

LIA: DO NOME AO VERBO *OU* DESEJO E LEITURA¹

Conceição Aparecida Costa AZENHA

RESUMO: A partir de um caso clínico de uma criança que não sabia ler aos oito anos e já na segunda série do Ensino Fundamental e das teorias que permitem uma conexão entre psicanálise, educação e lingüística, o presente trabalho tem por objetivo discutir as questões que envolvem o processo de aprendizagem da leitura com a estruturação subjetiva. Nesse percurso, prioriza-se a função paterna como um operador dessa estruturação para problematizar as possíveis implicações do declínio da imago paterna na conjugação do desejo e da lei por um sujeito e seu acesso ao campo do simbólico, mais especificamente, à aquisição da escrita. Nesse sentido, busca-se diferenciar a operação lógica da função paterna e do pai como significante e a imago social do pai encarnado. A opção teórica privilegiada exige um afastamento das psicologias evolutivas e/ou do desenvolvimento para entender/explicar as etapas de aquisição da escrita em benefício da concepção historicista de criança e de infância e da ética psicanalítica que permitem re-situar a questão do fracasso escolar.

ABSTRACT: From a clinical case of a eight year-old child, which did not know how to read; however at the second grade of elementary school, and the theories that allow a connection among psychoanalysis, education and linguistics, the purpose of this paper is to discuss the questions that involve the reading learning process with the subjective structure. It is prioritized the paternal function as an operator of such structure, and the possible implications on the decadence of the paternal imago on the association of desire and the law by a subject, and its access to symbolic field, specifically the acquisition of writing. In such case, it is attempted a differentiation among the logical operation of the paternal function, the father as significant, and the father's social imago incarnated. The privileged theoretical option demands the separation from the evolutionary psychologies and/or the development to understand/explain the steps of the writing acquisition on behalf of the historic conception of the child and infancy, and psychoanalysis ethical that allows re-situate the scholar failure question.

A alta taxa (18%) de crianças na quarta série do Ensino Fundamental que não sabiam ler nem escrever chamou a atenção dos especialistas responsáveis pelo Setor de Educação no município em que atuamos junto ao Setor de Psicopedagogia. A municipalização do ensino estava começando e havia uma hipótese por parte da administração de que tal calamidade poderia ser uma herança da administração estadual do ensino. Convocados a entender como essa situação tinha chegado a tal ponto, os psicopedagogos passaram a entrevistar os professores e, nessa escuta, pôde-se ratificar a lei citada por Lajonquière (1999) “quanto mais inflacionada está a dimensão psicopedagógica, mais fica comprometida a educativa”. Além disso, também tivemos a oportunidade de verificar que, entre os casos mencionados, existiam inibições quanto ao aprender, e, assim, passamos a atender essas crianças clinicamente.

Fonte de constantes inquietações, a clínica psicanalítica desenvolvida no interior da instituição escolar colocou em cena questões de ordem lingüística, motivando um projeto de pesquisa na área, pois em nossa experiência profissional, temos visto que a

¹ Dissertação de mestrado em Lingüística orientada pela Prof.^a Dr.^a Nina Virgínia de Araújo Leite.

alfabetização e/ou a aquisição da linguagem escrita por parte da criança torna-se, não poucas vezes, um fato de difícil acontecimento. Dentro do cotidiano escolar, a psicologização do ensino tem transformado, aqui e ali, as simples vicissitudes da infância em verdadeiros impasses, sob o nome de fracasso escolar, tais como os clássicos problemas de aprendizagem, a (in)disciplina e a (des)motivação. A questão privilegiada na dissertação diz respeito aos impasses vividos por um sujeito quanto à aquisição da escrita e a produção de textos.

Além da clínica, outras vias fornecem-nos elementos que convocam uma reflexão, como os cursos de formação continuada. Durante esses cursos, os professores relatam, com surpresa, que têm se deparado com crianças consideradas inteligentes – possuem raciocínio lógico matemático por vezes invejável, são capazes de fazer contas e operações –, mas que não conseguem alfabetizar-se e/ou produzir textos, por menores e mais simples que sejam. Tal surpresa, acreditamos, refere-se à concepção de língua/linguagem vigente nas escolas: a *língua* é geralmente identificada à língua nacional, enquanto a *língua materna* é vista como uma estrutura gramatical. Já a *linguagem* tem sido freqüentemente tomada como uma maneira de comunicação que pode ser escrita, falada ou por gestos, como algo maior que abarca a língua, e mesmo como parte da língua. Em todas as acepções apresentadas pelos professores, a linguagem é considerada como um meio para expressar os pensamentos, sendo entendida como um objeto do conhecimento como outro qualquer.

A conexão entre psicanálise e educação tinha balizado a nossa reflexão até que uma outra vertente precisou ser convocada – a lingüística –, uma vez que situações enigmáticas relativas à aquisição da escrita foram se apresentando diante de nossos olhos e de nossa escuta: o que está em jogo na aquisição da linguagem escrita? Teorizar sobre essa questão enigmática implica fazer apelo às teorias de aquisição da linguagem e, para não negligenciar a experiência clínica, privilegiar uma abordagem da linguagem como estruturante de uma subjetividade.

A vertente psicanalítica que pode contribuir nessa direção é a lacaniana. De sua obra, diz Jacques Lacan (2006: p. 34): “*a origem de meu ensino é bem simples, está presente desde sempre, uma vez que o tempo nasceu com aquilo de que se trata. Com efeito, meu ensino é muito simplesmente a linguagem, nada além disso*”. Nesse sentido, Lacan se apropria de um aforismo de Heidegger: *O homem habita a linguagem*, apontando que tal afirmação fala por si, na medida em que o homem não somente nasce **na** linguagem como também nasce **pela** linguagem.

Lacan demonstrou que a descoberta freudiana é a do campo das incidências na natureza do homem de suas relações com a ordem simbólica. (1966, p. 276), afirmando por diversas vezes que basta abrir qualquer página da obra de Freud “para sermos surpreendidos pelo fato de que não se trata senão de linguagem naquilo que ele nos descobre do inconsciente” (Jorge, 2000:112). E foi na Lingüística de Saussure que o psicanalista francês encontrou elementos para desenvolver sua teoria da articulação significante e seu trabalho sobre as formações do inconsciente. Em uma conferência aos norte-americanos, Lacan (1976:6-7) diz que “A Lingüística é aquilo por meio do que a psicanálise poderia se prender à ciência”, e, no ano de 1977, no artigo *C’est à lecture de Freud*, Lacan afirma que

Uma chance, contudo, que se oferece para nós no que diz respeito ao inconsciente, é que a ciência do qual ele depende é certamente a lingüística, primeiro fato de estrutura. Digamos de preferência que ele é estruturado porque é feito como uma linguagem, que ele se desdobra nos efeitos da linguagem. (Jorge, loc.cit.)

Ao introduzir o problema da produção do sentido no quadro de uma teoria do valor, Saussure abre a possibilidade de eliminação da questão polêmica na Filosofia acerca do referente – o que interessa sobremaneira à psicanálise, já que, nesta, a produção do sentido acontece a despeito do referente.

O interesse de Lacan na lingüística saussuriana, segundo diversos autores, deve-se à busca de uma cientificidade para a psicanálise, no sentido de situar de forma original a questão do sujeito do inconsciente, na direção de uma crítica ao sujeito cartesiano. Com tal propósito, Lacan toma a fala no sentido proposto por Saussure – dimensão excluída da lingüística – exatamente como aquilo que interessa à psicanálise; dessa forma, a psicanálise constitui-se nos limites da lingüística e não em contato com ela: *não é do campo da lingüística*, mas sim da *lingüisteria* – neologismo que associa a *lingüística* à histeria característica do discurso do analisante (Lacan, 985:25-26); revelando não só a proximidade, como a heterogeneidade em relação à lingüística:

O S e o s do algoritmo saussuriano não estão no mesmo plano, e o homem se enganaria ao se crer situado no eixo comum a ambos, que não está em parte alguma. Isso pelo menos até Freud haver feito sua descoberta. Pois, **se o que Freud descobriu não é exatamente isso, não é nada.** (Lacan, 1957/1998, p. 521-2) (grifo meu)

Ao final de quase uma década de elaborações teóricas, Lacan inverte o signo saussuriano, isolando na descoberta freudiana do inconsciente aquilo que vai denominar *a primazia do significante*. Lacan cria o seu algoritmo - S/s - a partir da obra de Saussure, retirando o oval e as flechas que os unia.

Se para Saussure o traço entre significado e significante referia-se a uma relação entre ambos, para Lacan (1955) designa uma barra resistente à significação: no inconsciente, o significado é abolido, e o significante é o que representa o sujeito para outro significante: “*O inconsciente é, em seu fundo, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem. E não somente o significante desempenha ali um papel tão grande quanto o significado, mas ele desempenha ali o papel fundamental*” .

Guy le Gaufey (1996:162) expõe o percurso de Lacan na construção de sua teoria sobre o significante:²

Ele se volta então para o significante saussuriano que não é definido como idêntico a ele mesmo, mas de saída como diferente de todos os outros. Ele só vale relativamente a uma bateria e designa tanto o que ele não é (os outros significantes) quanto o que ele é. Essa não-identidade do significante a ele mesmo é o legado mais precioso de Saussure para Lacan, que não hesita então em dizer: *É no próprio estatuto de A [a compreender aqui como letra na expressão “A é A”] que está inscrito que A não pode ser A*

² As citações do livro de Guy le Gaufey são traduções minhas.

Com Saussure, a Lingüística é elevada ao estatuto de ciência: uma vez estabelecida a heterogeneidade das ordens do significante e do significado, as relações passam a se dar exclusivamente entre significantes.

Para Lacan, são justamente o equívoco e a pluralidade de sentido que favorecem a passagem do inconsciente no discurso. E é nessa conexão entre a Psicanálise e a Lingüística que se pode encontrar um lugar privilegiado para pesquisar sobre a questão que se propõe neste trabalho, a partir de um recorte de um caso clínico. A clínica psicanalítica permite levantar algumas hipóteses acerca dos impasses vividos por um sujeito em constituição em sua relação com o aprender e, mais especificamente, com o processo de alfabetização. Foi uma experiência problematizadora que trouxe à tona uma questão de caráter teórico, aqui investigada.

R., aos oito anos, sabia fazer contas com algarismos, mas não reconhecia nenhuma letra, nem as de seu próprio nome. Participou de recuperações paralelas durante o segundo ano escolar e, mesmo assim, suas avaliações apontavam que seria reprovado. Pouco falava com a professora e com os demais alunos. Sempre quieto, a professora não tinha nenhuma queixa de seu comportamento em sala de aula. Encaminhado para uma avaliação psicopedagógica, demonstra uma grande inibição para brincar, falar e se movimentar, mas não havia indícios de uma inteligência débil. R. apresenta-se inacessível às diferentes técnicas de alfabetização lançadas pelas mãos dos professores – desde os construtivistas até os considerados mais tradicionais. Era um garoto que sabia fazer contas, mas não sabia “fazer de conta”.

Segundo a abordagem psicanalítica, uma subjetividade se estrutura graças a duas encruzilhadas estruturais: a inscrição primordial – que ocorre na vigência do estágio de espelho – e a metáfora paterna, esta última, foco importante para o presente trabalho na medida em que cabe à função paterna unir – e não opor – desejo e lei. Dito de outro modo, é a função paterna que, finalizando a estruturação subjetiva, promove o acesso do sujeito ao campo do simbólico, da linguagem.

A diferenciação entre função paterna e pai encarnado faz-se necessária tendo em vista os contornos singulares desse caso e o relevo que a escrita que o nome do pai de R. ganha em um de seus desenhos.

Trabalhar com esse caso impõe-nos, de saída, um percurso incontornável pois diz respeito aos sintomas se revestirem com os significantes de **cada época**. Nesse sentido, foi preciso que problematizássemos a concepção de infância e de fracasso escolar³.

Por incrível que possa parecer a alguns, a infância, como a conhecemos hoje, nem sempre existiu. Ou seja, nem sempre existiram cômodos da casa destinados às crianças, móveis dimensionados para elas, locais “só para crianças”, em clubes, colônias de férias, hotéis fazenda, entre outros, nos quais “*pais não entram!*”. Também é bastante recente, em termos históricos, a produção discursiva voltada para criança, sobre ela e para ela, como os livros infantis e as propagandas televisivas.

³ Com essa opção, também foi necessário problematizarmos a família ocidental contemporânea (co-extensiva às concepções sobre o nascimento da infância) e as clínicas das fraturas do aprender (uma das medidas propostas ao chamado “fracasso escolar”). No entanto, pelos limites do presente trabalho, deixamos apenas mencionadas aqui.

Pela cultura historicista, a infância é considerada – para a grande maioria dos estudiosos – como uma *invenção* da Modernidade. Dito de outro modo, foi só no Antigo Regime (ou Tempos Modernos – séculos XVI, XVII e parte do XVIII), a partir das novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com a criança é que o sentimento de infância foi surgindo. Vale a pena citar Áries:

Na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (Ariès, 1981).

Na trilha de Vorcaro (1997), percebemos que a infância foi historicamente objeto de disputa de poderes entre o público e o privado, sendo que a Medicina, a Psicologia e o Direito produziram conhecimentos com a idéia de poder calibrar as ações educativas para que o futuro adulto não sofresse de desadaptação social: afinal, achadas as chaves de abertura sobre as raízes das patologias e empecilhos ao desenvolvimento dos seres na infância, seu controle seria uma “*certeza*”. Por isso, torna-se imprescindível fazermos um resgate rápido sobre a história da infância, na tentativa de aumentar nossa visibilidade acerca de como a infância se tornou um valor nos tempos modernos.

Sabemos por Ariès (*idem*) que a criança ocupa um lugar no imaginário coletivo atual bastante distinto daquele de dois ou três séculos. Com a Modernidade, a criança – que até então era entregue às famílias para aprender tudo o que respeita ao convívio social e ao trabalho – é colocada *numa espécie de quarentena* antes de ser solta ao mundo. A escola tem seu início aí, quando se enclausuravam as crianças (como os loucos, pobres e prostitutas) para que aprendessem coisas, não mais diretamente com a vida. De fato, é o ambiente escolar o responsável pela origem do sentimento de infância. A partir disso, os educadores debruçam-se sobre a infância com a finalidade de estudá-la, como Comenius, Locke e Rousseau.

À diferença das concepções medievais sobre a criança, Vorcaro (1999, p. 155) nos diz que

Na modernidade, a criança tem função social determinada. Sua posição é a de permitir à civilização a sustentação do ideal de seus ancestrais, singularmente modalizado pelo narcisismo parental. Os garantes oficiais da sustentação desse ideal são a pedagogia e a medicina, que, por meio dos cuidados com sua inteligência e sua saúde, podem manter a promessa de realização que a posição de criança determina imaginariamente.

O vislumbre da criança como celeiro de esperança da humanidade, não por acaso só acontece após o surgimento de práticas higienistas⁴, uma vez que era preciso encontrar a gênese dos distúrbios e problemas dos adultos localizando suas sementes na infância.

Um interessante efeito advém daí: simultaneamente ao nascimento da infância, surge o sentimento de que os adultos (pais e educadores) não sabem como tratar as

⁴ Para maiores detalhes do movimento higienista, remetemos ao capítulo 4 de nossa dissertação.

crianças e, *igualando-se* a elas, precisam aprender. Precisam aprender a educá-las. Podemos pensar também que é a partir desse momento histórico que adulto e criança começam a ser tratados em pé de igualdade, e a diferença (colocada na origem, no nascimento) entre ambos começa a desaparecer. Hoje em dia, os professores bem sabem que a anulação da diferença entre o adulto e a criança é um dos elementos que mais colabora com a indisciplina da sala de aula.

Retomando, até a Idade Média, o sentimento de Infância não existia como existe hoje. Tal sentimento nasce com o ambiente escolar. Se a criança ganha destaque no lugar social que a Modernidade lhe outorga, ganha também uma extensa nosografia especialmente dedicada a ela,⁵ inexistente até então.

O efeito da produção dessa nosografia rapidamente emerge nas instituições escolares, lócus do nascimento da infância e de todas suas *regulamentações e classificações*, tendo como referência a normalidade de um adulto.

Fundada no narcisismo moderno, que exige da criança que encarne o ideal de completude, bem-estar e esperança em um mundo melhor, a escola “quer, por sua vez, o aluno como espelho da lousa, do livro, da letra e do desejo do professor” (Patto, 2005: 156). A instituição escolar tornou-se, assim, um verdadeiro leito de Procusto, a que os alunos, independentemente de suas capacidades individuais, devem se adaptar. Aos que conseguem corresponder a essa extravagante exigência, tudo é dado; aos demais, seu reverso narcísico: a exclusão ou, no mínimo, o afrouxamento dos laços sociais.

Leite⁶ faz uma importante observação ao afirmar que exatamente quando a escola fracassa em sua tarefa de ensinar/transmitir o patrimônio cultural da sociedade é que, paradoxalmente, a escola cumpre seu papel de aparelho ideológico do estado, uma vez que reproduz nos pátios e classes as hierarquias sociais e divisões de classes existentes na sociedade, perpetuando-as.

Note-se que o que é apontado aqui refere-se à instituição escolar da forma como está estruturada para funcionar e não exclusivamente aos professores, já que, parafraseando Kupfer (2000: 137-138), as escolas são palco de uma violência arbitrária, determinada por uma política educacional que fez do professor um pequeno “outro”, desvalorizado e desrespeitado. Desse modo, sem autoridade e sozinho, ele reage com o autoritarismo que só alimenta o círculo vicioso da barbárie escolar.

Vorcaro (1999: 160) observa que o fracasso escolar – historicamente atribuído ao sujeito *inapto* – sempre serviu para justificar sua exclusão do acesso ao patrimônio cultural, condição efetiva de cidadania. A despeito dessa *desculpa histórica* necessária à manutenção do *status quo* das elites, o fenômeno do fracasso escolar foi observado, segundo Vorcaro, com um terrível mal-entendido. A autora, identificando o que o fracasso escolar visa obturar, propõe a urgência do enfrentamento de duas questões: “o que é aprender? Quais as condições de possibilidade da aprendizagem?”⁷

⁵ Em comunicação pessoal, Cláudia de Lemos aponta que as especializações têm sucesso em quase todas as áreas, exceto na aquisição de linguagem.

⁶ Em contato pessoal.

⁷ *Idem*, p.196.

Nesse sentido, os casos permitem um questionamento de qualquer teoria uma vez que sua singularidade sempre aparece como aquilo que excede, como o que resta ou como o que falta às teorias. Dessa forma, o caso R. pode colocar em cena questões teóricas relevantes para as teorias de aquisição da linguagem.

Embora nas teorias psicológicas sobre a criança exista o reconhecimento de que *um* sujeito é singular; em sentido geral, tais teorias consideram que o filhote humano é um ser que vai se desenvolver durante um tempo, em função da maturidade orgânica e dos estímulos recebidos. Partem do princípio de que suas capacidades ou competências embrionárias ainda vão se construindo a partir da relação do sujeito com o mundo que o estimula mais ou menos. As teorias psicológicas apontam, desta forma, para um ser que, embora ainda *incapaz* ao nascer, tem *potencialidades* a serem desenvolvidas. Baseada nas matrizes desenvolvimentistas, a criança passa a ser definida em termos de uma categoria específica em que os profissionais (da clínica e/ou da educação) que dela se servem de modo aplicativo⁸ tendem a desconsiderar, como diz Vorcaro (2000: 134), “qualquer outro fator de eficácia de sua prática, que não o previsto pela teoria”.

A psicanálise vê o filhote humano de maneira radical. Enquanto as psicologias admitem a cria humana como um *ser* (que vai se desenvolver segundo estágios programados pela ordem biológica), para a psicanálise trata-se de uma *falta em ser*. Ou seja, a cria humana nascida é apenas um *organismo vivo*, a pura carne, como os demais animais. Não há, no nascimento, um *Eu*, muito menos um *sujeito*⁹. No entanto, a semelhança do filhote humano com os outros animais pára por aí. O componente essencial da subjetividade, o componente que diferencia o humano dos demais animais é a linguagem. A linguagem que precede cada ser nascido – encarnada na pessoa que cumpre a função materna – é que, no limite, possibilita um lugar para esse novo ser no mundo. Desta forma, o psiquismo – ou subjetividade humana – não está dado ao nascer, mas é tributário da linguagem e, portanto, de uma alteridade.

Dentro dessa perspectiva, De Lemos (2000:170) aponta um caminho teórico relevante, uma vez que implica o reconhecimento do valor da fala do outro e dos efeitos que esta promove na criança. Configura-se, portanto, numa abordagem alternativa à noção desenvolvimentista. A obra de Saussure é referência importante na teorização dessa autora quando afirma que a língua não pode ser considerada um objeto do conhecimento, na medida em que “a língua tem sua ordem própria” e “*não está completa em nenhum (indivíduo), e só na massa (falante – a comunidade) ela existe de modo completo*”. (Saussure, 1916/1973: p.21).

Definidas as ferramentas teóricas, podemos voltar ao caso. Durante o tempo de seu atendimento, pudemos concluir que R. portava um sintoma do casal parental – o Infante, o *moreque*, como dizia sua mãe – correspondia à posição subjetiva de seu pai; o lugar fálico era ocupado por sua mãe. Tomado no lugar de posse da mãe, R. fica mesmo em um ponto de estancamento, dificultando sua subjetivação. Dessa forma, no

⁸ Nos termos de Jean Allouch (1995), tal operação é nomeada *transcrição*.

⁹ Disso é exemplo o sábio ditado popular “*desde que me conheço por gente*”, empregado para se afirmar algo em referência a um lugar de enunciação conquistado.

atendimento a R., buscamos permitir que ele se separasse do sintoma dos pais e construísse

seu próprio *sinthome*,¹⁰ que é a parte indestrutível do laço social. O *sinthome* serve ao sujeito para sair de seu gozo autista e enlaçar a realidade psíquica do sujeito barrado, tendo, portanto, a mesma função do pai.(...) Construir seu *sinthome* é construir copulações significantes dentro de sua família (Vorcaro: 1999, p. 93).

A longo de seu atendimento, R. pôde construir algumas defesas à *bocarra da mãe* (Lacan) e, com isso, usufruir seu tempo de infância e escolarização, condições fundamentais para que pudesse haver desejo e *leitura*. Dito de outro modo, o objetivo da análise foi o de permitir a R. fazer sua neurose tranqüila, como diz Vorcaro (*idem*), pois, para o neurótico, o pai idealizado é o pai morto, ou seja, o pai totalmente satisfeito pela mãe; um pai “que fecharia os olhos para o desejo”. Nesse sentido, “fica mais acentuada do que revelada a verdadeira função do pai que é essencialmente, unir (e não opor) um desejo à Lei”. (Lacan: 1998: 839).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARIÈS, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 2ª edição.
- CAUVILLA, W. (2001). “Sobre um momento da constituição da idéia de infância: ponto de vista de um historiador”. In: *Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas*, 6 (IV).
- DE LEMOS, C.T.G. (2000). “Questioning the notion of development: the case of language acquisition”. In: *Culture & Psychology Copyright © Sage Publications*, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, vol. 6(2), p. 169.
- LACAN, J. (2006). *Meu ensino*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- _____. (1977). “C’est à la lecture de Freud...”. In: *Cahiers Cistre*, 1977.
- _____. (1998). *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- _____. (1975-1976). *Seminário 23. El sinthoma*. Ediciones Eletrónicas. PSI/INFORMBASE.
- LAJONQUIÈRE, L. (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 2ª edição.
- LE GAUFÉY, Guy (1996). *L’incomplétude du symbolique: de René Descartes à Jacques Lacan*. Paris: E.P.E.L.
- JORGE, M.A.C. (2000). *Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan. V. 1: as bases conceituais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 3 volumes.
- KUPFER, M. C. (2000). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- PATTO. (2005). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

¹⁰ O *sinthome* é uma noção que se originou de uma necessidade lógica na obra de Lacan em seus últimos anos de ensino, quando trabalha com a topologia. Trata-se de uma modalidade de gozo que modula os três registros do nó borromeano (RSI) e torna possível, no fim da análise, uma ética desse gozo. O *sinthome* indica a posição subjetiva do sujeito e seus modos de fazer laço social. Cf. Seminário XXIII (1975-76) inédito.

SAUSSURE, F. (1973). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 5ª edição.

VORCARO, A. (1997). *A criança na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Cia.de Freud.

_____. (1999). *Crianças na psicanálise. Clínica, instituição, laço Social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

_____. (2000). “O estatuto do dado lingüístico como articulador de abordagens teóricas e clínicas”. In: Leite, N. V. A. (org.), *Cadernos de Estudos lingüísticos*, nº 38, pp. 131-137, jan./jun.