

**A**o trabalhar com o sonho, Freud deparou-se com imagens que carregavam consigo uma mensagem latente que, a partir do trabalho associativo da análise, podia ser interpretada. Desta forma, abriu caminho para interrogarmos as produções do sujeito que permitem abordar o laço entre a palavra e a imagem.

A seção temática deste número do CORREIO dedica-se à questão do desenho na clínica psicanalítica. O ponto de partida dessa reflexão remete a dois casos clínicos de Freud, já que o tema do desenho aparece em ambos. Hans, ao construir a teoria sobre o sexo da mãe com base em um desenho amassado (uma “girafa amarrotada”), permite pensar a análise da questão da superfície. Já no caso do Homem dos Lobos, encontramos o desenho do relato de seu sonho, do qual precipita-se o significante primordial de sua análise, a letra V. Assim, da mesma forma que um sonho, um desenho é uma imagem para ser lida, uma escritura a ser decifrada.

É interessante notar o quanto a abordagem desse tema remete diretamente à experiência clínica, levando a interrogar um grande número de exemplos. Mesmo que a maioria dos textos dessa seção temática atravesse o campo específico da psicanálise de crianças, sua abordagem não fica restrita a ele. Além dos casos de Freud, outros casos clínicos são trabalhados, permitindo levantar questões como a passagem ao desenho e à escrita e sua relação com o Outro, o corpo como lugar da escrita, o papel das imagens e sua importância como via de acesso às associações verbais e o trabalho clínico com crianças não-leitoras. Ainda, em torno dessas questões, temos uma interessante leitura sobre a função da tatuagem.

A organização deste número do CORREIO esteve a cargo de um cartel que vem se dedicando a trabalhar esta temática e alguns dos textos aqui publicados são fruto da produção deste mesmo cartel.

Desejamos a todos uma boa leitura!

## NÚCLEO DAS PSICOSES

O Núcleo das Psicoses tem buscado constituir um lugar de convergência para as produções sobre este tema. A psicose está para Lacan assim como a histeria se constituiu como ponto de partida na obra de Freud. Para o fundador da psicanálise, toda neurose é infantil. Foi na análise de adultos que ele pode formular suas teses sobre a constituição do sujeito psíquico, trazendo às luzes a sexualidade infantil e o complexo de Édipo.

Os questionamentos de Freud sobre a histeria sofreram uma forte influência das apresentações de pacientes realizadas por Charcot. A apresentação de pacientes, além de propiciar um relançamento das questões de um analisando, portanto se constituindo como uma operação clínica, permite outro relançamento que diz respeito as reflexões que fazemos com relação a clínica das psicoses. Uma das atividades que tem sido desenvolvidas pelo núcleo é a apresentação de pacientes, a cargo do psicanalista Alfredo Jerusalinsky, em associação com o Centro de Atenção Psicossocial da região centro da Secretaria Municipal de Saúde (CAIS Mental-8).

Outra atividade que tem programada sua continuidade é a apresentação do trabalho que a psicanalista Sílvia Eugênia Molina tem desenvolvido, já faz alguns anos, de observação da relação mãe-bebê, através de vídeos, como ponto de partida para o estudo das questões que envolvem a constituição do sujeito psíquico e seu desenvolvimento cognitivo. As formulações de Freud foram feitas por retroação, constatando o infantil da neurose nos adultos. Sílvia, por meio da observação de inúmeras situações, nos ajuda a pensar a psicopatologia pelo início do caminho, nas primeiras inscrições significantes que o Outro primordial realiza sobre o corpo do bebê. A observação e a escuta finas do estilo da mãe no exercício da função materna, a resposta que a criança pode começar a produzir como demanda da presença materna nos fornece um rico material de pesquisa clínica. Estamos tendo a oportunidade de assistir alguns desses vídeos, contando com os comentários de Sílvia e um profícuo debate sobre a psicose e o autismo.

O Núcleo das Psicoses está aberto àqueles que desejarem compartilhar suas experiências e reflexões sobre essa clínica, assim como para acolher a demanda dos que estão interessados nas atividades programadas, sejam elas abertas, como a desenvolvida por Sílvia, ou com lugares limitados como ocorre na apresentação de pacientes.

## SELEÇÃO PARA NOVA TURMA PERCURSO DE ESCOLA 2004

O Percurso de Escola faz parte do quadro de ensino da APPOA, desde 1994, como um lugar possível de desdobramento das perguntas que o encontro com a Psicanálise coloca a cada um. Esta proposta inscreve-se como um espaço de estudo sistemático dos textos fundamentais de Freud e Lacan, bem como das disciplinas que com eles dialogaram no transcurso da constituição e consolidação da Psicanálise, quais sejam, Lingüística, Antropologia, Filosofia e Artes em geral. O Percurso de Escola destina-se àqueles que se sintam concernidos pela Psicanálise e pelas questões que ela suscita.

O trabalho se desenvolve em torno dos seguintes eixos temáticos: *o Inconsciente, Édipo e Castração, Narcisismo e Identificação, o Sintoma, a Transferência e Temas cruciais da Psicanálise, História e Formação*. Esses eixos temáticos são trabalhados ao longo do Percurso, sendo desdobrados nas perspectivas das obras de Freud e Lacan, em textos clínicos (casos ou textos concernentes à clínica) e ensino contextual (Antropologia, Lingüística, Filosofia, Estética, Literatura, Topologia e outros).

### VII TURMA

Início: março/2004

Duração: 3 anos

Encontros segundas e terças-feiras, das 19h30min às 22h30min

Período de inscrições: 15/09 a 31/10/2003

Valor da inscrição: R\$ 35,00

Informações: Sede da Associação Psicanalítica de Porto Alegre – APPOA.

**CARTEL PREPARATÓRIO  
DA JORNADA SOBRE A DIREÇÃO  
DO TRATAMENTO NAS TOXICOMANIAS**

No dia 31 de julho, o cartel preparatório da Jornada da Direção da Cura nas Toxicomanias esteve reunido, discutindo a clínica das toxicomanias a partir de questões trazidas por Sandra Torossian.

Inicialmente, Sandra trouxe alguns preconceitos em voga atualmente na cultura médica, mas também “psi”, de que a psicanálise não seria aconselhada para os casos de toxicomania. Esta assertiva é justificada, por um lado, pela própria história do pensamento psicanalítico que preconizou a dificuldade dos toxicômanos entrarem em transferência e, por isso, não serem analisáveis; por outro, pela cronicidade do sintoma que exigiria um tratamento mais rápido entrando em contradição com a “demora” da psicanálise.

Sandra levantou, frente a isto, as seguintes questões que aprofundará no seu trabalho na Jornada: O que se entende por toxicomania? O que se entende por cura: abstinência ou mudança de posição do sujeito em relação ao objeto? Como se entende a transferência nos sujeitos toxicômanos? Desde que lugar o psicanalista poderia se colocar no tratamento dos toxicômanos?

Para tanto, fez uma retomada de idéias de alguns autores que se dedicaram ao tema.

De Olivenstein (1989), relembra a argumentação de que para constituir uma toxicomania é necessário o encontro da seguinte equação: um produto, um momento sócio-cultural e um sujeito que, a partir de sua história e posição subjetiva, vai atribuir determinadas significações a este encontro. Ainda, segundo este autor, a droga nas toxicomanias aponta para um lugar de tamponamento da falta, de substituição da castração.

A partir de Melman, retoma a apreciação de que a toxicomania é um sintoma social, uma vez que revela o discurso dominante. A droga tem uma

função psíquica de criar uma falta artificial em sujeitos cuja função paterna está enfraquecida. Este autor faz uma aproximação com as patologias narcísicas e da perversão.

Para Petit (1989), outro autor citado, a droga tem a função de colocar um corte no imaginário vampírico em relação a um Outro, ou seja, teria como função, de forma ortopédica, proteger o sujeito do desejo do Outro, buscando escapar do risco de fundir-se ao Outro.

De Sylvie Le Poliche (1990), destaca a operação psíquica que transforma a droga em tóxico, “a operação de farmacon”, que coloca a droga como, ao mesmo tempo, remédio e veneno. Sandra lembra as duas lógicas apresentadas por esta autora para operar com as toxicomanias: lógica do suplemento em que sujeito endereça-se ao Outro, ainda inscrito numa problemática fálica, e a lógica da suplência onde a alteridade esta quase que suprimida, a drogadição esta colocada numa formação narcísica dual.

A discussão prossegue sobre as questões estruturais existentes nessas diferentes lógicas e de como a drogadição pode aparecer como sintoma em diferentes estruturas. Ressalta-se o fato de que, em ambas lógicas, evidencia-se o declínio do nome do pai na cultura, embora a lógica da suplência indique a falência do mesmo. Desta forma, estabelece-se uma aproximação e uma diferenciação entre a lógica da suplência e a psicose, levando-nos a pensar numa aproximação com os chamados casos limítrofes.

Sandra, retomando a teorização de Lacan sobre os três tempos do Édipo, levanta a hipótese de que nas toxicomanias de suplência haveria uma falha ainda no primeiro momento de apresentação do pai pela mãe. Ilustrando com recortes clínicos, abriu um questionamento a respeito de uma falha na função materna, nas toxicomanias.

Edson Sousa fez um paralelo entre o lugar da mãe nas toxicomanias e o discurso social: o efeito intrusivo deste discurso que não permite que a falta se instaure. Neste sentido, de apagamento da falta, a toxicomania seria o caminho mais fácil.

Discutiu-se também a questão da direção da cura nas toxicomanias como possibilidade de mudança de posição do sujeito em relação ao objeto, o que não necessariamente implica em abstinência, e as dificuldades para que isto possa ser levado em conta por alguns discursos vigentes que preconizam a abstinência como única via possível.

Ressaltou-se que o que possibilita que o uso ou abuso de drogas seja tomado como questão a ser trabalhada é a escuta da formulação que a pessoa se faz sobre isto na relação transferencial.

Foram apontadas as dificuldades dos analistas nas instituições de saúde mental em absterem-se de um julgamento e, assim, possibilitarem que a questão da droga possa ser deslocada para o sujeito. Destacou-se, igualmente, a dificuldades destes poderem entender que nem todo consumidor de drogas é um toxicômano e o que nos interessa são as questões fantasmáticas associadas a este uso.

Alfredo Jerusalinsky falou sobre a estruturação do sujeito toxicômano: o que acontece quando o objeto que produziu a marca não se separou da mesma para que esta se tornasse significante. Ressaltou que é preciso que o objeto causa do desejo possa se separar da marca para que a mesma possa tornar-se letra e adquirir polivalência semântica.

A discussão teve seguimento abordando o que leva à fixação do objeto. Falou-se que a privação faz com que o objeto se fixe e alertou-se sobre o risco que a instituição que proíbe a relação com o objeto repita a situação de privação.

Jaime Betts destacou que não só na privação o objeto se fixa, mas também no excesso. Lembrou as mães que apresentam o objeto e permanecem no gozo e que esta fixação impede que possa se instaurar a castração.

As questões são inúmeras, assim continuaremos discutindo e nos preparando para a nossa Jornada de Outubro/2003.

Tatiane Reis Vianna

### **MUDANÇA DE ENDEREÇO**

Ana Laura Giongo informa seu novo endereço eletrônico: [algiongo@uol.com.br](mailto:algiongo@uol.com.br)

## O DESENHO E A LETRA APRESENTAÇÃO DO TEMA<sup>1</sup>

Conceição Beltrão Fleig  
Izabel J. Dal Pont  
Margareth K. Martta

Quando se menciona o desenho na clínica psicanalítica, de imediato associamos à clínica com crianças. Mas este não é incomum na clínica com o adulto. Então, por onde começar essa abordagem? Podemos partir de Freud nos seus casos clínicos. De forma mais específica, encontramos desenhos em dois deles, no caso Hans e no Homem dos Lobos.

Em Hans, interessou-nos o desenho da girafa que foi traçado por seu pai durante uma de suas conversas. A este desenho, reproduzido nas publicações do caso e que o pai propunha levar para o Professor, Hans inseriu um risco que denominou “o pipi da girafa”. Portanto, um desenho a quatro mãos. Podemos dizer que, nesse desenho, encontra-se um testemunho do desenrolar da elaboração das teorias sexuais do menino. Mas, outro elemento significativo que queremos destacar é a forma como Hans constrói a teoria a respeito do sexo de sua mãe: amassa um pedaço de papel que fica, portanto, com dobras e diz ser uma girafa amassada – “estava amarrotada assim”. Nesse ponto e para estabelecer uma ligação entre os dois elementos abordados, o desenho e a superfície, podemos recorrer a Charles Melman que o precisa através da referência à decoração da sala na qual tinha lugar a jornada sobre *O desenho como uma escritura*:

“Há nesta sala um Cristo. O que é que sustenta essa maneira que há de dar, do objeto, somente esse envelope, essa superfície? É evidente que isso que nos fascina nestas superfícies, e

<sup>1</sup> Esta seção temática bem como este texto introdutório foram elaborados pelo cartel composto por Conceição Beltrão Fleig, Izabel Dal Pont e Margareth Martta. Colaborou com este número Gerson S. Pinho.

que os pintores retomaram tantas vezes, são as pregas, certamente. É uma superfície com pregas. Então, evidentemente, o objeto pode estar atrás. Será que no limite, quando existe a superfície, ainda se tem necessidade do objeto? A questão que, evidentemente, fica para nós em litígio é: será que as pregas são cortes, rastros de cortes ou são simplesmente pregas?”<sup>2</sup>

Dando seqüência a esse ponto, propomos estabelecer uma relação entre as dobras no papel amarrotado de Hans, e o discurso, por exemplo, nas formas: “quer dizer”, “Há, isso que eu disse...”, “a saber”, “isto é”. Localizamos em ambas circunstâncias uma glosa, ou seja, uma dobradura; justamente quando no discurso há uma tentativa de repetir o que havia sido dito, se dá a produção de outra coisa. Lacan trabalha essa questão empregando o termo *chiffonnage*. Se, por exemplo, temos um texto escrito em uma folha de papel e se a amassamos, nessas rugas a palavra se transforma, umas ficam cortadas, algumas letras se sobressaem e outras desaparecem. O resultado final é diferente do texto na folha antes desta ter sido amassada. Em uma fita de Möebius, o esperado é que ao cortar se produza uma outra fita, mas idêntica. Entretanto, o que ocorre é a produção de outra coisa. O que leva, então, a supor que a dobra ou a glosa tem a ver com o corte, sem que tenha havido o processo de metáfora ou metonímia. No caso de Hans, através da dobra, inscreve-se o real sexual, o real do sexo da mãe, que pode estar por baixo da prega. E, na descontinuidade dos traços, representa uma representação na qual se localizam duas formas de falar da insuficiência do lugar paterno: a fobia do cavalo e o traço que inclui na girafa.

A esse respeito, na mesma jornada, Roland Chemama pergunta:

“O que dizer do surgimento da representação, das transformações, das descontinuidades, dos cortes que podem fazer com que haja representação? O que dizer do desenho da criança, não em sua significação, sua interpretação, mas no ato que o

<sup>2</sup> Charles Melman, “*Jcomprepas*” em *Le dessin comme d’une écriture*. Paris, Association Freudienne Internationale, 1990.

faz? ‘O que se diz, fica esquecido por trás do quê se ouve’, escreve Lacan. Que se desenhe, também, fica sem dúvida bastante despercebido por trás do que está desenhado no que se vê.”<sup>3</sup>

Após a análise da questão da superfície, no caso Hans, voltamo-nos para o caso clínico do Homem dos Lobos. Este faz um desenho quando relata o sonho e isto nos interessa em particular, pois encontramos na forma de tratamento que Freud deu a essa questão outro elemento, que propomos desenvolver a respeito da produção do desenho em uma análise – que no caso era a análise do infantil em um adulto. Daquilo que Serguei desenhava, Freud trabalhou o que não estava ali, pontuando que entre o relato do sonho e o desenho havia uma diferença de número. Aí Freud localiza o significante primordial dessa análise, a letra **V**. Mas como chegou até lá?

Para situar este ponto, vamos retornar ao que Freud escreveu:

“Ele acrescentou um desenho da árvore com os lobos, que confirmava sua descrição. (...) Durante o tratamento, ele se dedicou com perseverança incansável à tarefa de vasculhar os sebos até encontrar o livro ilustrado da sua infância, reconhecendo o seu mau espírito numa ilustração...”<sup>4</sup>

Serguei buscou incessantemente o desenho de um lobo que constava em um livro de contos de fadas com o qual sua irmã mais velha costumava assustá-lo. Mas Freud não se detém na via imaginária, ele vai pensar o sonho como uma escritura a ser decifrada, uma escritura do desejo inconsciente. Persegue o ponto descrito no sonho, no qual consta a relação de seis ou sete lobos, associados pelo paciente ao conto “O lobo e os sete cabritinhos”, apontando que no desenho foi o número 5 que se fez presente.

Freud acrescenta:

“Na ilustração do sonho o paciente mostra o número cinco, o que provavelmente corresponde à correção das associações

referentes ao sonho, nas quais afirma: ‘Era noite’(...) como uma distorção de ‘eu estivera dormindo’”<sup>5</sup>

Quanto a esse aspecto, convém retomar *A interpretação dos Sonhos*, onde Freud propõe que o número nunca deve ser negligenciado no exame do material onírico por ser o elemento mais abstrato que pode comparecer em um relato e que neste caso é o número 5, jamais mencionado, mas que constituía o número de lobos desenhados. Portanto, ao isolar o número 5, Freud se encaminha para a seguinte leitura:

“A partir dos dez anos de idade estive sujeito, por vezes, a crises de depressão, que costumavam sobrevir à tarde e atingiam o seu ponto culminante por volta das cinco horas” (...) cinco horas ou era a hora da febre mais alta ou da observação do coito”<sup>6</sup>

Através da teia de associações, o número 5 encontra sua inscrição como um **V** (5 romano) ligado a um movimento de abertura e fechamento, tanto dos olhos – “eu estivera dormindo” – como de “uma mulher abrindo as pernas”. Então, os movimentos do corpo, os registros iniciais através da imagem, encontram uma representação psíquica através de uma letra: a letra **V**. Marc Darmon<sup>7</sup> comenta acerca da letra **V** – inclui também o **W**, de *Wolf*, ou seja, lobo, ao qual o paciente deve sua alcunha –, que Freud a localiza no mostrador do relógio que supostamente estaria marcando a hora da cena primitiva. E, como já foi referido, equivale ao movimento das pernas das moças, ao bater de asas da borboleta ou as asas arrancadas da vespa (*Wespe*), que o paciente pronuncia *espe*, homofônico a S.P. (Serguei Pankov).

Em face do exposto, sugerimos a instigante proposição de Bergès:

“... mas me pergunto: de que outra forma posso diferenciar o que é visível, a não ser lendo-o? (...) São palavras que fazem a diferença, ou seja, fazem com que aquilo que é legível se torne

<sup>3</sup> Roland Chemama, “O ato de desenhar”, em *O mundo a gente traça*, Salvador, Ágalma, 1991, p. 13-4

<sup>4</sup> Sigmund Freud, *História de uma neurose infantil*, Rio de Janeiro, Imago, 1969, v. XVII.

<sup>5</sup> Sigmund Freud, *História de uma neurose infantil*, op. cit.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> Marc Darmon, *apud* Roland Chemama et Bernard Vandermersch, *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris, Larousse, 1998.

visível, e que, conseqüentemente, isso tenha algum lugar nas relações entre a letra e o significante.”

Ao que Balbo argumenta:

“Então, quando desenha, a criança é capaz de situar atrás do desenho alguma coisa que lhe dá uma perspectiva (...) Bem, os desenhos são feitos, a imagem é feita para recalcar a letra”.<sup>8</sup>

A partir desses elementos brevemente apresentados, abrimos a discussão nessa sessão temática, não deixando de ressaltar as armadilhas que podem ser construídas ao se trabalhar com o desenho na clínica com crianças, e o risco da construção de uma clínica do imaginário. O próprio Freud não resistiu à tentação de um comentário sobre o que ele próprio vira no desenho do Homem dos Lobos ao dizer que: “Acima de tudo, o que dá cor a essa visão é o fato de que os lobos do sonho eram, na realidade, cães pastores e, além disso, aparecem como tais no desenho”.<sup>9</sup>

Mas, em nosso entender, isso não é o fundamental da retomada desse ponto no caso do Homem dos Lobos. Tanto o sonho como o desenho, compostos por restos diurnos, estão submetidos às leis do trabalho do sonho, entre elas, a consideração à figurabilidade. Freud não se detém nesta última, deixa cair a imagem indo para a leitura do desenho ou do sonho. O que menos interessa é o contexto estético; a imagem está aí para ser decifrada, ser lida. Ou, como nos diz Lacan, o inconsciente é para ser lido. A respeito deste alerta, Balbo propõe que “o imaginário vem, assim, no material onírico em lugar de uma cifragem simbólica apropriada para dar conta do enigma do sexo, mas que falta”.<sup>10</sup>

Retomando, então: Freud compara o sonho, cujo fenômeno predominante é o visual, com um sistema de escritura, e é nesta direção que pensamos o trabalho analítico no qual o desenho é empregado.

<sup>8</sup> J. Bergés e G. Balbo, *Há um infantil da psicose?* Porto Alegre, CMC, 2003, p.88 e seguintes

<sup>9</sup> Sigmund Freud, *História de uma neurose infantil*, op. cit.

<sup>10</sup> J. Bergés e G. Balbo, *Há um infantil da psicose?* op. cit.

## A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA A PARTIR DO OUTRO

Margareth Kuhn Martta

**P**retendemos, com este trabalho, levantar algumas questões relativas à construção do processo de alfabetização através do relato de um caso clínico. Voltamo-nos, particularmente, para um sintoma, dentre outros apresentados por Júlia, pois gostaríamos de desenvolver neste trabalho aquilo que diz respeito à relação existente entre a aquisição da escrita e o lugar que a criança ocupa no fantasma parental. No educar, ocorre a transmissão de uma escritura, ou seja, é a transmissão de uma filiação simbólica efetivada pela inscrição de um significante que vai designar um sujeito e, posteriormente, é pelo recalque deste primeiro significante e a conseqüente inscrição dos próximos, que ocorrerá a representação deste sujeito.

Júlia tem dificuldades na aprendizagem, não consegue se alfabetizar. Junto a esse sintoma, quando de sua vinda, demonstrava uma atitude hostil, negativista e despótica com o outro. Seguidamente, jogava-se no chão, largada como um objeto, solta, sem limites, sem bordas corporais. Propunha, quase sempre, ao outro, que se encarregasse de fazer algo por si, seja desenhar, brincar, recolher seus pertences. Resistiu muito à idéia de desenhar; eventualmente pegava nas canetas e daí surgiam alguns riscos e rabiscos (desenho 1). Levin (1998) diz-nos que o garatujar é um ato que implica o *Outro* para lhe confirmar que há algo nesse garatujar. É necessário que a mãe nomeie esse traço para que ele se efetive como um traço unário que será recalcado dando lugar ao desenho figurativo que, posteriormente, ao recalcar-se, dará lugar à letra e esta, por sua vez, à leitura. Segundo o mesmo autor, o movimento desordenado da mão da criança inscreve-se numa superfície. Esse ato implica um laço que alinhava e compõe o garatujar ao significante, que representa essa garatuja para outro significante, em uma série onde o sujeito se representa no campo do *Outro*. Assim, a criança encontrará a confirmação de seu traço como lugar de presença em que sua

existência está posta em ato. Essa primeira escritura inscreve sua posição no discurso e a ligação do movimento corporal com a estrutura.

Para que uma criança aprenda a ler e escrever, além do processo cognitivo que implica etapas operatórias e o desenvolvimento neuromotor, faz-se necessária a articulação subjetiva; sem sujeito não há leitura nem escrita. Um sujeito vem ao mundo inserido num contexto onde o discurso sobre ele está sustentado no *Outro*, a linguagem, antes mesmo que ele nasça. A psicanálise nos viabiliza dizer que o acesso à fala, assim como a passagem ao desenho e à escrita, são situadas em relação a este *Outro*.

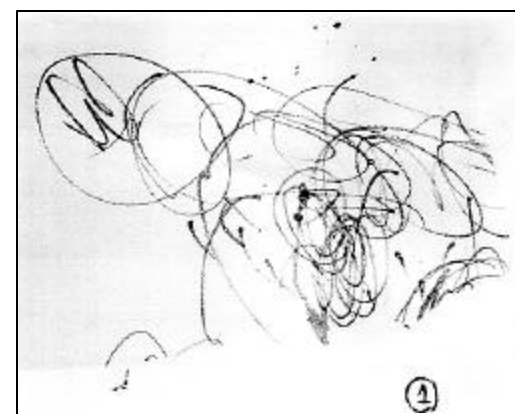
Penso, então, que Júlia persistiu por muito tempo na fase da garatuja, porque ainda esperava do *Outro* um significante que lhe confirmasse o seu lugar, que marcasse as bordas do seu corpo. A questão da estrutura, para onde aponta-nos Levin, diz de um momento da constituição psíquica; a partir dos sintomas de Júlia podemos questionar esse momento inaugural de relação com o *Outro*: etapa das primeiras marcas traumáticas, fixações provenientes da fase pré-edípica. Lacan nomeia esse momento de “frustração” no Seminário das Relações de Objeto, em que o agente é simbólico, o objeto é real e a falta é imaginária. Falta essa reivindicada, repetidamente, por Júlia no seu desenho e discurso, pertinente ao domínio da reivindicação numa atitude de tentar restabelecer a plenitude: *Eu tenho um pipi* (desenho 2). O momento da frustração traz para a criança a possibilidade de construir a marca da presença/ausência desse agente materno (agente simbólico).

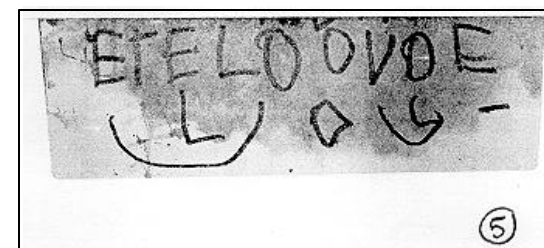
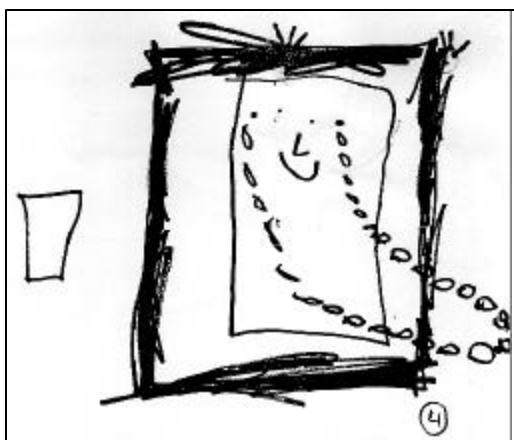
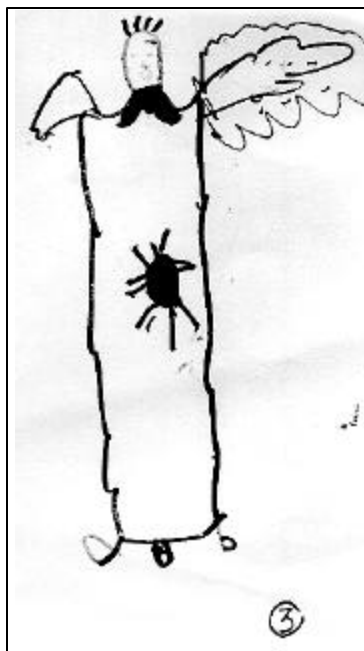
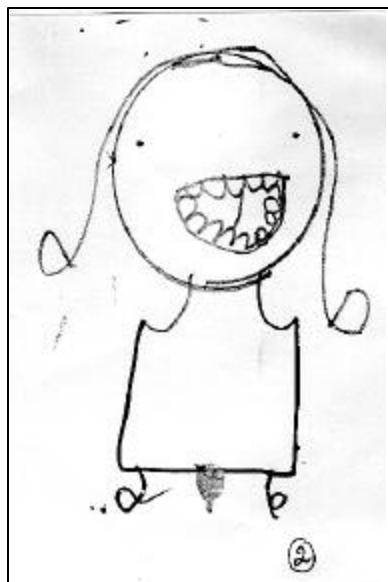
Para Júlia é impossível se deparar com a aprendizagem nesse momento, pois, para tal, é necessária a passagem à castração, é preciso que a letra caia e, anterior a isso, caia o olhar do *Outro*. Como Júlia pode deixar algo cair que não seja ela própria? Como se deparar com uma ausência onde uma presença não pode ainda ser constituída satisfatoriamente? Júlia reivindica insistentemente a presença, o olhar e uma inscrição vinda do *Outro*.

Nos desdobramentos do texto de Chemama (1996, p.14), ele nos aponta, no desenho, para o “surgimento das representações, das transformações, das discontinuidades, dos cortes que podem fazer com que haja representação”. Para Lacan, o que se diz fica esquecido por trás do que se

ouve. Acrescenta Chemama: “Que se desenhe, também, fica sem dúvida bastante despercebido por trás do que está desenhado no que se vê”. No final da fase da garatuja, os círculos começam a tomar formas: são corpos, rostos, olhos. Ele desenvolve a idéia de que nesse momento o *Outro* começa a ser representado no desenho através de um círculo traçado no interior de outro círculo. Podemos observar isso (desenho 3): o olho, muitas vezes, é a melhor forma para representar esse *Outro*, que a representação pode limitar. Com a existência do *Outro*, passa a existir o *olhar* que possibilita à criança sua imagem especular, necessária para constituir a letra que só existe no olhar do *Outro*, montagem necessária para responder a questão do desejo: *Che vuoi?*

A partir da construção do trabalho de instalação de um simbólico, onde Júlia pudesse incluir-se no laço parental, no processo de filiação, fomos construindo histórias onde ela pudesse ser nomeada, inicialmente com dramatizações (brincadeiras de mamãe e bebê). Quando Júlia conseguiu falar sobre o lugar que ocupa para seus pais e deixou, desse modo, cair a bela imagem (desenho 4), começou a contar a sua história para que eu a escrevesse. Então, surgem suas primeiras letras (desenho 5), no lugar do olhar. Letras que precisarão ser recalçadas, pois dizem do elo que inscreve Júlia no laço parental. Ela é para seus pais um “ET”. E somente a partir do recalque desse traço, que marca sua origem (OVO – desenho 5) é que a leitura poderá advir e o significante poderá representar Júlia para outro significante.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHEMAMA, Roland. *O ato de desenhar*. In: TEIXEIRA, Ângela B. (Org.). *O mundo a gente traça*. Bahia, 1996. (Ágalma – coleção psicanálise de criança).
- LACAN, Jacques. *O Seminário 4. A relação de objeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- LEVIN, Esteban. *A garatuja como vestígio das letras*. ESTILOS DA CLÍNICA. *Revista sobre a infância com problema*. USP. Instituto de Psicologia, ano III, n. 4, p. 121, 1º semestre de 1998.

## UM MENINO EM PRETO E BRANCO

Conceição Beltrão Fleig

**T**rago um breve relato de um início de tratamento que foi interrompido pela mudança da família para outro Estado. Não houve produção de desenho, no sentido gráfico, mas o corpo ocupava o lugar da folha de papel. Insiro-o, neste estudo, para pensar algumas questões daquilo que da demanda da mãe, desprendendo-se de um recorte de texto do imaginário social, se estabelece como real em seu filho.

Refiro-me ao caso de um menino de 12 anos com diagnóstico de vitiligo e que me foi encaminhado pelo dermatologista. Foi a mãe quem tomou a decisão de marcar a consulta e através de suas palavras, assim trazia o caso: “em alguns períodos ele fica bem parelhinho, bem branquinho, mas quando fica nervosinho logo começa a ficar manchado, coitadinho, ele fica preto e branco”. Quanto ao pai, só o vejo uma vez, quando do início do tratamento. Ele estava na negação. Estava de acordo com o tratamento, uma vez que o dermatologista indicara, mas principalmente porque era preciso fazer tudo o que estivesse ao alcance. Mas, se o seu filho era assim, para ele não tinha importância, já que era seu filho. Por pelo menos três vezes durante uma entrevista, reaparece a expressão “mas como ele é meu filho”.

Já o menino, sabedor do motivo de sua vinda, dizia que “às vezes some e às vezes aparece, fica menos”. Ou então: “A senhora viu que na semana passada eu estava mais branco?”. A mãe lhe dizia, ou melhor, “lhe lembrava” o que deveria falar a cada vez. Como exemplo disso, o menino descreve que os tios (irmãos da mãe) bateram no seu pai, prenderam-no contra a parede e o surraram. Quando lhe pergunto se ele tem alguma idéia sobre o que aconteceu, responde simplesmente: “porque ele é moreno”. Mas quando digo que não entendi o que quer dizer ser moreno, ele acrescenta que o pai é “brasileiro”. A mãe insistia para que o menino falasse disso, e ele o fazia. Na sala de espera, na saída, ainda perguntava se ele havia contado “aquilo” para a doutora. Essa mãe, então, se pretendia como a única capaz

de dizer os significantes do filho, ela os dizia para que ele os dissesse, supondo que ele não pudesse fazê-lo independente dela.

Entre essas falas, o menino mantinha o olhar fixo nas mãos e, durante o silêncio, um dos dedos indicadores percorria as bordas da despigmentação, mas sem encostar a pele. Fazia desenhos seguindo as fronteiras das descolorações e repetia que não tinha nada mais a dizer ou contar. Isso se dava uma vez esgotado o *script* materno.

A demanda da mãe era para que esse filho ficasse branco, portanto o inverso daquilo que o dermatologista considerava a cura, ou seja, que a pigmentação da pele voltasse ao seu normal. Mas a mãe pedia o tom ainda mais claro, da despigmentação cutânea; parelhinho. E o menino me pedia para testemunhar o seu processo de branqueamento através da pergunta afirmativa: “A senhora viu que na semana passada eu estava mais branco?”

Pelo imaginário social, nas regiões de imigração européia do século XIX o termo “brasileiro” ou “moreno” tem uma conotação pejorativa. E nesse caso, o branqueamento como traço da alienação ao Real da demanda materna produzia o apagamento do pai. Entretanto, quando o menino desenhava com o dedo, marcava as bordas que distinguiam o “moreno” da marca de sua filiação ao pai – mas o que pode ser dito a respeito de filiação em semelhante estruturação? – e o “branquinho” da demanda materna. Eis aí um traçado peculiar, bem diferente dos desenhos produzidos em outros tratamentos e por outras crianças, cuja série forma uma cadeia significativa. Aqui ele desenhava no corpo, mas sem deixar nenhuma marca, nenhum traço, nenhum risco. Tratava-se de um desenho invisível que seguia um traçado já construído.

Também considero importante pontuar a observação da mãe a respeito do “nervosinho”. Nesses momentos da manifestação de algo peculiar do filho, de movimento, de seu comparecimento através de palavras, agitação e principalmente quando ficava brabo, o que sua mãe via era o “manchado”, bicolor. Ele, então, não estava “parelhinho”.

Proponho, nesse momento, destacar no caso em questão que o “moreno” ou o “brasileiro” se colocam como signo, constituindo uma patologia do imaginário que se inscreve no real do corpo, do real do sexo (só era suportável se “parelhinho”).

Lacan, no Seminário 11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, aborda a questão da holófrase, termo buscado da lingüística e que designa uma palavra-frase. Ou seja, que uma frase inteira se exprime através de uma só palavra longa. Propõe ainda que a holófrase nos permite situar as questões do efeito psicossomático na medida em que não há intervalo entre S1 e S2, ocorrendo que o primeiro par de significantes se solidifica, se homogeneiza, se holofraseia. A ausência desse corte impede a constituição do objeto, que então se daria nesse intervalo. Em conseqüência, impede o recalçamento e o desencadeamento do fantasma. A partir dessa questão da holófrase, há toda uma série de estudos de casos, inclusive, de crianças débeis e de psicoses, como é este que aqui trazemos. Então, com a aglutinação desse par de significantes não se produz um efeito de perda, mas a afânise do sujeito. “O sujeito está presente, mas vazio, ocorrendo um recobrimento do Real pela realidade”, conforme escreve Vandermersch em “*Le phénomène psychosomatique a-t-il un sens?*”.

Bergès e Balbo, no seminário do ano 1999-2000, “O Outro na criança”, postulam que uma nomenclatura holofrástica pode ser a fonte de significantes imaginizados que os pais ficam remetendo à criança e quando algo relativo a isto se produz no corpo, o corte entre S1 e S2 é abolido.

Isso, então, pode ser chamado de o Real do traumatismo. Dito de outra forma, um significante pode ao mesmo tempo ser imaginizado e passar para o Real. Quer dizer, pela abolição do enodamento com o simbólico, passa imediatamente de um imaginário ao Real, injunção que encontramos freqüentemente na psicose, nesta ausência de corte.

Na articulação de uma cadeia significante, a letra é a única coisa que pode cair, mas a letra rejeitada e não recalçada está aí como prova. E esta letra que fica no real é identificada como o próprio objeto, ela não é sexualizada. Lacan chama a atenção para o fato de que as letras tinham nomes próprios além de apontar para a proximidade da letra com o suporte da identidade. Quando a letra se mantém ligada a uma seqüência significante fixa, sua significação é enigmática para o sujeito, na medida em que os elementos literais não foram sexualizados pela referência ao pai.

## O INSTANTE DE VER

Izabel Joana Dal Pont

**A**o estudarmos o tema para a preparação do Correio, desenhos realizados por analisandos retornaram como lembranças de fotos em um álbum. Esses recortes da análise de muitas crianças possibilitaram novos questionamentos, um outro olhar.

Escolhemos passagens da análise de uma menina de 7 anos para ilustrarmos algumas reflexões acerca do lugar das imagens e sua importância como via de acesso às associações verbais, a linguagem. Mencionamos imagens, porque foi através de um livro, de desenhos, de um álbum e de sonhos, que conseguiu falar de suas angústias, de seus medos, reescrevendo desse modo sua história.

T. chegou para tratamento porque apresentava comportamento agressivo e explosivo em casa. Na escola, era apática e retraída, seguidamente tinha dor de cabeça e os pais eram chamados para buscá-la. Na primeira sessão, ela coloca que gosta de ficar em casa assistindo à televisão, mas não de ir ao colégio, porque tem de ler e escrever. Refere esquecer sempre uma letra.

Ela também fala sobre seus medos e relata um sonho tido aos 3 anos: “eu era pequena e o lobo me comeu e morreu. Eu acordei e fui tomar água, pus água no rosto, aí eu vi que era um sonho, eu sonho mais com sonhos ruins”. Conta sobre um travesseirinho com bichinhos desenhados, que chama de *nano*, que ganhou da mãe quando bebê, mas depois que o lavaram não conseguiu mais dormir com ele. Após algumas sessões, volta a falar do *nano*, diz brincar com ele, é seu amigo. Queria que ele fosse o seu único amigo e companheiro, mas logo em seguida se deprime e diz: “gostaria de um amigo de verdade”.

Ela passa a nos contar sobre um livro da mãe (de quadros de pintores), chamava-o “livro do diabo”. Após tê-lo olhado, começou a ter medo de encontrar o diabo na geladeira, no armário, na cama. Freqüentava uma esco-

la de ginástica e, quando a professora saía da sala, ela via o diabo com aquilo na mão (referência ao tridente), dizia que só as alunas o viam. Pelo medo de vê-lo novamente, desiste das aulas. Vem na sessão seguinte com esse livro, abre-o para mostrar o diabo, mas quando confronta a imagem diz não ser o que tinha visto; o de sua imaginação tinha olhos avermelhados, que assustavam. Mostra outras figuras onde apareciam vários esqueletos e, após falarmos das imagens, observa-os e diz: “não são vivos como eu pensava”.

Inicia a sessão seguinte colocando ter pensado sobre o que conversamos: percebeu que não era um diabo, mas um homem montado num cavalo, após não teve mais o medo. Passado um mês, traz novamente o livro e relata um sonho: “uma caveira matava um menino e vinha para me matar, mas eu peguei um pau como o do Bambam (personagem dos Flintstones) e acabei com ele, matei ele. Eu estava com meus pais, mas depois eu fui andar sozinha num barco. Hoje, eu não queria acordar porque tive um sonho bom”. Segue referindo-se ao livro para falar dos esqueletos, de uma estória sobre a conquista da caveira pela mulher.

Na semana seguinte, ela nos fala acerca de sua história através de seu álbum de fotografias. Ela conta, através das fotos, passagens e vivências desde os dois anos de idade, aproximando-se fisicamente, movimento importante diante de sua tendência a isolar-se. Relata perceber que seu irmão tenta gozar dela, mas agora consegue entrar na brincadeira, faz da provocação um jogo.

T. parte para a construção de um grande painel, composto de várias folhas, denominado “a praça”. Nessa, aparecem variadas cenas e situações. Por exemplo, crianças brincando sozinhas ou com outras, mães levando bebês para passear, vendedores, animais, um diálogo entre um papagaio e uma mulher que, ao ser chamada de *véia*, responde com inúmeros desaforos. Enquanto íamos compondo a praça, falava de seus conflitos em casa, de suas dificuldades, dos medos de vampiros e monstros, reconhecendo agora sua grande “rabugice”, antes atribuída aos pais. Ela diz: “sou uma Tarzanzinha”. Coloca que não gosta de viver, mas ao mesmo tempo seu

movimento era o de se incluir, assim como os animais, nas cenas da praça, apagando as imagens que havia me solicitado que desenhasse. Os pesadelos desaparecem, segue com alguns medos. Os pais solicitam uma sessão e trazem que o tratamento está lhe causando os medos e, como a vêem melhor, no que consideravam o seu problema, interrompem a análise.

Esse breve recorte nos mostra como uma criança fala através de imagens. T. o fazia por desenhos, figuras de um livro, fotos de álbum, sonhos, numa clara referência à importância da figurabilidade como via de acesso à leitura do inconsciente como uma escritura em imagens. Ela, através de associações livres, falava de suas fantasias, de seus desejos, acedendo aos significantes de sua história que lhe possibilitavam constituir-se como sujeito.

Diante da ausência de um olhar, do lugar vazio deixado pelos pais, que pouco investiam nessa criança, T. buscava recobri-lo com o uso de seu *nano*, objeto transicional que não conseguia cumprir sua função. Assim como sua conduta agressiva e de oposição retornava negativamente, os pais se incomodavam e se afastavam.

As imagens lhe eram necessárias, porque dessa forma tentava acalmar a angústia do lugar vazio que não lhe era possível até então representar. Estas a levavam, como nos diz Lacan acerca da fobia, a buscar substituir o objeto da angústia – a face real do objeto *a* – por um significante que lhe causasse medo, o diabo, os monstros, o esqueleto, o vampiro. Num processo de antecipação, pela via do imaginário, acede ao simbólico, a um significante que faz ato, que produz efeito de sujeito.

Lacan, ao abordar o tempo lógico, nos fala desse movimento de asserção do eu, da construção do lugar do eu na “temporalidade historicizante da experiência da transferência” (1998, p.319). Enuncia a existência de três tempos na estruturação do sujeito. O primeiro tempo – o *instante de ver*, é o da enunciação sem sujeito. Ele contém “esta modulação de tempo onde se encontra a imagem, que é aquilo que aliena, que captura. [...]. O instante é o brilho, é a fascinação. É o instantâneo fotográfico, onde alguma coisa se realiza na imagem” (COSTA, 1998, p.49). Ele é efêmero, não permanente.

Nas imagens trazidas por T., como as do livro do diabo, aparecia esse movimento, onde havia primeiro a captura pela imagem que a fascinava e, ao mesmo tempo, a paralisava. Mas, quando conseguia perceber o engano da aparência, algo novo emergia, ela passava a situar seus conflitos num outro plano, o da sua história.

É, na passagem ao segundo tempo – o *tempo de compreender*, que algo se rompe, convocando à atividade, à saída do lugar passivo da contemplação. Esse tempo “constitui o trabalho historicizante da fala, não para estabelecer ou restabelecer a realidade dos acontecimentos vividos, mas para reinterpretar neles a verdade do desejo” (AREL, 1998, p.103). Podemos reconhecer esse tempo quando, por exemplo, ela resitua o lugar do *nano*, passando a falar acerca do que lhe faz falta: um amigo de verdade. Outro ponto a ser analisado é o da sua fobia. Primeiro fica presa à imagem do diabo, mas quando esta passa a ser significativa há um deslizamento para um outro significante, agora um homem montado num cavalo, referência ao lugar paterno que tenta inscrever.

Diante da insuficiência da metáfora paterna, T. busca uma via de estruturação que lhe possibilite uma nova posição com relação ao desejo do Outro. Ela se afasta da posição de estar referida à demanda de reconhecimento do Outro para a de reconhecimento da sua posição desejante. É no terceiro tempo – o *momento de concluir*, que um significante novo emerge operando um deslocamento subjetivo. Por ora, T. é uma Tarzaninha cheia de rabugices.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AREL, Pierre. O tempo na análise. In: CHEMAMA, Roland (Org.) *Dicionário de psicanálise*: Freud & Lacan. Salvador: Ágalma, 1998, v.2.
- COSTA, Ana Maria Medeiros. *A ficção de si mesma*: interpretação e ato em psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.
- LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

## CRIANÇAS NÃO-LEITORAS EM TERAPIA<sup>1</sup>

Catherine Ferron<sup>2</sup>

Tradução de Conceição Beltrão Fleig

**Q**ue aproximação clínica nos orienta em nosso trabalho terapêutico com as crianças não-leitoras? A estrutura da linguagem é diretamente interrogada, tendo em vista que essas crianças que falam fazendo-se entender em seu meio habitual, se não se presta atenção nisso, fazem sintoma somente ao persistir em uma impossibilidade de leitura.

Foi a partir de um teste de estruturas sintáticas<sup>3</sup> que três questões se colocaram para mim. A seguir elas me permitiram escutar, em suas modalidades particulares, essas crianças em terapia.

A primeira questão é a dos anafóricos. Nós os definiremos, no quadro da teoria chomskyeana<sup>4</sup>, como segmentos de frases variadas, realizadas ou não, em lugares igualmente variáveis, localizados, no entanto, mais freqüentemente, em relação ao verbo e tendo a função essencial nos fenômenos de concordância. Os pronomes pessoais clíticos ou não, os relativos, os possessivos, os demonstrativos, os advérbios, os adjetivos, os quantificadores são anafóricos.

O que fazem as crianças não-leitoras? Elas fazem buracos<sup>5</sup> por eliminação do pronome (*impossível* dizer *quem* na frase “mamãe diz *quem* é esta

<sup>1</sup> Texto publicado inicialmente em *Perspectives psychiatriques* 1990, ano 29, n. 24/V.

<sup>2</sup> Psicanalista, Psicóloga, Seção de *Bio-Psycho-Pathologie de l'Enfant – Centre Henri Rousselle - Paris*

<sup>3</sup> *A screening test for syntax development*, Laura Lee, Northwestern University, traduzido para o francês por F. Weil Halpern, 1971. Trata-se de testar as diferentes “transformações” (no sentido da gramática transformacional) do francês (gênero, número, voz dos verbos, negação, etc.). Duas frases são ditas à criança (por exemplo: o bebê dorme, o bebê não dorme). Em uma primeira parte “receptiva”, ela escolhe uma imagem que corresponde à frase dada pelo examinador: mostra-me o bebê dorme, etc. Em uma segunda parte “expressiva”, o examinador, após ter dito as duas frases, mostra uma imagem e pede à criança para repetir a frase que lhe corresponde.

<sup>4</sup> N. Chomsky, *La nouvelle syntaxe*, Paris, Seuil, 1987.

<sup>5</sup> C. Ferron, “*De quelle syntaxe le sujet non-lecteur est-il le mémoire*”, *La lettre volée ou le palimpseste de Lacan, em Trimestre psychanalytique, Paris, As sociation freudienne*, 1989, n.2.

criança”), por deslocamento (uma criança perguntando-se no início da sessão diz *que* eu vou dizer ... *que* eu vou dizer...”), por substituição (*que* ou o *que* advém o *que* é *que* [*qu’est-ce que*]), substituição que pode ir até enunciar “isso é o cachorro” com uma acentuação tônica no o (em vez de “isso é seu cachorro”) quando o item testado é o demonstrativo do início da frase (*isso* é seu cachorro; *é* seu cachorro).

Por ocasião da repetição de uma história simples, os pronomes e nomes são substituídos por “i..., i..., i...” (o sujeito é reduzido a um índice) e a paráfrase torna-se incompreensível para aquele que não conhece a versão original<sup>6</sup>. A co-indicação do anafórico com seu antecedente, co-indicação que lhe dá seu valor de verdade, como fazem certos determinantes hieroglíficos, lhe é então desconhecida.

O “se” reflexivo (que sublinha a identidade de um sujeito, mas também o representa como complemento, objeto) e *qui* (que ou quem), em francês, tem um parentesco formal com a morfologia passiva e tende a desaparecer: nossas crianças não-leitoras ativam a forma passiva e não refletem o verbo (“o rapaz está atraído pela moça” torna-se “o rapaz atrai a moça”; “o rapaz olha-se no espelho” torna-se “o rapaz olha”).

A anáfora que substitui um significante por um outro, como que para fazer metáfora de algum modo, coloca igualmente a questão à semântica: o representante e seu interpretante têm o mesmo objeto de referência? A coordenação indiciada falta às crianças não-leitoras; o sujeito da enunciação fala apenas por sua ausência.

Avancemos com a segunda questão relativa ao emprego e à confusão de dois verbos: *mostrar* e *apresentar*. Em primeiro lugar, notemos que *mostrar* é antes dêitico, em uma manifestação exterior de mostração, de demonstração, e *apresentar* é antes anafórico em relação com o aspecto; ambos podem ser transitivos e intransitivos, reflexivos. Apenas o complemento de objeto indireto é necessário ao verbo *apresentar*.

<sup>6</sup> C. Preneron e A. Salazar-Orvig, “La conduite de récit”, em *Psychanalyse de l’enfant. Quand la langue fait symptôme*, Paris, Association freudienne, 1987, n. 3-4.

Ora, as crianças não-leitoras não respeitam a ordem dos constituintes imediatos com o verbo *mostrar* associado a seus complementos direto e indireto; quanto ao verbo *apresentar*, por vezes elas o transformam em *mostrar*. Pode-se supor que esta ordem nada signifique para elas, que elas estão mais à vontade no *mostrar* do que na indicição, mais à vontade no movimento do que na anáfora. Em *apresentar*, há o insuportável da presença que me obriga a me diferenciar do outro do qual, justamente, eu não quero me separar. Elas não conhecem suas datas de nascimento; isso pode traduzir-se por “eu ainda não nasci e minha árvore genealógica é hipotética e não ordenada” (J. Bergès).

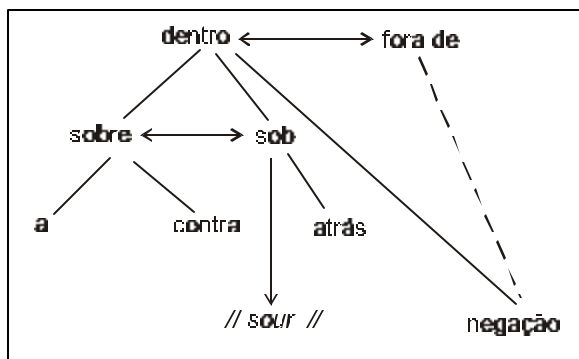
A terceira questão é a da negação que se coloca igualmente sob diferentes aspectos. Primeiramente a omissão do *ne*<sup>7</sup>, não sistemática; após, percebemos em seguida, a insistência da negação na resposta (negativa) às frases interrogativas, frases as quais não é preciso responder, pois a ordem é de repetir. Enfim, é com as *preposições espaciais* que a questão da negação aparece de maneira particular.

É a partir do trabalho de C. Vandeloise<sup>8</sup> que apoiamos nossas conclusões. Além das descrições geométrica e lógica de espaço, ele faz uma descrição funcional na qual a forma do corpo humano, o acesso à percepção e à orientação geral, assim como à orientação lateral definiriam um encontro potencial nas relações continente-conteúdo, portador-portado.

Podemos resumir em um esquema as relações que estabelecem entre elas certas preposições espaciais:

<sup>7</sup> Trata-se da partícula de negação *ne* em francês, em seu uso expletivo, empregada com verbos e locuções verbais que indicam temor (*craindre, avoir peur, etc.*), com o superlativo (*C’est le plus beau film que je n’ai vu*) ou acompanhando expressões como *avant que, à moins que*. Na língua portuguesa, o expletivo aparece nas formas *se* (As nossas esperanças foram-se para sempre), *que* (Ele quase que caiu) e nos advérbios *jamais* (Foi a coisa mais linda que jamais vi) e *não* (Quantos não sonham com a felicidade!). (N. de Patrícia Ramos no livro de Chemama, Roland, Elementos lacanianos para uma psicanálise no cotidiano, Porto Alegre, CMC Editora, 2002, p. 239)

<sup>8</sup> C. Vandeloise, *L’espace en français*, Paris, Seuil, 1986.



*Dentro* se opõe a *fora* em uma relação continente-conteúdo; *sobre* e *sob* são opostos em uma relação portador-portado, mas tanto um como outro, em relação com *dentro*. Da mesma forma, *a* e *contra* estão em relação com *sob* pelo contato e *atrás* em relação com *sob* em uma relação de inacessibilidade com a percepção. Aos itens opostos, *sobre*, *a* e *dentro*, nossas crianças não-leitoras repetem a frase com *dentro*, mas dizem “*não dentro*” para a frase com *sobre*. Quanto à oposição *atrás-sob*, *atrás* é conservada, mas a metade dentre eles produz o significante *sour* para *sous* (*sob*).

Temos então aqui, lado a lado, a criação de um novo significante associado a uma negação (equivalente a *fora de*); criação significativa (poético) que ataca a linguagem em sua própria estrutura, ataque sempre memorável nas crianças menores usando o poder da linguagem para cortar o outro (“o cachorro faz miau”, “o que é correr?”, exemplos tomados de Jakobson). Atacado em sua própria significação, o significante não representa mais um sujeito para outro significante<sup>9</sup> e nos propõe, então, um outro sujeito do qual se poderia dizer que está pelo lado do espaço da representação, da antecipação, que o sujeito hesita em submeter-se, espaço que situamos no momento da formação dos *Wahrnehmungszeichen*, das percepções sinais, ordenadas por Freud<sup>10</sup>, momento da primeira inscrição das percepções por associações de sincronia, quer dizer os significantes.

<sup>9</sup> J. Lacan, *Fonction et champ de la parole et du langage*, *Écrits*, Paris, Seuil, 1966.

<sup>10</sup> S. Freud, *La naissance de la psychanalyse*, Lettre à Fliess, n. 52, PUF, 1956.

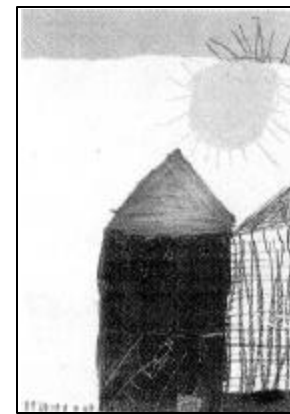
A ausência da co-indicação anafórica ligada à criação do significante e à desordem dos constituintes de uma frase um tanto longa, nos questiona sobre a estrutura dessas crianças: se a metáfora paterna parece existir, ela aparece frágil.

Essas crianças desenhavam voluntariamente nos tratamentos. Aí também, três exemplos nos parecem importantes:

Christophe, 10 anos, após um ano de tratamento intermitente e garantias, desenha uma casa com dois andares; os três lados do telhado e os andares, em várias sessões, vão sendo recobertos pela cor, verde sobre vermelho, verde sobre verde, azul sobre vermelho, giz sobre feltro, caneta esferográfica sobre giz: o importante parece ser colocar camadas para apagar um embrião de desenho com caneta esferográfica: um menino subia uma escada em forma de espiral sob uma lâmpada.

Aqui, nós vemos dar-se o princípio do palimpsesto<sup>11</sup>, no qual, para encontrar a língua perdida, é preciso raspar as diferentes camadas de inscrições depositadas umas sobre as outras no curso dos séculos.

Desenho 1

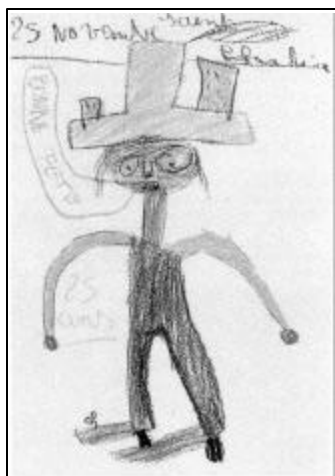


Nicolas, 10 anos, desenha lado a lado formas desarticuladas, letras, números, rastros de uma linguagem que não se encontra e, após, em uma

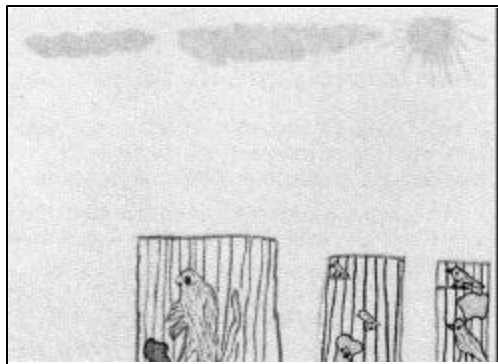
<sup>11</sup> Ver N. 5.

outra folha, um rapazinho com o corpo mole cujo “chapéu louco com latas de conserva” me representa no dia de Santa Catherine (meu nome): ele se sustenta disso, que seja, que eu conserve as sessões?

Desenho 2



Claire, 8 anos, (péssima leitora) começa seu tratamento por desenhos bastante precisos de macacos e pássaros fechados em jaulas do zoológico: mas as linhas passam “atrás” dos animais; exterioridade completamente interior, recortada sobre um fundo de barras.



A linguagem na sessão, no mínimo, é em pedaços, holofrástica: “olha, olha”. Essas crianças não têm nada a dizer, a contar. Onde encontrar, para o terapeuta, qualquer coisa suscetível de amarrar, de sustentar um desejo?

Criação de significante e holofrase são as duas faces de uma mesma falta: o atulhamento do intervalo significante marca um sujeito alienado em suas onomatopéias. Suas vozes parecem não ter suporte corporal; seu olhar perde-se seguidamente num além materno do qual não se defendem a não ser pelo sintoma: são sujeitos do sonho da mãe.

Como aprender a ler e, antes ainda, a reconhecer o espaço dos vocábulos, das letras, quando a cadeia significante fratura; quando a criança não sabe o que vem no lugar do que, quando a fusão faz rastro na língua do desejo materno.

No primeiro século de nossa era, a anáfora era uma prece eucarística dita em reprise para reforçar o enunciado ou realizar uma simetria: sua existência era o reconhecimento do sacrifício ao qual se consentia, a transubstanciação do corpo de Cristo sob as espécies do pão e do vinho, projeção e introjeção. A criança não-leitora não pode consentir no sacrifício, no reconhecimento do corpo da mãe como separado do seu. Fica em uma exterioridade interior, um fora-dentro da relação sexual fantasmática, uma denegação. O trabalho de análise é de ajudar ao recalçamento a vetorizar a intenção, pois consentir no sacrifício do 1 é contar-se, destacar-se da mãe.

## A PELE COMO MAPA DO OUTRO

Ana Costa

Pode parecer tolice uma psicanalista dedicar um tempo a pesquisar e escrever sobre tatuagem<sup>1</sup>, como ando fazendo. No entanto, penso seguir uma tradição freudiana ao voltar minha atenção a pequenas besteiras, como são, por exemplo, as formações do inconsciente. A tatuagem também é uma pequena besteira que sempre acompanhou os homens, surgindo nos imemoriais tempos das cavernas<sup>2</sup>. Ela carrega múltiplas funções: desde ornamentais até curativas (principalmente em tribos onde seu uso compõe uma tradição), passando pela marca identitária de provas iniciáticas. Na sociedade ocidental, sua atual disseminação se dá pela força que adquire um “retorno do recalcado”, na medida em que carrega a marca de um *proscrito*, resultante de sua anciã proibição pelo monoteísmo. Apesar dessa proibição, seu uso nunca desapareceu, ficando como marca designativa – dependendo dos diferentes tempos – do herege ao marginal, o qual retorna hoje como valor social.

A aproximação a uma formação do inconsciente pode ser feita de muitas maneiras, na medida em que sua característica parece compor um hibridismo entre traço e letra. Em relação a isso, por exemplo, podemos citar pelo menos duas colocações de Lacan: a de que o traço unário se marca primeiro como tatuagem e de que a pulsão é uma espécie de mensagem do Outro, tatuada no nosso “couro cabeludo”<sup>3</sup>. Sabemos que esses são

<sup>1</sup> Uma dessas escritas resultou no meu livro *Marcas corporais: atualizações do sagrado*, que já está no prelo.

<sup>2</sup> São inúmeras as descobertas nesse sentido. Ver o belo livro de Pierrat, et Guillon, *Les hommes illustrés. Le tatouage des origines a nos jours*. (Editions Larivière, Tours, 2000).

<sup>3</sup> Essa referência pode ser encontrada no texto dos *Escritos*, “Subversão do Sujeito e Dialética do Desejo no Inconsciente Freudiano” (Ed. J.Zahar, 1998), onde ele constrói uma metáfora da pulsão como um escravo mensageiro, do tempo antigo, que leva uma mensagem que lhe foi tatuada – sem que ele soubesse – no couro cabeludo enquanto ele dormia, sendo que ele desconhece o texto, e mesmo que o condena à morte, quando chegar a seu destino.

dois movimentos que se sobrepõem: o traço unário resulta de um intervalo, cicatriz e rastro do objeto perdido, suporte de diferenciação (dessa referência que nos “contamos” entre outros); o movimento pulsional institui a demanda do Outro no lugar do objeto perdido, constituindo o destino de nossa errância entre objetos, sem satisfação plena. Desta maneira, podemos afirmar que o se tatuar diz respeito à busca por um *apagamento* no lugar mesmo dessa marca primária. Denominamos *apagamento* aquilo que se refere a um movimento necessário de construção de representantes, para que algo possa ser feito com relação a essa marca, de maneira a que ela se mostre, mesmo que nos seus substitutos secundários. O que constitui memória – aquilo que se transmite – é resultante desse movimento de apagamento.

Talvez seja curiosa a afirmação de que a tatuagem constitui-se de um hibridismo entre traço e letra, na medida em que sua função mais evidente é ornamental, como uma convocação a olhar um desenho na pele. Será que isso poderia significar que o que estaria em causa seria a constituição de uma “imagem”<sup>4</sup>, no sentido que entendemos corriqueiramente? Penso que é bem mais complicado que isso, porque se fosse esse o caso essas práticas não seriam universais (estão em todas culturas e tempos). Isso sem mencionar que em alguns casos o se tatuar não é para ser mostrado.

Como primeira aproximação, lembrarei de dois filmes onde a tatuagem se oferece a uma leitura. No primeiro, o belíssimo *Livro de Cabeceira* (já tive oportunidade de analisá-lo em outro momento<sup>5</sup>), onde a tatuagem representa o enigma do sexo e do desejo, e a captura estética se confunde

<sup>4</sup> Tomo, aqui, “imagem” propositadamente no sentido mais raso que passou a ter. Neste caso, não tem o mesmo sentido da proposta de Lacan, onde a constituição da imagem pelo esquema ótico é sobredeterminado, sustentada em diferentes registros, inclusive como autenticação simbólica do Outro. É curioso que entre analistas “narcisismo” e “imagem” tenham passado a equivaler-se ao senso comum, como termos até mesmo ofensivos, quando designativos de uma atitude. Muitas vezes, parece derivar de nossa formação religiosa recalcada, à qual todos estamos submetidos por efeito de cultura, onde a proibição da imagem entra em causa, ou mesmo no gozo cristão da desposseção.

<sup>5</sup> Costa, A – “Ficção e ato nos momentos de passagem”, In: “O adolescente e a modernidade”, Atas do Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões, Ed. Companhia de Freud, R.J., 1999, págs. 115 a 125.

com a ânsia de decifração de um enigma. Nele, encontramos uma questão interessante, que é uma ambigüidade em relação à palavra “escritor”. O bom “escritor” é o que sabe desenhar a letra, não diz respeito ao escrever histórias. O que serve para apresentar dessa maneira é a personagem japonesa, cultura onde a escrita é próxima do desenho. O autor não despreza a importância do campo ficcional, no entanto convoca a atenção para duas questões que podem ser tematizadas por essa forma de escrita. Na primeira, pode ser representada a proximidade entre o escrever e o ato como impressão, como registro de um traço. Na nossa escrita, não reconhecemos essa proximidade, só a recuperando, por exemplo, no ritmo da poesia. Na segunda, a encenação da escrita como tatuagem, como atualização dessa *impressão* primária no corpo – resultante do circuito pulsional – de uma letra que busca um intérprete. É nesta última vertente que o corpo se situa como “escravo/mensageiro” do Outro. Nesse sentido, também, que precisamos sempre “atualizar” sua leitura para que o Outro não se perca e possa nos encontrar.

Sempre me pareceu curiosa a prática de “ler a mão”. Por sinal, uma atividade atribuída às mulheres. Pode-se situar aqui o retorno de uma representação primária, onde a mãe cria uma suposição de saber na relação com o filho<sup>6</sup>. Toda a abertura do campo dos enigmas como suportes corporais constitui-se nesse momento. No entanto, essa referência não se restringe somente a esse momento da infância, nem às atividades das mulheres. Podemos encontrar inúmeros substitutos da busca por uma leitura dos traços corporais enigmáticos. A leitura do corpo como “escravo/mensageiro” está desde os clássicos augúrios do destino, da tragédia grega, até à leitura, supostamente “objetiva”, da ciência atual.

O segundo filme a partir do qual exemplificarei a função da tatuagem é *Amnésia*. Nele, o personagem tem somente memória imediata, esquecendo as coisas cada vez que as perde do campo perceptivo. E é então que decide

<sup>6</sup> Nesse sentido são muito interessantes as propostas de Bergès e Balbo a respeito do transitivismo na infância.

tatuar-se com frases que lembram chaves para cada situação. Sem alongar-me na história do filme – bastante complexa, com uma interessante lide com o tempo – tomarei somente essa referência à tatuagem como instituindo um traço de memória. Já está no senso comum a relação a essa prática também como lembrança de algo. No entanto, é uma “lembrança” muito particular, porque é uma memória que não se “perde”. Isso tem grande interesse, porque já sabemos, pela psicanálise, que a memória resulta de um esquecimento necessário. Uma das questões mais convocantes da tatuagem é de ela constituir-se numa marca perene. Assim, trata-se de uma memória que não faz lapso. Tal qual a alegoria do filme, é um traço que se mantém *em presença* do corpo. Essa referência evoca a análise lacaniana dos traços dos animais abatidos, escavados nos ossos, na prática dos homens primitivos. O que faz com que cada um tenha função de memória é a instituição da série de traços. Ou seja, somente fazendo parte de outro registro, instituído como série, é que o traço não indica univocamente o corpo do animal abatido. Nesse registro, entra a relação com a morte. Tomada neste sentido uma tatuagem pode ter função de inscrição do traço unário.

É interessante observar esta última função em algumas passagens clínicas, quando uma tatuagem vem no lugar de um impossível trabalho de luto, permitindo, até mesmo, uma outra posição enunciativa. É apoiada nessa característica que ela serve – em tribos polinésias, por exemplo – como marca de mudança de posição nas provas iniciáticas. Isso também é verdadeiro na passagem puberdade/adolescência, onde algum trabalho de luto é necessário na perda do corpo/Outro da infância.

Como é possível perceber, essas duas funções – enigma do Outro e traço da perda – estão em causa na manutenção da prática da tatuagem ao longo do tempo. Respondendo a acontecimentos, alguma dessas funções pode, por vezes, apresentar-se hipertrofiada. Em algumas crises psicóticas, por exemplo, a compulsão por “rasurar” a pele com cortes lembra o traço que não faz série, porque *não cessa de não se inscrever*. Ou mesmo na relação ao outro suporte referido, onde a compulsão a recobrir todo o corpo com tatuagem pode equivaler-se a um olhar sem enigma.

## TURMA DA MÔNICA: UM POR TODOS E TODOS EM UM

Diana L. Corso  
Mário Corso

**P**artimos de uma certeza: a Turma da Mônica é onipresente entre as crianças brasileiras e já está fazendo sua segunda geração de leitores mirins. Os pais que hoje compram as revistas para seus filhos leram a Mônica quando crianças. Gibi é para ler e para olhar, por isso não há uma idade definida para se familiarizar com suas histórias, pode se começar bem cedo. Muitos firmam a alfabetização justamente nos quadrinhos e por muitos anos seus personagens vão acompanhá-los. Para os adultos que não os leram quando crianças fica uma leitura chata, os personagens são muito simples, cada um tem uma ou duas características e toda a ação gira ao redor disso. Para quem não sabe, os personagens centrais são Mônica, Cebolinha, Magali e Cascão. A Mônica tem uma força descomunal mas não a usa para o mal, está sempre acompanhada de um coelho de pelúcia chamado Sansão, que, segurado pelas orelhas e lançado, é sua principal arma contra os meninos que a incomodam. Essa força lhe confere certa liderança, a torna potencialmente “dona da rua”.

Cebolinha é um rapaz esperto, mas não consegue falar os “erres”, tem uma idéia fixa de que o mundo está ao revés com uma menina mandando; quer derrotá-la, embora ele seja seu amigo.

Magali é a melhor amiga da Mônica e só pensa em comer, é uma paponna sem limites. Por último, o Cascão. Ele vive em função de sua fobia de água, razão pela qual é um sujinho. Todos têm a mesma idade, seis ou sete anos, ainda não vão à escola e vivem o cotidiano comum das crianças urbanas. Os quadrinhos com personagens da turma começaram a ser desenhados em 1960, embora a Mônica só tenha feito sua primeira aparição há exatos 40 anos, em 1963. No início, os integrantes da Turma eram tiras de jornal até que ganharam revistas próprias a partir de 1970. Desde então são

leitura obrigatória, parque temático, brinquedos e garotos-propaganda de uma infinidade de produtos e campanhas. Mas se é certo que as crianças têm grande empatia por eles, qual é o segredo? O que da infância eles representam para se fazerem merecedores de tantos fãs? Acreditamos que eles encarnam facetas comuns das crianças, mas separadas em personagens. Por isso, se juntarmos todos num só eles fazem mais sentido. É como se várias dimensões da infância passassem dissociadas, permitindo à criança contemplar e elaborar uma de cada vez.

### O MUNDO É UMA MELANCIA

A Magali é a oralidade sem regras, uma fantasia de que se quer e se pode comer qualquer coisa em qualquer quantidade e sem conseqüências. Ela decodifica tudo através da fome, qualquer situação ou imagem pode ser traduzida em comida. Sua visão de mundo se assemelha à de Arcimboldo, aquele pintor renascentista italiano que compunha suas imagens com legumes ou frutas. Um quadro seu visto de longe é um rosto humano, quando chegamos perto constatamos que o nariz é um pepino ou uma berinjela, os olhos são feitos de vagens, os lábios de cerejas e assim por diante. Esse mundo comestível é uma alegoria do quadro perceptivo da criança bem pequena, cujo pensamento é: “Se não sei o que me aflige, deve ser fome, se desejo algo, deve ser para comer”. O único sofrimento que vez por outra preocupa a Magali é a dor de barriga, embora, em geral, sua gula seja sem maiores perigos, proporcional ao tamanho de sua fruta predileta, a melancia.

Ela de alguma forma encarna um poder: de comer irrestritamente até dizimar com qualquer estoque. Não há restaurante ou casa que ela não deixe vazio, como após a passagem de uma nuvem de gafanhotos e disso emana sua veia cômica. Sabemos que por melhor que seja nosso apetite, jamais comemos tanto quanto a mamãe gostaria. Mães sempre põem no prato aquele algo a mais, de tal forma que o filho nunca consiga comer tudo, sempre fica em falta com ela. Pois bem, o apetite da Magali é a vingança, tudo que uma mãe possa oferecer ao filho sempre será insuficiente, sua despesa sempre será pequena frente a uma fome de Magali, sendo assim,

a insuficiência que estava colocada do lado do apetite do filho fica agora relegada à mãe, pois ela nunca consegue cozinhar em quantidade suficiente.

Existe um personagem secundário, o Dudu, um pouco mais novo que os da Turma, que é o contraponto da Magali. Para o Dudu, toda comida é uma ameaça, vive em greve de fome e o mote de suas histórias é o desespero de sua mãe querendo que ele se alimente. O Dudu é um anoréxico clássico, aquele que só existe para recusar o assédio da mãe, frustrar seus desejos, vomitar suas exigências, ou seja, temos mais um personagem que é um traço de personalidade.

Magali usa outro método, que é o de lembrar à mãe que ela nunca conseguirá oferecer o suficiente. Distúrbios alimentares fazem parte da infância normal, comer ou recusar são formas primitivas de negociação amorosa. Não há criança que não conheça a lógica de pensamento do Dudu ou da Magali.

#### SUJISMUNDO

O Cascão vive em função de sua fobia, o que quer dizer que tem medo de algo muito específico, de cuja aparição ele está sempre pendente, mapeando o mundo conforme a presença ou a ausência do objeto de seu pavor: no caso, a água. Isso qualquer criança entende, e a solidariedade com o Cascão é imediata. Ter medo é uma coisa séria e é bom ver que não somos os únicos com medos inexplicáveis.

Não há criança sem um objeto fóbico ainda que transitório. O tipo mais comum é o medo de algo que a criança tem oportunidades variadas de encontrar, por exemplo: o palhaço, o cachorro, o Papai Noel. O objeto fóbico ajuda a estipular os espaços e articulá-los com uma certa lei, do tipo onde se pode e onde não se pode ir. A criança mede seus passos, até estabelecer a distância ideal desde onde poderá observar detidamente, com verdadeiro fascínio, o seu objeto fóbico e ao mesmo tempo se sentir segura. Fazendo assim, ela estabelece um espaço e suas leis de trânsito.

Os objetos fóbicos são representantes paternos visto que resultam em um mapeamento de limites. A voz de comando dos adultos também

estabelece para a criança suas leis de trânsito, sobre o que pode tocar, onde pode ir, o que pode fazer. A função paterna é a fábrica de onde vêm todos os “não”, que lembram à criança que nem tudo no mundo está a seu dispor e que nem tudo o que ela faz satisfaz alguém. Porém, nem sempre temos a sorte de dispor de um Papai Noel, de um palhaço ou de zoofobias, que são medos tão bem situados, portanto tão fáceis de evitar. Às vezes a fobia assume uma forma mais difusa, mais sofrida, por estar espalhada, sem contornos definidos. Assim é o medo de escuro e de água.

O escuro e a água estão por todos os lados, sempre comparecem na nossa vida e são fontes inesgotáveis de sustos. Esse tipo de medo infantil é da mesma índole que os das pessoas que não conseguem sair de casa, freqüentar lugares públicos ou ir a algum lugar onde fiquem longe da saída. São conseqüências de uma dificuldade de definir onde estão seus contornos, onde termina o eu e começa o outro.

Quando tiramos a roupa de um recém-nascido para banhá-lo é freqüente que ele grite como um desesperado. Sua vivência é de ter perdido a pele, o único referencial que tinha no mundo. A roupa era seu único parâmetro, o único lugar que conhecia para se encostar. Perdê-la é como cair no vácuo. As fobias de água geralmente estão ligadas à idéia de se mesclar e se afogar nesta coisa maior e perigosa, uma fantasia de perder os contornos, de deixar de ser.

Estamos falando das fantasias de um bebê cuja construção do ego é algo muito precioso e recente. Quando um início de separação da mãe (ou de quem cumpra essa função) estabelece os primórdios de uma individuação, a primeira silhueta daquilo que chamaremos de “eu”, tudo é ameaça para estas fronteiras tão inseguras, que por essa razão serão defendidas com bravura. Uma das formas de demarcar limites é se sujar, se besuntando de comida, de fezes ou sujeira da pracinha. Trata-se de “pichar” os muros daquilo que compreendemos que seja nosso território. Nestes casos, ser limpo é ser privado de identidade. Cascão defende esta primeira delimitação de si, que no seu caso é a sujeira.

A parte mais chata da educação certamente está relacionada com a limpeza e muitas crianças fazem suas oposições aqui. O adulto pega a

criança, esfrega, enxágua e por mais patinhos de borracha que se ponha na banheira é impossível não ver que ela se sente uma roupa girando na máquina de lavar, tão pequena, à mercê daquele gigante de mãos tão fortes. A dificuldade com os hábitos de higiene é a insurreição contra esse poder.

A propósito, convém lembrar que para muitas crianças as fezes são a forma de ocupar o ambiente com seu cheiro como o Cascão faz. Algumas se rebelam e fogem à troca de fraldas, para melhor aproveitar o contato com seus dejetos, mas o fato é que todas elas são mal-cheirosas quando estão passeando por aí com suas fraldas sujas. A criança também perturba o ambiente com assuntos ligados às suas fezes: prisões de ventre costumam lembrar que ela não é um “tubo de entra e sai”, ela pode reter, por razões objetivas ou subjetivas, uma grande quantia de fezes; as diarreias do recém-nascido são uma forma de opinar sobre o cardápio, de informar sobre algum mal-estar. Depois da retenção, a criança pode brindar sua família com grandes derramações. Como vemos, a sujeira é uma forma de expressão e diálogo com sua mãe, e ela não entende que seus presentes, seus tesouros, sejam tratados como lixo. O Cascão nunca entrega sua sujeira e está sempre lembrando que o lixo pode ser nobre.

#### A GUERRA DOS SEXOS

O Cebolinha parece ser o intelectual da turma, o que pensa. Mas, veja só, ele não consegue falar direito! Está completamente incapacitado de pronunciar os “erres”, o que é um contratempo comum no processo da aquisição da linguagem. Graças a isso, embora seja um menino ligado nas coisas da turma, do bairro, do mundo, fala como uma criança pequena. A luta quixotesca do Cebolinha visa vencer a supremacia da força física da Mônica, sua atividade central é bolar um plano infalível e se apossar de seu coelho de pelúcia, que parece ser a fonte do poder desta menina. Infelizmente, Cebolinha está fadado sempre ao fracasso, seu esforço parece ridículo e seus planos de combate são delirantes como os do cavalheiro espanhol.

Um pouco do personagem do Cebolinha se explica pelo da Mônica, já que eles coadjuvam para realçar a especificidade um do outro. Ela é a atra-

ção principal, já que o mundo do Maurício de Souza é feminista, de certa forma. Nele, a mulher continua sua disputa pelo espaço que foi negado por tantos séculos e Mônica faz a leitura de que é preciso vencer no próprio território dos homens, aos sapatos. Mônica também gosta de se arrumar, de brincar de casinha e pode até gostar de alguns meninos, com aquele amor contemplativo das primeiras descobertas. Mas com os meninos da turma e principalmente o Cebolinha, a relação é sempre bélica.

O embate do Cebolinha em busca de espaço é o de qualquer menino. Todos os homens começam sua carreira à mercê de uma mulher mais forte: a mãe.

Os meninos, tão senhores de si, são educados para respeitar logo uma mulher, cuja força é descomunalmente maior que a sua. Por mais espartos que tentem ser para fazer frente à desproporção de tamanhos, sua bela lábia de pouco lhes vale quando uma mãe quer que algo seja feito. A mãe é um Golias que sempre derrota o Davi.

Não bastasse sua fala problemática, ao Cebolinha lhe falta pouco para ser considerado careca, daí vem seu nome: tem um pequeno tufo de cabelos em formato das folhas verdes da cebola, ao invés duma cabeleira. Realmente seus atributos viris ainda estão longe de crescer, ele é o Sansão antes de lhe crescerem os cabelos.

“Sansão” mesmo, é o coelho de pelúcia da Mônica, que ela mima como uma boneca, mas que é sua principal arma contra os meninos. Exatamente por isso, quando Cebolinha fala em derrotar a Mônica, trata-se de lhe tirar esse coelho e fazer nós em suas orelhas, como se assim ela fosse perder a força, tal qual o Sansão dos mitos quando teve sua cabeleira cortada por Dalila. Na posse deste coelho-cabelo, Cebolinha subjugaria o poder feminino e seria o “dono da lua”, para usar suas palavras.

Estamos sugerindo que a luta ingloria de Cebolinha contra Mônica seja também a de qualquer criança contra sua mãe, afinal elas não se entregam de tão bom grado à supremacia de poder da mãe e, para os meninos, é ainda mais constrangedora essa submissão. Insistimos que esses personagens são todos parciais e múltiplos, oferecendo espelhos a variadas posições identificatórias. Por outro lado, não estaríamos tão longe, pois a Mônica

ca se presta para dramatizar ludicamente a luta do menino contra o poder de sua mãe. Ela tem a força e o sexo desta mas não sua autoridade. Fica difícil chamar a mamãe de “baixinha, golducha e dentuça”, como o Cebolinha faz para provocar a Mônica, mas certamente é o que muitas crianças gostariam de dizer em certos momentos.

#### A SANSONA

Tão pequena e tão poderosa, a personagem da Mônica é eloqüente da identificação da criança com o poder dos pais, assim como com a onipotência mágica que ela desenvolve. Nos primeiros anos, o pai e a mãe são todopoderosos, de seus gestos provém tudo o que chega à criança. Os pais são magnânimos, alcançam coisas, permitem que se veja o mundo de cima quando a pegam no colo, oferecem alimentos, mas também são maus, quando colocam em lugares que não se quer, como ser posto para dormir no berço quando se estava muito bem no colo, ou quando não alcançam algo que se deseja pegar. É uma ação deles que permite com que aquele brinquedo venha “voando” da estante até as mãos do bebê, que havia mostrado interesse neles com seu olhar, um gesto ou um grito, mas ao bebê parece algum tipo de magia que pode ser realizada pelos adultos.

O bebê não faz muita diferença entre o benefício que provém do gesto dos adultos que o cuidam e o que foi causado pelo seu grito ou um gesto que fez. Ainda é misturado o seu ser com o dos adultos e os atos destes com o ambiente em que isso acontece, as causalidades estão ainda por se definir. Não poucas vezes criam rituais “mágicos”, como se balançar para serem erguidos, e não é bem claro se foram erguidos porque seduziram a mamãe com a macaquice ou pelo poder de seu gesto mágico.

Terá que se balançar muito sozinho para concluir que o ritual só funciona na frente de adultos e depois entender que está em poder deles decidir fazer isso ou não e, por isso, os pais terão que ser seduzidos ou subjugados a gritos e lágrimas.

O bebê não extrai seu presumido poder apenas da ignorância da causalidade das coisas, sabe que ele próprio é um objeto valioso de posses-

são e cuidado de seus pais. Ele não terá uma consciência disso, em absoluto, mas sentirá um poder, que é o que a Mônica representa. Ela é o filho no exercício do sentimento de realeza que emana da valorização da criança na família, já que, por menorzinha que seja, ela polarizará as atenções. Por isso a Mônica é proprietária do coelho Sansão e o usa para bater nos inimigos, mas sua força não provém do cabelo como no lendário herói, provém de ser pequena, amada e ter adultos a seu serviço.

Aliada deste poder, está sua agressividade, Mônica resolve quase todos problemas na base da força, dos sopapos e coelhadas. É muito comum que em certos momentos cruciais de sua vida as crianças façam a demarcação de seu território pessoal a socos, beliscões e dentadas, como faria um animalzinho acuado. É época de delimitar espaços e de estar fragilizada quanto a estes. Crianças pequenas se tornam agressivas quando algo ameaça seu “império”, principalmente novos príncipes. Este “território” pode significar uma dúvida sobre quem se é e o quanto se é amado, seja porque nasceu um irmão, os pais viajaram, se separaram ou encontraram novos parceiros, mudou a professora da sala ou simplesmente ele está crescendo e acha que sem ser nenê não terá vez. Na dúvida, ele bate e assim, quando a reação do outro se faz audível, ele sabe que existe e que sua presença faz diferença, algo como “bato, logo existo”.

Mônica foi inspirada na filha de Maurício quando ela tinha dois anos e um coelho de pelúcia de estimação, o que deu a idéia ao seu pai de fazê-la acompanhar-se deste brinquedo em sua entrada para os quadrinhos. Uma fralda, um brinquedo, um pedaço de roupa, um travesseiro, freqüentemente são companheiros inseparáveis quando se é assim pequenino. São o que o psicanalista inglês Winnicott chamou de “objeto transicional”. Trata-se de um objeto que a criança reivindica sempre que vai dormir, se sente frágil ou desafiada. É já um momento de certa independência, pois a presença real da mãe pode ser substituída por esse representante da função materna. Com o objeto, se executará um ritual que consiste em colocá-lo em determinada posição, cheirá-lo, esfregá-lo em alguma parte do corpo, enfim, as variáveis são infinitas, mas a função é sempre a de executar por si mesmo o que outrora tinha que ser realizado por outro.

A imperiosa necessidade da presença deste determinado objeto indica que a criança ainda não internalizou esse atributo. Embora possa dormir sozinha, o objeto transicional não poderá ser substituído por nenhum outro, e nenhuma mãe é louca de sair de casa sem ele. O bebê ainda crê que a função materna está contida nesse objeto, que representa uma zona intermediária, uma espécie de cordão umbilical simbólico do qual depende. Cebolinha sabe que aí esta o calcanhar de Aquiles de sua rival, o coelho pode ser uma arma, mas é o representante de como ela é pequena e carente.

#### AVISO AOS ADULTOS

Os personagens da turma da Mônica de certa forma são todos desobedientes, a Mônica não atende os pedidos de não bater nos amigos, o Cebolinha de não encher o saco da Mônica, a Magali não pára de comer e o Cascão não toma banho. No dia em que eles obedecerem, acaba a história. Sua intransigência demonstra que a infância não é curável nem domesticável, o único modo de passar pelos seus revezes e mal-entendidos é vivendo-os e sofrendo suas conseqüências. Nessas horas, nada como aliados ficcionais, personagens que sirvam como metáforas do que se sente mas não se sabe que se sente, e eles têm que persistir ali, sempre idênticos a si mesmos, enquanto uma geração após a outra encena o mesmo roteiro.

## HÁ UM INFANTIL DA PSICOSE?

BERGÈS, Jeane. BALBO, Gabriel. *Há um infantil da Psicose?* Porto Alegre, CMC Editora, 2003

O mais novo lançamento da CMC Editora nos oferece a possibilidade de conhecermos, através da leitura, os seminários de Jean Bergès e Gabriel Balbo proferidos em 1998-99, sobre o tema das psicoses e autismos na infância. A partir de uma pergunta fundamental: *Há um infantil da psicose?*<sup>1</sup> os psicanalistas percorrem a história conceitual dos termos referentes às psicoses e autismos na infância, re-situando posições e concepções estabelecidas.

Uma brilhante leitura acerca das psicoses e autismos na infância é o que Bergès e Balbo nos oferecem através da colocação em cena de entrelaçamentos teórico-clínicos que se colocam a partir de interrogações, mais do que afirmações. Este é um dos grandes méritos do presente livro: revelar o trabalho interrogativo do psicanalista ali onde é convocado a refletir sobre a clínica e seus fundamentos em um espaço onde se opera a transmissão.

A riqueza que daí advém revela-se na reinvenção de conceitos; nas leituras a respeito das forclusões nas psicoses; da posição do analista na clínica; da relação da mãe com seu filho nestes campos; das defesas; do transitivismo; do narcisismo; do estádio do espelho e da posição paterna. Inúmeras questões são analisadas e discutidas, entre elas, as que se fundam no diálogo que se estabelece com os participantes dos seminários.

Entre as várias passagens, destaca-se o diálogo com Jane Wiltord, realizando proposições que convocam à reflexão acerca da intersecção entre a teoria, a clínica e as diferenças que a cultura marca. A partir de obser-

<sup>1</sup> Os seminários que constam neste livro deram origem à obra *Psychose, autisme et défaillance cognitive chez l'enfant*, Toulouse, Érès, 2001. A ser lançado em breve pela CMC Editora.



vações realizadas na Martinica, ela refere-se à passagem da menina à puberdade, ali onde acontece a saída de casa, marcada por uma nova posição, enunciada na frase iniciática que a mãe – futura avó – diz à menina: *Eu não quero que você traga uma criança para mim*. Fala denegatória que traça simbolicamente uma direção, que lança a menina no mundo a partir de um fio que a sustenta em seus novos caminhos, perfazendo a transmissão de um saber.

Esta passagem encontra-se no capítulo onde os autores refletem acerca da posição da avó materna, ali onde esta pode operar uma via simbólica, de transmissão geracional, de uma linhagem, ou vias forclusivas quando ocupa o lugar do pai simbólico. Bergès, a este respeito, comenta: “... o salto de uma geração incidindo sobre a descendência vem reforçar o desconhecimento, isto é, ao invocar a linhagem, vai no sentido contrário da forclusão. (...) Dessa forma, a filha também teria a competência e o poder de aceder ao saber sobre a criança, saber que incide sobre esse ponto de falta no desejo de sua mãe. A partir dessa hipótese a filha diz: “eu sei o que você espera de mim.” (Bergès, Balbo; p. 80; 2003).

Pensar a respeito das formas como a interdição e a transmissão operam, diferenciando-se culturalmente, é uma das jóias que este livro nos oferece. Os recortes, o litoral, como Balbo refere evocando Lacan, estas bordas que simbolicamente desenham um lugar subjetivo, fundam-se ali onde uma fala denegatória se enuncia, revelando o desconhecimento, o furo, que coloca à futura mãe a possibilidade de inscrever-se desde um lugar desejante.

As diferentes posições da forclusão evidenciam-se ao longo dos seminários, diferenciando-se nas psicoses e nos autismos. Várias passagens são elucidativas da proposição onde a referência às três gerações que fundam a subjetividade se articulam de forma diversa nos campos das neuroses e das psicoses. “(...) para fazer uma psicose são necessárias três gerações; mas três gerações que devem ser contadas da seguinte maneira, contrariamente a tudo o que é admitido. Não se deve contar  $1+1+1$ , mas  $1+(-1)+1$ : eis as três gerações que fazem a psicose, posto que,  $1+1+1$

*desemboca na neurose.*” (Bergès, Balbo; p. 61, 2003) Uma geração, nesta operação, é abolida: a geração dos pais.

Nos últimos capítulos, Bergès e Balbo realizam uma análise a respeito do corpo e o Outro, referindo que a possibilidade de constituição de uma imagem simbólica se opera quando há imagem entre o discurso sobre o real e a coisa. Nas psicoses, a imagem que marca o sujeito é biunívoca e nos autismos não se constitui. “*Nas mães de autistas se tem sempre a mesma prova relativa à sua impossibilidade de furar o real pelo simbólico da imagem. É completamente diferente na mãe do psicótico, que não quer que a imagem se interponha entre a coisa e o discurso.*” (Bergès, Balbo; p. 141, 2003) Acompanhando as passagens destas proposições, vemos que o desconhecimento é barrado nas psicoses. O saber em jogo nestes casos é absoluto, sem falhas.

A questão, *Há um infantil nas psicoses?*, apresenta múltiplas vias, cujas respostas interrogativas inauguram a possibilidade de revisitar a história dos conceitos, recortá-los, desenhar novos contornos a partir da vivência clínica. São estes alguns dos legados que os seminários de Bergès e Balbo oferecem à psicanálise.

Para realizar a travessia por este livro a partir da interrogação inaugural, cabe nos colocarmos em uma posição de desconhecimento, percorrendo os inúmeros desdobramentos conceituais que os autores propõem, sem buscarmos uma resposta unívoca. Desta forma, estaremos encontrando algo sem procurar, como bem apontou Lacan a respeito dos avatares da clínica. Fazer a articulação entre a teoria e a clínica psicanalítica avançar, eis o desafio a que Bergès e Balbo nos convocam.

Ana Marta Meira

## AGENDA

---

### SETEMBRO – 2003

<b>Dia</b>	<b>Hora</b>	<b>Local</b>	<b>Atividade</b>
01, 08, 15, 22 e 29	15h30min	Sede da APPOA	Reunião da Comissão de Eventos
02 e 16 04	20h30min 21h	Sede da APPOA	Reunião do Serviço de Atendimento Clínico Reunião da Mesa Diretiva
04 e 18	20h15min	Sede da APPOA	Reunião da Comissão de Biblioteca
05, 12, 19 e 26	16h	Sede da APPOA	Reunião da Comissão da Revista da APPOA
08 e 22	20h30min	Sede da APPOA	Reunião da Comissão do Correio da APPOA
12 e 26	8h30min	Sede da APPOA	Reunião da Comissão de Aperiódicos
18	21h	Sede da APPOA	Reunião da Mesa Diretiva aberta aos Mem- bros da APPOA

### PRÓXIMO NÚMERO

*JORNADA CLÍNICA: TOXICOMANIAS*

Capa: Manuscrito de Freud (*The Diary of Sigmund Freud 1929-1939*. A chronicle of events in the last decade. London, Hogarth, 1992.)

Criação da capa: Flávio Wild - *Macchina*

#### ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE

GESTÃO 2003/2004

Presidência: Maria Ângela C. Brasil

1ª Vice-Presidência: Mario Corso

2ª Vice-Presidência: Lígia Gomes Víctora

1ª Secretária: Marieta Rodrigues

2ª Secretária: Marianne Stolzmann

1ª Tesoureira: Grasiela Kraemer

2ª Tesoureira: Luciane Loss Jardim

MESA DIRETIVA

Alfredo Néstor Jerusalinsky, Ana Maria Medeiros da Costa, Ângela Lângaro Becker, Carmen Backes, Clara von Hohendorff, Edson Luiz André de Sousa, Gladys Wechsler Carnos, Ieda Prates da Silva, Jaime Betts, Liliane Seide Froemming, Lucia Serrano Pereira, Maria Auxiliadora Pastor Sudbrack, Maria Beatriz Kallfelz, Maria Lúcia Müller Stein e Robson de Freitas Pereira

#### EXPEDIENTE

Órgão informativo da APPOA - **Associação Psicanalítica de Porto Alegre**

Rua Faria Santos, 258 CEP 90670-150 Porto Alegre - RS

Tel: (51) 3333 2140 - Fax: (51) 3333 7922

e-mail: appoa@appoa.com.br - home-page: www.appoa.com.br

Jornalista responsável: Jussara Porto - Reg. nº 3956

Impressão: Metrópole Indústria Gráfica Ltda.

Av. Eng. Ludolfo Boehl, 729 CEP 91720-150 Porto Alegre - RS - Tel: (51) 3318 6355

Comissão do Correio

Coordenação: Marcia Helena de Menezes Ribeiro e Robson de Freitas Pereira

Integrantes: Ana Laura Giongo, Fernanda Breda, Gerson Smiech Pinho,

Henriete Karam, Liz Nunes Ramos, Maria Lúcia Müller Stein,

Rosane Palacci Santos e Rossana Oliva

# S U M Á R I O

EDITORIAL	1
NOTÍCIAS	2
SEÇÃO TEMÁTICA	8
<b>O DESENHO E A LETRA</b>	
<b>Conceição Beltrão Fleig</b>	
<b>Margareth Kuhn Marita</b>	
<b>Izabel Joana Dal Pont</b>	<b>8</b>
<b>A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA</b>	
<b>A PARTIR DO OUTRO</b>	
<b>Margareth Kuhn Marita</b>	<b>13</b>
<b>UM MENINO EM PRETO</b>	
<b>E BRANCO</b>	
<b>Conceição Beltrão Fleig</b>	<b>18</b>
<b>O INSTANTE DE VER</b>	
<b>Izabel Joana Dal Pont</b>	<b>21</b>
<b>CRIANÇAS NÃO-LEITORAS</b>	
<b>EM TERAPIA</b>	
<b>Catherine Ferron</b>	<b>25</b>
<b>A PELE COMO MAPA DO OUTRO</b>	
<b>Ana Costa</b>	<b>32</b>
SEÇÃO DEBATES	36
<b>TURMA DA MÔNICA: UM POR</b>	
<b>TODOS, TODOS EM UM</b>	
<b>Diana L. Corso e Mario Corso</b>	<b>36</b>
RESENHA	45
<b>“HÁ UM INFANTIL</b>	
<b>DA PSICOSE?”</b>	<b>45</b>
AGENDA	48

Nº 117 – ANO XI

SETEMBRO – 2003

## O DESENHO E A LETRA