, a transformação do grito da necessidade em demanda, quando ele é introduzido no campo do Outro, campo das significações. Como assinala Lacan (1960/1998b):

Impossível, no entanto, para os que sustentam que é pela acolhida dada à demanda que se introduz a discordância nas necessidades presumidas na origem do sujeito, negligenciar o fato de que não há demanda que não passe de algum modo pelos desfilamentos do significante. (1960/1998b, p. 826.)

A criança, ao nascer, naturalmente não fala. Ela então será falada pelo Outro. A criança irá se alienar ao campo do Outro, que dará significados às suas manifestações, momento estruturante da subjetividade, em que criança se alienará à mãe, que encarna o Outro primordial. Lacadée (1996) aponta que

se tomarmos a criança como um significante, uma criança sozinha não significa nada. Ela só pode por em significação seu ser ou o que lhe acontece de real em seu corpo, na relação que estabelecerá com o Outro, a mãe no caso. (p. 75).

A alienação ao campo do Outro, ou a alienação significativa, é apontada por Lacan como "a primeira operação essencial em que se funda o sujeito" (1964/1998a, p. 199). Nessa alienação significativa algo se destaca, o objeto *a*, que no texto "Subversão do sujeito e a dialética do desejo no inconsciente freudiano" (1960/1998b) é apresentando como sendo "voz". Assim, nem tudo o que é da ordem do real pode se submeter à ordem significativa. Há algo que escapa à simbolização, que Lacan nomeia como objeto *a*. Laurent (1997, p. 37) esclarece que "o sujeito não pode ser inteiramente representado no Outro, sempre há um resto", a voz aparece como um real rejeitado pela significação. Podemos localizar essa configuração no primeiro plano do grafo<sup>20</sup> do desejo, conforme a seguinte imagem:

---

<sup>20</sup> Os termos apresentados nesse grafo são: \$ – sujeito; A – grande Outro; s(A) significado do Outro; I(A)-Ideal do Eu; i (a) imagem; *m*- moi.



traço unário, demarcando a identificação pela via simbólica que extrapola o viés imaginário. A identificação irá propiciar a separação entre sujeito e o Outro, pois, através da identificação com o traço do Outro, o sujeito internaliza o Outro e, a partir de então, pode se separar dele.

A alienação deixa como herança um sujeito que está articulado na cadeia significante, inserido na ordem simbólica, e, sendo assim, demanda do Outro a verdade sobre seu ser: o que eu sou? O sujeito se endereça ao Outro por sua função de “tesouro dos significantes” e lhe dirige uma demanda. O sujeito recorre ao Outro em busca da verdade sobre seu ser, mas se depara com o fato de que ele só existe a partir do desejo do Outro. Quando o sujeito demanda essa verdade do Outro, ele esbarra no desejo do Outro. Ele se depara com o enigma do desejo do Outro, ou seja, a demanda está articulada ao desejo.

Lacan (1960/1998b) esclarece que toda demanda implica um espaço desmedido, por ser petição de amor. É como desejo do Outro que o desejo do homem ganha forma, mas guardando uma opacidade subjetiva, que constitui a substância do desejo: “O desejo se esboça na margem em que a demanda se rasga da necessidade” (Lacan, 1960/1998b, p. 828). A pergunta *Che vuoi?*<sup>21</sup> é a que melhor conduz ao caminho do próprio desejo.

A criança busca saber sobre a sua verdade e se depara com o desejo enigmático do Outro. Ela então se pergunta: O que o Outro quer de mim? Qual o meu lugar no desejo do Outro? “*Che vuoi?*”. Essa pergunta articula o sujeito à castração, à falta no campo do Outro. Não há um significante no campo do Outro que vá preencher a falta-a-ser.

O sujeito recorre ao Outro em busca de respostas, mas no lugar das respostas ele encontra a interrogação sobre o que ele é para o Outro. Lacan (1960/1998b) demonstra o intercâmbio entre o desejo do sujeito e o do Outro, afirmando que “o desejo do homem é o desejo do Outro” (p. 829). De acordo com Lacan:

Eis por que a pergunta do Outro, que retoma para o sujeito do lugar de onde ele espera um oráculo, formulada como um “*Che vuoi? — que quer você?*”, é a que melhor conduz ao caminho de seu próprio desejo — caso ele se ponha, graças à habilidade de um parceiro chamado psicanalista, a retomá-la, mesmo sem saber disso muito bem, no sentido de um “*Que quer ele de mim?*” (Lacan, 1960/1998b, p. 829)

---

<sup>21</sup> Da expressão “*Che vuoi?*”, utilizada por Lacan em *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano* (1960/1998b, p. 829).

A interrogação do sujeito sobre o desejo do Outro, representado pela pergunta “*Che vuoi?*” integra a formulação do grafo do desejo, em sua denominação “grafo 3”:

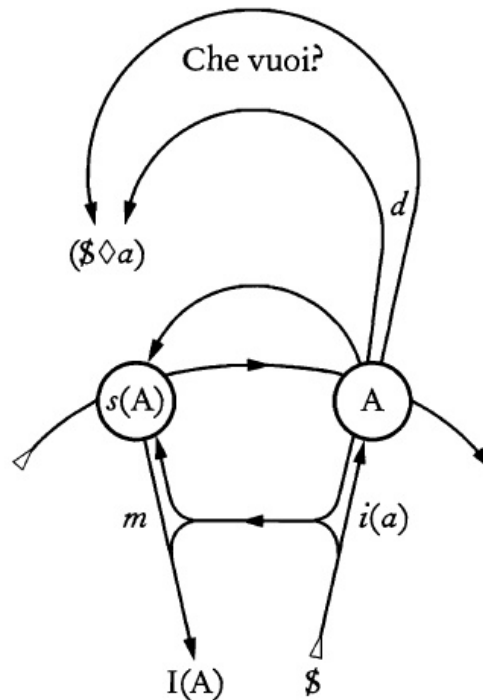


Figura 5. Grafo do desejo – grafo 3.  
Fonte: Lacan (1960/1998b, p. 829).

Ao interrogar sobre o desejo do Outro, a criança não obtém a resposta, pois não existe a possibilidade do Outro responder ao enigma do desejo. Nessa passagem do grafo, encontramos a disjunção entre saber e verdade.

A impossibilidade de resposta leva a criança à construção da fantasia ( $\$ \diamond a$ ). O sujeito irá construir uma ficção, uma resposta própria para o enigma do desejo do Outro. A fantasia é essa construção que a criança faz para responder ao desejo enigmático do Outro. Assim, o caráter opaco do desejo do Outro é interpretado pela fantasia. Como sublinha Lacan:

O grafo inscreve que o desejo é regulado a partir da fantasia, assim formulada de maneira homóloga ao que acontece com o eu em relação à imagem do corpo, exceto que ela continua a marcar a inversão dos desconhecimentos em que se fundamentam, respectivamente, um e outro. (1960/1998b, p. 831).

Não existindo a resposta que o sujeito demanda ao Outro, ou um significante que feche a cadeia de significação, o que advém daí é da ordem do gozo, uma vez que o gozo aponta exatamente para uma impossibilidade de significação. Onde falta um significante, emerge o gozo. Segundo Quinet (1993) “este ser que lhe falta é o que

sua fantasia (\$ ◇ a) lhe indica como sendo o objeto com o qual ele, como sujeito, se encontra em conjunção e disjunção — objeto condensador de gozo: objeto a” (p. 111).

Compreender o sintoma da criança e sua relação com o desejo do Outro é importante para analisarmos os fragmentos clínicos apresentados nesta pesquisa. Lacan (1969-70/2007) ressalta que o papel da mãe é o desejo da mãe e que este carrega sempre estragos. Para o autor, a função da mãe se traduz em seus cuidados, que carregam a marca de um interesse particularizado (Lacan, 1969/2003c, p. 369).

A criança se perguntará como ela poderá, ou não, saciar o desejo da mãe (Lacadée, 1996). O sintoma da criança se apresenta em articulação com o lugar que ela ocupa em relação à falta do objeto da mãe. Lacadée (1996, p. 77) acrescenta que “a criança, com o seu sintoma, dá uma significação a este x que é o desejo da mãe. Podemos interpretar isto como uma identificação com o sintoma da mãe enquanto este se articula com a posição do pai”.

No texto “A criança entre a mulher e a mãe”, Miller (1996/2014) salienta que a criança divide a mãe e a mulher. Ele enfatiza a importância do desejo se apresentar dividido, que o objeto não seja único. Miller (1996/2014) utiliza a formulação de Lacan (1962/2005) de que a angústia é a falta da falta para dizer que quanto mais a criança preenche a mãe mais ela a angustia. A mãe angustiada é aquela que pouco deseja enquanto mulher:

O objeto criança não somente preenche, como também divide [...]. É essencial que ele divida. Como já se assinalou, é fundamental que a mãe deseje outras coisas além dele. Se o objeto criança não divide, ou ele sucumbe como dejetos do par genitor, ou, então, entra com a mãe numa relação dual que o alicia — para empregar o termo de Lacan — o alicia com fantasia paterna (Miller, 1996/2014, p. 4).

É a partir da posição de mulher que ela irá desejar, conforme aponta Naveau: “Só posso falar do desejo da mãe se a mãe for uma mulher” (2001, p. 114). É a posição de mulher que lhe assegura o lugar de sujeito desejante. O desejo da mãe se refere ao desejo de uma mãe-mulher:

[...] uma mãe é uma mulher se sua criança não é tudo para ela, se seu desejo se divide entre a criança e o homem. A questão que se coloca é a de saber em que medida o amor materno pode ser um obstáculo ao desejo da mulher. A resposta a essa pergunta, segundo Jacques-Alain Miller é, portanto, a divisão do desejo da mulher. (Naveau, 2001, p. 115).

As consequências da operação dessa divisão que a criança provoca ou não na mãe são aquelas apontadas por Lacan em “Nota sobre a criança” (1969/2003c), quais sejam: o sintoma da criança pode representar a verdade do casal familiar, nesse caso

ele já está articulado à metáfora paterna, ou seja, a divisão da mãe foi operada. Caso contrário, quando a criança se oferece como objeto condensador de gozo da mãe temos o sintoma decorrente da subjetividade da mãe, quando a criança é capturada pela fantasia materna. Nesse caso, a criança, em vez de dividir a mãe, a preenche.<sup>22</sup>

O sintoma da criança irá colocar em jogo algo da verdade do casal (Lacan, 1969/2003c). Ele se apresenta como uma resposta da criança à trama familiar. Desse modo, a interpretação da criança sobre o desejo materno se apresenta a partir da sua resposta sintomática, como esclarece Lacadée:

O sintoma da criança como resposta se exprime na coerência do ensino de J. Lacan no que concerne à experiência analítica, em particular na coerência do que ele estabeleceu em seu grafo do desejo, cuja célula de base repousa sobre o eixo do desenrolar da cadeia significante que alcança o lugar do Outro (1996, p. 75).

Lacan situará o sintoma da criança como resposta ao que há de sintomático no lugar do Outro (Lacadée, 1996). Nos fragmentos de casos apresentados nesta dissertação, o que está em jogo é uma verdade sobre a qual a mãe não quer saber. Como veremos na próxima subseção, o saber é não-todo e a verdade se encaixa justamente no lugar de impossibilidade de tudo saber. Nesses casos, a verdade da mãe, que aponta para sua castração, encontra seu limite no campo do saber e o sintoma da criança surge para desvelar essa verdade. É diante da representação significante em falta, ou seja, diante do vazio, que o sintoma da criança vai surgir:

Há uma ausência, uma falta, um buraco na representação significante, o que Lacan chamará  $S(\bar{A})$  onde se situa o que faz a verdade do casal familiar e ao qual responde o sintoma da criança. É importante notar aqui que para Lacan a verdade do casal familiar deve também ser situada no lugar de resposta do sujeito. (Lacadée, 1996, p. 76).

A partir destas elaborações, retomaremos a questão que os dois fragmentos de caso suscitam: por que a criança não acessa o saber?

O saber, como vimos, passa pelo Outro. A criança se dirige ao campo do Outro em busca de saber. Esse processo é descrito por Freud (1905/2016) no texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” acerca da manifestação da sexualidade na infância. Nesse período, que segundo Freud (1905/2016) compreenderia a faixa etária entre os três e os cinco anos de idade, aproximadamente, a criança se endereça aos pais em busca de um saber, por acreditar que eles detêm o saber sobre todas as coisas.

---

<sup>22</sup> Não nos delongaremos nessa temática, uma vez que ela foi abordada anteriormente nesta pesquisa.

Porém, nos casos apresentados, a criança, ao buscar na mãe um saber, encontra uma demanda de não-saber. As crianças não acessam o saber justamente porque transformaram a demanda da mãe de “não saber” em desejo, em uma lei que elas precisam cumprir, pois é como Outro que o sujeito deseja (Lacan, 1960/1998b). A criança traduz a demanda da mãe de não saber — sobre a morte do filho ou sobre a transgressão do marido — em desejo e responde a isso com uma recusa de saber. Como vimos, Lacan afirma, no texto “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano”, que o neurótico é aquele que identifica a falta do Outro com a sua demanda (1960/1998b, p. 838). Ao identificar a falta do Outro com a demanda do Outro, ele toma para si a responsabilidade de responder a essa demanda, forjando seu desejo como suposto desejo do Outro.

Na segunda seção deste trabalho, salientamos que o investimento infantil demonstrado nas pesquisas sexuais, após o recalque, dará lugar à busca de conhecimento em diversos campos da vida do sujeito. Com isso, entendemos que há uma relação entre o saber do campo do inconsciente e o saber como conhecimento, pois é só a partir do recalque das investigações sexuais infantis que o saber enquanto conhecimento tem o seu lugar. O saber produzido pelas pesquisas sexuais infantis irá se tornar um “não sabido”, um saber inconsciente, e a partir daí abre-se espaço para o campo do conhecimento. Podemos pensar que nos fragmentos apresentados, o saber inconsciente sobre a verdade da mãe provoca uma suspensão no campo do conhecimento da criança.

Se o neurótico é aquele que identifica a falta do Outro com a sua demanda, a criança interpreta aquilo que falta à mãe e se oferece, com o seu sintoma, como objeto de desejo da mãe. É perguntando sobre o seu lugar no desejo do Outro que a criança aparece como objeto de amor da mãe:

A questão essencial levantada por Lacan é a de entender como a criança se inclui na relação como objeto de amor da mãe. A criança aprenderá que ela traz o prazer para a mãe, aprenderá o valor daquilo que ela é, e lhe deduzirá sua verdade. É uma das experiências fundamentais da criança que ela saiba se sua presença comanda, por pouco que seja, aquela que lhe é necessária. Que ela saiba se ela mesma introduz "a instrução que faz com que esta presença esteja lá" e a envolva, se ela mesma traz uma satisfação de amor. É onde emerge a verdade do casal familiar enquanto ela aí se inclui. É ela quem comanda a presença de sua mãe ou é outro que decide por sua ausência? Como a criança vai apreender o que ela é para sua mãe? "O ser amado" é fundamental para ela (Lacadèe, 1996, p. 79).

A demanda de ignorância da mãe é respondida pela criança que, através das dificuldades no saber escolar, encontra uma maneira de responder ao que ela supõe

ser o desejo da mãe. A criança busca, dessa maneira, encontrar uma garantia de amor no Outro materno.

A criança, como sujeito, é afetada e determinada, tanto pelos efeitos do dizer, quanto pela ausência de um dizer. É importante lembrar que a família se constitui em torno de um real indizível. Como salienta Miller: “a família tem origem no mal-entendido, no desencontro, na decepção, no abuso sexual ou no crime” (Miller, 1993/2007, para. 6). O autor reforça que a família é essencialmente unida por um segredo, pelo não dito. O segredo é sobre o gozo dos pais. O real apontado pelo modo de gozo dos pais faz da família uma resposta simbólica à impossibilidade de se escrever a relação sexual.

Os mitos familiares bordejam o real, são ficções que abordam e velam o gozo. Assim, a presença de um não dito sobre o gozo é condição estruturante da família. Nos casos discutidos nesta dissertação, não se trata de um indizível do gozo, mas de algo da história familiar que não se pode ter acesso. Lacan assinala que o que é apartado do simbólico retorna no real. O não querer saber da mãe tem incidências sobre a criança. Há uma dificuldade da mãe em reconhecer um saber que aponta para a verdade da castração. Para Lacan, o saber tem uma relação com o gozo. Existe um gozo no acesso e na apreensão do saber, mas também em sua recusa, em “não querer saber” nada disso. Na próxima subseção, analisaremos a relação entre saber, verdade e gozo.

#### **4.2 Disjunção entre saber e verdade**

O acesso ao saber encontra a impossibilidade quando a dimensão da verdade é colocada em cena. Não se pode saber toda a verdade, já que ela só pode ser dita pela metade (Lacan, 1969-70/2007). Logo, saber e verdade se encontram em uma disjunção estrutural. O saber encontra o seu limite na medida em que ele não pode responder ao que é da ordem da verdade do sujeito.

A impossibilidade de o saber apreender toda a verdade é consequência da proximidade com o real que a verdade comporta. Assim, apreender a verdade seria apreender o real, o que é impossível.

Nesta subseção, será analisada a disjunção entre saber e verdade e suas implicações no acesso do sujeito ao saber. Para realizar este percurso, serão privilegiadas as elaborações lacanianas apresentadas no *Seminário 17: O avesso da*

*psicanálise*” (1969-70/2007). Ao longo do referido texto, Lacan trabalha as noções de saber e verdade a partir dos discursos. O autor parte da consideração de certa oposição entre saber e verdade, oposição extraída da obra “Fenomenologia do espírito”<sup>23</sup>, de Hegel. Entretanto, Lacan ultrapassa o par hegeliano quando introduz nesta discussão um terceiro termo, o gozo. Oliveira (2007) apresenta a seguinte leitura da relação entre saber e verdade em Hegel:

[...] se a verdade escapa ao saber, há, no entanto — e a consciência tem de reconhecê-lo — uma verdade do saber. Isso que Hegel chama de verdade do saber poderia parecer que é o mesmo que Lacan chama de saber como verdade, mas não é. O saber como verdade não é a verdade do saber. A verdade do saber, como Hegel a entende, é o que o saber é em si, na medida em que a verdade, tal como a entende a consciência, é esse em si que se opõe ao saber. Se há um em si do saber, se há o que o saber é em si, há uma verdade do saber. Ao investigar o que o saber é em si, o saber se torna objeto de si mesmo, ele é para si mesmo. O que resulta daí é que, no que diz respeito à verdade do saber, o ser em si e o ser para um outro (no caso, para a consciência) são o mesmo, na medida em que tal distinção ocorre no interior da própria consciência: a essência do saber, enquanto sua verdade, é o próprio saber, e não um objeto que ele não seja. Aqui, a verdade está no próprio saber e não fora dele. Nesse caso, ultrapassa-se a separação entre saber e verdade. (Oliveira, 2007, p. 274).

O saber como verdade, em Lacan, tal qual está disposto no discurso do analista, é um saber que não se sabe, e aí reside uma diferença entre o pensamento de Lacan e o de Hegel. Segundo Oliveira (2007), “não se trata, para Lacan, de *Consciência de si*, mas de *Inconsciente*, em outras palavras, Lacan não é hegeliano, mas freudiano” (p. 275).

Como vimos na seção anterior<sup>24</sup>, Lacan (1969-70/2007) interroga o que seria a verdade como um saber e responde: “é um enigma” (p. 36). Enigma e verdade conservam a mesma condição de serem ditos apenas pela metade. Lacan (1969-70/2007) aponta que a função do enigma é a de ser um semi-dizer. Compreendemos que a verdade é também sustentada em um semi-dizer.

A partir da ideia de enigma proposta por Lacan, é possível diferenciar o enunciado da enunciação, distinção necessária para se compreender a dimensão da verdade. Lacan ressalta que “o enigma é a enunciação — e se virem com o enunciado” (1969-70/2007, p. 37). Entendemos como enunciado aquilo que se diz e como

<sup>23</sup> Nessa obra, Hegel fala sobre a consciência e o objeto, que é algo que se distingue da consciência e ao mesmo tempo se relaciona com ela. Com a distinção entre objeto e consciência, o objeto é colocado como algo *para a consciência*. Esse *ser para a consciência*, Hegel chama de saber. Desse *ser para a consciência* (que é um ser para um outro), deve-se distinguir o *ser em si mesmo*. Isso que se relaciona com o saber deve também se distinguir do saber e se colocar como algo que é. Esse *ser em si mesmo* Hegel o chama de verdade. Nesta pesquisa, não iremos nos aprofundar nas questões apresentadas por Hegel. Sobre tais questões, consultar a bibliografia: Hegel, G. W. F. (2002). *Fenomenologia do Espírito*. (P. Meneses, trad., edição revisada, Vol. único). Petrópolis, Vozes.

<sup>24</sup> Seção 3.2, “O discurso histérico e o saber”.

enunciação aquilo que se quer dizer com o que se diz. Lacan aproxima, portanto, a enunciação do enigma:

Se eu insisti longamente na diferença de nível entre a enunciação e o enunciado, foi justamente para que a função do enigma ganhe sentido. O enigma é provavelmente isso, uma enunciação. Encarrego vocês de convertê-lo em enunciado. Virem-se como puderem — como fez Édipo —, vocês sofrerão suas consequências. Eis do que se trata no enigma. (Lacan, 1969-70/2007, p. 37).

A enunciação traz consigo a dimensão da verdade. O sujeito que fala, fala mais do que diz, e isso que não é dito, ou seja, que é não dito, concerne à dimensão encoberta presente na enunciação. É no nível da enunciação que o analista deve procurar traços da verdade do sujeito, mesmo avisado da impossibilidade de encontrar toda a verdade. A enunciação veicula a verdade na medida em que ela própria encontra os limites do dizer. A verdade se insinua na impossibilidade de tudo dizer. No *Seminário 16: De um Outro ao outro*, Lacan postula:

O que não se pode dizer do fato é designado, porém no dizer, por sua falta, e é isso que constitui a verdade. É por isso que a verdade sempre se insinua, mas também pode inscrever-se de maneira perfeitamente calculada ali onde só ela tem lugar, nas entrelinhas. (1968-69/2008b, p. 65).

Como vimos, ainda que a enunciação comporte a dimensão da verdade, a verdade não pode ser toda enunciada. O sujeito da enunciação é aquele que se encontra no intervalo entre o significante mestre (S1) e a cadeia significante (S2) e é, portanto, efeito dessa relação.

Para analisar a relação entre enigma e verdade, Lacan (1969-70/2007) acrescenta a ideia do mito. Após estabelecer o semi-dizer como uma função do enigma, Lacan acrescenta que “o semi-dizer é a lei interna de toda espécie de enunciação da verdade, e o que melhor a encarna é o mito.” (1969-70/2007, p. 116). Oliveira (2007) faz uma interessante leitura da abordagem lacaniana da relação existente entre mito, verdade e gozo. O mito é definido como “um saber como verdade” (Oliveira, 2007, p. 275). O autor retorna ao início do ensino de Lacan, mais precisamente ao *Seminário 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*, para destacar o texto “Saber, verdade, opinião” (Lacan 1954-55/1995a). Ele ressalta que, nessa época, Lacan já se ocupava da relação entre saber e verdade, apresentando a noção da verdade em estado nascente. Neste texto, Lacan introduz a questão do “esquecimento” da verdade em relação ao saber. Segundo Lacan, “há em todo saber, uma vez constituído, uma dimensão de erro, que consiste em esquecer a

função criadora da verdade em sua forma nascente” (1954-55/1995a, p. 30). Este esquecimento pode ser pensado como o recalque, necessário à estruturação do sujeito.

Mais adiante, no *Seminário 17*, Lacan (1969-70/2007) anuncia que “todos sabem que, para estruturar corretamente um saber, é preciso renunciar à questão das origens” (p. 17). No que concerne ao mito, sua relação com a verdade nascente ocorre de modo contrário. Lacan postula que o mito considera e aborda a verdade. Assim, há uma diferença entre saber e mito em relação à verdade. De acordo com Oliveira:

O que Lacan mostra, aí, é que o saber tem uma origem, a verdade, mas que ele tende sempre a esquecer essa origem, o que quer dizer que ele tende sempre a esquecer sua verdade, como se fosse um saber sem verdade. O mito, ao contrário, trata dessa origem. O mito é sua memória. Como o inconsciente, nos termos de Freud, o mito é a memória do que o homem esquece. E é nesse sentido que o mito tem a ver com a verdade em seu estado nascente. Não esquecê-la é sua função, e é nisso que a psicanálise se aproxima do mito. (2007, p. 276).

Há no mito um saber, que em vez de esquecer a origem busca abordá-la. O saber mítico, pois, envolve a verdade, ele implica um resíduo da verdade, tal como a encontramos nas formações do inconsciente que se manifestam através dos sonhos, chistes e atos falhos. Segundo Oliveira, “enquanto saber disjunto, o saber mítico não é senão o saber que advém do lugar da verdade, o saber como verdade” (2007, p. 278). Lacan articula o saber como verdade com a interpretação: “um saber como verdade — isto define o que deve ser a estrutura do que se chama uma interpretação” (1969-70/2007, p. 37).

Devemos refletir, portanto, sobre a relação existente entre o enigma e a interpretação. Lacan define que o enigma é a enunciação — e o que seria a interpretação?

A interpretação, na clínica, muitas vezes se estabelece a partir de um enigma. O analista, como intérprete, recolhe os elementos enunciados pelo sujeito e os devolve ao analisando como um enigma, com o qual o sujeito terá que se virar, ou seja, deverá produzir um enunciado. Oliveira (2007) faz a seguinte leitura do mito de Édipo, a partir de Lacan:

Para Lacan, é a Quimera que interpreta Édipo, e não o contrário, como estamos mais acostumados a pensar. Na medida em que lhe lança um enigma, na medida em que lhe lança uma enunciação, é Édipo que é chamado a dar a essa enunciação um enunciado. O enunciado de Édipo cifra o enigma da Quimera e esta se dissolve em seu próprio mistério. A interpretação da Quimera consiste em dar a Édipo uma enunciação, e não um enunciado. O enunciado, só quem o pode dar é Édipo. O mesmo ocorre, para Lacan, numa análise. (2007, p. 280).

Tomar a fala do sujeito como um enigma é considerar a dimensão da enunciação escondida nos enunciados do sujeito, é, pois, trazer para a cena analítica os traços de verdade que aparecem em seu discurso. Assim, é o analista que supõe saber ao sujeito; o analista interpreta, mas quem produz o sentido é o analisante, como aponta Oliveira quando diz que “o analista está ali para fazer supor um saber enquanto verdade na fala de seu paciente” (2007, p. 281). É nesse sentido que podemos entender o saber como verdade, quando o analista supõe saber no paciente: saber que aponta algo da verdade do sujeito. Um saber que somente o próprio sujeito pode produzir e enunciar.

Oliveira (2007) acrescenta que o mito, além da dimensão da verdade — do saber como verdade —, apresenta a dimensão do real. Ele afirma: “como enunciação, o mito se refere à verdade, mas como enunciado, diz respeito ao real” (p. 281). Para ele, o mito porta a dimensão de enunciado do impossível, do puro enunciado, aquele que não tem nenhum sentido, que é traumático, e nesse sentido o mito se configura como uma memória desse traumático.

A verdade mantém relação com o real, mas com ele não se confunde. Ela se aproxima do real e nele encontra seu limite. Segundo Lacan (1970/2003d), “[o real] não é uma verdade, é o limite da verdade” (p. 443). A verdade encontra seu limite no real justamente pela impossibilidade de haver um significante que dê conta da verdade do sujeito. Essa impossibilidade — da ordem do real — é que faz limite à verdade e a torna impossível de se inscrever.

A relação entre verdade e real nos remete ao terceiro elemento que pretendemos incluir nesta discussão, portanto, além da verdade e do saber, que é o gozo. Qual a relação entre esses três elementos no que se refere ao acesso ou impedimento ao saber?

O *Seminário 17: O avesso da psicanálise* (1969-70/2007), apresenta um capítulo chamado “O campo lacaniano”. Lacan irá definir o campo do gozo como o campo lacaniano, diferindo-o do campo freudiano, que é o campo do inconsciente. A noção de gozo perpassa todo o ensinamento do *Seminário 17* e faz articulação com o saber e a verdade de diversas maneiras.

A linguagem é apresentada como um aparelho de gozo (Lacan, 1969-70/2007). Ela ultrapassa a função da comunicação, pois com ela se goza. O gozo permite evidenciar que nem tudo está no campo da significação. O campo do gozo perfura o campo da linguagem.

O sujeito se dirige ao campo do Outro, tesouro dos significantes, na busca de um significante que feche a cadeia. Entretanto, o que o sujeito encontra é a falha no saber do Outro. O Outro não tem a resposta para a demanda sobre a verdade do sujeito. Diante dessa falha, o sujeito terá que criar uma ficção sobre si. A sua verdade se apoia em uma ficção. Lacan, no *Seminário 4: A relação de objeto*, já apontava que “a verdade tem uma estrutura, se podemos dizer, de ficção” (1956-1957/1995b, p. 259). Não encontrando o significante que diga sobre o seu ser, o sujeito nunca saberá toda a verdade. Ele saberá aquilo que pôde construir como ficção através da fantasia, representada pela fórmula ( $\$ < > a$ ), que fixa um modo de gozo do sujeito.

O gozo se articula ao saber. Quando o campo da significação se mostra insuficiente para construir um saber sobre a verdade, o sujeito cria um fantasma, através do qual goza. No momento em que o sujeito se vê diante da impossibilidade do Outro responder sobre a sua verdade, ele é confortado com a castração do Outro. A castração aponta que algum gozo está vedado a quem fala. As falhas no campo da significação abrem espaço para o campo do gozo, estabelecendo um obstáculo ao saber, já que o gozo resiste à simbolização.

Lacan (1969-70/2007) aponta que a relação entre o gozo e o saber é primitiva e está na base do surgimento do significante:

Há uma relação primitiva entre o saber e o gozo, e é ali que vem se inserir o que surge no momento em que aparece o aparato do que concerne ao significante. É desde então concebível que, desse surgimento do significante, releiamos sua função. (p. 17).

É no traço unário que Lacan (1969-70/2007) irá localizar essa relação primitiva. Segundo Lacan (1969-70/2007), “é no traço unário que tem origem tudo o que nos interessa, a nós analistas, como saber” (p. 48). Lacan designa o traço unário como a “origem do significante” (p. 48), esclarecendo que “[o saber] deriva primeiramente, saiba ele ou não, do traço unário, e, em seguida, de tudo o que poderá se articular de significante” (p. 52).

Gozo e saber apresentam então, de algum modo, uma relação especial com a fundação do traço unário, momento em que o sujeito se constitui a partir do significante. É através do *Um* que o traço comporta, do S1, que a cadeia significante se origina, ou seja, ela se constitui a partir da articulação do S1 com o S2. No intervalo entre S1-S2, o sujeito surge, como efeito da cadeia significante. A marca do traço cinde o sujeito, que advém como sujeito dividido,  $\$$ . Nessa operação de divisão, algo

se perde, o objeto *a*. De alguma maneira, saber e gozo se ancoram a esse momento inaugural da entrada do sujeito na linguagem:

O gozo é exatamente correlativo à forma primeira da entrada em ação do que chamo a marca, o traço unário, que é a marca para a morte, se quiserem dar-lhe seu sentido. Observem bem que nada toma sentido até que a morte entre na jogada (Lacan 1969-70/2007, p. 188).

Essa nova relação apresentada entre gozo e significante inaugura uma nova forma de se pensar a cadeia significante. Segundo Miller, “o que foi, até então, abordado sob a forma de ‘o que se veicula na cadeia significante é o sujeito barrado, a verdade, a morte, o desejo’ é retraduzido nos termos de ‘o que se veicula na cadeia significante é o gozo’” (1999/2012b, p. 31). Podemos acompanhar, no *Seminário 17*, que a ênfase do ensino de Lacan incide sobre o significante como uma marca de gozo. Segundo Lacan, o traço unário comemora “uma irrupção do gozo” (1969-70/2007, p. 81). Assim, ao mesmo tempo em que ele introduz uma perda de gozo ele também produz um suplemento de gozo (Miller, 1999/2012b).

O saber é trabalhado por Lacan, ainda neste seminário (1969-70/2007), como meio de gozo. A operação da divisão do sujeito tem como resultado a perda do objeto *a*, que Lacan (1969-70/2007) irá denominar objeto mais-de-gozar<sup>25</sup>, que não é passível de significação. Essa perda irá provocar um vazio, o qual o sujeito irá buscar tamponar com diversos objetos. A perda do objeto irá inaugurar o processo de repetição, que visa o restabelecimento desse objeto perdido, ou seja, que visa o gozo. Esse objeto *a*, perdido, é o que Lacan define como:

[...] o *a*, como tal, é propriamente o que decorre do fato de que o saber, em sua origem, se reduz à articulação significante. Tal saber é meio de gozo. E quando ele trabalha, repito, o que produz é entropia. Essa entropia, esse ponto de perda, é o único ponto, o único ponto regular por onde temos acesso ao que está em jogo no gozo. Nisto se traduz, se arremata e se motiva o que pertence à incidência do significante no destino do ser falante (1969-70/2007, p. 52-53).

Lacan (1969-70/2007) irá tomar emprestado da termodinâmica o termo entropia para designar a relação entre o gozo e a cadeia significante: “quando o significante se introduz como aparelho de gozo, não temos que ficar surpresos ao ver aparecer uma coisa que tem relação com a entropia” (p. 50). A entropia veicula a ideia de perda, de desperdício, como assinala Miller:

Desde então, o acesso ao gozo não se dá mais, essencialmente, através da transgressão, mas através da entropia, do desperdício produzido pelo significante. Assim, Lacan pode dizer que o saber é um meio de gozo. Não se poderia renunciar melhor à autonomia da ordem simbólica.

---

<sup>25</sup> Esse termo foi abordado na seção 3.2 desta pesquisa.

O saber é um meio de gozo num duplo sentido: na medida em que ele tem efeito de falta e na medida em que ele produz o suplemento, o mais-gozar (Miller, 1999/2012b, p. 32).

Ao abordar o saber como um meio de gozo, Lacan inaugura uma nova perspectiva do saber, que até então era tomado como uma barreira ao gozo. Segundo Lacan, “o saber, isto é o que faz com que a vida se detenha em um certo limite ao gozo” (1969-70/2007, p. 17). O gozo veicula algo da morte. O saber fazendo limite ao gozo, dando tratamento ao gozo, apresenta uma alternativa a essa rota de morte. Nesta perspectiva, o saber elaborado em análise, ainda que limitado, faz contenção ao gozo da falação. A partir da nova perspectiva do saber, introduzida por Lacan, o saber tanto pode operar como um limite ao gozo quanto pode veicular o gozo. Essa ambivalência do saber em relação ao gozo está presente desde o processo de constituição subjetiva, como vimos, até nas manifestações sintomáticas que implicam a relação do sujeito com o saber.

O gozo é também abordado por Lacan no *Seminário 17* (1969-70/2007), em sua relação com a verdade. No capítulo “Verdade, irmã de gozo”, Lacan ressalta que “a verdade é certamente inseparável dos efeitos de linguagem tomados como tais” (p. 64), a verdade se apresenta como irmã de gozo uma vez que se liga ao gozo interdito, ela ocupa o lugar daquilo que é mortificado, barrado, anulado. A verdade permanece oculta por traz do dito, há algo que a protege e essa barreira de proteção é da ordem do gozo. Lacan nos esclarece que “a verdade, com efeito, parece mesmo ser-nos estranha — refiro-me à nossa própria verdade. Ela está conosco, sem dúvida, mas sem que nos concirna a um ponto tal que admitamos dizê-lo”. (1969-70/2007, p. 60).

Lacan nos alerta que, “da verdade, não temos que saber tudo. Basta um bocado” (1970/2003d, p. 442). Há algo que faz limite ao saber sobre a verdade. O autor articula a verdade que não se sabe com o inconsciente: “há em algum lugar uma verdade que não se sabe (1968-69/2008b, p. 195). Esse lugar onde há uma verdade que não se sabe é o inconsciente. A relação do sujeito com a verdade é permeada pela impossibilidade do acesso a essa verdade. Há uma aproximação entre verdade e castração, visto que o que essa verdade esconde é a castração, “o amor à verdade é o amor a essa fragilidade cujo véu nós levantamos, é o amor ao que a verdade esconde, e que se chama castração” (Lacan, 1969-70/2007, p. 54).

No texto “Radiofonia” (1970/2003d), ao ser questionado sobre “em que o saber e a verdade são incompatíveis?” (p. 440), Lacan responde à pergunta tomando como

referência não a compatibilidade, mas a complementaridade. Ele diz que saber e verdade não são complementares, ambos compartilham a impossibilidade de fazer um todo, pois o todo não existe. A verdade não pode ser toda dita e o saber, é impossível ter acesso ao seu todo. Lacan diferencia o saber do conhecimento: “o todo é índice de conhecimento” (1970/2003d, p. 440). O sujeito para a psicanálise é o sujeito do significante, do saber, não do conhecimento, como é para a ciência. Assim, Lacan enfatiza que a noção de saber implica necessariamente a dimensão do não saber, diferentemente da noção de conhecimento, que pressupõe a possibilidade de tudo saber.

A temática do saber e da verdade é abordada também por Lacan no *Seminário 20: Mais, ainda* (1972-73/1985). Neste Seminário, há um capítulo nomeado “O saber e a verdade”, em que Lacan desenvolve a relação entre saber e verdade no que concerne ao trabalho analítico. Lacan ressalta que:

Por toda parte onde a verdade se apresenta, se afirma a si mesma como de um ideal do qual a palavra pode ser o suporte, ela não se atinge assim tão facilmente. Quanto à análise, se ela se coloca por uma presunção, é mesmo por esta, de que se possa constituir, por sua experiência, um saber sobre a verdade. (p. 123).

Para desenvolver essa afirmação, Lacan retoma o discurso do analista, em que o saber se situa no lugar da verdade do discurso, para dizer que é do lugar ocupado pelo analista, enquanto causa de desejo, que se interpela o sujeito \$ para que ele produza significantes S1. Estes significantes servirão para que o sujeito possa resolver “sua relação com a verdade” (Lacan, 1972-73/1985, p. 123).

A partir da exposição feita até agora, concluímos que o saber e a verdade se apresentam em disjunção, uma vez que não é possível saber sobre toda a verdade do sujeito, pois a verdade remete à castração. Essa impossibilidade de saber sobre a verdade é estruturante para o sujeito, que, ao se aproximar da descoberta da castração, se afasta e constrói, para lidar com ela, sua fantasia.

Para que o sujeito se estruture como tal, é necessário que haja certa disjunção entre saber e verdade, posto que o saber não apreende toda a verdade da castração. A verdade nunca é toda para o ser falante, existe uma impossibilidade estrutural na relação do sujeito com a verdade, pois ele a recusa, a recalca. É a partir do recalque que se abrem possibilidades para a aquisição de outros saberes, como vimos anteriormente.

A partir dos anos 1970, Lacan ressalta que o gozo participa dessa equação entre saber e verdade, na medida em que ele faz obstáculo ao saber, resistindo à significação. Ao saber é vedado o acesso à verdade, que está protegida pelo gozo.

O saber e a verdade apresentam uma heterogeneidade formal, já que eles apresentam naturezas diferentes nos discursos elaborados por Lacan. O saber é um elemento que circula entre os discursos, enquanto a verdade é um lugar fixo. Apesar de a verdade coincidir com o saber no discurso do analista, eles não são complementares.

Nos fragmentos clínicos apresentados inicialmente e que operaram como causa para o desenvolvimento desta pesquisa, observamos como a questão da verdade se relaciona de maneira singular com o saber. Nos casos apresentados, há uma verdade da qual a mãe não quer saber. Esse não querer saber é transmitido para a criança que, por sua vez, o traduz como um não querer saber escolar.

Vimos, no percurso teórico realizado, que há algo da verdade que é impossível ao saber, que está protegida pelo gozo. Como podemos localizar a relação entre saber, verdade e gozo nesses fragmentos de caso apresentados?<sup>26</sup>

Façamos uma leitura da relação da mãe com a verdade, uma vez que localizamos aí, um ponto central na formação do sintoma da criança. Em ambos os casos, há uma verdade sobre a qual a mãe não quer saber. Mas de que ordem é esse “não querer saber”?

Há algo que aponta para a castração da mãe, seja a morte do filho ou a perda do marido idealizado. Como vimos, o que remete à verdade da castração se encontra no plano da impossibilidade de simbolização, logo, há algo que não é possível de significar.

Entretanto, se o que protege essa verdade é o gozo, entendemos que há algo desse “não querer saber” que remete ao gozo da mãe e que faz barreira ao saber sobre a sua verdade. Logo, nossa hipótese é a de que há um gozo que impede e faz barreira a esse saber sobre a verdade. A mãe goza nesse lugar de não querer saber.

O que é o saber para essas crianças? Se o saber é algo a ser apreendido no campo do Outro, nesses caso a mãe coloca um impasse no acesso ao saber. A criança assume o impasse do Outro como sendo seu. Logo, ela recusa o saber.

---

<sup>26</sup> Fragmentos apresentados na “Introdução” desta pesquisa

A clínica com crianças, mais do que qualquer outra, nos ensina como o sintoma se articula a partir da relação do sujeito com o campo do Outro. Receber uma criança na clínica, visto que “a criança é um analisando de pleno direito” (Petri, 2008, p. 43), só é possível quando se acolhe a relação que o sintoma da criança tem com a família, e, além disso, quando se oferece um lugar destacado do lugar de sintoma que esse sujeito ocupa no seio familiar.

O trabalho de uma análise é também o de fazer contenção ao gozo. Sendo assim, o acesso ao saber sobre a verdade — sobre parte dela, é importante lembrar — se faz de alguma maneira possível por meio do saber produzido em análise.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática do saber está presente em toda elaboração psicanalítica. Foi escutando suas pacientes histéricas que Freud percebeu que havia algo encoberto em suas falas, algo que extrapolava o conteúdo dito. A descoberta do inconsciente pela escuta psicanalítica, reconhece a existência de um outro saber, do saber inconsciente, que é justamente aquele que, a despeito da vontade ou da autorização, governa o sujeito.

Se considerarmos que a formulação da noção de inconsciente é um dos marcos do início da teorização psicanalítica, entendemos que a questão do saber também se apresenta no surgimento da psicanálise, pois o inconsciente diz de um saber que não é sabido, mas constitui o sujeito:

O que quer dizer o inconsciente, é que o sujeito recusa um certo ponto de saber, é que o sujeito se designa deliberadamente o não saber, [...] é que o sujeito se institui por um significante rejeitado, *verworfen*, por um significante do qual não se quer saber nada. (Lacan, 1964-65/ p. 342).

A peculiaridade com que a psicanálise toma a questão do saber se estende tanto à parte prática quanto às elaborações teóricas. Considerar a dimensão não-toda do saber implica o acolhimento do sujeito do inconsciente e a aceitação do limite do saber no que se refere ao real do sexo. Lacan (1971/2011) aponta que “o saber não sabido de que se trata na psicanálise é um saber que efetivamente se articula, que é estruturado como uma linguagem” (p. 23).

No decorrer desta dissertação, escolhemos, dentre inúmeros caminhos possíveis, aquele que nos levaria a compreender pontos da relação da criança com o saber inconsciente no intuito de compreendermos como essa relação incide sobre o sujeito e se manifesta no campo escolar. Mantivemos como referência os fragmentos clínicos apresentados no início deste trabalho para orientar nossa investigação teórica.

Vimos, com Freud (1905/2016), que a pulsão se manifesta na primeira infância pela via da curiosidade sexual, quando a criança busca responder à questão que mais lhe interessa: o enigma sobre a origem da vida. A impossibilidade dessa resposta leva a criança a abandonar as pesquisas sexuais infantis — e, com a operação do recalque, os questionamentos infantis se deslocam da causa sexual e abrem a

possibilidade da descoberta de diversos saberes na cultura. Esse momento é importante, pois é quando a criança irá construir a ficção que dará significação à sua existência. Nesse momento decisivo para a constituição do sujeito, a criança, ao se aproximar da descoberta da castração interrompe sua investigação, marcando a ambivalência que o sujeito conserva com o saber durante toda a vida.

O estudo do saber em relação ao campo do Outro nos mostrou a função da família na constituição subjetiva da criança. É no campo do Outro que a criança irá buscar os significantes para construir uma resposta sobre a sua existência. O sintoma da criança se articula ao sintoma da família e se apresenta como uma resposta própria ao que há de sintomático na estrutura familiar. À criança, muitas vezes, cabe a tradução da impossibilidade da relação sexual, o que ela faz pela via do sintoma. Vimos que a família se estrutura a partir do desejo da mãe — um desejo que não é anônimo — e pelo Nome-do-pai, que faz lei a esse desejo. A criança participa dessa configuração no lugar de objeto *a*, como resto da relação sexual impossível do par parental (Miller, 1993/2007). Toda a trama inconsciente na qual a criança está inserida será transmitida para a criança graças à função simbólica operada pela família. Nesse sentido, a criança é afetada tanto pelos efeitos do dizer como pela sua ausência, que ressoa sobre a criança e retorna pela via sintomática.

Ao abordar a temática da demanda e do desejo, vimos que o neurótico é aquele que identifica a falta do Outro com a sua demanda (Lacan, 1961-62). Nesse sentido, demanda e desejo se confundem quando o sujeito se coloca a interpretar o que o Outro quer dele. Assim, o sujeito irá conformar seu desejo àquilo que entende como sendo a demanda do Outro. Ao buscar no Outro um significante que diga sobre sua verdade, o que o sujeito encontra é o desejo enigmático desse Outro, e não a resposta, pois não existe a possibilidade do Outro responder ao enigma do desejo, evidenciando assim a disjunção entre o saber e a verdade.

O saber e a verdade ocupam lugares heterogêneos quando se trata do campo analítico. Se tomarmos como referência os discursos elaborados por Lacan (1969-70/2007), o saber e a verdade conservam uma distinção formal, pois o saber é um termo que se movimenta e ocupa um lugar diferente em cada um dos discursos, ao passo que a verdade é um lugar fixo. A disjunção entre saber e verdade é estrutural, pois é impossível saber tudo sobre a verdade, que é sempre dita pela metade.

Retomando a referência aos fragmentos clínicos apresentados, entendemos, a partir do percurso teórico elaborado nessa dissertação, que o saber da criança

mantém relações com aquilo que ela consegue capturar no campo do Outro. Ao nos perguntarmos o que é o saber para essas crianças, entendemos que, se o saber é apreendido no campo do Outro, o que essas crianças encontram como saber é um saber impedido pelo Outro materno. Na medida em que o Outro coloca um impasse no acesso ao saber, a criança irá assumir esse impasse como seu, respondendo com uma recusa do saber no campo escolar.

Compreendemos ainda que, se o sujeito toma a demanda do Outro como desejo, as crianças dos fragmentos clínicos apresentados interpretam a demanda da mãe de não saber e respondem ao que elas supõem ser o que a mãe deseja. As crianças, interpretando aquilo que falta à mãe, se oferecem, com os seus sintomas, como objeto de desejo da mãe, na busca de uma garantia de amor no Outro materno. A demanda de ignorância da mãe é respondida pela criança que encontra na dificuldade expressa no saber escolar, uma maneira de responder ao que ela supõe ser o desejo da mãe.

Consideramos ainda que há algo, nos fragmentos clínicos apresentados, que aponta para a castração da mãe, seja a morte do filho ou a desidealização do marido. No percurso teórico realizado, vimos que há algo da verdade do sujeito ao qual o saber não tem acesso; sendo assim, haverá sempre um resto impossível de ser dito quando se trata do real da castração. O caminho de uma análise consiste justamente em fazer borda a esse real através do saber produzido em análise.

Finalmente, compreendemos que o saber que se refere ao campo do inconsciente tem incidências sobre o campo do conhecimento, sobre o saber escolar. Nos casos apresentados, considerando a função do sintoma da criança na trama familiar, entendemos que a suspensão do saber no campo escolar é consequência da suspensão no acesso ao saber por parte do Outro materno.

Sob o referencial da teoria psicanalítica, que nos adverte da dimensão inconsciente do saber, consideramos o sintoma no campo da educação como uma elaboração do sujeito diante do encontro com a falta no campo do Outro. O psicanalista, ao acolher esse sintoma como um sintoma analítico, permite ao sujeito que ele construa um saber próprio sobre sua verdade, não sem considerar que o acesso ao saber irá portar, sempre, a dimensão de um impasse.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariès, P. (1978). *História social da infância e da família*. (D. Flaksman, trad.). Rio de Janeiro: LCT.
- Barroso, S. F. (2010). A criança, de Freud a Lacan: do ideal ao objeto. *Revista eletrônica do Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais*, 7, 1-12. Recuperado em 21 de janeiro de 2017 a partir de: <http://www.institutopsicanalisemg.com.br/psicanalise/almanaque/07/Textos/Suzana.pdf>
- Barroso, S. F. et. al. (2013). O saber da criança e o saber da ciência. *Revista Curinga*, 37, 51-6.
- Bassols, M. (2016). Famulus. *Lacan XXI: Revista FAPOL Online*, 2. Recuperado em em 14 de novembro de 2016, a partir de: [http://www.lacan21.com/sitio/wpcontent/uploads/2016/10/lacan21\\_2016\\_volume\\_2\\_PT-1.pdf](http://www.lacan21.com/sitio/wpcontent/uploads/2016/10/lacan21_2016_volume_2_PT-1.pdf)
- Bianchi, S. (1993/2007). Hiperatividade: Novos sintomas de ordem e desordem. *Revista aSEPHallus*, 2(4). Recuperado em 1º de abril de 2017, a partir de [http://www.isepol.com/asephallus/numero\\_04/artigo\\_05.htm](http://www.isepol.com/asephallus/numero_04/artigo_05.htm)
- Camargo, L. F. S. (2007). Sujeito do desejo, sujeito do gozo e falasser. *Trabalho apresentado na II Jornadas de Cartéis da Seção Santa Catarina da Escola Brasileira de Psicanálise (EBP) em dezembro de 2007*. Recuperado em 5 de maio de 2017, a partir de: <http://www.opcaolacanianana.com.br/antigos/pdf/artigos/lfsujei.pdf>
- Clastres, G. (1991). A criança no adulto. In J. Miller (org.). *A criança no discurso analítico* (pp. 136-140). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Cordié, A. (1996) *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Couto, M. P. (2012). *O fracasso escolar e a família: o que a clínica ensina?*. Belo Horizonte: Scriptum Livros.
- Couto, M. P & Santiago, A. L. (2007). Família e fracasso escolar. In *Revista eletrônica do Núcleo Sephora*. 2(4), 38-49. Recuperado em 12 de março de 2017, a partir de: [http://www.isepol.com/asephallus/numero\\_04/asephallus04.pdf](http://www.isepol.com/asephallus/numero_04/asephallus04.pdf)
- Forbes, J. (2010) Eixos da subversão psicanalítica. *Instituto de Psicanálises Lacanianas, Jornadas de final de ano – dezembro 2010*. (Trabalho original publicado em 1993). Recuperado em 1º de abril de 2017, a partir de <http://www.psicanaliselacanianana.com/estudos/documents/Oeixosdasubversaoanalitica-osquatrodiscursos.pdf>
- Freud, S. (1988). Análise Terminável e Análise Interminável, V-XIV. In *Obras Completas Sigmund Freud* (J. L. Etcheverry, trad., pp. 211-254). Buenos Aires: Edição Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1937).

- Freud, S. (1996a). Análise terminável e interminável. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (Vol. 23, pp. 223-270). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1937).
- Freud, S. (1996b). Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 11, pp. 67-141). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1910).
- Freud, S. (2010a). Introdução ao narcisismo. In *Obras Completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 12, pp. 10-37). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1914).
- Freud, S. (2010b). O inconsciente. In *Obras Completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 12, pp. 75-113). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1915).
- Freud, S. (2011a). A dissolução do complexo de Édipo. In *Obras Completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 16, pp. 183-193). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1924).
- Freud, S. (2011b). Psicologia das massas e análise do Eu. In S. Freud. *Obras completas* (P. C. de Souza, trad., Vol. 15, pp. 13-113). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1921).
- Freud, S. (2013). As Pulsões e seus destinos. In *Obras Incompletas de Sigmund Freud* (P. H. Tavares, trad.). Belo Horizonte: Autêntica. (Trabalho original publicado em 1915).
- Freud, S. (2014). Inibição, sintoma e angústia. In *Obras Completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 17, pp. 13-123). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1926).
- Freud, S. (2015a). Análise da fobia de um garoto de cinco anos. In *Obras Completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 8, pp. 123-284). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1909).
- Freud, S. (2015b). O esclarecimento sexual das crianças. In *Obras Completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 8, pp. 314-324). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1907).
- Freud, S. (2015c). O romance familiar dos neuróticos. In *Obras Completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 8, pp. 294-298). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1909).
- Freud, S. (2015d). Sobre as teorias sexuais infantis. In *Obras Completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 8, pp. 390-411). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1908).
- Freud, S. (2015e). Uma lembrança de infância de Leonardo da Vinci. In *Obras Incompletas de Sigmund Freud*. (E. Chaves, trad.). Belo Horizonte: Autêntica. (Trabalho original publicado em 1910).

- Freud, S. (2016). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *Obras Completas* (P. C. Souza, trad., Vol. 6, pp.13-172). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1905).
- Hegel, G. W. F (2002). *Fenomenologia do Espírito*. (P. Meneses, trad.). Petrópolis, Vozes.
- Kupfer, M. C. (1989). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Ed. Scipione.
- Lacadée, P. (1996). Duas referências essenciais de J. Lacan sobre o sintoma da criança. (C. M. R. Guardado, trad.). *Opção Lacaniana*, 17, 74-82
- Lacadée, P. (2006). O pai, do mito ao sintoma: montar a cavalo sobre o Nome-do-Pai. (C. Drummond, trad.). *Revista Curinga*, 1(22), 17-35.
- Lacan, J. (1961-1962). *O seminário, livro 9: A identificação*. (Inédito).
- Lacan, J. (1964-1965). *O Seminário, livro 12: Problemas cruciais para a psicanálise*. (Inédito).
- Lacan, J. (1974-75). *O Seminário, livro 22: RSI*. (Inédito).
- Lacan, J. (1978). Discours de Jacques Lacan à l'Université de Milan le 12 mai 1972. In *Lacan in Italia 1953-1978*. (p. 32-55.) Milan: La Salamandra.
- Lacan, J. (1980). Le malentendu, lição de 10 de junho de 1980. *Ornicar? Bulletin Périodique du Champ Freudien*, 22/23, 11-14.
- Lacan, J. (1985). *O Seminário, livro 20: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1972-73).
- Lacan, J. (1993). *Os complexos familiares na formação do indivíduo*. (M. A. C. Jorge & P. M. da Silveira Júnior. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1938).
- Lacan, J. (1995a). *O Seminário, livro 2: O Eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1954-55).
- Lacan, J. (1995b). *O Seminário, livro 4: A relação de objeto*. (D. D. Estrada, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1956-1957)
- Lacan, J. (1998a). *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1964).
- Lacan, J. (1998b). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In *Escritos*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1960).

- Lacan, J. (1999). *O Seminário, Livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1957-58).
- Lacan, J. (2003a). Alocução sobre as psicoses da criança. In *Outros Escritos*. (V. Ribeiro, trad., pp. 359-368). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1967).
- Lacan, J. (2003b). Introdução à edição alemã de um primeiro volume dos Escritos. In *Outros Escritos*. (pp. 550-556). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Publicado originalmente em 1969).
- Lacan, J. (2003c). Nota sobre a criança. In *Outros Escritos*. (V. Ribeiro, trad., pp. 369-370). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1969).
- Lacan, J. (2003d). Radiofonia. In *Outros Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 440-447). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1970).
- Lacan, J. (2003e). *O Seminário, livro 9: A identificação: seminário*. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife. (Trabalho original publicado em 1961-62).
- Lacan, J. (2005). *O seminário, livro 10: A angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Originalmente publicado em 1962).
- Lacan, J. (2007). *O Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1969-70).
- Lacan, J. (2008a). *O mito individual do neurótico, ou, A poesia e verdade na neurose*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1953).
- Lacan, J. (2008b). *O Seminário, livro 16: De um Outro ao outro*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1968-1969).
- Lacan, J. (2011). Saber, ignorância, verdade e gozo. In *Estou falando com as paredes*. (V. Ribeiro, trad., pp. 9-38). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1971).
- Lacan, J. (2016). *O Seminário, livro 6: O desejo e sua interpretação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1958-59).
- Lacan, J. (2017). Conferência de Louvain (13 de outubro de 1972). *La Cause du désir*, 96. Trabalho original publicado em 1972).
- Laurent, E. (1994). Existe um final de análise para criança? *Opção Lacaniana*, 10, 24-33.
- Laurent, E. (1997). Alienação e separação I. In Feldstein, R., Fink, B., Jaanus, M. (Orgs.). *Para ler o seminário 11 de Lacan*. (pp. 31-41). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Laurent, E. (2007). *A sociedade do sintoma: a psicanálise hoje*. (V. A. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Contra Capa.

- Laurent, E. (org.) (1992). *Lacan y los discursos*. (pp.11-45). Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1992.
- Lévi-Strauss, C. (1970). A Eficácia Simbólica. In *Antropologia Estrutural* (pp.104-224). Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro. (Trabalho original publicado em 1949).
- Miller, J-A. (1995). *A lógica na direção da cura: elaborações sobre o seminário IV de Jacques Lacan – A relação de Objeto*. (L. E. Rosa & S. Assad, trad.). Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise
- Miller, J-A. (1999). *La transferencia negativa*. Barcelona: ECFB.
- Miller, J-A. (2000). A teoria do parceiro. In Escola Brasileira de Psicanálise (orgs.). *Os circuitos do desejo na vida e na análise*. (pp.153-207). Rio de Janeiro: Contra-Capa Livraria.
- Miller, J-A. (2003). Invenção psicótica. *Opção Lacaniana*, 36, 6-16.
- Miller, J-A. (2005). *O Outro que não existe e seus comitês de ética*. Buenos Aires: Paidós. (Trabalho original publicado em 1996-97)
- Miller, J-A. (2006). *Los signos del goce*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J-A. (2007). Assuntos de família no inconsciente. *Revista aSEPHallus*, 4. (Trabalho original publicado em 1993). Recuperado em 1º de abril de 2017, a partir de: [http://www.isepol.com/asephallus/numero\\_04/traducao\\_01.htm](http://www.isepol.com/asephallus/numero_04/traducao_01.htm).
- Miller, J-A. (2012a). A criança e o saber. *CIEN Digital*, 5-9. Recuperado em 15 de setembro de 2017, a partir de: <http://www.uaihost.com/ciendigital/pdf/CIEN-Digital11.pdf>
- Miller, J-A. (2012b). Os seis paradigmas do gozo. *Opção Lacaniana*, 3(7). (Trabalho original publicado em 1999). Recuperado em 12 de setembro de 2017, a partir de: [http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero\\_5/Intui%C3%A7%C3%B5es\\_milanesas.pdf](http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_5/Intui%C3%A7%C3%B5es_milanesas.pdf)
- Miller, J-A. (2014). A criança entre a mãe e a mulher. *Opção Lacaniana*, 5(15), 01-15. (Trabalho original publicado em 1996) Recuperado em 13 de abril de 2017, a partir de: [http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero\\_15/crianca\\_entre\\_mulher\\_mae.pdf](http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_15/crianca_entre_mulher_mae.pdf)
- Millot, C. (1987). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Naveau, P. (2001). A criança entre a mãe e a mulher. *Revista Curinga*, 15-16, 108-119.
- Oliveira, C. (2007). Da enunciação da verdade ao enunciado do gozo. In *Discurso – Revista do Departamento de Filosofia da USP*, 36, 271-284.
- Patto, M. H. S. et al. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1).

- Petri, R. (2008). *Psicanálise e Infância: clínica com crianças*. Rio de Janeiro: Cia de Freud.
- Quinet, A. (1993). *4 + 1 condições da análise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Rabinovich, D. S. (2001). O psicanalista entre o mestre e o pedagogo. *Cadernos de psicologia*, 11(1), 9-28
- Rosa Debieux, M. (2001). O não-dito familiar e a transmissão da história. *Psychê*, V (8), 123-137. Recuperado em 12 de janeiro de 2017, a partir de: <http://www.redalyc.org/html/307/30700809>
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1998). *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Santiago, A. L. (2005). *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor.
- Sauret, M-J. (1997). *O infantil e a estrutura*. (S. Sobreira, trad.). São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise.
- Teixeira, A. (2002). A incompletude do saber. In *O Saber do Psicanalista*. (pp. 29-43). Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico.
- Vieira, M. A. (2005). *Nota sobre a criança, de Jacques Lacan – Uma leitura*. Recuperado em 10 de fevereiro de 2017, a partir de: [http://www.litura.com.br/cursorepositorio/umaleituradenotasobreacri\\_ancadej1.pdf](http://www.litura.com.br/cursorepositorio/umaleituradenotasobreacri_ancadej1.pdf)
- Vorcaro, A. M. R. (2002). O saber "insabido" da criança. In *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 4, São Paulo. Recuperado em 10 de abril de 2017, a partir de: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032002000400025&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032002000400025&lng=en&nrm=abn)
- Vorcaro, A. M. R. (2005). *Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.