

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICANÁLISE: CLÍNICA E CULTURA

CARLA CERVERA SEI

Cartografias do contato: uma experiência em Bonneuil

Porto Alegre

2018

CARLA CERVERA SEI

Cartografias do contato: uma experiência em Bonneuil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicanálise: Clínica e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Edson Luiz André de Sousa

Porto Alegre

2018

CARLA CERVERA SEI

Cartografias do contato: uma experiência em Bonneuil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicanálise: Clínica e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Edson Luiz André de Sousa

Aprovada em:

Banca examinadora:

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Candal Poli (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Prof.^a Dr.^a Simone Zanon Moschen (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Prof. Dr. Edson Luiz André de Sousa (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Professor orientador – Presidente da banca examinadora

AGRADECIMENTOS

Ao Edson, orientador querido, pelas travessias utópicas, pela aposta no trabalho e pela transmissão generosa do seu olhar.

Ao Laboratório de Pesquisa em Psicanálise Arte e Política (Lappap) – usina de ideias, pela generosidade com as palavras, sempre inspiradas e inspiradoras, e pelas portas abertas.

A Simone Moschen, Maria Cristina Poli e Luciano Bedin, por aceitarem o convite para participar da banca. É uma alegria que meu escrito seja lido e comentado por vocês. Como diz Evgen Bavcar, para mim, o olhar do outro é uma necessidade para a qual eu ofereço minhas perspectivas. Assim, minhas próprias visões tomarão outro sentido.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura e aos professores, pela transmissão ofertada, pelo acolhimento e por potencializarem os espaços de invenção e criação.

Às amigas...

Francielle e Soledad, pela escuta sensível e sempre disponível.

Iassana, pela alegria, parceria e disposição ao trabalho.

Aos amigos que se somaram na caminhada...

Inajara, pela parceria e pelo apoio para navegar nos mares da infância e tantos outros.

Fernando, pelas poças d'água atravessadas com pés descalços e pelas indicações valiosas.

Aos colegas do mestrado, a turma mais divertida, nossa *Heimlich*

Às crianças de Bonneuil, pelos encontros.

A Maud Mannoni, pela criação utópica de uma escola que acolhe.

E aos de dentro...

Henrique, Marcella e Leonardo, pela companhia e parceria, que tornam a aventura da vida uma delícia!

RESUMO

SEI, C. C. (2018). *Cartografias do contato: uma experiência em Bonneuil*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Esta dissertação é sobre uma experiência de estágio realizada na Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne, fundada pela psicanalista Maud Mannoni e que acolhe crianças psicóticas, autistas ou com neuroses graves. É uma instituição que proporciona um lugar para viver àqueles que foram excluídos dos sistemas educacionais, familiares e médicos.

Aportei em terras estrangeiras para um estágio, para o encontro com o estranho familiar, com a loucura, com as rasuras de uma instituição que se faz a cada dia no encontro com as crianças e os adolescentes, com a vida como ela se apresenta em sua potência de vir a ser a todo instante. Ao retornar, precisei das palavras, das narrativas de tantos outros para poder criar a minha própria narrativa sobre o que vi e vivi em terras distantes. Dos autores/artistas que percorri, tomei emprestado as palavras/significantes/neologismo/conceitos “casa”, “êxtimo”, “pulsão” e “utopia”, como operadores para pensar e narrar a experiência. Esses operadores permitiram desenvolver as relações dentro/fora, interior/exterior, eu/outro, estranho/familiar, *fort/da*, que dizem respeito tanto à constituição do sujeito quanto ao funcionamento de Bonneuil, ambos fundados na psicanálise. Possibilitaram, ainda, apresentar a instituição, seus espaços, sua ocupação, a estrutura que permanece, bem como as aberturas e o ir e vir para dentro e fora da escola, ensaiando a criação de um sujeito. O corte e a criação, necessários para que a vida irrompa e não cristalize, apontam para a utopia que permeia a instituição.

Palavras-chave: Bonneuil. Utopia. Estrangeiro. Pulsão. Experiência.

RESUMEN

SEI, C. C. (2018). *Cartografías del contacto: una experiencia en Bonneuil*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Esta disertación es sobre una experiencia de pasantía realizada en la Escuela Experimental de Bonneuil-sur-marne, fundada por la psicoanalista Maud Mannoni, que acoge niños psicóticos, autistas o con neurosis graves. Se trata de una institución que proporciona un lugar para vivir a aquellos que fueron excluidos de los sistemas educacionales, familiares y médicos.

Arribé a tierras extranjeras para una pasantía, para el encuentro con lo extraño familiar, con la locura, con los esbozos de una institución que se hace a cada día en el encuentro con los niños y adolescentes, con la vida tal como ella se presenta en su potencia de devenir a cada instante.

Al retornar, necesité de las palabras, los significantes, los neologismos, los conceptos “casa”, “éxtimo”, “pulsión” y “utopía” como operadores para pensar y narrar la experiencia. Estos operadores permitieron desarrollar las relaciones dentro/fuera, interior/exterior, yo/otro, extraño/familiar, *fort/da*, que refieren tanto a la constitución del sujeto como al funcionamiento de Bonneuil, ambos fundados en el psicoanálisis. Posibilitaron inclusive presentar la institución, sus espacios, su ocupación, la estructura que permanece, así como las aberturas, el ir y venir para dentro y fuera de la escuela, ensayando la creación de un sujeto. El corte y la creación, necesarias para que la vida irrumpa y no cristalice, revelan la utopía que permea la institución.

Palabras claves: Bonneuil. Utopía. Extranjero. Pulsión. Experiencia.

RESUMÉ

SEI, C. C. (2018). *Cartographies du contact: une expérience à Bonneuil*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Ce travail porte sur l'École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne, fondée par la psychanalyste Maud Mannoni, où sont accueillis des enfants psychotiques, autistes ou sévèrement névrosés. C'est une institution qui offre un lieu de vie à ceux qui ont été exclus des systèmes éducatifs, familiaux et médicaux.

J'ai débarqué dans un pays étranger pour un stage dont il s'agissait de rencontrer l'étranger familier et la folie, ainsi que les effacements d'une institution qui se fait chaque jour dans la rencontre avec les enfants et les adolescents, c'est-à-dire, avec la vie telle qu'elle se présente dans sa puissance de devenir à chaque instant.

Lors de mon retour, j'ai eu besoin des mots et des récits de bien d'autres pour réussir à créer mon propre récit sur ce que j'avais vu et vécu dans ce territoire si lointain. J'ai donc parcouru des auteurs et des artistes dont j'ai emprunté les mots, les signifiants, les néologismes et les concepts tels que maison, *êxtimo*, pulsion et utopie, pour penser et raconter mon expérience.

Ces opérateurs m'ont permis de développer des relations entre dedans/dehors, intérieur/extérieur, étrange/familier, *fort/da*, qui portent sur la constitution du sujet, de même que sur le fonctionnement de Bonneuil, tous les deux fondées sur la psychanalyse. Ils m'ont également permis de présenter l'institution, ses espaces, son occupation et la structure qui y subsiste. De même, j'ai pu présenter les ouvertures et les allées et venues à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, reprenant, à chaque fois, la création d'un sujet. En bref, ce que j'ai essayé de présenter ainsi, c'est la coupure et la création, nécessaires pour que la vie éclate et ne se cristallise pas, tout en repérant une utopie qui tisse l'institution.

Mots-clé: Bonneuil. Utopie. Étranger. Pulsion. Expérience.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| I. Brotar | 9 |
| II. Levada pelas crianças | 11 |
| III. Caminhos, rotas, percursos | 13 |
| IV. Aportar | 26 |
| V. Casa-acolhimento | 30 |
| O olhar que dá lugar | 40 |
| VI. Casa-escola | 49 |
| Valente, o menino que cheirava o mundo | 60 |
| VII. Casa utópica | 74 |
| Moby e as sereias | 82 |
| VIII. Fim da viagem: de como as viagens não acabam quando se tornam histórias | 95 |
| IX. Referências | 100 |

I. Brotar

Peço-lhe que tente ter amor pelas próprias perguntas, como quartos fechados e como livros escritos em uma língua estrangeira.

Rainer Maria Rilke, *Cartas a um jovem poeta*

Decidi fazer o mestrado em psicanálise. Mas para que fazer um mestrado em psicanálise?

A decisão e a questão me acompanharam durante esses dois anos de pesquisa. Mas o que me fazia seguir eram as palavras do poeta:

Tudo está em deixar amadurecer e então dar à luz. Deixar cada impressão, cada semente de um sentimento germinar por completo dentro de si, na escuridão do indizível e do inconsciente, em um ponto inalcançável para o próprio entendimento, e esperar com profunda humildade e paciência a hora do nascimento de uma nova clareza: só isso se chama viver artisticamente, tanto na compreensão quanto na criação. (Rilke, 1929/2009, p. 36)

E foi ouvindo o poeta que me dei conta da delicadeza que poderia ser amar e alimentar essas pequenas ideias – que eram como sementes de pensamento que giravam em torno do cuidado com a infância –, para deixá-las crescer.

Deixei, então, que as impressões e os sentimentos, as ideias-sementes e as questões em torno delas brotassem e amadurecessem, para deixar nascer. E esse escrito nasceu, como a *imagemgrafia* de uma viagem a terras distantes, estrangeiras, do encontro com as crianças, das aventuras de uma estagiária em Bonneuil.

O escrito nasceu, mas as questões ainda aguardam respostas. Das perguntas que já fiz, das novas que faço e das que ainda não consegui formular.

Por que fazer um mestrado em psicanálise? Por que mesmo fui para Bonneuil? Como me encantei com essa escola, apenas com o pouco que ouvi falar sobre ela? Qual é a minha relação com a loucura? O que fui buscar lá? Voltei diferente? Algo se deslocou para além do meu deslocamento no espaço físico/geográfico, nessa ida a terras longínquas?

Por que me encantei com a Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne? Talvez por ser fundada por uma psicanalista? Por ser uma escola que acolhe crianças em

dificuldades psíquicas e que consegue fazer algo interessante com isso? Por ter a palavra “experimental” como marca em seu nome?

Durante toda a minha relação com o campo da educação, estive em busca de escolas que tivessem a marca do diferente, que rompessem, transformassem, virassem do avesso a instituição escolar – em busca de utopias que fizessem furo no estabelecido, que abrissem espaços para questionar, desconstruir, criar novas formas de se relacionar com os objetos a serem aprendidos e com as crianças. Como na experiência de Joseph Jacotot, descrita por Rancière (2015), em que um grão de areia, fortuitamente, introduziu-se na engrenagem da máquina escolar de reprodução das formas de ensino-aprendizagem, fundadas nas explicações do mestre, e fez uma reviravolta na lógica do sistema instituído. E então, uma revelação se fez: “[...] é preciso inverter a lógica do sistema explicador. [...] É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que institui o incapaz como tal.” (Rancière, 2015, p. 23).

Sempre estive em busca desse grão de areia.

Educação, filosofia, psicanálise são meus pontos de ancoragem. Busco bordas entre essas áreas: às vezes não quero que elas se misturem, às vezes elas se invadem e se confundem, outras vezes se ajudam, se entendem, se complementam, depois voltam a se separar, a se estranhar. Como o movimento das marés, fazendo os litorais possíveis, vejo-me, na pesquisa e na escrita deste mestrado, novamente misturada e misturando essas fronteiras.

II. Levada pelas crianças

As duras histórias de vida de algumas crianças que pude acompanhar em atendimento psicanalítico, as suas histórias de abandono, exclusão social, desamparo, negligência dos pais e do Estado e os efeitos, as marcas deixadas em suas vidas quase sem saída, faziam-me pensar em um lugar que as acolhesse e onde elas pudessem *existir*. Essas crianças e suas histórias de vida me fizeram sonhar em conhecer Bonneuil, a escola experimental criada pela psicanalista Maud Mannoni. Seria Bonneuil uma utopia? O que eu poderia aprender em Bonneuil sobre acolher crianças em dificuldades psíquicas? Em que medida e de que formas Bonneuil seria um lugar para *existir*, um *lugar de vida*, como dizia Mannoni?

Parti rumo a Bonneuil em fevereiro de 2015, para um estágio.

A Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne foi criada em setembro de 1969 pelos psicanalistas Maud Mannoni e Robert Lefort, sem recursos e apenas com o formidável desejo de alguns pais de que seus filhos escapassem do asilo psiquiátrico. Contaram também com o entusiasmo de um grupo de alunos de Pierre Fédida que trabalhavam como estagiários.

Desde o seu surgimento, a proposta era fazer de Bonneuil um *lugar de vida*, um *lugar para viver*, para crianças e adolescentes considerados “problemáticos”, fossem eles autistas, psicóticos ou com algum transtorno mais grave, excluídos pelos sistemas médico, pedagógico ou familiar. Para as crianças e os adolescentes que a frequentam, Bonneuil pretende ser um lugar onde eles possam viver sua loucura à sua maneira, sem que os diagnósticos sejam determinantes ou impossibilitadores da diversidade no trajeto da vida (Neto, 2012).

O desejo de conhecer Bonneuil era também marcado pelo desejo de experimentar, de conhecer outros lugares, outras pessoas, outras línguas. Experiência transformadora.

Nomeada pelo significante “experimental”, a escola de Bonneuil-sur-Marne nos convida ao encontro com o novo, com o insólito, com o inesperado. Um lugar onde se ensaiam outras formas de convívio com crianças e adolescentes em dificuldade.

A ideia de estagiar em Bonneuil me trouxe uma lembrança de infância. Quando eu tinha 7 anos, o mundo ainda era para mim um lugar um tanto hostil. A escola, um lugar que eu não conseguia traduzir no meu vocabulário e onde eu não suportava ficar. Demonstrada essa insuportabilidade, fui convidada a participar de uma aula numa classe especial, por indicação da psicóloga escolar. Eu estava no início da primeira série. Era minha primeira experiência escolar, e, pela dificuldade de “adaptação” que eu enfrentava, a psicóloga fez essa sugestão. Na sala havia crianças de várias idades e um professor muito divertido. As crianças pareciam muito livres, movimentavam-se, falavam alto, riam, e eu me sentia bem naquele ambiente, à vontade e com vontade de aprender o que aquele professor diferente tinha para ensinar. Sentia-me bem na sala especial composta por crianças apontadas como estranhas e sentia-me estranha na sala que se dizia de crianças normais.

III. Caminhos, rotas, percursos

A criação sonha com o espaço do exílio, de terras estrangeiras que acionam nossa condição de inventar novas formas. Nesta direção transpor as amarras do excessivamente próximo é fundamental para que o estranho acione os processos de criação. Assim, podemos nos proteger das garras do imutável.

Edson Luiz André de Sousa, *Uma invenção da utopia*



Penso que a foto de Evgen Bavec, o fotógrafo esloveno, diz das marcas que trago inscritas, desse eu que é fruto de tantos outros, de tantos recortes que me constituem, que me marcam - marcas que carrego em mim e que agora marcarão o papel.

Atravessando mares, carregando bússolas, criando pontes, mapeando histórias – cartografias de um desejo, eu fui em busca da experiência e trago as marcas inscritas na memória, no corpo, nas anotações. E agora me pergunto sobre o que fazer com os restos, com as lembranças de uma experiência de estágio no exterior, para que ela não se esgote na viajante. O que se pode contar das lembranças reduzidas ao que os olhos puderam ver com suas piscadelas?

Voltar de Bonneuil provocou o estranhamento de não conseguir falar sobre o vivido. A escrita, então, revelou-se como um caminho possível para colocar em palavras aquilo que resistia a ser representado por elas. Escrita como tentativa de representar o que está ausente.

Reis (2015), em sua tese de doutorado, traz elementos interessantes para pensarmos a experiência e fala sobre seu caráter transformador, dizendo que ela surge como signo de uma perda: “Algo deixa de existir como era e passa a existir modificado” (Reis, 2015, p. 53). A escrita desta dissertação foi uma das saídas que encontrei para o

gesto quase que necessário de lembrar, dizer e escrever, ou seja, fazer transmissão ao transformar as vivências experimentadas para o plano da linguagem, possibilitando um compartilhamento.

Fischer (2005), em seu texto “Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê”, dirá que só nos deixamos efetivamente transformar quando adotamos uma “atitude de abertura, de entrega ao estranho (objeto, tema, teoria, autor) que passa a nos habitar” (p. 12). Iniciar uma pesquisa, definir um tema, um objeto, selecionar os autores que nos acompanharão no trajeto, é como iniciar uma viagem ao exterior, é um sair de si, um desacomodar-se das verdades e desalojar o instituído. É se deixar atravessar por outras ideias, outras sensações, outras experiências.

Mas como podemos significar uma experiência?

Sarah Kofman (1995), no livro *A infância da arte*, escreve que a experiência se constrói em três tempos: o tempo da experiência vivida; o da formação da lembrança-fantasma (inconsciente); e um terceiro tempo, o tempo da interpretação. A interpretação se faz a partir de traços, visando construir um sentido num tempo *a posteriori*.

O tempo do *a posteriori* nos carrega para uma temporalidade diversa daquela à que estamos habituados, ou seja, a do tempo marcado por Cronos. O *a posteriori* nos remete à temporalidade freudiana, o tempo do “só-depois”, aquele em que damos sentido ao nosso trajeto a partir dos rastros deixados pelo nosso percurso. Trata-se de um “mecanismo de retroação na produção do sentido que vai do hoje ao ontem” (Ricketts & Simoni, 2008, p. 100).

Nesse trabalho de retroação, de formação da “lembrança-fantasma” (Kofman, 1995), sinto-me uma pesquisadora catadora/catadeira de rastros, de vivências, de impressões marcantes, de fragmentos de aulas, de frases, de páginas de livros aos quais devo voltar, de falas e sugestões de amigos e professores, do diário de viagem de Bonneuil. Um grande caleidoscópio, com seus *cacos de histórias* coloridos aos quais busco dar um sentido e uma forma, construindo uma imagem. Fios de memórias que sigo puxando para avolumar o pensamento e construir uma narrativa da viagem, do ir e vir, de um *êxtimo*, como um lugar onde se aproxima o mais íntimo e o mais estrangeiro. A pesquisadora a lançar seu carretel-objeto de pesquisa, ou seja, a experiência vivida e os rastros por ela deixados, para constituí-lo e significá-lo num tempo do só-depois, no *a posteriori*.

O termo “catadeira” surge de uma história vivida na *Casa dos Cata-ventos*, projeto do qual participei durante um ano, depois de voltar de Bonneuil. O projeto é

fruto de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Instituto Appoa, inspirado na *Maison Verte* de Françoise Dolto. A Casa dos Cata-ventos é um lugar que atende crianças da Vila São Pedro, localizado no interior da própria vila, oferecendo espaço para brincar, conversar e contar histórias. Nessa vila, a maioria dos moradores sobrevive da *catação* de lixo. Certa vez, uma criança nos chama, a nós plantonistas, de *catadeiras*, “porque perguntamos demais, queremos saber demais”. Essa palavra, “catadeira”, remete-me ao que Gagnebin (2006) diz sobre o narrador de Walter Benjamin: “O narrador também seria a figura do trapeiro, [...] do catador de sucata e de lixo, esta personagem das grandes cidades modernas que recolhe os cacos, os detritos, movida pela pobreza, certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder [...]” (Gagnebin, 2006, p. 53-54).

A experiência é a matéria-prima dessa escrita. Transitei por Paris, por Bonneuil, e como uma *flâneuse*, como uma deambulante, como uma colecionadora ou uma trapeira/catadeira, fui recortando aquilo que me olhava, aquilo que reluzia, e agora, num trabalho de alquimista ou costureira, junto os elementos, os fragmentos, os retalhos, os cacos para transformar numa malha, ainda que fissurada, num *escrito-colcha-de-retalhos*, incompleto e com aberturas, para tentar dar a ver, de forma “refratada na linguagem” (Barrento, 2010, p. 49), “em facetas múltiplas, algumas escondidas” (Barrento, 2010, p. 47), o objeto dessa pesquisa, um estágio em Bonneuil.



Le corps est comparable à une phrase qui vous inviterait à la désarticuler, pour que se recomposent, à travers une série d'anagrammes sans fin, ses contenus véritables.

Como juntar tantos fragmentos para articular o corpo de um texto?

(Foto com trecho de Hans Bellmer, feita na exposição Sade. Attaquer le soleil, no Musée d'Orsay, em fevereiro de 2015.)

Pesquisadora catadora/catadeira dos pedaços, das marcas, dos fragmentos, das lembranças, vou alinhavando-os na construção de um “texto-tessitura”, considerando que, em última análise, “o que decide a escolha da composição, ou das imagens, é o inconsciente” (Kofman, 1995, p. 101).

Dessa forma, a metodologia desta pesquisa parece apontar para um fazer do pesquisador semelhante ao do analista, que diz respeito a colher as marcas, os rastros de uma experiência buscando os sentidos possíveis para compor uma narrativa guiada pelo inconsciente. A possibilidade de transformação está ligada ao quanto a pesquisadora se deixou afetar, tanto pelos encontros e pela experiência em Bonneuil quanto pela escrita dos efeitos dessa experiência. Mas também a como afetou o lugar por onde passou, que marcas e rastros por lá deixou. Uma investigação em que o sujeito pesquisador está implicado na relação transferencial com o objeto estudado, assim como o analista se vê implicado em sua práxis (Rickes & Simoni, 2008, p. 101).

Estando o pesquisador implicado numa relação transferencial com o objeto de pesquisa, abandona-se a dicotômica ideia de um investigador isolado, de um lado, e de um objeto a ser investigado, do outro. O que se opera é uma criação a partir de um encontro entre o pesquisador e seu objeto.

Recorto o objeto desta pesquisa com o “estilete” (Poli, 2008) da psicanálise e dos estudos utópicos. Esse estilete diz da teoria que dará suporte à pesquisa, mas também da posição e do desejo do pesquisador implicado na construção da questão de pesquisa.

No que diz respeito à psicanálise, escolho dois operadores de leitura, ou seja, a rede significativa ou o anzol (Poli, 2008), para lançar os aportes teóricos na construção da narrativa sobre meu encontro com a escola de Bonneuil. O primeiro é o neologismo “êxtimo”, criado por Lacan, para indicar algo do sujeito que lhe é mais íntimo, mais interior, mais singular, mas que, paradoxalmente, está fora, no exterior.

Lacan usou o termo “êxtimo”, pela primeira vez, no seminário *A ética da psicanálise*. Ele inicia a lição XI referindo-se às paredes da caverna de Altamira, primeira caverna com pinturas a ter sido descoberta, relacionando-a com o lugar central, essa “exterioridade íntima, essa extimidade, que é a Coisa” (Lacan, 1959-1960/2008a, p. 169). Essa caverna, receptáculo de inscrições do Outro, das marcas da cultura, aponta para um encontro entre o homem e a caverna, para a criação, para marcas inscritas nas paredes, para as relações dentro/fora, interior/exterior, para as aberturas, para um ir e vir na construção das bordas, dos litorais.

Tomar o êxtimo como operador de leitura para esta pesquisa ajudará a pensar tanto a estrutura de funcionamento da escola, no que diz respeito à instituição *éclatée*¹

¹ Lajonquière e Scagliola (1998) traduzem o termo *institution éclatée* por “instituição estilhaçada”, (traduzida por outros autores como “instituição estourada”).

fundada no *fort-da*, quanto a estruturação do sujeito. Ambas, instituição *éclaté* e estruturação do sujeito, parecem conjugar dentro/fora, interior/exterior, estranho/familiar. Esse operador permite, também, pensar a relação da pesquisadora com seu objeto de pesquisa.

O segundo operador é a *pulsão*, um dos conceitos fundamentais da psicanálise e que trata das formas de relação com o objeto e da busca de satisfação. Freud (1915/2004) considera a pulsão (*Trieb*) um conceito-limite entre o psíquico e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que provêm do interior do corpo e alcançam a alma. A pulsão não pertence a nenhuma das duas regiões, nem ao corpo, nem à alma. Ela tem essa característica fronteiriça e apátrida (Tavares, 2014). Ela está entre o somático-corporal e o anímico-psíquico. Poderíamos pensar a pulsão como uma ponte? Como aquilo que faz contato entre substâncias diferentes?

Tavares (2014), ao escrever sobre a tradução de *Trieb*, resgata “parentes etimológicos” do vocábulo alemão na busca do termo mais satisfatório. Ele elenca diversas palavras em que o sentido de *colocar em movimento*, *levar a* e *conduzir*, aparece com frequência. Esse autor ainda nos diz que “deriva” é a palavra portuguesa mais aparentada a *Trieb*. Dada sua polissemia, pode ser usada para dizer de onde algo surge, brota, mas também no sentido de desvio.

O que levamos *na mala* e o que trazemos de volta quando nos lançamos numa aventura ao estrangeiro? E quais as pontes e pontos de contato que conseguimos criar? Movimentar-se entre fronteiras e criar pontes entre mundos heterogêneos parecia ser o convite, feito por Bonneuil a quem para lá era levado, guiado, conduzido.

A menina que me ajudou a ficar, Valente e Moby² foram as crianças que, ao seguirem comigo na escrita deste texto, conduziram-me a uma deriva pelo tema das pulsões. Deriva como origem e como desvio. Foi a partir do encontro com elas que algumas pontes e pontos de contato foram criados pelo território dos orifícios pulsionais da cartografia corporal.

Em relação aos estudos utópicos, um operador de leitura possível para pensar a Escola Experimental de Bonneuil seria o *corte* e as aberturas que possibilitam o surgimento tanto do sujeito quanto do novo, do insólito e do inesperado, próprios da experiência de vida. O corte abre espaços de descontinuidade, aciona pequenas rotações

² A escrita referente a essas crianças encontra-se nos capítulos V, VI e VII.

no olhar, propondo “uma nova forma de redesenhar os espaços contaminados pelo excesso de convicto” (Sousa, 2007, p. 14).

Bonneuil é uma instituição que faz corte, que rompe com as instituições totais e asilares, propondo a instituição estilhaçada. Entretanto, não se trata de uma instituição modelo, como nos diz Mannoni (1973/1988, p. 20) em seu livro *Educação impossível*: “[...] longe de nós, entretanto, a ideia de descrever um lugar ideal. É simplesmente isto: de um lugar à margem do estabelecido é que se podem formular interrogações, ordenar uma pesquisa e viver uma experiência”.

Poderíamos ver aqui uma brisa utópica, uma criação que, ao fazer furo no passado (nas formas instituídas e cristalizadas de lidar com a loucura), perfura futuros opacos e sombrios, apostando numa força crítica, reflexiva e política? Afinal, “a utopia tem a importante função de resistir aos imperativos do consenso que cada vez mais o laço social nos impõe” (Sousa, 2007, p. 14).

O surgimento de Bonneuil veio romper com os saberes psiquiátricos e asilares instituídos e com as formas caducas de entendimento sobre a vida, trazendo sua força de transgressão, abrindo descontinuidades nos discursos e práticas cristalizadas. Diz Mannoni (1988/1990, p. 73): “Ao criar Bonneuil, quisemos criar um lugar de rupturas institucionais existentes, um lugar onde pudesse existir um espaço para a criação e a fantasia, um lugar aberto enfim para o mundo exterior.”

Nesse sentido, para apostar na criação de um lugar para viver, era preciso supor um trabalho de acolhimento e tolerância do imprevisto, do inesperado, dos acontecimentos que não podem ser engendrados por um saber científico e classificatório. A vida, no que ela traz de possibilidade de invenção e abertura para encontros, não pode ser, dessa forma, reduzida às categorias nosográficas e aos olhares diagnósticos. Não pode ser submetida a uma administração da “loucura” ou da planificação da vida.

Para sustentar a empreitada de experimentar novas formas de convívio com aqueles que foram excluídos dos circuitos pedagógicos ou familiares, era necessário a construção de novos conceitos e o uso de novas ferramentas para fugir das garras do imutável. Era preciso a subversão de um saber e de uma práxis. Mannoni sabia dos riscos que corria de desembocar em estruturas asilares, em instituições orientadas por formas totalitárias e fossilizadas de funcionamento. Riscos de um amanhã burocratizado.

A nossa experiência anti-segregativa aboliu a concepção tradicional de equipe médico-psicológica, aniquilou as funções de psicólogo-administrador de testes e de analista institucional, e até mesmo a de professor. Neste ponto, a experiência de Bonneuil questiona as estruturas administrativas tradicionais, para as quais a multiplicação de lugares de vida como esse criaria inevitavelmente um problema político (o dos monopólios educacionais, médicos, etc., que Bonneuil colocou no banco dos réus). (Mannoni, 1973/1988, p. 17)

Essa aposta de trabalho está viva há 49 anos. Apesar dos diversos percalços e da incompatibilidade com a regulamentação que lhe é imposta, Bonneuil vem resistindo.

Para resistir há tanto tempo, para manter a aposta em um trabalho que crie passagem para a vida no que ela oferece como força de expansão, de criação, de risco, de imprevisibilidade, é preciso estar aberto, criar brechas e conexões com outros espaços, criar dispositivos de trabalho que sustentem uma iniciativa como essa.

Como sustentar essa proposta diante de um cenário cada vez mais impregnado por mecanismos de controle sobre a vida, como a difusão maciça de diagnósticos, a regulamentação das práticas de cuidado, os protocolos, a medicalização da vida e da infância? Qual é a força de resistência de Bonneuil?

Registrada como hospital-dia, nomeada como escola experimental, Bonneuil é um lugar onde não encontramos nem alunos nem pacientes. Ali não se fala em diagnósticos, em patologias, não há histórias clínicas, não se usa avental, não se identifica os adultos por sua profissão. O clima em que se vive é o de um lugar habitável, comum. Nada indica que se está esperando uma crise ou agressões das crianças e que será preciso contê-las. Talvez por não esperarem que isso aconteça, as crianças respondam de outro modo. Bonneuil parece não estar localizada nem em uma margem (saúde mental) nem na outra (pedagogia). Um lugar que escapa às definições, difícil de classificar.

Como instituição estilhaçada, Bonneuil proporciona diversas brechas aonde chegam e de onde partem pessoas de várias partes do mundo, onde circulam várias línguas e culturas. Um lugar que não cabe em si e que se desdobra em outros tantos lugares – as estadias com famílias de camponeses, os estágios em oficinas, os restaurantes, as livrarias, as estadias nas casas de acolhimento da própria escola. Um local onde convergem diferentes saberes, que também são questionados e desconstruídos a partir dos encontros com as crianças. Uma aposta na vida.

Talvez comece aqui “meu desespero de escritor”, como diria Jorge Luis Borges, ou de pesquisadora: como transmitir o que vi e vivi? Como transpor para a escrita, para

a ordem do sucessivo, o que é da ordem da vivência, da memória, da intensidade, das sensações, das imagens, do simultâneo? Qual a forma, qual a edição, qual alinhavo, qual costura seria possível dar a uma *contextura* de imagens, de sensações, de lembranças e pensamentos que restaram de uma experiência? Como arrumar os fragmentos, como fixar em escrita, uma linguagem?

Qual a forma narrativa, qual o caminho que usarei para transmitir esse vivido?

Érik Porge, no livro *Transmitir a clínica psicanalítica*, diz que “o meio de transmitir faz parte do que é transmitido [...]”; ele atua sobre o leitor, chegando mesmo ao caso em que o meio de transmissão, o suporte da mensagem, é a própria mensagem” (Porge, 2009, p. 14). São levados em conta inclusive os aspectos materiais, como paginação, caracteres tipográficos, capa, formatos e outros.

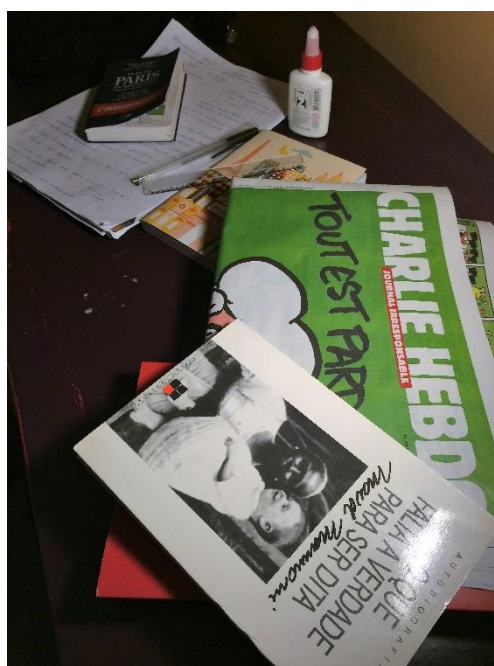
No início do século XX, com a publicação da obra *Os argonautas do Pacífico Ocidental*, o antropólogo Bronislaw Malinowski inovou o modo de fazer etnografia – o método utilizado pela antropologia na coleta de dados baseado no contato intersubjetivo entre o antropólogo e seu objeto de estudo – pelo fato de ter permanecido por um longo período em campo, convivendo com os nativos. Essa convivência permitiu que ele fizesse uma análise aprofundada das culturas que estudou, através de um método que priorizou o trabalho de campo, até então pouco utilizado na área das ciências humanas. Para sua descrição detalhada desse tipo de trabalho foi fundamental a elaboração de um diário de campo. O diário de campo escrito por Malinowski durante sua imersão nas ilhas oceânicas serviu de base para a produção dessa obra inovadora. Mas deve-se considerar que, na produção do diário de campo, cuja metodologia é chamada de funcionalista, o pesquisador manteve-se distante de seu objeto de pesquisa.

O interessante dessa história é que, 45 anos após a publicação do *Argonautas*, foi publicado, em 1967, o diário pessoal de Malinowski, intitulado *Um diário no sentido estrito do termo*. Nesse diário, o autor traz sua narrativa íntima escrita paralelamente ao diário de campo. No diário íntimo, Malinowski registra o que significa ser um antropólogo: “[...] alguém que trabalha com material humano, que não simplesmente observa e anota o que vê, mas passa a fazer parte do objeto de seu estudo, influenciando-o e sendo por ele influenciado” (Malinowski, 1967/1997, citado por Pezzato & L’abbate, 2011, p. 1301).

O sociólogo Lourau, interessa-se pelos dois diários de Malinowski, buscando perceber o que o texto oficial da antropologia precisou recalcar para se instituir como forma e o que o foi mantido fora do texto (diário íntimo), mas que é parte integrante do

seu processo de produção (Barros & Passos, 2015). Lourau estabelece então uma relação entre *texte* e *hors-texte*, “relação sempre variável num jogo de presença e ausência, de contiguidade e não contiguidade” (Barros & Passos, 2015, p. 174). Nesse sentido, Lourau nos fala de um estranho íntimo: “[...] íntimo porque ato de criação ocultado na escritura oficial e estranho porque de uma intimidade não propriamente pessoal” (Barros & Passos, 2015, p. 174). Interessa a Lourau a intimidade que “nos inquieta quando ela surge em uma obra que jamais lhe conferiu uma existência científica” (Lourau, 1988, citado por Barros & Passos, 2015, p. 174).

Encontro aqui uma pista em relação à forma de transmissão deste escrito. Penso em combinar meu diário íntimo, escrito em Bonneuil, no calor das emoções e dos acontecimentos, com momentos de pesquisa. Uma escrita que busca conjugar *texte* e *hors-texte*.



O diário íntimo é considerado um anfitrião perfeito que reúne as virtudes da hospitalidade, como o reconforto, o asilo, o cuidado, o repouso. É um espaço no qual é possível colocar todos os pensamentos e sentimentos, sempre que se quiser, pois nele se encontrará acolhimento. O diário íntimo se abre e se fecha como uma porta, e a página cotidiana passa a ser a “soleira simbólica” (Corrado, 2011, p. 658) entre o eu e o mundo, o dentro e o fora. A página em branco do diário nos convida a passar dos acontecimentos cotidianos para a exploração de territórios íntimos. “Neste espaço

íntimo, os objetos se fetichizam: a cor do papel ou da tinta, a textura do papel. A escrita do diário transforma o papel num espaço de acolhimento de si” (Corrado, 2011, p. 657). Nesse sentido, o diário íntimo também pode ser tomado como matriz de criação e celeiro de ideias, pois nele não há coerção alguma, como na escrita literária ou acadêmica, e assim o pensamento e as emoções podem ser captados em seu surgimento, em seus germes.

No artigo “Momento do diário e diário dos momentos”, Remi Hess, ao descrever as formas gerais dos diários, afirma que, contrariamente às histórias de vida ou às memórias, essa forma de escrito pessoal é escrita no presente: “[...] escreve-se sempre no momento mesmo onde se vive ou se pensa. [...] Aceita-se, então, a espontaneidade e eventualmente a força dos sentimentos, a parcialidade de um julgamento, enfim, a falta de distanciamento” (Hess, 2006, p. 91).

Sendo assim, um primeiro tempo do meu “diário íntimo *hors-texte*” é composto de fragmentos, de anotações de pensamentos, de fotos, da narração de eventos, de uma emoção, de uma conversa, de alguns encontros, ou seja, anotações de algumas dimensões e alguns momentos do vivido no estágio em Bonneuil.

Um segundo tempo é o da pesquisa. A tentativa, portanto, será a de tramar uma costura entre *texte e hors-texte*, entre o diário íntimo e a pesquisa, a construção de um texto que inclui o seu *fora*, apostando num escrito que possa acompanhar e transmitir o percurso de uma viagem, bem como o olhar da viajante, para dar a ver e compartilhar uma experiência.

Diário: “zona de resistência ao esquecimento”

Edson Luiz André de Sousa (1997, p. 209)

Carnet de voyage: é um gênero literário e plástico que evoca a viagem em seu sentido amplo: viagem interior, exploração de uma terra desconhecida, viagem iniciática sobre um tema único por um período determinado. Sua forma incita uma leitura *éclatée*, onde encontramos seguidamente croquis, desenhos, fotos, acompanhados de textos dispersos na página.

Eu escrevo e as memórias vão se lembrando, vão chegando em imagens, umas puxando as outras, não no tempo cronológico dos acontecimentos, mas nesse outro tempo, o de agora, em que essas memórias são produzidas e encadeadas num outro roteiro, numa outra edição. Como um fio de lembrança que puxa outro fio para se amarrarem e irem formando uma nova teia, uma nova rede.

Lembrei-me do apartamento em que fiquei hospedada durante aquele mês de fevereiro de 2015, das escadas que subi para chegar, da impressão da rua quando o táxi me deixou e de como cheguei em Paris. Lembrei-me do avião enorme e lotado, e eu bem feliz com a ilusão de que as duas cadeiras ao meu lado seguiriam desocupadas durante a viagem. Mas, no instante de fechar a aeronave, chegou, esbaforido, um casal francês. Acomodaram-se ao meu lado, meio atordoados pela correria, descabelados, com forte e quase insuportável cheiro de suor.

Esses pensamentos-memórias parecem fotografias penduradas em um varal, enfileiradas, esperando para serem transformados em palavras, para serem descritos, transcritos, narrados. Uma fotografia consegue reunir tantas coisas num só instante, num simultâneo: as cores, as formas, os objetos, os espaços, a luz, a sombra. Mas esses pensamentos-memórias-fotografias dizem de vivências que reúnem ainda mais: sensações, intensidades, sentimentos. Tudo isso esperando para ser transformado em palavras, em uma imagemgrafia, ensaiando uma forma, buscando uma arquitetura. Já que a cronologia não é a única organização do tempo possível para pensar a experiência humana, a sobreposição dos tempos, os arranjos e edições, ou seja, as formas que eu ensaio de costurar esses pensamentos-memórias-fotografias, fragmentos do vivido transcritos em letras no papel, dizem de um outro arranjo do tempo. Trata-se de uma cronologia ficcional.

IV. Aportar

Um ato de hospitalidade só pode ser poético.

Jacques Derrida

Escrevo ouvindo o som do mar produzido pelo vídeo de Francis Alÿs: “Don’t cross the bridge before you get to the river”.³



Francis Alÿs é um artista belga radicado no México. Sua produção artística é variada e explora o espaço urbano, tensionando a política e a poética. Em agosto de 2008, com o projeto Gibraltar, ele propõe uma fila de crianças, cada uma carregando um barquinho feito de chinelo, deixando a Europa em direção ao Marrocos, enquanto uma segunda fila sairia do Marrocos em direção à Espanha. As duas filas se encontrariam no

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4qg7Bhgf1-k>>. Acesso em: 4 maio 2017.

horizonte. Construindo uma ponte de crianças entre a África e a Europa, o artista nos convida a pensar sobre o que faz contato entre mundos tão heterogêneos? Quais as condições de encontro e de contato entre esses mundos?

Tanto mar!

Atravessei um oceano para chegar a Bonneuil. Para o encontro com o *estranhamente familiar*, com o horror provocado pelo infantil que é, ao mesmo tempo, testemunha desse inumano em nós, das crianças estranhas e de nossa própria estranheza, mas também de nossa alienação fundante no Outro e de seus efeitos, paradoxalmente, constitutivos e engolidores.

Rilke (2011, p. 125) nos diz que “cada um de nós habita uma ilha diferente” e que “para passar de uma ilhota a outra há somente uma possibilidade: perigosos saltos, nos quais se arrisca mais do que os pés”. E Saramago (1998), em *O conto da ilha desconhecida*, diz: “[...] todo homem é uma ilha [...]. Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não vemos se não nos saímos de nós.” (p. 41).

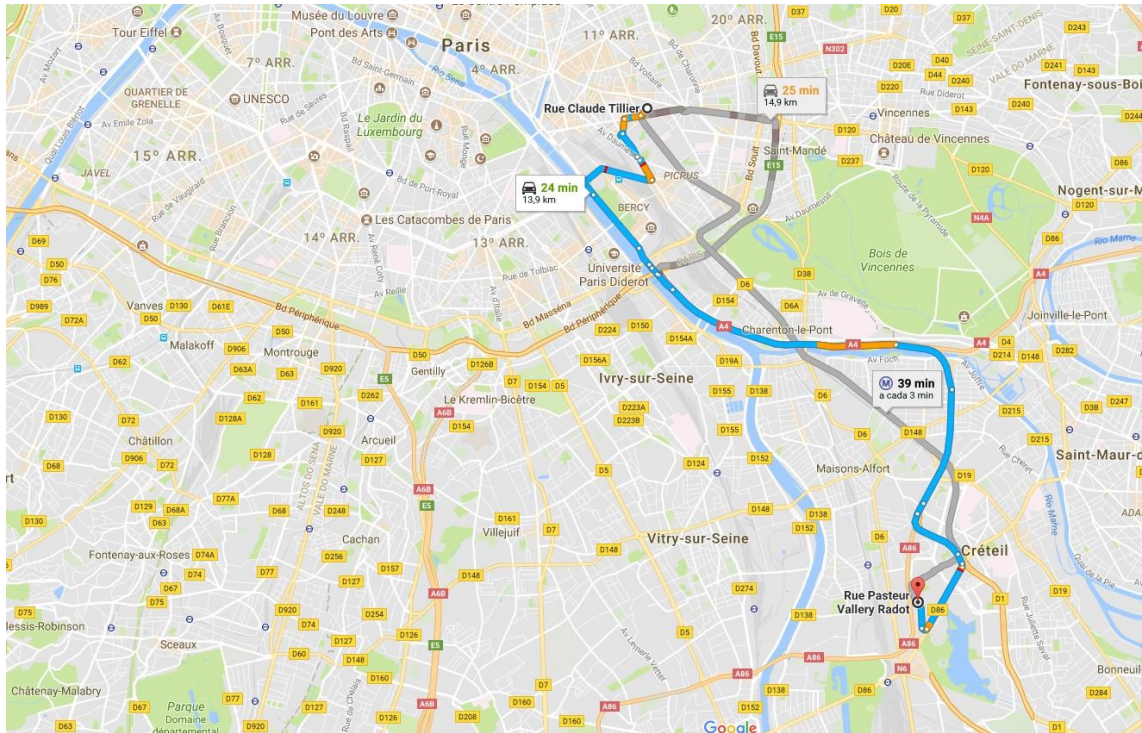
Orientada pela questão de como fazer laço com o outro, como criar pontes e pontos de contato entre ilhas, começo a tecer os contornos de uma geografia da proximidade.

Aportar em outro país, escutar a melodia de outra língua, orientar-se em um novo território, ler os mapas, pensar os trajetos nunca antes percorridos, trazem muitas questões: como se dá esse encontro com o estrangeiro? Como tornar o espaço estranho/estrangeiro um lugar familiar? Como se estabelece uma relação com o próximo, o exilado, o estrangeiro, o visitante? Como seremos recebidos pelo outro? Como o receberemos? Em que língua falaremos, na do hóspede ou na do estrangeiro?

“A hospitalidade se apresenta como uma ponte frágil e perigosa estabelecida entre dois mundos: o exterior e o interior, o fora e o dentro” (Montandon, 2011, p. 45) – uma ponte entre o eu e o outro. Na mitologia grega, como lembra Jean-Pierre Vernant (1990, p. 152, 153), “Héstia é a deusa do lar, sendo o próprio lar o interior e a interioridade por excelência, enquanto Hermes é o arauto, o mensageiro, o embaixador, o movimento, o exterior. Héstia está no centro da casa, é sua guardiã. Hermes está na soleira da porta”. Como podemos adentrar, penetrar nesse espaço (urbano, doméstico e mesmo psíquico), o espaço do outro, da alteridade? De que modo Hermes guia o viajante, o estrangeiro, até Héstia?

Paris, fevereiro de 2015.

Amanhã será meu primeiro dia em Bonneuil! Por isso penso nas pontes e nos pontos de contato, na língua e nas fronteiras. Abro o mapa para pesquisar o trajeto que farei. Abrir o mapa e abrir-me para as fronteiras.



- Coupez la tête! Coupez la tête! Coupez la tête!
- Você está brava, Juliette?
- Ouí, Carlá! Eu sou a Rainha de Copas dessa casa!
Então eu mando aqui! Coupez la tête! Coupez la tête! Coupez
la tête!

V. Casa-acolhimento

Quando entramos num lugar desconhecido, a emoção sentida é quase sempre a de uma indefinível inquietude. Depois começa o lento trabalho de familiarização com o desconhecido, e pouco a pouco o mal-estar se interrompe.

Anne Dufourmantelle

Gaston Bachelard (1957/1974, p. 358), em seu livro *A poética do espaço*, diz que uma casa “é nosso canto no mundo”. É como um lugar de permanência que nos estrutura e dá abrigo, um “não-eu que protege o eu”, lugar que nos permite sonhar, sentir e se refugiar.

A casa, na vida do homem, afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um disperso. Ela mantém o homem através da tempestade do céu e das tempestades da vida. Ela é corpo e alma. É o primeiro mundo do ser humano, antes de ser atirado ao mundo. (Bachelard, 1957/1974, p. 359)

Com o fio de Ariadne ou as pedrinhas de João e Maria, no meu primeiro dia de estágio fui caminhando pelas ruas de Bonneuil até encontrar o número 63 da Rue Pasteur.

As ruas de Bonneuil-sur-Marne me pareciam encantadoras. Um bairro tranquilo e residencial em que as casas tinham lindas portas e janelas, com delicadas cortinas rendadas. E mesmo naquele rigoroso inverno, os jardins eram bonitos e pequenos raios de sol, apesar de não conseguirem aquecer, faziam um jogo de luz e sombras muito especial. Eu andava pelas ruas e imaginava que naquelas casas se faziam doces, pães e manteiga caseiros; que naquelas manhãs tão geladas acordava-se cedo e saboreava-se um café quentinho, lendo um jornal e observando a natureza e o pouco movimento, através das grandes janelas.





E assim, parecia-me tão acolhedor adentrar o espaço daquela casa que abrigava a Escola Experimental de Bonneuil. Pensava se ela funcionaria, para as crianças que a frequentavam, como um abrigo que protege, que permite sonhar, fazer planos, e se inscreveria nas crianças, como diz Bachelard (1957/1974, p. 365), um “grupo de hábitos

orgânicos”, uma hierarquia das diversas funções de habitar. E se, criando condições para habitá-la, estaria também criando condições para habitarem o mundo, habitarem-se.

Em frente ao portão da singela casa que abriga a escola, naquela gélida manhã, alguns adultos conversavam enquanto esperavam o início dos trabalhos. Crianças e jovens do lado de dentro do portão andavam para lá e para cá, observando o movimento e cumprimentando os colegas que chegavam.

Atravessei a soleira, coloquei os pés na Escola Experimental de Bonneuil.



A sensação de chegar em Bonneuil é surpreendente. Era como estar diante de um lugar que sobreviveu no tempo, um lugar a-temporal, deslocado da nossa época, mas ainda assim vivo, pulsante, cheio de sentidos. Pensei em como o desejo é atemporal. Assistindo a duas antigas fitas⁴ de um filme⁵ sobre Bonneuil, parecia que nada tinha mudado. A frente da casa era a mesma, as formas do fazer, o movimento das crianças e dos adultos pela casa, a hora da refeição, tudo igual. Até as crianças, parecia que podíamos identificar as de hoje nas de ontem. Um mesmo que não chegava a ser repetição. Um mesmo que se sustentava num espaço de criação, de desejo.

⁴ As fitas têm quase quatro horas de filmagens, nas quais há uma linda cena da visita de Lacan à escola!

⁵ O filme *Vivre à Bonneuil* foi realizado por Guy Seligmann e só é possível assisti-lo na escola. Algumas passagens do filme encontram-se no livro *Um lugar para viver*, de Maud Mannoni.



Fui recebida na porta pelas crianças e jovens que logo vieram se apresentar, perguntar meu nome, meu lugar de origem, e quanto tempo ficaria com eles. Depois das apresentações feitas no portão e do entusiasmo com a nova estagiária que vinha do Brasil, indicaram uma sala no andar superior da casa, onde deveria aguardar a responsável pelos estágios, com quem eu havia tratado por e-mail. Ela me recebeu perguntando em qual língua eu gostaria de falar: espanhol ou francês? E eu escolhi o francês. Apesar de não ter fluência, conseguia entender o que ela me explicava sobre o funcionamento do estágio e da escola, sobre como poderia me incluir nas atividades propostas e que poderia me relacionar livremente com as crianças e os adolescentes, que no geral não eram agressivos. Ela então me apresentou os espaços das duas casas, falou das reuniões e das supervisões, seus horários e locais, dizendo que eu poderia participar de todas de acordo com meu desejo e possibilidade. Das atividades propostas pela escola, também poderia me engajar como eu quisesse. E mesmo da quantidade de dias por semana em que iria estagiar, poderia escolher conforme minha disponibilidade, deixando, porém, acertado de início quais dias estaria em Bonneuil.

Após circular pelo espaço da escola e ser apresentada para os adultos, sentei com alguns educadores na mesa próxima à cozinha. Tomávamos um café que nos aquecia o corpo e iniciávamos uma conversa quando algo inusitado aconteceu. Valente, o guri de olhos azuis cor-de-céu-ensolarado, aproximou-se e atirou em nós uma xícara de café. Bolsas, casacos, cabelos lavados de café. Lembrei-me de Evgen Bavcar contando em *Memória do Brasil* suas delicadas lembranças de infância. Dizia ele:

Lembro de ter ouvido pela primeira vez este nome mágico, Brasil, associado ao café que minha mãe esmagava num moedor ainda manual. Havia pouco café naquela época e seu cheiro pertencia às coisas de minha infância relacionadas a experiências únicas, cheias de riqueza e de atenção. Para nós, o café era quase uma espécie de néctar dos pobres, uma ambrosia destinada aos que de vez em quando queriam transformar o cotidiano

num dia de festa, pondo à mesa uma mercadoria tão rara em minhas lembranças eslovenas. (Bavcar, 2003, p. 77)

Recém-chegada e contente por realizar meu sonho de conhecer Bonneuil, deparei-me com essa recepção não muito hospitaleira, talvez até mesmo hostil, daquele adolescente francês. Um susto, um instante, uma quebra, uma queda. Além do café, algo ali caía sobre mim. Momento de suspensão. Um buraco se abria. Um vão, uma passagem?

Teria, em Bonneuil, para além da soleira da porta que atravessei, outras entradas possíveis? Há portas que são muito óbvias e objetivas, e outras que poucos enxergam e que nos levam por caminhos inusitados, como o buraco por onde caiu Alice⁶ para chegar ao País das Maravilhas. Ou a porta secreta que Coraline⁷ encontrou na parede de seu quarto e que a levou para um outro mundo.

Estaria Valente me convidando a cair pela porta-buraco, pela porta-vão, e conhecer seu mundo-casa? Esse jovem anfitrião de 15 anos, o porteiro dessa casa-outra, não falava. Rastejava, cheirando o mundo. Cumprimentava-nos cheirando nossos cachecóis enrolados nos pescoços.

Aceitei o banho de café como um “boas-vindas, sei de onde você vem”. Aceitei o banho de café como aceitamos a bebida que o anfitrião nos oferece quando chegamos a sua casa. Aceitei o banho de café como um convite a conhecer essa outra casa, cuja porta era um buraco através do qual muitas coisas seguiriam caindo: eu mesma, minhas certezas, meus saberes sobre psicose, meus sonhos de Bonneuil, mas também onde outras geografias, outras formas de contato iriam se delinear se eu aceitasse entrar.

Valente me convidava a abandonar minhas certezas, meu corpo acadêmico e intelectualizado; convidava a abandonar o que eu me tornara, para involuir àquilo que, em tempos muito primitivos, fomos (atravessar o oceano para involuir a um tempo primitivo); convidava a submergir e conhecer um mundo onde as palavras têm pouca eficácia; a navegar para uma terra onde residem forças primárias tão esquecidas e soterradas em nós; a ser capaz de receber uma outra sensibilidade; a construir uma nova geografia do contato. Um convite a me deixar cair por um buraco escuro e úmido (como nascer ao contrário), a tatear por um solo escorregadio, em um anoitecimento, em uma certa escuridão, quase sem bússola e um tanto à deriva. Enfim, cair em um buraco a caminho de uma Bonneuil-Babel em todos os sentidos (com crianças, adolescentes e

⁶ *Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll.

⁷ *Coraline* (2002), de Neil Gaiman. Estreou nos cinemas em 2009.

adultos, com os de fora e os de dentro, com estrangeiros e não estrangeiros, com diversas línguas, sensações, culturas, contatos e geografias).

Foi assim, encharcada de café, em susto/suspensão do meu corpo de saberes, que aceitei o convite de Valente para mergulhar nessa casa, nessa estranha e inquietante casa-escola que, aos poucos, ia se revelando para mim.



Bonneuil começava a se apresentar como a casa de Buster Keaton em One week (1920), em que a personagem compra uma casa pré-fabricada e a monta assim: “a porta fica no terceiro andar e, quando ele sai do quarto, cai no vazio. A lareira joga água no térreo. A fumaça sai pelas janelas. E Buster anda pelo teto” (Polack & Sivadon, 2013, p. 34).

E então, tratava-se agora de iniciar o dia, perfumada de café, engajando-me nas atividades. Sem conhecer ninguém, sem saber do funcionamento diário da escola, sem entender muito bem as línguas por ali faladas, via-me perdida naquele espaço tão estrangeiro. Apesar de ir aos poucos participando das atividades cotidianas, o sentimento de estar perdida e sem lugar durou alguns dias e quase me fez desistir. Essa sensação é compartilhada por muitos dos que chegam em Bonneuil. Kupfer (1998), ao contar sobre sua experiência de estágio, no artigo intitulado “Desventuras de uma estagiária em Bonneuil”, também fala desse primeiro impacto: “A impressão era de um abandono, já que cabia ao estagiário grande parte da iniciativa no engajamento das atividades” (p. 109).

Cecília Aiello (1998) relata sua experiência de sentir-se perdida nesse início: “Foram dias de inquietude, de insegurança, que me provocavam às vezes uma certa angústia. Foi, como já é previsto por eles, uma verdadeira semana de prova” (p. 60).

O estagiário em Bonneuil é convidado a se integrar às oficinas, às atividades escolares, ao acompanhamento das crianças e dos adolescentes em algumas tarefas, e assim por diante. Mas nada disso é prefixado, ninguém diz quando ou como, “para isso é preciso relacionar-se com os outros, perguntando, olhando, criando laços. Cada um

dos novos que vão chegando e se incorporando todas as semanas precisa tomar suas próprias decisões” (Aiello, 1998, p. 60).

Nas semanas seguintes, acompanhei a chegada de uma funcionária que vinha substituir uma enfermeira em licença e de uma estagiária que vinha da Argentina. Pude me ver nelas, naquela primeira semana, naquele estranhamento. Olhos que olhavam assustados, que perguntavam sobre o que se passava ali, que perguntavam por onde começar, o que fazer, como entrar naquele mundo tão estranho e tão... familiar.

Em Bonneuil, convivemos todos os dias com as crianças e suas loucuras. Com elas fazemos as atividades do dia, almoçamos, escrevemos, contamos histórias, brincamos. E a loucura de cada um está presente e é vivenciada à sua maneira. Causa horror, intriga e fascina. Olhava para as crianças, seus trejeitos, suas repetições, seus gestos descontrolados e me perguntava: como isso é possível? O que fazer? Por onde começar? Como me aproximar? Com o que estava me deparando nesses primeiros encontros “desencontrados”? Sentia medo, não sabia ao certo como agir, como me aproximar, não sabia se seriam agressivos – eu também os via com medo em algumas situações, quando alguma criança se desorganizava ou quando se assustava com algum barulho. E foi o momento de perceber o tamanho de suas fragilidades – como pássaros assustados e acuados, agarravam-se às janelas, nos cantos da sala, tentando escalar as paredes, voar. Mas eu também via minha fragilidade quando me sentia ameaçada pela loucura de cada um. Que mal-estar seria esse? Que encontro ali se produzia que causava medo, espanto, horror?

Penso no *Unheimlich* de Freud, quando ele fala sobre o efeito estranho que nos causa a epilepsia e a loucura. “O leigo vê nelas a ação de forças previamente insuspeitadas em seus semelhantes, mas ao mesmo tempo está vagamente consciente dessas forças em remotas regiões de seu próprio ser” (Freud, 1919/1996a, p. 260).

O artigo “Das Unheimlich”, traduzido para o português como “O estranho”, foi publicado em 1919 e é um trabalho que dialoga com a questão da estética. Porém, a estética tomada aqui não apenas como a teoria do belo, mas também das qualidades do sentir. Freud acrescenta ainda que se trata de um interesse por um “ramo particular, bastante remoto e negligenciado na literatura especializada neste campo” (p. 237). Trata-se do tema do *estranho*, ou seja, do que é assustador, do que provoca medo, horror. Nesse escrito, ele vai trazendo diversos sentidos do termo *heimlich*, como íntimo, agradavelmente confortável, familiar, pertencente à casa, amistoso, domesticidade, agradável para o repouso, escondido, oculto da vista, sonegado aos

outros, partes pudendas, secreto; e do seu oposto, *unheimlich*, como misterioso, sobrenatural, que desperta horrível temor, inquietante, lúgubre, demoníaco, o que deveria ter permanecido secreto e oculto mas veio à luz. De todos esses significados possíveis, Freud dirá que a palavra *heimlich* exibe um significado que é idêntico ao seu oposto, *unheimlich*: “[...] por um lado significa o que é familiar e agradável e, por outro, o que está oculto e se mantém fora da vista” (p. 243). *Unheimlich* é tudo o que deveria ter permanecido secreto e oculto, mas veio à luz.

Freud traz um exemplo que, segundo ele, “fornece uma bela confirmação da teoria do estranho” (p. 262). Diz o autor:

Acontece com frequência que os neuróticos do sexo masculino declaram que sentem haver algo estranho no órgão genital feminino. Esse lugar *unheimlich*, no entanto, é a entrada para o antigo *Heim* [lar] de todos os seres humanos, para o lugar onde cada um de nós viveu certa vez, no princípio. Há um gracejo que diz “O amor é a saudade de casa”: e sempre que um homem sonha com um lugar ou um país e diz para si mesmo, enquanto ainda está sonhando: “este lugar é-me familiar, estive aqui antes”, podemos interpretar o lugar como sendo os genitais da sua mãe ou o seu corpo. Nesse caso, também, o *unheimlich* é o que uma vez foi *heimlich*, familiar; o prefixo “un” é o sinal da repressão. (Freud, 1919/1996a, p. 262)

O que estaria oculto e vem à luz quando nos encontramos com crianças em estruturação psíquica tão grave, crianças que habitam o campo do real, de uma precária humanização, como aquelas com as quais me deparei ao chegar em Bonneuil?

O encontro com esse excesso de real que essas crianças encarnam revela a condição de desamparo primário, de exclusão, de desenlace, de puro corpo à qual um dia já estivemos submetidos e que ainda nos habita. Condição que permanece oculta, mas pode ser evocada diante desse encontro, provocando o estranho-familiar. “Esse estranho não é nada novo ou alheio, porém algo que é familiar e há muito estabelecido na mente” (Freud, 1919/1996a, p. 258).

Segundo Bernardino (2004), no texto “O desejo do psicanalista e a criança”, para além da prática clínica, o encontro com as crianças é também um encontro com “A Criança, presença que remete à origem, para sempre perdida, irresgatável, de todo sujeito” (p. 60). É porque o encontro com esse recalcado está sempre à espreita que a autora nos alerta para um ponto que parece crucial no trabalho com crianças autistas e psicóticas, crianças que ainda ocupam o lugar de objeto para o Outro, ponto este que diz respeito à ética da psicanálise e ao lugar que ocupa quem pretende trabalhar com esta clínica. Trata-se de se questionar sobre o próprio desejo para preservá-lo do que poderia

ser uma busca sintomática por um encontro bem-sucedido com essas crianças, pois se corre o risco de mantê-las ainda no lugar de objeto. Ocupar, por exemplo, o lugar de realização da fantasia de mãe-toda, ou de idealização educativa, ou de reparação da infância perdida, tentando preservar a criança da falta do Outro, ou propor-lhe um Outro sem faltas, reparador e onipotente, seria como uma re-encarnação da Coisa, ou seja, a salvação do desamparo originário (Bernardino, 2004).

Um encontro “desencontrado” com as crianças de Bonneuil, esse não saber fazer, não saber como se aproximar, de certa forma nos preserva do risco de querer salvar as crianças de sua condição e nos convoca a uma escuta daquele outro que ali se apresenta. Era preciso encontrar uma forma de aproximação, um laço, um contato. Mas o que faz contato? O que faz laço?

A angustiante primeira semana como estagiária em Bonneuil me fazia pensar de que forma poderia criar laço, acolher aquelas crianças, suas loucuras e bizarrices, e ser por elas acolhida. Como suportar tamanha alteridade sem buscar reduzi-la a um outro abordável e compreensível dentro do meu sistema de significações ou de categorias diagnósticas? Como aconteceria, caso eu não desistisse, o longo trabalho de tornar familiar (*heimlich*) aquela estranha (*unheimlich*) casa?

Perguntava-me se valeria tamanho esforço. Era preciso acordar muito cedo num inverno rigoroso, caminhar até o metrô, seguir até a última estação da linha 8 *Créteil-Préfecture*, atravessando a fronteira entre a capital Paris e a província Bonneuil-sur-Marne. Em seguida, pegar o ônibus 308 até a parada *Regarde* e caminhar até a escola, para, no fim do dia, fazer o caminho de volta até uma Paris anoitecida. Atravessar uma fronteira para me encontrar com o caótico, com o excesso de real, com uma precária humanização, com a exclusão. Atravessar a fronteira da loucura para o encontro com o outro. Atravessar o inverno, para o calor de um contato. Desacomodar, sair de si em busca da ilha desconhecida!



O Olhar que dá lugar

Justamente nesse quase momento de desistir, a menina me lança um olhar, um sorriso e me enlaça, trazendo-me de volta, como aquele carretel do netinho de Freud. E então, ensaia para mim a dança do ventre, cobrindo parte do rosto com as mãos, deixando à mostra apenas os olhos que expressavam a alegria do seu corpo no domínio daqueles movimentos ondulantes. Seus olhos me lançavam esse olhar-anzol e era como se me dissessem: “Olha como sei dançar, olha que alegria é dançar. Venha dançar comigo, venha se divertir também”. Olhar sedutor que me agarrou, olhar doce de menina a encontrar meu olhar de menina assustada, a me convidar para ficar mais e, quem sabe, transformar o susto em poesia, em alegria de viver.

Sabíamos, como Bavcar, “que as andorinhas logo voam se não há um olhar para retê-las”.⁸

Foi dela a única foto que tirei. Rosto apoiado na mão, sorriso largo, olhar oblíquo mirando a câmera do celular, cabelos longos e ondulados contornando seu rosto. Ao fundo, a lousa com os nomes dos colegas e das oficinas. Consegui capturar neste registro a vivacidade do seu olhar. Escrevo olhando para a foto, seus olhos a me olhar.

Ponto de contato, laço, enlace entre essas duas andorinhas a se olharem.

Mas o que é o olhar? O que é ver? O que me olha naquilo que vejo? A menina me interrogava sobre os sentidos do olhar, questão cara à psicanálise, já que trata do laço primordial com o Outro e da constituição do eu.

Para a psicanálise, a subjetividade não é dada no instante do nascimento. O bebê humano, dada sua prematuridade, situa-se numa radical condição de desamparo e não

⁸ Bavcar (citado por Belloc, 2005, p. 76).

está preparado para lidar sozinho com o desconforto das necessidades que o organismo lhe impõe, como a fome, a dor, o frio. A situação de desconforto só se modifica com a intervenção de alguém que venha em seu socorro. É do encontro entre esse pequeno pedaço de carne desamparado e um Outro primordial que o bebê terá suas primeiras experiências de satisfação que darão início às primeiras inscrições psíquicas, bem como à constituição do aparelho psíquico. Essas inscrições que fundam o psiquismo do bebê e dão origem ao sujeito produzem-se, então, a partir desse encontro, desse laço entre o bebê e o agente que exerce a função materna (Outro primordial).

O Outro primordial ocupa-se de realizar as ações específicas que dão satisfação ao bebê, introduzindo para ele a dimensão do erotismo e transformando o organismo em um corpo pulsional. Como diz Jerusalinsky (2011, p. 81):

O que é próprio no exercício da função materna é o trabalho permanente de recobrir o real do organismo do bebê – sua psicomotricidade desorganizada, seu olhar estrábico, suas fezes, suas regurgitações, seus gritos – com um simbólico que erogeniza este corpo e que permite constituir uma imagem ideal à qual o bebê possa identificar-se.

Esse é o fino e delicado trabalho que uma mãe exerce ao bordar o corpo do seu bebê com a linguagem, instalando uma economia de gozo e desnaturalizando o organismo ao instaurar uma ordem simbólica. Nossa existência é marcada por essa absoluta necessidade de ajuda de um semelhante nos primórdios da vida.

Um dos primeiros sinais que demonstra o estabelecimento do laço entre mãe-bebê na aposta dessa constituição psíquica se dá através do olhar.

A clínica de bebês em risco de autismo nos ensina sobre alguns sinais que apontam para falhas na instauração do aparelho psíquico. Um deles é o “não-olhar entre o bebê e sua mãe, sobretudo se esta mãe não parece se dar conta disto” (Laznik, 2004, p. 24). É importante salientar que no encontro da dupla mãe-bebê as competências de ambos estão em jogo, sendo próprios da dupla os encontros ou desencontros afetivos. Portanto, se há falhas na constituição subjetiva, elas podem decorrer tanto da ausência de condições da mãe para o seu exercício quanto do bebê impedido de absorver os investimentos dirigidos a ele (Vieira, 2010).

É nesse jogo de olhares tão primordial que se funda a possibilidade da constituição da imagem do corpo e da relação com o semelhante. Segundo Laznik (2004), o não olhar entra a criança e sua mãe assinala o perigo de problemas precoces na relação com o Outro e põe em risco a constituição do estádio do espelho.

O olhar entre o bebê e sua mãe é como um ato de reconhecimento recíproco que precisa se realimentar constantemente. Através do olhar, a mãe reconhece o bebê e este lhe envia a imagem de mãe que ela espera.

Enquanto ver é função do olho, olhar é objeto da pulsão escópica. Nesse sentido, o olhar destaca-se como objeto de desejo do bebê na relação com sua mãe. O bebê, num primeiro tempo, olha o olhar da mãe para ele e, num segundo tempo, olha o olhar da mãe para o mundo. Este primeiro tempo da constituição estaria ligado ao narcisismo primário naquilo que Freud (1914/1996e) coloca em destaque em relação à posição dos pais. Os pais atribuem aos filhos todas as perfeições e todos os sonhos que não realizaram. “Sua Majestade o Bebê” irá realizar todos os seus sonhos e garantir a imortalidade de seu eu. O segundo tempo vem desalojar o bebê de sua onipotência, pois, ao olhar a mãe olhando para o mundo, o bebê percebe que ele não a completa, que ele não é tudo para ela, e a partir daí fará o que for possível para agradá-la e reconquistar seu amor. Há aí o reconhecimento de uma incompletude e o desejo de recuperar a perfeição narcísica (Nasio, 1997, p. 48).

Já em Lacan, esse jogo de olhares vai compor uma função antecipatória capaz de engendrar a primeira organização do eu – o eu especular. Para Lacan, a constituição do eu se dá através da construção de uma imagem unificada do corpo, tema que ele desenvolve a partir da dialética do estádio do espelho em seu texto “O estádio do espelho como formador da função do eu, tal qual revelada na experiência psicanalítica”, escrito em 1949 para o XVI Congresso da Associação Internacional de Psicanálise.

O estádio do espelho organiza-se num jogo de ver e ser visto. Trata-se do momento em que a criança, ao ver sua imagem no espelho, vira-se para a mãe/Outro primordial que a acompanha, pedindo-lhe que confirme, através do olhar, o que ela percebe no espelho.

A mãe adquire, nesse momento, a função de antecipar um sujeito. Dizemos antecipar porque há ainda uma discrepância entre a imagem vista e o estado de impotência motora em que o bebê se encontra. Trata-se, portanto, da condição antecipatória fundamental que se precipita da insuficiência, por anteceder a própria maturação fisiológica e motora, permitindo ao bebê ascender à sua imagem especular (Lacan, 1949/1998).

Se antes a criança vivenciava um corpo despedaçado, agora, através do olhar confirmatório da mãe, ela se acha cativada, fascinada por essa imagem no espelho que

antecipa o domínio de seu corpo. É, portanto, o olhar de reconhecimento da mãe diante da imagem da criança que dará a esta o sentimento de unidade corporal.



A construção de um corpo é uma obra, diz Polack (2013), uma modelagem, uma construção, uma arquitetura. No país da psicose, “um corpo agarra partes, pedaços, destroços, órgãos e com eles forma um monstro esquisito” (Polack, 2013, p. 28).

Foto da instalação de Annette Messenger, no Centro Georges Pompidou - Fevereiro de 2015.

O estágio do espelho vem indicar que a vivência do corpo no ser humano acontece pela articulação entre o corpo orgânico e o olhar do Outro. Segundo Laznik (2004, p. 25), o olhar é

[...] sobretudo uma forma particular de investimento libidinal, que permite aos pais uma ilusão antecipadora na qual eles percebem o real orgânico do bebê, aureolado pelo que aí se representa, e aí ele pode advir.

Se o olhar carrega essa condição de reconhecimento da imagem corporal, de condição antecipatória fundamental para o sujeito advir, de presença do Outro, de investimento libidinal, do que estaria carregado meu olhar e o da menina nesse encontro? O que esse ponto de contato antecipava? O que ela teria capturado no meu olhar e por que eu me sentia fisgada pelo dela?

Reconhecimento, presença, afeição seguiram se construindo entre nós a partir desse primeiro contato. Um olhar que dava lugar!

E assim passou a ser tão gostoso retornar à escola todas as manhãs e encontrá-la. Parecia-me o convite afetuoso para retornar e conhecer mais sobre aquele lugar. Uma nova porta de entrada que se abria.

Gostava de escutar suas histórias, de participar com ela das aulas e nos intervalos seguir conversando como se falássemos a mesma língua. Ela me contava dos seus enamoramentos por alguns colegas da escola, de seus episódios de quase morte quando estava em casa, de sua irmã mais nova que fizera chapinha nos cabelos, e, como não podia deixar de ser, convidava-me para a oficina de dança. Para além do contato visual, de nos vermos todos os dias naquela primeira semana, havia um olhar especial que se constituía.

Na vivência especular, o bebê convoca a mãe em sua dimensão simbólica, ou seja, aquela que nomeia, esperando dela um assentimento à imagem unificada de si mesmo, que vê refletida no espelho. Podemos dizer que o estádio do espelho oferece para o bebê uma experiência jubilatória, ao passar a ilusão de um domínio corporal, de uma unidade do corpo reunida pela imagem e, ao mesmo tempo, uma experiência dolorosa, ao mostrar que essa imagem não corresponde ainda à verdade do bebê, que segue na dependência do outro.

Ao buscar, no estádio do espelho, essa confirmação no olhar materno, a criança vê que a mãe a olha e percebe, nesse olhar, o seu desejo. A criança confronta-se aqui com uma mãe pulsional e, portanto, faltosa. Algo falta na mãe e também a mãe impõe uma falta ao bebê quando, por exemplo, ausenta-se, sai de cena, anunciando à criança um perigo e uma angústia relativos à perda. É o momento em que perder de vista equivale simplesmente a perder e no qual ainda não se aprendeu que um certo desaparecimento da mãe pode vir seguido de um reaparecimento.

O que pode fazer a pequena criança quando sua mãe parte a circular pelo mundo e a deixa diante de alguns poucos objetos povoando sua solidão?

Didi-Huberman descreve a cena dessa criança que pode ter ao seu redor uma boneca, um carretel, um cubo ou, simplesmente, o lençol da cama. Diz o autor: “Imagino-a primeiramente balançando-se ou batendo sua cabeça contra a parede. Imagino-a ouvindo seu próprio coração batendo contra as têmporas, entre seu olho e sua orelha. Imagino-a na expectativa: ela vê no estupor da espera, sobre o fundo da ausência materna” (Didi-Huberman, 1998, p. 79).

Sobre esse fundo de ausência materna a criança vê um carretel, toma-o em suas mãos e, quando não quer mais vê-lo, atira-o longe, para trás da cortina. Mas, se quer vê-lo novamente, puxa o fio que liga o carretel a si. Inaugura assim um jogo de ausência/presença com esse objeto eficaz, cujo fio permite que ele não parta definitivamente. “O carretel *joga* porque pode se desenrolar, desaparecer, passar debaixo de um móvel, porque seu fio pode se romper ou resistir [...] ele que vai e vem como bate um coração ou como reflui a onda” (Didi-Huberman, 1998, p. 81).

Essa cena da criança brincando com o carretel é a que Freud descreve no texto “Além do princípio do prazer” (1920). A criança da cena é Ernest, seu netinho de 18 meses, que brincava com o carretel quando a mãe se ausentava. Freud interpreta essa brincadeira como uma grande aquisição cultural da criança, já que ela passa a representar, no plano simbólico, a perda ou ausência da mãe.⁹

Segundo Rodolfo (1990, p. 128), ao jogar o carretel, a criança cria um espaço que antes não existia. Ou seja, a criança não joga o objeto para fora, senão que, ao lançar o objeto, produz *um fora*. Esse ato inaugural da fabricação de um *fora* é localizado teoricamente nesse jogo do carretel, nomeado como jogo do *fort-da*.

Depois a criança seguirá atirando coisas para esse *fora*, objetos, miudezas, e seguirá em seus jogos de esconde-esconde, experimentando a ausência/presença, o desaparecer/reaparecer. Mas é esse jogo inaugural, recortado pelo olhar de Freud quando observava o pequeno Ernest brincar com o carretel, que permite a criança simbolizar o que antes era impensável: a saída da mãe. Se antes da produção desse espaço do *fora* a separação/saída da mãe era como um desaparecimento perigoso, angustiante e insuportável, o jogo do *fort-da* inaugura uma maneira de pensar e

⁹ O tema do *fort-da* será retomado e desenvolvido no capítulo VII, “Casa utópica”.

representar essa ausência. Essa dialética do desaparecer/reaparecer reordena a temporalidade para o bebê e origina uma nova regulação da angústia.

Ao articular uma série de presenças e ausências, a criança começa a poder se sustentar brevemente na ausência do olhar do Outro primordial, sem cair junto com tal ausência. Ou seja, o olhar primordial lhe conferiu um lugar no qual a criança começa a construir suas bordas para não deixar de existir quando esse olhar se ausentar.

Naquela primeira semana em que eu iniciava o estágio, ainda não tinha me dado conta do funcionamento da instituição em relação à sua abertura para o “fora”, para o ir e vir das crianças em seus tantos ensaios de separação na construção da dialética da presença/ausência. Lugares de oscilação entre um “aqui e ali”, entre fort e da, oferecidos por Bonneuil, com a função de operar tais separações na aposta de um devir sujeito.

Eu e a menina passamos essa primeira semana em alegres encontros, trocando olhares festivos, sorrisos e conversas. Mas, quando retorno à escola, na segunda semana de estágio, a querida juvenzinha não estava mais lá. Havia partido para o interior da França. Não pude vê-la novamente. Não pude me despedir.

A jovem que me ajudou a ficar foi embora para sua estada “fora”. O “fio do carretel” que a ligava à instituição se manteria, e, em breve, ela estaria de volta em seu necessário movimento de ir e vir ensaiando as possibilidades de separação e sustentação do seu desejo.

Eu seguiria por mais três semanas e teria novos encontros e outros laços a construir. Guardei comigo o olhar da menina que me olhou, olhar hospitaleiro que me convidou a ficar, lanterna que iluminou pontos de ancoragem e contato nos novos encontros que aconteceram.

Assim como algumas crianças brasileiras me fizeram sonhar em conhecer Bonneuil, a menina francesa me ajudou a ficar naquela casa, conferindo-me um lugar através de seu olhar, fazendo com que aquele estranho ambiente (unheimlich) começasse a se tornar familiar (heimlich) para a estagiária/estrangeira.

Quando uma presença se torna ausência, descobrimos que não reencontraremos mais o objeto originalmente perdido. Mas algo dele segue em nós e assim seguimos adiante.

Tu est un pigeon!
Tu est un pigeon!
Tu est un pigeon!
Tu est un pigeon!
Tu est un pigeon!
Tu est un pigeon!

- Non Antonin, je suis Carlá.

Tu est un pigeon!
Tu est un pigeon!
Tu est un pigeon!
Tu est un pigeon!
Tu est un pigeon!
Tu est un pigeon!

-Você gostaria de ser um pombo?

-Sim, para voar alto, para voar dessa escola de loucos!

VI. Casa-escola

Numa casa uma janela está aberta. Através dela sopra o vento e não se pode ter certeza do que ele trará consigo – uma brisa anárquica pode entrar.

Russell Jacoby

Gaston Bachelard nos diz que há um sentido para tomar a casa como um instrumento de análise da alma humana. “Nossa alma é morada. E quando nos lembramos das casas, dos aposentos, aprendemos a morar em nós mesmos” (Bachelard, 1957/1974, p. 355).

Um grande jardim com duas casas abriga a Escola Experimental de Bonneuil. A escola que foi criada no rastro dos acontecimentos de maio de 68 e que veio, como uma brisa utópica, romper com as formas de autoritarismo e aprisionamento da vida, com o cenário asilar que imperava na época, com os saberes psiquiátricos instituídos, trazendo toda sua força de transgressão. A escola que experimentou novas formas de convívio com aqueles que foram excluídos dos circuitos pedagógicos ou familiares, propondo outras maneiras de conviver com a diferença. A escola que, criando brechas, espaços vazios, tira partido de tudo que de insólito possa surgir (Mannoni, 1973/1988), apostando na vida enquanto possibilidade de invenção, improvisado, imprevisto e encontros. Uma casa aparentemente comum, como tantas outras daquele pequeno subúrbio de Paris chamado Bonneuil-sur-Marne.

Bonneuil foi criada tendo como pano de fundo os acontecimentos potentes no campo da saúde mental nos anos 1960 e 1970. Mannoni, influenciada pela antipsiquiatria inglesa e italiana dos anos 1960, pela psicoterapia institucional decorrente da reforma psiquiátrica francesa, pelas análises de Erving Goffman sobre instituições totais, os trabalhos de Michel Foucault e Winnicott e, fundamentalmente, pela psicanálise lacaniana com seu retorno a Freud, entendia a importância da existência de um lugar que pudesse acolher a angústia de sujeitos fragilizados psiquicamente sem, no entanto, ter como única possibilidade a oferta de uma instituição asilar total.¹⁰

¹⁰ Segundo Erving Goffman, um dos aspectos centrais da instituição total consiste em realizar as três esferas da vida: dormir, brincar e trabalhar no mesmo local, sob uma única autoridade, na companhia de um grupo, seguindo horários determinados e fixados por um sistema de regras. Caracteriza-se ainda por

Ao trabalhar e conhecer instituições asilares em Paris (E. M. P. nos arredores de Paris e Ville-Évrard), Mannoni dirá que só há uma saída para os psicóticos: “a reavaliação radical da instituição” (Mannoni, 1988/1990, p. 42). Nesses serviços hospitalares públicos, não se ajuda os jovens a viver, criar e trabalhar. Eles “são ocultados aos olhos do mundo, fazendo-se deles doentes por toda a vida” (p. 42). Além disso, com a antipsiquiatria vem a “descoberta de que a instituição psiquiátrica contribui para criar o estatuto do doente mental” (p. 78).

Diante da situação asilar existente na França e dos movimentos de recusa da instituição, como ocorreram na Itália (iniciado por Basaglia) e na Inglaterra (movimento visando a supressão dos hospitais psiquiátricos nos anos 1960 e 1970), Mannoni vai percebendo as dificuldades colocadas para os sujeitos tanto em relação à instituição total (onde se é abolida a esperança de retornar à “vida normal”, pois os sujeitos são institucionalizados por toda a vida) quanto em relação à ausência de uma instituição que possa acolhê-los e tratá-los em momentos de grande dificuldade. Mas existem situações em que um sujeito se sente em perigo a ponto de procurar uma segurança na prisão ou no asilo psiquiátrico. Nessas circunstâncias, é preciso um lugar de acolhida, é necessário inventar esse lugar para ajudar e acompanhar o paciente a se arriscar a viver (Mannoni, 1988/1990).

O “risco de viver” necessita de um acompanhamento que se prolonga por vezes por longos anos. Na falta dele, o jovem está como que trancado numa sala em que todas as saídas estão bloqueadas. Dizem a ele: “Você está livre”. Mas ao mesmo tempo, dão-lhe a entender que está completamente indefeso e que o mundo exterior é composto apenas de lobos perigosos e famintos. (Mannoni, 1988/1990, p. 42)

Ao criar Bonneuil, Mannoni buscou romper com as estruturas institucionais asilares e totais existentes, dando lugar à experimentação sem, contudo, cair num espontaneísmo. Com a *instituição estilhaçada*, fundada em conceitos psicanalíticos, ela buscou escapar dos males e dos abusos de toda instituição fossilizada, protegendo-se dos perigos de um laxismo (Mannoni, 1988/1990).

Nesse sentido, Bonneuil foi criada para ser um lugar de passagem, lugar em que as crianças e os adolescentes possam desenvolver, ambicionar e construir, com a ajuda dos adultos, um projeto de futuro próprio fora da escola e, de preferência, na cidade,

ser um estabelecimento fechado em regime de internação, como forma de disciplinar os indivíduos “não socializáveis” ou excluídos da sociedade, como os loucos, os órfãos, os leprosos. São consideradas instituições totais os leprosários, os presídios, os sanatórios e os manicômios (Melo & Renata, 2008).

inseridos no laço social e não em outra instituição. Portanto, eles permanecem em Bonneuil até a idade de 20-25 anos no máximo. É importante que haja esse limite, pois ele faz função para construção da saída dos jovens e para o posicionamento dos adultos diante dessa saída.

Em *A poética do espaço*, Bachelard nos fala da espacialidade da casa, que uma criança habita e explora de diversas maneiras, como metáfora daquilo que constitui e habita o sujeito. A casa inscrita no corpo. “A palavra hábito é uma palavra usada demais para explicar essa ligação apaixonada de nosso corpo que não esquece a casa inolvidável” (Bachelard, 1957/1974, p. 365).

A casa não é um espaço homogêneo, mas é todo ele carregado de qualidades, assombrado por fantasmas, composto por espaços transparentes ou obscuros, pedregoso ou atulhado, de cima, dos cumes ou, ao contrário, de baixo, da lama, é um espaço que pode correr como a água de um rio ou ser fixo e rígido como a pedra ou um cristal (Foucault, 2003). As casas com seus sótãos, porões, escadas, corredores, com sua luz e escuridão, com seus ruídos e mistérios, com seu jardim e sua cozinha, dão morada aos sonhos, aos medos, aos pensamentos, à vida.

É nos diversos espaços da *casa-escola* de Bonneuil que as atividades cotidianas se desenvolvem, que os encontros e desencontros se dão, que a loucura se expressa e que novos caminhos são experienciados.

A escola foi fundada em 1969 como escola experimental, porém em 1975 foi reconhecida pela *Securité Sociale* como um hospital-dia com alojamento noturno. Conhecida e nomeada por todos como Escola de Bonneuil, vemos a importância, apontada por Mannoni, de não identificarmos as crianças com suas patologias. Como crianças, devem frequentar uma escola e não um hospital.

Bonneuil é, oficialmente, uma escola com hospital-dia, e lar terapêutico à noite. No entanto, sobre a porta de acesso colocamos somente escola experimental, para que as crianças tivessem como significante o de escola e não o de um lugar de doentes. (Lajonquière & Scagliola, 1998, p. 23)

Dessa forma, o funcionamento de Bonneuil dá mais ênfase ao escolar do que se dá em qualquer hospital-dia. Há uma preocupação para que as crianças sejam aprovadas nos exames oficiais, e se diz a elas que, para escapar da exclusão e conseguir um trabalho digno, é preciso ter um diploma. “Nesse sentido, e como dizia Winnicott, o

único que pedimos às crianças é que, na vida, façam semblante de serem normais” (Lajonquière & Scagliola, 1998, p. 22).

A Escola de Bonneuil recebe crianças e adolescentes em grave situação psíquica, divididos em três grandes categorias médico-diagnósticas, a saber: psicóticos e autistas, aqueles com alguma debilidade mental e os neuróticos graves. Como aponta Geoffroy (2004), essas categorias diagnósticas têm sua função apenas na recepção das crianças e dos adolescentes, mas não no dia a dia de Bonneuil, pois há uma aposta de que as relações possam ser construídas entre as crianças, os adolescentes e os adultos, sem a influência dos diagnósticos ou de preconceitos.

Foi assim entre mim e Moby.

Moby era uma jovem que me fazia pensar em baleias, talvez pelo seu canto, que parecia ser uma língua própria – *baleiês* –, devido à sua entonação. Um grito melodioso, desconexo, mas, de certa forma, endereçado para mim. Ela se aproximava de mansinho, entoando essa melodia própria, pegando minhas mãos e fazendo o gesto de bater palmas com elas enquanto balançava o corpo parecendo dançar ao som de seu canto. Eu percebia que os colegas tinham certo receio de se aproximar dela. E via também, nos olhares dos adultos, um quê de apreensão devido à proximidade que se estabeleceu entre nós, como se esperassem que algo fosse acontecer. E de fato aconteceu. Algo irrompeu, de maneira inesperada, nessa aproximação suave que acontecia através da música. Enquanto cantávamos, de súbito suas mãos agarraram meus cabelos com tanta força, que eu a imaginava dependurada neles. E não via meios de me livrar dela. Dor, susto, o insólito irrompendo o cotidiano da casa-escola, das cenas, de nossas primeiras aproximações.

Depois desse episódio, soube de outros parecidos e até mais graves que ela já tinha provocado. Cabelos puxados, mordidas violentas em si própria e nos outros, cenas contadas por permanentes ou estagiários que haviam passado por tais situações. Mas por que ninguém avisou ou sinalizou a necessidade de algum cuidado? Sinalizar que ali pudesse haver algum perigo, tanto de Moby se machucar quanto de machucar alguém, era correr o risco de classificá-la, rotulá-la e prejudicar alguma forma de aproximação de Moby? Sem dizer previamente algo sobre as crianças e os adolescentes, estariam apostando na possibilidade de que novos encontros, diferentes e possíveis, acontecessem?

A escola funciona durante a semana das 9h às 17h. No início da manhã, as crianças, os adolescentes e os adultos vão chegando, colocando as bolsas, os casacos e os materiais nos armários e ganchos reservados para isso. Alguns circulam livremente pelo pátio da entrada, pela sala, pela cozinha ou pelo pátio dos fundos. Outros tomam café na cozinha ou ficam andando em círculos no seu mundo próprio.



A primeira atividade que acontece todos os dias é a *causette*: os trinta minutos de conversa sobre os acontecimentos da vida, da cidade, dos eventos na escola e do que

mais queiram falar. Trinta minutos de conversa livre entre o grupo para resolver o que não está bom, para pensar soluções aos problemas ocorridos e para organizar como será o dia, dando-lhe um enquadre e um contexto para as atividades que se seguirão. Um tema importante nessa conversa é falar, também, das crianças e adolescentes que foram para suas estadias na província, nas casas das famílias de acolhimento e, daqueles que voltaram dessa estadia, poder contar o que vivenciaram.

Esses relatos permitem que aqueles que ainda não se arriscaram nessa aventura possam sonhar com ela, despertando, assim, o desejo de um dia partirem. Na *causette* ocorre um verdadeiro banho de linguagem que pode interpelar cada um a começar a falar, a sonhar e a se arriscar a viver.

Tanto para a *causette* quanto para as outras atividades da manhã, a turma era dividida em dois grupos: o grupo das crianças e dos pré-adolescentes, chamado de *Communale*, e o grupo de adolescentes e jovens, chamado de *Fac-Spé*.

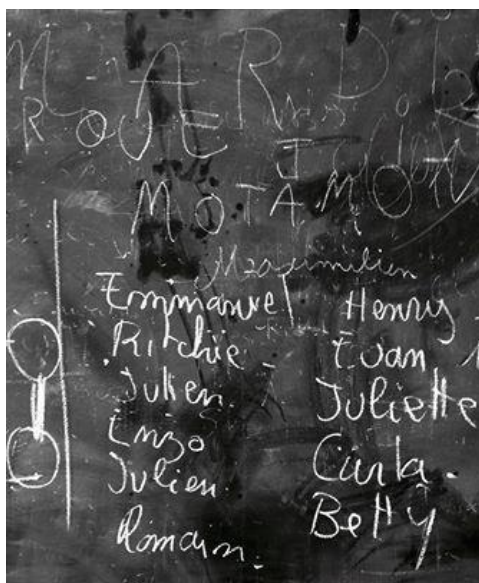
A *Communale* se reunia numa sala espaçosa, com uma grande mesa com muitas cadeiras em volta, num espaço que seria o porão de uma das casas. E a *Fac-Spé* reunia-se numa pequena sala no sótão da outra casa, com um teto baixo, uma mesa grande também, mas que não acomodava todos os participantes sentados à sua volta, e, por isso, alguns ficavam sentados em um pequeno sofá ao lado da mesa, outros circulavam pelo espaço vazio que sobrava, e outros, ainda, acomodavam-se sobre um pequeno nicho de um armário da sala. Havia uma linda claraboia no teto que nos dava a visão do céu, geralmente ensolarado, naquele inverno de fevereiro.

A responsável pelos estágios sugeriu que eu iniciasse meu estágio participando da *causette* na *Fac-Spé*. Eu acolhi a sugestão, apesar de estar muito interessada em acompanhar os menores. Subi a escada circular de três andares em direção ao sótão. A sala já estava cheia e eu me sentei no sofá, espremida com outros adolescentes, ao lado de uma guria de 18 anos, com a qual compartilhava o mesmo nome e os olhares e aproximações de um adolescente alto e forte que me cumprimentava todos os dias com bastante intensidade. Adultos e adolescentes falavam, discutiam, e eu tentava entender o que se passava. Parecia algo grave pelo tom de voz e pelos olhares. Fui me dando conta de que tinha relação com o jovem alto que demonstrava interesse pela colega sentada ao meu lado. Mas falavam também dos últimos acontecimentos em Paris, que afetavam o funcionamento de Bonneuil.

Já que iniciara meu estágio pela *Fac-Spé*, decidi estar com eles por mais tempo antes de ir para à *Communale*. Desse modo, pude acompanhar os desdobramentos das

questões discutidas nos primeiros dias. De fato, aquele jovem vinha sendo alvo de atenções por parte dos adultos de Bonneuil nas supervisões e nas conversas entre estagiários. A sexualidade estava transbordando e ele não sabia como agir. Mostrava interesse por sua colega, que vivia no seu mundo próprio mas lançava alguns olhares para ele. Por algum motivo que não conseguimos saber, ele havia pulado o muro do fundo do pátio da escola para a casa do vizinho e isso tivera desdobramentos desagradáveis. Na *causette*, cobravam algumas posturas e explicações do rapaz, apontando sempre para a convivência possível dos participantes de Bonneuil com a vizinhança, da possibilidade de a escola seguir naquele endereço, da importância de respeitar os limites. O outro tema que retornava insistentemente dizia respeito ao atentado à sede da revista *Charlie Hebdo* em Paris, semanas antes. Por conta do ocorrido, as crianças e adolescentes de todas as escolas estavam proibidos de circular em grupos nos lugares públicos. E muitos dos frequentadores de Bonneuil praticam esportes em lugares públicos nos arredores da escola. Estavam muito insatisfeitos por não poderem ir às aulas e questionavam a escola. Esta buscava explicar a função da lei, de uma decisão acima da escola à qual tinham que se submeter de forma a garantir certa segurança a todos.

Após a conversa, a grade de atividades era colocada na lousa e cada um dizia de qual atividade gostaria de participar naquela manhã, e seu nome seria ali registrado. Geralmente, eles acompanhavam a mesma atividade por um período de tempo, mas podiam escolher mudar. Os que participavam das aulas regulares precisavam acompanhar o seu grupo.



Às 12h30 parávamos as atividades para o almoço. Todos se engajavam na arrumação, em levar as travessas com a comida para as mesas, os pratos, os copos e talheres, em comprar as baguetes e distribuí-las. Há sempre um grupo de crianças que participa da oficina de culinária e prepara a entrada do dia, que pode ser uma salada, uma sopa, um pão recheado. Todos se sentam para almoçar em mesas grandes, sem lugares marcados, geralmente com um ou dois adultos, mas sem a ideia de vigilância. Sentam-se para almoçar e compartilhar esse momento. Come-se a entrada preparada pelas crianças na oficina de culinária e em seguida o que prepara o *chef*. Servem-se de várias formas, às vezes sozinhos, outras com ajuda de um adulto ou um companheiro. Em geral, cada mesa recebe duas baguetes adoradas e disputadas. Quem cuida das baguetes precisa saber fazer a divisão justa entre todos da mesa e nos momentos certos. Uma é para acompanhar a entrada e a outra para acompanhar os queijos da sobremesa. Geralmente dá certo, mas às vezes aparece alguém roubando um pedaço de baguete da mesa ao lado.

Em Bonneuil, também o preparo do alimento e a comensalidade são formas de integração e resistência. Jean Jacques Boutaud (2011) define a comensalidade como a forma de partilha, de troca e reconhecimento que acontece no comer juntos, no ritual simbólico que se dá à mesa e onde estão presentes dois eixos essenciais de nossa humanização: o eixo horizontal que possui a força de agregação e de coesão, eixo no qual a comunidade se encontra, se reconhece e expressa seus vínculos; e o eixo vertical, que convida ao respeito às hierarquias, aos lugares e aos papéis. Os costumes, as normas, os sinais identitários que compartilhamos à mesa é o que trazemos em comum, desde a mesa familiar, e o partilhar a refeição fortalece os laços e a comunhão de sentimentos. É um instante de partilhar o alimento e as palavras.

Em Bonneuil era sempre um momento muito animado, alegre, movimentado. A grande maioria das crianças participava desse ritual simbólico ancestral de reunir-se com os outros para partilhar o alimento mediante códigos e regras comuns. Desde o uso dos talheres, pratos, copos, ao modo de sentar-se, de respeitar o lugar do outro, de se servir, de dividir a sobremesa, as baguetes, e de partilhar conversas diversas de forma mais relaxada e agradável. Mas também havia momentos de tensão, pois se tratava de devorar um banquete, e um tanto de agressividade e das diferenças entre cada um aparecia, nem sempre de forma moderada, precisando da mediação dos adultos. Como respeitar o espaço e o tempo do colega no seu jeito de se alimentar, como se tranquilizar de que haveria comida para saciar a fome de todos, como dividir de forma justa as

sobremesas? “Conciliar os prazeres da mesa e a sensualidade gustativa com temperança e moderação, [...] saber antecipar e regular os fluxos dos acontecimentos à mesa é uma dramaturgia que pode ser muito complexa para certas formas de comensalidade [...]” (Boutaud, 2011, p. 1225)

Eu ouvia vários comentários sobre como Bonneuil vinha resistindo para se manter sustentando critérios de funcionamento que lhes são próprios e essenciais e não se submeter às burocracias e às servidões instauradas pelos órgãos oficiais, às instâncias administrativas e aos poderes políticos. A forma de funcionamento da cozinha e a participação das crianças na oficina de culinária era um dos pontos difíceis de sustentar, posto que a instituição está inscrita junto à saúde como hospital-dia. Nesse sentido, crianças não poderiam circular pela cozinha ou se ocupar do preparo de alimentos, muito menos ajudar na arrumação da mesma. A escola deveria, então, submeter-se às formas assépticas, hospitalares e impessoais do preparo e consumo dos alimentos? A *bandeja como comida* deveria substituir a mesa como espaço simbólico e de trocas? E o que dizer das crianças e dos adolescentes com dificuldades de várias ordens manipulando toda louça de vidro dentro de um hospital-dia?

A cozinha, o coração da casa, o lugar de alquimias e odores, de aprendizados e movimentos, resistia a se tornar uma cozinha hospitalar. Permanecia como a cozinha de uma casa, por onde as crianças passavam para *roubar* um pedaço de pão ou um copo de café, para uma conversa como o cozinheiro, para aprender o preparo dos alimentos. Uma cozinha que resistia às formas furtivas de comensalidade propondo o respeito aos tempos:

[...] ao tempo orgânico (ciclo de vida dos alimentos, de sua maturidade), ao tempo culinário (tempo de preparação e de cozimento), ao tempo gastronômico (interesse pelas iguarias propostas e sua degustação), ao tempo social (que propicia a troca à mesa e o reconhecimento de vínculos identitários). (Boutaud, 2011, p. 1226)

Uma cozinha que, ao propor uma maneira de lidar com o apetite, com a fome, transformando puro instinto em desejo, transmitia também um sentido à nossa existência e, metonimicamente, um gosto pela vida em convivência com o outro. Afinal, essa boca que se abre, não é só pelo alimento que ela se satisfaz (Lacan, 1964/2008b).

Como renunciar a tanto aprendizado e prazer que uma cozinha assim propicia?

Terminado o almoço, crianças, jovens e adultos ocupam-se em recolher a louça e ajudar com as tarefas da cozinha, como lavar, secar e guardar o que foi usado. Todos

sabiam o lugar das louças nos armários e tinham acesso na hora da arrumação. Durante aquele mês, não vi nenhum prato ou copo quebrado. É nesse momento que se percebe, de forma mais clara, algo de uma autogestão e autonomia das crianças e dos adolescentes e da aposta que a instituição faz neles.

Finalizada a arrumação da cozinha, sobrava um tempo livre para descansar, conversar, passear pelo pátio, brincar. Às 14h, retomávamos as atividades com os ateliês de música, pintura, dança, histórias, massinha de modelar, argila, oficina de reparos, pingue-pongue. Novamente, cada um escolhia o que faria à tarde de acordo com seu desejo e marcando seu nome na lousa, no quadro das atividades da tarde. Nesse momento, os grupos de crianças, adolescentes e jovens se misturavam.



Esse funcionamento diário da instituição parecia servir de enquadre, de contorno para que as crianças e os adolescentes conseguissem transitar entre as atividades. Porém, dentro desse enquadre, muitas situações difíceis aconteciam, bem como nos momentos livres. Choros, gritos, angústia, sustos, crianças que não paravam na sala e precisavam andar pelo pátio. Começava o longo e difícil trabalho de apostar em cada criança, em cada atividade proposta, em trazê-las para perto, incluí-las no grupo, no tema, na criação de algo. Os espaços da casa, como o pátio dos fundos, a horta, o pátio da frente, eram usados por elas, nesses momentos mais tensos, como espaços onde podiam andar, correr, gritar quando não aguentavam mais estar na sala ou, simplesmente, quando precisavam mudar de ambiente, tomar um ar. Outros espaços, como os cantos, as escadas estreitas em caracol, os pequenos corredores, eram usados como refúgios onde se escondiam, se acoravam, se protegiam. Ocupavam, como diz Bachelard (1957/1974, p. 360), “lugares físicos de nossa vida íntima”.

Na semana seguinte, decidi acompanhar o grupo da *Communale*. Não consegui acompanhá-los por muito tempo apesar de ser, de início, meu interesse maior. Levada para Bonneuil pelas crianças, eu queria saber como o trabalho era desenvolvido, como as crianças eram acolhidas, como funcionavam as oficinas. Porém, o que ali acontecia era caótico demais. Durante a *causette*, as crianças corriam em torno da mesa, provocavam-se, entravam e saíam da sala. Os adultos tentavam iniciar uma conversa introduzindo assuntos diversos, o que era impossível, restando somente a possibilidade de sustentar suas presenças suportando o caos, dando-lhes, pensava eu, certa continência na aposta de que algum dia chegariam ao que se passava na *causette* com os grandes. Do porão ao sótão, da *Communale* à *Fac-Spé*, muito trabalho teria que ser feito para que do caos algo pudesse surgir.

Valente, o guri-anfitrião que me “ofereceu” café, participava da *Fac-Spé*.

Valente, o menino que cheirava o mundo

Gurí inquieto, estava sempre andando pela escola, por todos os espaços. Muitas vezes tirava todas as roupas que trazia em sua mochila para esfregar no chão e cheirar. Cheirava muito profundamente e mostrava toda sua satisfação com esse ato. Cuspia nas mãos, esfregava fortemente e cheirava. Cuspia no chão, esfregava e cheirava. No ateliê de pintura, adorava mergulhar o nariz nas tintas, derramá-las no chão, marcando todo lugar por onde passava, verificando o rastro ou buscando algum cheiro. Na hora do almoço, rodeava as mesas, arrastando-se pelo chão, cheirando e comendo os restos de comida que caíam ou que ele mesmo roubava. Cheirar parecia lhe dar muito prazer. Às vezes eu tinha a impressão de que esse ato o acalmava. Era o instante de inspirar um odor muito profundamente e de fazer uma cara de satisfação e calma.

*Valente capturava meu olhar e minha atenção. Despertava minha curiosidade para o mundo do olfato e de suas conexões com o mundo psíquico. Fazia-me lembrar do livro *O perfume*, de Patrick Süskind, com suas várias paisagens olfativas. Fazia-me pensar em Jean-Baptiste Grenouille, a personagem “das mais geniais e detestáveis que viveu na França no século XVIII”¹¹ e que estava em busca de uma essência que imitasse o cheiro humano, já que ele havia nascido sem cheiro.*

O que poderia significar essa metáfora de nascer sem cheiro? O que isso provocaria nos outros? Não ter cheiro equivaleria a não despertar nos outros uma impressão afetiva, não despertar amor, sedução, paixões?

¹¹ Süskind (2006, p. 11).

Jean-Baptiste Grenouille nasceu em 1783, no lugar mais fedorento de todo o reino, um lugar onde o fedor imperava de modo infernal, o *Cimetière des Innocents*, em uma Paris cujo odor dificilmente seria concebível hoje em dia por nós. Segundo Süskind, em sua descrição dessa paisagem olfativa:

As ruas fediam a merda, os pátios fediam a mijó, as escadarias fediam a madeira podre e bosta de rato; as cozinhas, couve estragada e gordura de ovelha; sem ventilação, salas fediam a poeira, mofo; os quartos, a lençóis sebosos, a úmidos colchões de pena, impregnados do odor azedo dos penicos. Das chaminés fedia o enxofre; dos curtumes, as lixívias corrosivas; dos matadouros fedia o sangue coagulado. Os homens fediam a suor e a roupas não lavadas; da boca eles fediam a dentes estragados, dos estômagos fediam a cebola e, nos corpos, quando já não eram mais bem novos, a queijo velho, a leite azedo e a doenças infecciosas. Fediam os rios, fediam as praças, fediam as igrejas, fedia sob as pontes e dentro dos palácios. (Süskind, 2006, p. 11)

A mãe de Grenouille escamava os peixes que acabara de eviscerar, retirados do Sena naquela manhã, quando as dores do parto começaram. Ela, então, acorrou-se debaixo da mesa onde estava trabalhando e lá mesmo pariu, cortando com a faca de peixes o cordão umbilical do pedaço de carne ensanguentado que acabara de nascer. Em seguida, ela desmaiou, foi recolhida, presa, processada por múltiplo infanticídio (das quatro outras crianças que já havia parido, em outros tempos, nas mesmas condições) e decapitada. Esse bebê, porém, foi encontrado vivo entre vísceras, moscas e cabeças de peixe e entregue aos cuidados de uma ama de leite. No entanto, foi longo e duro o percurso de Jean-Baptiste, trocando de amas de leite e orfanatos, criado como um pobre-diabo.

Para sua mãe, Jean-Baptiste talvez tenha sido apenas mais um pedaço de carne ensanguentada, sem cheiro e sem identidade. Descrita como uma mulher insensível a cheiros, ela também se mostrava insensível aos afetos e ao amor. Portanto, ela não foi capaz de investir *cheiro-afeto-amor* em nenhum do filhos ou de oferecer algum sentido para a existência deles. Para Grenouille, ela parece ter deixado apenas o traço ligado ao olfato – um olfato muito sensível em um ser em que faltava cheiro humano – e a riqueza de odores que marca seu nascimento, anunciando-lhe a quantidade imensa de cheiros existentes no mundo.

As amas que se ocuparam de Grenouille também não o queriam, mas não por não terem afeto para lhe oferecer, e sim porque ele era faminto demais, mamava por dois, tirava o leite das outras crianças e, com isso, o ganha-pão das amas de leite. Entretanto, havia algo mais que as fazia rejeitarem-no: ele não tinha cheiro nenhum.

Não tinha cheiro para oferecer ao outro, para atrair o outro, para enlaçar o outro, para se fazer cheirar pelo outro. E, assim, parecia impossível que uma relação pudesse acontecer. Dizia a ama:

Eu fico arrepiada de horror desse bebê, porque ele não cheira como crianças devem cheirar. Os bebês cheiram bem por toda parte [...] nos pés cheiram como uma pedra quente e polida, ou melhor, a manteiga derretida. E no corpo cheiram como uma bolacha ensopada no leite. E na cabeça, em cima, atrás, onde o cabelo faz um tufo é que eles cheiram melhor [...] cheiram a caramelo, tão doce, tão maravilhoso. Quando a gente cheira uma vez, aí então, se a gente gosta, não importa se são nossos ou de outros. É assim que criancinhas têm que cheirar. (Süskind, 2006, p. 18)

Essa ama, que já havia cuidado de muitas crianças, sabia que algo importante precisava se dar entre uma ama, uma mãe ou uma cuidadora, e o bebê para que um laço se estabelecesse, para que esse pedacinho de carne ensanguentada passasse a significar um bebê com cheiro de caramelo e bolacha ensopada tão delicioso, para que a ele se pudessem dedicar muitos cuidados. É com base nesse laço primordial que estruturas psíquicas fundamentais irão se instalar a fim de que um sujeito possa advir. Para Grenouille, faltava algo que o fizesse entrar nesse circuito com o outro, faltava algo para fisgar o outro e se fazer fisgar pelo outro. Na ficção criada por Süskind, a isca que fisga e enlaça o outro é o cheiro. Como não se sentir atraída por um bebê tão apetitoso que cheira à manteiga derretida e caramelo?

Patrick Süskind explora uma enorme quantidade de sensações e de descrições olfativas através da história de Jean-Baptiste Grenouille. Sabemos que ele escreve essa obra de ficção tendo como pano de fundo e inspiração o livro do historiador Alain Corbin, *Saberes e odores: o olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX*, que, por sua vez, também traz uma grande riqueza descritiva dos odores.¹²

Essa abundância descritiva pode ser observada, por exemplo, quando Jean-Baptiste começa a descobrir sua capacidade olfativa. Sem um cheiro próprio, sem afeto, provocando repulsa nas pessoas que dele se ocupavam, ele possuía, porém, um olfato excepcional e podia identificar o mundo através de todos os cheiros e aromas.

Nas ruas laterais às Rues Saint-Denis e Saint Martin, as pessoas viviam tão amontoadas, as casas ficavam tão perto umas das outras, com cinco, seis andares, que não se via o céu e, embaixo, no chão, o ar circulava como que em canais úmidos, repletos de odores.

¹² Segundo o Corbin, em entrevista: “Se esse livro teve tanta repercussão, é – eu não me iludo – por causa do romance de Patrick Süskind, *Le parfum*. Inspirou-se no meu livro para escrever seu romance”. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v25n49/a02v2549.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017

Misturavam-se odores de pessoas e de animais, vapores de comidas e de doenças, de água e pedra e cinza e couro, de sabão e de pão recém-assado e de ovos fritos no azeite, de massas e de latão esfregado até o branco, de salva e de cerveja e lágrimas, de gordura e de palha molhada e seca. Milhares e milhares de odores constituíam um mingau invisível, que enchia as gargantas das ruazinhas, volatilizando-se só raramente por cima dos telhados, jamais embaixo, no chão. As pessoas que viviam nesse mingau já não cheiravam mais nada em especial; afinal, originava-se delas e tinha voltado a passar tantas e tantas vezes por elas, era o ar que respiravam e do qual viviam, era como uma roupa quente longamente usada, que não se cheira mais e não se sente mais sobre a pele. Mas Grenouille cheirava tudo como pela primeira vez. E cheirava não só a totalidade dessa mistura de cheiros, mas a dividia analiticamente em suas menores e mais longínquas partes e partículas. O seu refinado nariz decifrava o emaranhado de odores e fedores em fios individuais de aromas fundamentais, que não eram mais divisíveis avante. Sentia um indizível prazer em desfiar esses fios e voltar a tecê-los. (Süskind, 2006, p. 35)

Guyton (1997, citado por Abud, 2006) buscou classificar as sensações olfativas chegando a sete tipos de estímulos: canforado, almiscarado, floral, mentolado, etéreo, picante e pútrido. Porém, o próprio Guyton questiona essa lista dizendo que, pelas pesquisas, há pelo menos cinquenta tipos primários de sensação olfativa, em contraste com as três cores primárias (vermelho, azul e amarelo) e as quatro sensações elementares do paladar (amargo, doce, salgado e azedo).

Segundo Gomes (2009, p. 15), pesquisas sobre a capacidade olfativa indicam que o homem pode discriminar mais de 400 mil odorantes. Capacidade, inclusive, de sentir o cheiro de uma molécula que nunca existiu, como a de borano (uma molécula inventada por químicos no século XX), mesmo sem possuir um receptor evolutivamente selecionado para ela. O olfato apresenta uma capacidade ilimitada, que pode ser comparada à do sistema imunológico, o que aponta para a importância que esse sentido teve e tem para nós, embora ainda não o compreendamos inteiramente (Gomes, 2009).

Apesar da capacidade humana para discernir milhares de odores diferentes, sentimos falta de um vocabulário olfativo específico. As cores, por exemplo, têm um nome independentemente dos objetos aos quais possam estar referidas. No caso dos odores, no entanto, nossa linguagem os designa a partir das coisas das quais eles emanam, apontando para a intrínseca associação entre os odores e suas fontes. Dizemos, assim, cheiro de algo, por exemplo, cheiro de café. O próprio verbo “cheirar” é utilizado tanto para o ato de inalar quanto para o ato de exalar odor (Jorge, 2000).

Essa dificuldade com a linguagem olfativa está presente na obra de Süskind quando Grenouille aprende a falar. Ele começou a andar somente aos 3 anos; e a falar, aos 4 anos. A primeira palavra que ele pronunciou foi, não surpreendentemente,

“peixe”. E o mundo, a língua, entrava-lhe pelo olfato. A linguagem, porém, parecia-lhe pobre para dar conta da riqueza de aromas por ele percebidos.

Grenouille estava sentado, com as pernas esticadas, sobre a pilha de lenha, as costas apoiadas na parede do galpão; tinha os olhos fechados e não se mexia. Só o odor da madeira, que se elevava ao seu redor e ficava preso debaixo do teto como sob uma campânula. Bebeu esse odor, afogou-se nele, impregnou-se dele até o último e mais íntimo poro, tornou-se ele mesmo madeira, como um boneco de pau. Como um Pinóquio, como morto, ficou estirado sobre a pilha de madeira, até que, muito tempo depois, talvez mais de meia hora, é que proferiu a palavra “madeira”. Em breve não cheirava mais apenas madeira, mas tipos de madeira, ácer, carvalho, pinheiro, olmo, pereira, madeira velha, nova, podre, mofada, musgosa, até mesmo pilhas, lascas, serragem de madeira [...]. Foi assim que Grenouille aprendeu a falar. (Süskind, 2006, pp. 28-29)

Patrick Süskind, ao criar uma personagem que não possui cheiro, parece querer mostrar que há algo no humano, aqui representado pelo cheiro, que fisga o outro, que o enlaça, e é nesse laço que a humanidade acontece. Afinal, o que nos torna humanos é o laço com o outro.

Valente, o menino que me fez lembrar essa história, agora me faz pensar que o odor, o olfato, *o primo pobre dos sentidos*, é também uma forma de contato. Seria essa a sua maneira de buscar contato? De tentar um laço, uma aproximação? Estaria Valente, ao cheirar o mundo, buscando conexão, afetos? Ou procurava um cheiro perdido? Ou mapeava uma geografia através dos cheiros ofertados pelos espaços, pelos objetos, pela natureza e pelas pessoas?

Freud também se deparou com um *renifleur*: o Homem dos Ratos, que, conforme ele próprio contou, “quando criança reconhecia cada pessoa pelo seu cheiro, como o faz um cachorro; e, mesmo quando adulto, era mais suscetível às sensações olfativas do que a maioria das pessoas” (Freud, 1909/1996d, p. 213).

A importância do sentido do olfato para o psiquismo humano aparece em poucas obras de Freud¹³ e, basicamente, associada ao *recalque orgânico*. Apesar de esse comparecimento se fazer de forma breve ou em notas de rodapé, segundo Jorge (2000), é um tema fundamental, pois se encontra “na base de algumas conjecturas sobre a própria origem do sujeito humano” (p. 58), ou, como diz Freud (1930/1996c, p. 111), seria sua “conjectura mais profunda”.

¹³ Cartas a Fliess 55 e 75 (Freud, 1897/1996b); “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (Freud, 1905/1996f); “Notas sobre um caso de neurose obsessiva” (1909/1996d); “O mal-estar na civilização” (1930/1996c).

Em Freud, o tema do olfato aparece, inicialmente, associado a seu diálogo com Wilhelm Fliess, médico berlinense, otorrinolaringologista e seu interlocutor privilegiado. Freud nutriu uma longa e íntima amizade com Fliess durante o período em que gestou a teoria psicanalítica. Eles mantiveram uma correspondência ao longo de 17 anos, e é pelo acesso às cartas que podemos vislumbrar essa relação. Porém, só temos acesso às que foram escritas por Freud, preservadas por Marie Bonaparte, já que se julga que as cartas de Fliess foram queimadas pelo próprio Freud (Jorge, 2000).

Fliess ocupava um lugar importante para Freud (historiadores e psicanalistas tendem a pensar que ele era o analista de Freud, já que este endereçava sua fala àquele), mas, como observa Octave Mannoni (citado por Jorge, 2000), Freud teria dado um destino às ideias de Fliess. Sabe-se que suas ideias científicas e originais diziam respeito à bissexualidade, à neurose nasal reflexa e à periodicidade. Para Fliess, havia uma relação particular e estreita entre a anatomia do nariz e o aparelho genital feminino. Embora essa relação apareça em seu discurso de forma delirante (Jorge, 2000), interessa aqui pensar o destino que Freud deu a essa ideia ao refletir sobre a relação entre o sentido do olfato e a sexualidade humana.

Basicamente, a noção que Freud desenvolve ao longo desses textos é de que o sentido do olfato era preponderante no homem antes que ele assumisse a postura ereta. A partir de então, ocorreu a substituição do olfato pela visão, e a sexualidade sofreu um recalque dito orgânico. Esse pensamento aparece pela primeira vez na carta 55 a Fliess (Freud, 1897/1996b) e é mantida por Freud até o final de sua obra, aparecendo de forma mais desenvolvida em “O mal-estar na civilização” (Freud, 1930/1996c). Ele diz, na carta 55, que

[...] convém recordar que o principal órgão dos sentidos nos animais (para fins sexuais, bem como para outros fins) é o sentido do olfato, que perdeu essa posição nos seres humanos. Na medida em que é dominante o olfato (ou o paladar), as fezes e toda a superfície do corpo – e também o sangue – têm um efeito sexualmente excitante. (Freud, 1897/1996b, pp. 289-290)

Na carta 75, Freud (1897/1996b) ressalta que determinadas zonas sexuais que vigoram nos animais, como a boca, o ânus e a garganta, perderam tal função no ser humano normal em função da postura ereta e do recalque dela decorrente. Com o advento da postura ereta no ser humano, ocorre uma separação entre elementos que antes estavam unidos, como os aparelhos dos sentidos, essencialmente do olfato, e os órgãos da sexualidade (Jorge, 2000). Com o predomínio do olfato, a excitação no

macho ocorria a partir dos odores derivados do período menstrual da fêmea. Com a adoção da postura ereta pelo humano e a elevação da cabeça, ocorreu um distanciamento do nariz em relação aos órgãos sexuais. Os estímulos olfativos foram, então, substituídos pelos estímulos visuais. A bipedia e o conseqüente recalque da função do olfato causaram uma profunda modificação na estrutura da sexualidade humana.

O recalque da função olfativa nos humanos e da sexualidade a ela ligada passa a dar lugar à visão como elemento primordial de atração sexual. Dessa forma, a atividade sexual deixa de ser regida por ciclos periódicos e biológicos da reprodução e pelas predefinições instintivas próprias da vida sexual pré-bipedia, nas quais o olfato exercia função fundamental. Portanto, a passagem do predomínio do olfato para o predomínio da visão, a partir da postura ereta adquirida pelo homem, aponta para a passagem do funcionamento instintivo ao pulsional, característica mais marcante da sexualidade humana. “Essa passagem é o que funda o humano, ou, melhor dizendo, a possibilidade do humano advir” (Jorge, 2000, p. 40).

A pulsão é, como nos diz Lacan, um dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise, que tenta dar conta das formas de relação com o objeto e da busca por satisfação. Freud considera a pulsão um conceito-limite entre o psíquico e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que provêm do interior do corpo. Lacan é quem resgata, pela primeira vez, a diferença conceitual entre instinto e pulsão, duas categorias que as traduções oficiais da obra freudiana não consideraram ao traduzir *Trieb* (impulso) por “instinto” (Lacan, 1964/2008b). Com a *Trieb*, Freud introduz um conceito novo, em que a noção de satisfação da pulsão vai ser radicalmente separada de toda satisfação da necessidade orgânica e instintiva, justamente porque nenhum objeto da necessidade pode satisfazer a pulsão. Dirá Lacan (1964/2008b, p. 165): “[...] essa boca que se abre no registro da pulsão não é pelo alimento que ela se satisfaz, é como se diz, pelo prazer da boca”.

Mas de que se trata, então, a satisfação da pulsão?

O objeto da pulsão não tem a menor importância, já que o que interessa é o que a pulsão contorna (Lacan, 1964/2008b). A satisfação corresponde a um trajeto em forma de circuito, a um bordejar, dar a volta e se fechar sobre o seu ponto de partida. Não se trata mais de ir em direção a um objeto da necessidade para se satisfazer, mas de encontrar um objeto que a cause, ou seja, que lhe permita percorrer um trajeto, um circuito. Esse circuito se dá em três tempos: inicia-se em um primeiro tempo, dito ativo,

no qual o bebê vai em busca do objeto oral, por exemplo, para dele se apoderar; segue-se um segundo tempo, reflexivo, no qual o bebê volta-se para si na experiência alucinatória de satisfação, ou seja, quando é capaz de chupar o próprio dedo ou uma chupeta; e há um terceiro tempo desse circuito pulsional, dito passivo¹⁴, e que é fundamental por se tratar do remate do circuito, que é quando o bebê vai se fazer objeto de um sujeito, vai se assujeitar a esse outro. Há aqui uma passividade aparente, pois o bebê ativamente se faz objeto, faz-se desejar, fisgando, assim, o desejo do outro. Três tempos de um circuito que gira infinitas vezes, pulsionando-nos ao longo da vida em um enlaçamento com o mundo, com os objetos, com os outros.

Com o conceito de pulsão, Freud introduz uma forma radicalmente nova para abordar a sexualidade humana, diferenciando-a, em definitivo, do instinto que determina a vida animal. O instinto refere-se às funções biológicas ou às atitudes comportamentais fixadas pela hereditariedade e inalteráveis para os seres de uma mesma espécie. Trata-se de um tipo de programação da qual dispõe cada espécie para sobreviver, regida pela cópula com fins reprodutivos e por ciclos periódicos. Já a sexualidade humana emerge de forma extremamente diversa, ou seja, é uma sexualidade que se manifesta “sob uma aparência errática e subdita a uma lógica diferente daquela que rege os instintos” (Jorge, 2000, p. 21). Ou, como diz Lacan (1964/2008b, p. 167), “se há algo com que se parece a pulsão, é com uma montagem [...] que se apresenta como não tendo nem pé nem cabeça – no sentido de uma colagem surrealista”. Trata-se, então, de uma sexualidade pulsional, e não instintual. Ou seja, uma sexualidade “rica e flexível” (Jorge, 2000, p. 166) e que não está reduzida à reprodução, apesar de estar a seu serviço.

A adoção da postura ereta está relacionada, por especialistas de áreas diversas, desde a psicanálise até a paleoantropologia, ao advento do sujeito humano (Jorge, 2000). A conquista da verticalidade impôs ao humano novas trocas, novas formas de contato, enriquecendo e complexificando as relações. A própria substituição do coito dorsoventral pelo coito ventre a ventre ou face a face trouxe maior proximidade e intimidade na relação, associando duas correntes diferentes de comportamento, as reprodutivas e as de ternura e apego.

¹⁴ Laznik (2004,p. 61)

Exercendo papel preponderante na sexualidade antes do advento da bipedia, o que restou do sentido do olfato após o recalque orgânico e a prevalência da visão no humano?

Segundo Corbin (2005), por um lado, o olfato ainda aparece como o sentido mais baixo, o sentido do desejo, dos apetites, do instinto. Ele traz em si o selo da animalidade. Em termos sociais, ele pode ser desqualificado e pouco útil, já que o homem, ereto, dispõe da visão para descobrir ao longe o que pode lhe servir de alimento. Gostar de fortes odores animais, reconhecer o papel erótico dos odores sexuais e farejar são condutas que geram suspeita por serem muito próximas dos animais, atestando falta de refinamento e a derrota dos aprendizados civilizatórios. O autor ressalta ainda que a fugacidade e a descontinuidade das impressões olfativas, bem como a impotência da linguagem para traduzir tais sensações, além de atrapalharem a memorização e a comparação das sensações, colaboram para que o olfato figure no “mais baixo sentido da hierarquia dos sentidos” (Corbin, 2005, p. 13).

Por outro lado, o autor ressalta que o olfato é o sentido da intimidade, ligado à delicadeza e à ideia de conservação. Sua obra, *Saberes e odores: o olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX*, resgata essas funções essenciais do sentido do olfato. É ele que, junto a um discurso médico-higienista, organiza uma nova ordem social da qual somos herdeiros.

Corbin redescobre uma teoria de meados do século XVIII que rapidamente foi aceita nos círculos científicos europeus da época. Essa teoria tem início com a percepção das múltiplas maneiras que o ar tem de agir sobre o corpo vivo. Todos os mistos que compõem o corpo, fluidos ou sólidos, ao desfazerem sua coesão, deixam escapar ar. O ar desempenha o papel de suporte inerte e veicula uma quantidade enorme de gases. Mistura insondável, fervilhante, teatro de estranhas fermentações, composto assassino que incuba as epidemias e cuja composição regula a saúde dos organismos, o ar começa a aumentar seu campo de ação, bem como a atrair a atenção de químicos e médicos.

O ar de um lugar é um caldo pavoroso no qual se misturam as fumaças, os enxofres, os vapores aquosos, voláteis, oleosos e salinos que exalam da terra, e, se for o caso, as matérias fulminantes que ela vomita, a morrinha que sai dos pantanais, os insetos minúsculos e seus ovos, animáculos espermáticos, e, muito pior ainda, os miasmas contagiosos que se elevam dos corpos em decomposição. (Corbin, 2005, p. 21)

Até então, o olfato não estava estreitamente implicado na apreciação do ar, porém, os médicos higienistas começaram a observar e a revelar as etapas e os ritmos da corrupção dos organismos e a situá-los em uma escala olfativa, “uma vez que o olfato se afirma como o sentido privilegiado para a observação dos fenômenos da fermentação e da putrefação” (Corbin, 1987, p. 23). Há um esforço em descrever o odor dos diferentes estágios da decomposição pútrida. Nesse sentido, o olfato ocupa um lugar privilegiado em relação à visão, à audição ou ao tato. “Ele se acha implicado mais de perto na definição do são e do malsão que então se esforça e contribui para organizar as condutas higienistas” (Corbin, 2005, p. 31).

Nesse sentido, os cheiros começam a ser tomados como os responsáveis diretos pelas doenças e pestes veiculadas pelo ar. Assim, a sensação olfativa adquiriu, no final do século XVIII, uma dimensão muito mais profunda do que simplesmente acusar um cheiro desagradável – ela acusava uma tensão entre a vida e a morte.

É importante considerar que, no século XVIII, há uma intensidade de odores nos espaços públicos e privados, recolhidos pelo autor com muita precisão e diversidade.

A lama de Paris forma uma mistura complexa de areia infiltrada entre as pedras do calçamento, de lixo nauseabundo, de água estagnada e de excremento. As rodas dos carros sovam essa massa, espalham-na, espirram os fedores na base das paredes e nos passantes. As paredes conservam odores [...]. Odores de excrementos, dos cadáveres, das carcaças de animais mortos, uma intensidade de odores no espaço público. O excremento se espalha em toda parte, nos passeios, ao pé das colunas, nos carros de praça. Os muros das casas parisienses são degradados pela urina. (Corbin, 1987 pp. 34-43)

Há ainda o cheiro dos lugares fechados, como navios, prisões, casernas, igrejas, lugares onde se elaboram e de onde se transmitem as epidemias.

Os perigos do mau cheiro acabam por fundar uma nova relação entre o homem e seu meio social, mediada pela tarefa dos higienistas e da química medicinal, que, a partir do século XIX, organizarão essa nova ordem, causando uma verdadeira revolução em todas as esferas humanas, como na arquitetura, no urbanismo, nas vidas pública e privada, nas formas de limpeza e aeração dos espaços, na relação com o corpo e com a intimidade. Há um movimento de arejamento dos espaços, de alargamento das ruas, de sanitização, de construção de prédios cobertos de janelas, um maior controle e uma maior vigilância sobre o lixo.

A partir dessa nova relação com os odores, temos duas importantes consequências. Uma diz respeito ao surgimento de um estado que se ocupa em

regulamentar a vida de seus súditos e de seus corpos através de práticas sanitárias, disciplinares e de vigilância, seja nas prisões, nos hospitais ou nas escolas. E, por outro lado, a ascensão da noção de “pessoa”, do narcisismo, do recolhimento para dentro do espaço privado, do íntimo e das fragrâncias da individualidade. Dentro do espaço da casa, com o surgimento do gabinete de toalete, cômodo cuja importância e luxo só aumentaria nas residências ricas, homens e mulheres esforçar-se-ão para disfarçar, cada vez mais, os odores inoportunos do corpo. No espírito da civilidade que se codifica, surge uma nova experiência de intimidade.

Portanto, através da história do olfato como organizador de uma nova ordem social, podemos dizer que, em sua função de conservação da vida, ele age como “olfato-sentinela” (Corbin, 2005, p. 14). Ele avisa sobre o veneno, detecta os perigos que a atmosfera esconde aos outros sentidos, antecipa ameaças, discerne a podridão nociva e a presença do miasma. Ele repudia tudo o que é perecível e que ameaça a desintegração de si mesmo e do outro.

Além disso, é o sentido dos afetos, da intimidade e das reminiscências.

Na Antiguidade, os médicos diziam que o nariz era, dentre todos os órgãos dos sentidos, o mais próximo do cérebro e, por isso, da origem dos sentimentos. O que talvez eles tenham percebido é que o olfato é o sentido que está mais intimamente ligado ao sistema límbico, uma região do cérebro mais primitiva que as regiões corticais, responsável pelas emoções e pelas memórias (Gomes, 2009).

Sentido dos afetos e dos mistérios, o olfato atinge mais o psiquismo do que a audição ou a visão; ele parece mergulhar nas raízes da vida. Logo, ele deverá surgir como o sentido privilegiado da reminiscência, o revelador da coexistência do eu e do mundo, o sentido da intimidade. (Corbin, 2005, p. 14)

Mergulhado nas raízes da vida, o olfato nasce enlaçado com a respiração. Sendo assim,

[...] as pessoas podiam fechar os olhos diante da grandeza, do assustador, da beleza, e podiam tapar os ouvidos diante da melodia ou de palavras sedutoras. Mas não podiam escapar ao aroma. Pois o aroma é um irmão da respiração. Com esta, ele penetra nas pessoas, elas não podem escapar-lhe caso queiram viver. E bem para dentro delas é que vai o aroma, diretamente para o coração, distinguindo lá categoricamente entre atração e menosprezo, nojo e prazer, amor e ódio. Quem dominasse os odores dominaria o coração das pessoas. (Süskind, 2006, p. 136)

Grenouille, a personagem criada por Süskind, produziu seu perfume para enlaçar, pelo olfato, o outro, para sentir-se humano e sentir-se parte da comunidade dos

homens. Valente, desde que entrei na instituição, fez-se presente para mim. Recepcionou-me com um *banho* de café, convidou-me para conhecer os avessos daquela casa-escola-hospital, vinha me cumprimentar de seu jeito todo próprio e especial, cheirando meu cachecol (sentir o cheiro exige proximidade), convocava meu olhar quando, distante, punha-se a cheirar o mundo, a criar superfícies com sua baba para depois cheirar seus rastros, quando se punha a comer os restos de comida que caíam no chão. Valente, no meu último dia de estágio, aceitou meu convite para o almoço. Estaria ele se abrindo para uma troca com o outro?

No meu último dia de estágio, encontro Valente no pátio, sentado no chão. Aproximo-me, converso com ele em português (converso na minha língua materna - em uma posição materna?). Falo muitas coisas, conto que é meu último dia, que gostei de conhecê-lo, que gostaria que ele se sentasse à mesa para almoçar conosco, que eu sabia que ele tinha condições para fazer isso. E sigo para a oficina deixando-o ali onde ele escolhera ficar. Na hora do almoço, sento à mesa em que tomei o banho de café, sem me dar conta disso. Quando alguém de nossa mesa se levanta por alguns instantes, Valente assume o seu lugar. No momento em que o colega retorna, a confusão se instala, mas no fim os educadores conseguem um lugar para Valente. Ele, então, come muito, muito, muito, apontando com o dedo o que deseja provar. Seria a fome de um mês acumulada? E nisso me lembro da conversa que tive com ele no pátio! Ele não havia sentado para almoçar em nenhum dos dias, como fazíamos, ficando sempre pelo chão, atrás de seus restos. Nesse dia, sentou. E não em qualquer mesa, mas naquela em que eu estava, naquela das boas vindas com o banho de café. Comeu com a gente. Almoçou comigo. Fiquei feliz. Havia ele encontrado um cheiro de humanidade? Afinal, comer junto, à mesa, pode ter um significado ritual e simbólico que é muito superior à satisfação de

*uma necessidade, pois não se trata apenas de comer, mas de saber
comer em comum, de compartilhar a mesa com outros.*

- Carlá, est-ce que tu connais Romíná?
- Não, Roman, quem é ela?
- Uma estagiária da Argentina. Ela é muito legal. Meu nome parece com o dela.
Ela foi embora. Eu também vou. Mas vou voltar aqui nas festas. Já combinei com todo mundo. Eu vou poder voltar nas festas. Eu gosto das festas que tem aqui... Eu não sei se quero ir embora...

VII. Casa utópica

Para constituir o espaço de uma casa habitável e um lar, é preciso também uma abertura, uma porta e janelas, é preciso dar passagem ao estrangeiro. Não existe casa ou interioridade sem porta e janelas.

Jacques Derrida, *Questão de estrangeiro: vinda do estrangeiro*

As crianças que são recebidas em Bonneuil trazem sérios entraves no



desenvolvimento psíquico, como a dificuldade em simbolizar as experiências de ausência e presença, de separação e de perda. Em função disso, a escola busca oferecer a possibilidade de vivenciar ou recuperar processos de simbolização. Estruturada com pilares e vigas que garantem a permanência, a escola oferece diversas aberturas: portas, janelas, espaços vazios para o ir e vir, para a criação, para encontros e desencontros, para novas construções e experiências. Desde seu início, Mannoni (1988/1990) propunha que Bonneuil fosse uma instituição aberta para o mundo e um lugar de passagem. Lugar onde as crianças e os adolescentes ficariam o tempo necessário para se sentirem

prontos a seguir um projeto de vida fora de Bonneuil e fora de outras instituições, projeto este construído durante sua passagem por Bonneuil.

Colocando-se contra as instituições totais sem, contudo, recusar a instituição, Mannoni propõe a *instituição éclatée*. Esse conceito apareceu por escrito, pela primeira vez, no livro *Educação impossível*. Ele não é fruto de um modelo teórico aplicado à prática, mas surge das experiências e tentativas de encontrar respostas para o

funcionamento dessa instituição que, desde o seu início, caracterizava-se como aberta e experimental. E, nesse sentido, experimental aponta, justamente, para uma instituição em que há espaços vazios para acolher a vida no que ela traz de imprevisto; em que há a possibilidade de criar brechas, fissuras, para propor e experimentar o novo, para escutar e acompanhar o que pode surgir de diferente.

Aberturas, brechas, fissuras, intervalos e cortes instauram a falta abrindo espaço para o surgimento do sujeito. A instituição estilhaçada, com suas fissuras e brechas, remete-me à obra *Building cuts*, do artista Gordon Matta-Clark.



Matta-Clark (1943-1978) nasceu em Nova Iorque, era filho de Roberto Matta (pintor surrealista) e Anne Clark e afilhado de Marcel Duchamp. Estudou arquitetura na Cornell University e literatura francesa na Sorbonne, onde teve contato com as ideias desconstrucionistas. Desenvolveu o conceito de “anarcoarquitetura” (desconstrução de estruturas), que revela questões estéticas, filosóficas e sociais. Era um artista que se preocupava com os usos do espaço urbano para convivência. Um dos seus trabalhos de maior destaque é *Building cuts*, em que faz verdadeiros cortes em edifícios ou construções abandonados, dando a ver a estrutura, a ordem e a vida à que essas construções foram capazes de dar suporte.



A escola fundada por Mannoni, por sua vez, proporciona cortes, espaços vazios e brechas para dar suporte ao surgimento do sujeito. Bonneuil é uma casa-escola onde se iniciou uma aventura clínica à margem¹⁵ do já estabelecido e onde foi preciso inventar tudo (Mannoni, 1991/1995). O constante questionamento que se fazia em relação ao funcionamento da instituição tinha e segue tendo a função de não deixar a rotina se instalar. Porém, era preciso estabelecer um referencial mínimo de funcionamento. Era preciso instituir a noção de permanência, pois Mannoni percebia a angústia e a afetação das crianças em relação às mudanças, por exemplo, na deserção dos adultos em algumas oficinas. “Quiséssemos ou não, era preciso assegurar a existência de um enquadre, de uma permanência, na qual a expressão livre pudesse ter lugar” (Mannoni, 1991/1995, p. 76).

Segundo Geoffroy (2004), o conceito de *institution éclatée* surge, entre outros motivos, em resposta à declaração de uma criança que queria deixar aquela *escola de loucos* para confrontar-se com o mundo *normal*. Mannoni, levando a sério o desejo da criança, resolve acompanhá-la no risco de deixar a proteção de Bonneuil e experimentar a vida.

Compondo as ideias de instituição aberta e de passagem com a necessidade de permanência e considerando a constituição psíquica do sujeito fundada na psicanálise, Mannoni, a partir da experiência em processo, que acontecia em Bonneuil, vai fundamentando o funcionamento da escola nos conceitos freudiano do *fort-da* e lacaniano de “Simbólico”. Esses conceitos psicanalíticos não são somente utilizados

¹⁵ Como diz Mannoni em entrevista a Lajonquière e Scagliola (1998), a margem se situa na contramão da medicalização, própria das instituições hospitalares e do enquadramento de crianças débeis, psicóticas, etc. no sistema especial de educação, com o objetivo de lhes ensinar os conteúdos curriculares.

para a compreensão da constituição do sujeito e das relações interpessoais, mas também para estruturar o funcionamento da instituição (Geoffroy, 2004).

Portanto, em vez de oferecer permanência, a estrutura da instituição oferece, sobre uma base de permanência, aberturas para o exterior, brechas de todos os gêneros (por exemplo, estadas fora da instituição). O que sobra: um lugar de recolhimento, um retiro; mas o essencial da vida desenrola-se em outra parte – num trabalho ou num projeto no exterior. Mediante essa oscilação de um lugar ao outro, poderá emergir um sujeito que se interroga sobre o que quer. (Mannoni, 1973/1988, pp. 79-80)

O *fort-da* é descrito por Freud, no texto “Além do princípio de prazer”, na cena em que vê seu neto de um ano e meio brincando com um carretel. A criança, que nunca chorava quando sua mãe a deixava sozinha, brincava incessantemente de fazer desaparecer e reaparecer o carretel amarrado num cordão. Ela atirava o carretel por cima da beirada de seu berço acortinado, fazendo com que o objeto desaparecesse de sua visão, e ao mesmo tempo pronunciava o som *o-o-o-o*. Em seguida, puxava o carretel pelo cordão de modo a fazê-lo aparecer e o saudava com um alegre *da*. A brincadeira se tratava do desaparecimento e do retorno do objeto, acompanhada do som emitido pela criança que foi compreendido pelos adultos (a mãe e o observador) como *fort* (ausente, foi) e *da* (presente, aqui está).

Freud interpreta essa brincadeira como uma grande “aquisição cultural da criança”, ou seja, a renúncia à satisfação pulsional que ela conseguiu efetuar ao permitir a partida da mãe sem se opor. A criança não se opôs à partida da mãe porque tal operação lhe permitiu trocar a renúncia à satisfação pulsional por uma compensação no plano simbólico, ou seja, representou uma perda em um plano e um ganho em outro. Representar a ausência da mãe permitiu à criança colocar em cena, ativamente, o que viveu de forma passiva.

O jogo do *fort-da* oferece a possibilidade de brincar com uma série de ausências-presenças e continuidades-descontinuidades, como a voz, o olhar, o objeto. “O carretel pode ser a mãe que ele expulsa e recupera, mas também pode ser ele mesmo na descontinuidade de ser visto ou não por esse Outro primordial” (Jerusalinsky, 2011, p. 242). Assim, a criança pode se sustentar brevemente na ausência do Outro primordial, mas também se sustentar na ausência do olhar desse Outro que sustenta seu reconhecimento. A voz acompanha o movimento do carretel mostrando que a criança faz uma conexão dos significantes *o-o-o-o* e *da* aos significados *ausente (foi)* e *presente (aqui está)*, passando de *infans* a sujeito da enunciação (Jerusalinsky, 2011).

O que está em jogo no ir e vir, na ausência-presença do *fort-da* é um intenso trabalho de construção de bordas espaciais, de litorais, no laço com o Outro. Da exploração do próprio corpo para o corpo materno e para o ambiente, ou seja, na exploração de territórios corporais e da geografia da casa, trata-se das fronteiras que começam a se desenhar entre o eu e o outro. As repetidas ausências da mãe vão marcando para o sujeito uma separação, uma falta e a possibilidade de simbolizar essa falta.

Com base nesses conceitos psicanalíticos, desenvolveu-se em Bonneuil a possibilidade de que as crianças e os adolescentes conseguissem vivenciar separações da família e da escola, experimentando situações de falta que pudessem ser simbolizadas. Ou seja, que pudessem “jogar diversas vezes o jogo do For-Da como simbolização original” (Geoffroy, 2004, p. 35). A aposta de Mannoni é que através dessas experiências de separação/simbolização eles pudessem “admirar e ser reconhecidos como sujeitos” (Geoffroy, 2004, p. 35).

O jogo do Fort-Da, ou essa oscilação entre um aqui e um lá, é introduzido na escola experimental de Bonneuil toda vez que a estada aí de uma criança se efetua em alternância com uma estada alhures, num lugar pouco habitado (Cévennes, Dordogne ou Le Grand-Fougeray). Conjuntamente com o ir-e-vir oferece-se um espaço significativo, onde a criança é levada a perder-se para se lhe propiciar a ilusão de renascer aí, sustentando-se como sujeito pelo jogo de escansão presença-ausência. Em contraste com o que se passa no Fort-Da, a mãe não parte; mas a criança é colocada em situação de deixá-la e de deixar Bonneuil. Mantém-se idêntico o tipo de discurso que se tem a partir de uma presença perdida. (Mannoni, 1973/1988, p. 78)

Em Bonneuil, o jogo do *fort-da* transferido das relações intersubjetivas para as relações instituição-sujeito, apresenta-se no ir e vir da escola para as diversas atividades oferecidas fora dela. Em sua abertura para o exterior, Bonneuil oferece a possibilidade para as crianças e os adolescentes irem (*fort*) a diversos lugares fora da escola, porém ligados a ela. Há os alojamentos noturnos (também chamados de *lieu d'accueil*), as famílias de acolhimento no interior da França, os acampamentos de verão e o trabalho nos arredores da escola. Há um constante movimento de ir aos lugares de fora e retornar para a instituição. Como aconteceu com “a menina que me ajudou a ficar” em Bonneuil. Ela partiu para sua estada *fora*. O ir é sempre pensado com a criança, a equipe e a família. Avalia-se a situação da criança e da família, o *passo para fora* que poderá ser dado em relação à separação que ocorrerá e sua possibilidade de ser simbolizada. É fundamental que, antes de ir por um tempo, cada um tenha encontrado um lugar para si

na escola, lugar simbólico, lugar de sujeito que seja reconhecido pelos outros. Assim, as crianças que vão para as atividades temporárias no exterior da escola sabem que serão lembradas e faladas como membros de Bonneuil, pois quando são elas que ficam, falam sobre os que foram, os que estão fora. Desse modo,

[...] podem vivenciar que têm um lugar em alguma parte, que eles contam para os outros e que tudo não sucumbe na ausência deles. [...] Dessa forma, as crianças e adolescentes presentes ficam sabendo que os ausentes continuam a existir nas memórias e narrativas dos presentes, que eles (os ausentes) são importantes (para os presentes), ou seja, que é concedido a eles um lugar como sujeitos na ordem simbólica. (Geoffroy, 2004, pp. 40-45)

As casas de acolhimento são os três alojamentos nos arredores da escola em que algumas crianças passam as noites. Podem passar toda a semana, alguns dias por semana ou apenas o fim de semana. Podem ser grupos fixos que seguirão por um ano em determinados dias da semana na casa, como podem ser pequenos grupos que passam um fim de semana por mês. Depende de cada caso. Em cada casa há um adulto ligado à escola que é responsável pelo seu funcionamento e pelo cuidado com as crianças. Há também estagiários que podem escolher fazer seu estágio nas casas de acolhimento (estágio em internato) e não na escola (estágio em externato). Nesse espaço, todos vivenciam os afazeres domésticos, aprendem a cuidar de si e de seus pertences e a conviver com os colegas. Nessa modalidade, podem experimentar pequenas etapas de separação dos pais, preparando-se para separações mais longas, como as estadas nas casas de famílias de acolhimento no interior da França.

A estada na casa das famílias de acolhimento geralmente é mais longa, podendo durar um mês ou mais. Nesses lugares, que são mais ligados ao campo, as crianças e os adolescentes aprendem uma profissão de acordo com o que a família produz, como queijo, por exemplo, ou aprendem a trabalhar como artesãos. Eles passam um tempo na casa da família e depois retornam para a escola. Essa experiência de separação é alternada, um ir e vir importante para os pais e para eles, pois partem sabendo que irão se reencontrar. Ambos, pais e filhos, têm a possibilidade de experimentar a falta.

Os trabalhos nos arredores de Bonneuil são procurados e escolhidos de acordo com o desejo de cada um. Eles trabalham alguns dias por semana em pequenos estabelecimentos, como padarias, floriculturas, oficinas de carro ou bicicleta e livrarias. O objetivo principal desse trabalho é possibilitar o encontro com um outro mediado por um interesse em comum (por um desejo) e por uma atividade que “ocupa a função de

instância castradora” (Geoffroy, 2004, p. 42), na medida em que regras de trabalho são impostas pela própria atividade para que o trabalho dê um resultado, e não por um adulto de forma arbitrária.

Sair do ambiente da escola para se confrontar com a vida lá fora, com a realidade, proporciona ainda o encontro com pessoas que oferecem a possibilidade de as crianças e os adolescentes responderem de formas diversas da que estão acostumados, abrindo-lhes brechas para serem diferentes. Mannoni conta de um rapaz com debilidade mental que trabalhava em uma construção nos arredores de Bonneuil. Os operários estavam satisfeitos com o trabalho do rapaz, que eram atividades manuais simples, mas que ele desempenhava bem. Porém, na hora do almoço, ele começou a comer com as mãos, o que não agradou os operários. Então, um deles lhe disse que ali todos comiam como humanos. Ele poderia seguir almoçando com eles se usasse os talheres, mas se fosse comer com as mãos, que fosse para um canto qualquer. O rapaz imediatamente começou a comer com os talheres. Mannoni sublinha a eficácia dessa intervenção que ajuda a criança e o adolescente a se situar no social. Por isso ela aposta, e muito, que se ofereçam às crianças várias opções de discursos e de trânsito pelo social (Kupfer, 1992).

Neste trânsito pelo social, abre-se a possibilidade tanto de as crianças e adolescentes irem para fora de Bonneuil quanto, também, do que é de fora vir até a escola. É o caso dos estagiários. Esses que vêm de fora, os estrangeiros, trazem algo da sua cultura para dentro da instituição.

Inicialmente, quando Bonneuil foi fundada, o trabalho era realizado apenas por estagiários, os “estagiários da aventura e do risco”, como nomeia Marie-José Richer-Lérès (1995, citado por Lajonquière & Scagliola, 1998, p. 26). Estes, junto com Mannoni e Robert Lefort, tiveram que criar tudo, realizar o trabalho de reflexão e elaboração e fazer a instituição funcionar. Após o reconhecimento administrativo de Bonneuil, os estagiários começaram a ser pagos pelo trabalho, sendo contratados pela escola. Porém, fizeram questão de manter uma brecha, uma abertura para as pessoas que quisessem vir “formar-se ou deformar-se de uma prática muito restritiva e especializada” (Richer-Lérès, 1995, citado por Lajonquière & Scagliola, 1998, p. 28).

Como os estagiários atuais, diferentemente daqueles primeiros que participaram da invenção da instituição, encontram uma estrutura já pronta e em funcionamento, a criação é deslocada para a relação com a criança e com o adolescente, para o que pode irromper nesse encontro. Além disso, o estagiário é também aquele que, vindo de longe, muitas vezes de fora da França, traz o olhar interrogante para as coisas que foram se

instituindo e se cristalizando com o tempo. “Trazem sempre coisas novas em oposição aos que permanecem mais tempo na instituição” (Richer-Lérès, 1995, citado por Lajonquière & Scagliola, 1998, p. 28). Por isso, é sempre uma categoria muito festejada e bem-vinda na escola.

Muitos estagiários vindos de outros países aportam em Bonneuil com sua cultura, sua língua, o que nos dá a sensação, por vezes, de estarmos numa Torre de Babel. Mannoni sabia da importância que era, para um sujeito aprisionado na língua materna, poder se descobrir em outra língua. Por isso, em Bonneuil, há investimento em laboratórios de idiomas e o acolhimento a estrangeiros de diversas partes do mundo. Essa circulação de línguas por Bonneuil também é uma marca do estilhaçamento da instituição. Essas brechas no trabalho com o exterior permitiram, a algumas crianças que não falavam francês, poder conquistar a condição de se expressar em outra língua.

Foi assim com Moby.

Moby e as sereias

Sé que hay en tus ojos con solo mirar
Que estás cansado de andar y de andar
Y caminar girando siempre en un lugar

Sé que las ventanas se pueden abrir
Cambiar el aire depende de ti
Te ayudara vale la pena una vez más¹⁶

Moby era a jovem que me fazia pensar em baleias. Nos meus primeiros dias em Bonneuil, ela se aproximava de mansinho, entoando seu “baleiês”, pegando minhas mãos para bater palmas ao ritmo da sua melodia. Eu me perguntava sobre essa cena: o que Moby queria dizer com sua canção, com sua aproximação? Ela estaria me convidando para cantar com ela? Para dançar? Estaria me seduzindo com sua melodia? Ela passava um tempo assim, mergulhada nesse canto, e repetia o movimento várias vezes por dia, quando me encontrava pela escola, entre uma atividade e outra. Algumas vezes me sentia convocada a cantar para ela enquanto ela batia palmas e balançava o corpo em sua dança suave.

Depois de ter se grudado nos meus cabelos, Moby não me procurou mais para cantar, dançar ou bater palmas. Percebi, porém, que ela ia se aproximando de cada novo estagiário que chegava com sua canção suave, sua dança e as palmas. Ela parecia se acalmar quando cantavam para ela; parecia sentir prazer no encontro com o outro embalado pela música.

Todas as quartas, pela manhã, era oferecido um horário de supervisão para os estagiários. Ela acontecia no *Espace Analythique*, em Paris. Era o dia em que eu não ia a Bonneuil, mas em que podia refletir, com os colegas, sobre a escola e sobre as crianças

¹⁶ “Color esperanza”, composição de Diego Torres, Gerardo Horacio Lopez Von Linden e Roberto Fidel Ernesto Sorokin. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nb1VOQRs-Vs>>. Acesso em: 22 out. 2017.

e os acontecimentos que mais nos afetavam. Naquela quarta falavam de Moby, de sua afinidade com a música, de suas aproximações e de sua agressividade.

Saí da supervisão pensando em Moby e, enquanto vagava pelas ruas, meio à deriva, pulou da minha memória a cena de quando cheguei em Paris.

A ruazinha do prédio em que eu moraria naquele mês era tranquila, estreita, uma ligação entre duas avenidas movimentadas. O prédio não tinha elevador, e subir aquela escadaria antiga, apertada e barulhenta puxando duas grandes malas foi um desafio.

Habitar uma casa, um apartamento, é quase sempre semelhante no que diz respeito à disposição do espaço e à sua ocupação. Partilhamos espaços que se repetem: a sala, a cozinha, o quarto de dormir, o banheiro, preenchidos com sofás, geladeiras, fogões, gavetas, armários, talheres. A vida privada tão semelhante a quase tantas outras vidas privadas em que os próprios gestos são repetidos: dormir, alimentar-se, escovar os dentes, puxar a descarga, lavar a louça, guardar as roupas, arrumar a cama. Sabia que tudo isso me esperava do outro lado do oceano, sem mesmo conhecer a pessoa que me hospedaria, a não ser por algumas palavras trocadas via internet. Ela e o namorado aguardavam a minha chegada naquele sábado à tarde. Eles haviam separado para mim uma sobra do almoço e um copo de vinho. Apresentamo-nos, ela me mostrou a geografia da casa, os espaços que eu poderia ocupar. Apesar da repetição esperada na forma de organizar a vida privada, em que o diferente aparece no estilo que cada um imprime em sua própria casa, um grande estranhamento se deu. Como adentrar um espaço privado, tão igual, mas, ao mesmo tempo, tão diferente? Estranho-familiar. Habitar o quarto daquela casa, o lugar de maior intimidade, e ouvir vozes desconhecidas que falavam uma outra língua, no ambiente ao lado, causava uma inquietação muito peculiar.

Eu buscava traduzir/compreender o que se passava ao ouvir a melodia das falas trocadas entre o casal que me hospedava. Às vezes aumentavam o volume da voz, que ficava ríspida. Estariam brigando? Logo em seguida, diminuían o volume e a voz parecia se suavizar, ficar mais doce. Faziam as pazes? Mas de novo a voz crispava-se, depois vinham risos e vozes melodiosas. Alternavam-se sentimentos e mensagens. Sobre o que será que conversavam? Um só assunto? Acontecimentos do dia? Algo que um deles fez e o outro não aprovou? O que aquelas melodias, que era tudo o que eu conseguia entender, diziam-me sobre o que se passava entre eles? A prosódia da língua, aquela sinfonia de sentimentos expressos, às vezes dissonantes, outras vezes

harmoniosos, era o que capturava minha atenção. As palavras que saltavam acima da entoação eu não conseguia decifrar.

A melodia, as palavras, as vozes e eu no íntimo quarto de uma casa, ouvindo uma língua estrangeira. Essa experiência me permitia separar essas instâncias – prosódia, palavra, voz – e questionar suas articulações. Haveria um parentesco entre a fala e o canto, entre a palavra e a música? Qual seria a articulação entre a música, a voz e as palavras? E que efeitos teriam sobre o sujeito? Além das questões que essa vivência me proporcionava, ela me conduzia de volta ao encontro com Moby e sua língua cantante, tão estrangeira quanto a língua francesa que eu ouvia naquele quarto. Pensava em aproximações, nas possibilidades de contato e por onde se construiriam essas novas pontes.

Rousseau, no primeiro capítulo do *Ensaio sobre a origem das línguas*, intitulado “Dos vários meios de comunicar nossos pensamentos”, afirma que desde que os homens se reconheceram entre si como seres “sensíveis, pensantes e semelhantes”, eles tiveram o desejo ou a necessidade de comunicar uns aos outros seus sentimentos e pensamentos e acharam meios para fazer isso por meio dos sentidos, “os únicos instrumentos pelos quais um homem pode agir sobre o outro” (Rousseau, 1759/1978, p. 159). O movimento (que inclui o gesto e faz referência ao olhar) e a voz seriam as duas possibilidades apontadas por Rousseau como formas de se comunicar com o outro. O autor segue o texto diferenciando essas duas formas de comunicação e afirma que a mensagem que nos chega pelos olhos tem um efeito mais seguro do que aquela que nos chega pelo discurso. Por outro lado, quando se trata de comover o coração e inflamar as paixões, o discurso proporciona efeito mais potente. Diz Rousseau (1759/1978, p. 161):

As paixões possuem inflexões que nos fazem tremer, essas inflexões a cuja voz não se pode fugir, penetram por seu intermédio até o fundo do coração, imprimindo-lhe, mesmo que não o queiramos, os movimentos que as despertam e fazendo-nos sentir o que ouvimos.

O filósofo, ao marcar que a experiência de comunicar nossos sentimentos se dá de forma diferente quando usamos a palavra, faz pensar que há algo na fala que convoca o outro muito mais do que a imagem. Por ser a fala dirigida ao outro, ela teria o poder de convidar a participar daquilo que se passa com o sujeito? E mesmo ali onde não há fala articulada, como no caso de Moby, seria possível que o som produzisse algum encontro?

Rousseau ainda diz, em relação à articulação entre palavra e melodia, que ambas têm uma origem comum. Para o autor, teria sido a partir das primeiras vozes que se formaram as primeiras articulações, ou seja, os primeiros sons, de acordo com as paixões que os moviam. A cólera, por exemplo, arrancava gritos ameaçadores, enquanto a ternura produzia uma voz mais suave. E, assim, a cadência e os sons nasciam junto com as sílabas, e as primeiras línguas teriam uma expressão cantante e apaixonada antes de serem simples e metódicas. Portanto, para Rousseau, no princípio, dizer e cantar eram a mesma coisa. Nesse sentido, dirá ele, uma língua que tivesse apenas articulações e vozes possuiria apenas metade de sua riqueza, podendo transmitir apenas ideias. Para transmitir sentimentos e imagens, precisaria ainda de ritmos e de sons, ou seja, de uma melodia.

Significante e prosódia, letra e música ainda hoje aparecem articulados. A língua carrega alguma melodia e ideias que se expressam através da voz. A melodia produzida pelas vozes daquele casal transmitia-me algo do que se passava entre eles. A ideia, o sentido mais preciso, só seria captado pelo acesso ao significado das palavras que eu ainda não dominava. Mas, provavelmente, depois que eu tivesse o domínio fonético, sintático e gramatical da língua falada pelo casal – a língua francesa –, depois que eu me instalasse como falante dessa língua, a melodia, sua prosódia, exerceria um papel cada vez menor na produção do sentido, mais ligado às interrogações, às exclamações ou às ironias (Jerusalinsky, 2011).

Já Moby, mesmo entoando apenas uma melodia, também parecia querer me transmitir algo do seu pensamento ou sentimento.

Mas por que eu me sentia convocada a prestar atenção naquelas vozes (do casal e de Moby) e a tentar decifrá-las? Essas vozes, que estalavam e furavam o silêncio, invadiam e perfuravam o meu ouvido e vibravam nos meus tímpanos, capturavam-me. Não se pode significar de melhor maneira a atração das vozes; elas seduzem, muito além das palavras proferidas, como diz Assoun (1999).

Ulisses, o herói da Odisseia, conhece bem essa sedução da voz, pois precisou atravessar a Ilha das Sereias durante as aventuras por que passou na viagem de volta a Ítaca, seu lar.

Freud se utilizou de mitos para ajudá-lo na construção das teorias psicanalíticas, pois percebia que neles havia um saber. Que saber haveria no mito de Ulisses que poderia nos ajudar a pensar, junto à psicanálise, questões relativas à voz, objeto daquilo

que Lacan nomeou como pulsão invocante? Qual é o poder de atração da voz e quais são os efeitos sobre o sujeito?

Segundo Bentata (2009), são poucas as referências à pulsão invocante e ao seu objeto *voz* na obra de Lacan, apesar de ele lhes conferir grande importância. Lacan inicia seu trabalho com a voz a partir da clínica das psicoses, no estudo das alucinações, particularmente no delírio paranoico. Porém, ele rapidamente deixa de trabalhar com a voz no domínio da psicopatologia para integrá-la na dinâmica pulsional e, conseqüentemente, na constituição do sujeito (Vives, 2013).

Para Didier-Weill (1999), Lacan não fez mais que aflorar a pulsão invocante, já que não a aprofundou como o fez com a pulsão escópica e seu objeto *olhar*. Apesar de apontar que tanto Freud quanto Lacan eram mais sensíveis ao universo plástico do que ao universo sonoro da música, Didier-Weill “tempera” essa fala ao apontar a importância da poesia para Lacan: “[...] sua atenção à poesia era para ele o caminho pelo qual se via manifestar sua não surdez para o real musical” (Didier-Weill, 1999, p. 11).

No Seminário 11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Lacan introduz a pulsão invocante e seu objeto com base na lista de objetos pulsionais estabelecida por Freud: os objetos oral (seio), anal (as fezes) e fálico (o falo).

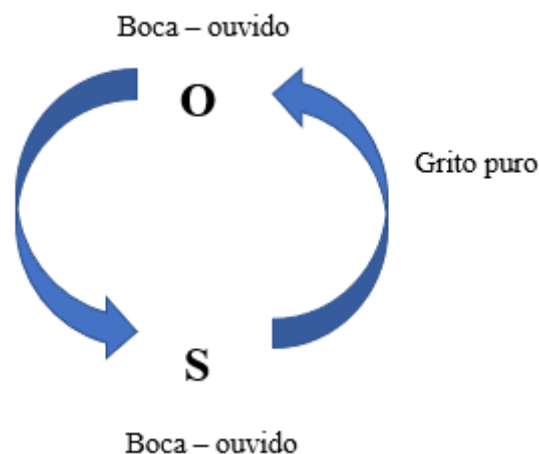
Primeiramente, ao falar que a passagem de uma pulsão a outra não se dá por um processo de maturação, mas pela “intervenção, o reviramento, da demanda do Outro” (Lacan, 1964/2008b, p. 177), Lacan situa a pulsão escópica e a pulsão invocante. Em seguida, para acrescentar a pulsão invocante na lista das pulsões elaboradas por Freud, ele diz: “[...] e não só eu abrevio, mas preencho os buracos que Freud, coisa muito surpreendente, deixou abertos em sua enumeração das pulsões. Depois de *se fazer ver*, trarei um outro, o *se fazer ouvir*, de que Freud nem mesmo nos fala.” (Lacan, 1964/2008b, p. 190).

Cada pulsão, além de seu objeto, tem uma zona erógena, “geradora de eros” (Harari, 1990, p. 114). São zonas de privilégio que apresentam uma estrutura de hiância, de abertura e fechamento que certos orifícios presentes no corpo possuem. São chamadas de estruturas de borda que se abrem e se fecham, como a boca, na pulsão oral; o ânus, na pulsão anal; e o olho, na pulsão escópica. No caso da pulsão invocante, dirá Lacan (1964/2008b, p. 190), “os ouvidos são, no campo do inconsciente, o único orifício que não se pode fechar”.

Na sequência dessa passagem, Lacan aponta para outra diferença que a pulsão invocante apresenta em relação à pulsão escópica, no que diz respeito aos três tempos da pulsão. Ele dirá que, no terceiro tempo da pulsão escópica, que é o tempo de *se fazer ver*, é o *eu* quem se mostra. Aqui a flecha indica um retorno para o sujeito. Porém, no terceiro tempo da pulsão invocante, a flecha vai para o outro, ou seja, no *se fazer ouvir* trata-se do outro que escuta (Lacan, 1964/2008b).

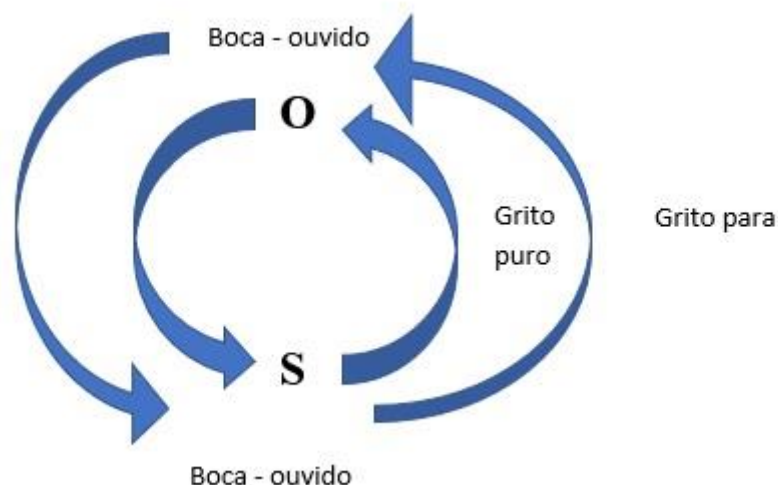
Segundo Bentata (2009), foi Didier-Weill quem percebeu essa dualidade do objeto da pulsão invocante, a voz e a escuta, que, segundo Jean-Michel Vives (2016), remete a duas zonas erógenas. A pulsão invocante tem a particularidade de possuir duas zonas erógenas “ao quadrado”, diz o autor: a boca e o ouvido da criança, e a boca e o ouvido do Outro. Para descrever o circuito pulsional, Vives parte do instante do nascimento, no qual a criança, sob efeito de uma tensão endógena, de um sofrimento, solta seu primeiro grito. Esse grito mítico, chamado por Vives (2009) de grito puro (*pur*) é a expressão de um estado de sofrimento, e a expulsão desse sofrimento não é ainda tomada como da ordem da demanda.

O grito puro que sai da boca da criança ressoará no ouvido do Outro e, como esperado, haverá uma resposta. Temos aqui implicada a segunda zona erógena, a boca do Outro. Ele dará uma resposta que ecoará no ouvido da criança.



Quando a voz do Outro, nesse circuito pulsional, enlaçar o ouvido da criança, o próximo grito não será mais o grito puro, mas será o grito *para* (*pour*), que, tomado como demanda, será chamado de apelo.

Vives (2009) sublinha que esse circuito é exclusivo da pulsão invocante, que precisa de duas bocas e dois ouvidos para cumprir o trajeto da pulsão.



Ele ainda faz notar que essa é a única pulsão na qual o retorno para o sujeito, o que seria o segundo tempo da pulsão, está na dependência do Outro.

Mas, retomemos o objeto primitivo da pulsão, aquele nomeado por Lacan *a voz*, e sigamos com Ulisses em sua arriscada travessia pela Ilha das Sereias.

As sereias, na antiguidade, não eram mulheres-peixe, mas mulheres-pássaro, monstros saídos de dois reinos, humano e animal. Filhas de Aquêloo (maior rio da Grécia) e Melpômene (musa da tragédia que conduz o canto), elas tinham o poder de atrair, por meio de sua voz encantadora, os marinheiros, empurrando-os para o naufrágio. Apenas Ulisses e, antes dele, Orfeu, conseguiram escapar dessa voz tentadora.

No texto de Homero, é Circe quem avisa Ulisses do perigo que se avizinha em relação ao poder sedutor e mortífero da voz desses seres míticos. Diz ela:

[...] as sereias fascinam todos os homens que se aproximam. Se alguém, por ignorância, se avizinha e escuta a voz das sereias, adeus regresso! [...] porque, com seu canto melodioso, elas o fascinam, sentadas na campina, em meio a montões de ossos de corpos em decomposição, cobertos de peles amarfanhadas. (Homero, 1993, p. 42)

A sedução captura o sujeito, é uma armadilha que o prende, que o enreda e não o deixa sair. Como diz Assoun (1999, p. 75), seduzir é primeiramente puxar de lado, colocar o sujeito à parte para aprisioná-lo. Esse encantamento se dá no encontro com o

outro, mas “toda sedução *pelo outro* é também sedução *por si mesmo através* do Outro” (Assoun, 1999, p. 77). Ou seja, a voz faz alguma coisa cantar no “seduzido”, apesar de ele experimentar isso como vindo do outro.

Circe avisa Ulisses do perigo e também indica o antídoto. Para passar diante das sereias, ele deveria amassar cera doce de mel para colocar nos ouvidos dos tripulantes, vedando-os. Mas, caso ele próprio quisesse ouvir a voz desses seres encantadores, ele deveria ficar fixado no mastro da embarcação com os pés e punhos amarrados. Assim, poderia satisfazer-se com a deliciosa e funesta voz das mulheres-pássaro.

É assim que o herói da Odisseia atravessou a Ilha das Sereias: preso ao mastro por laços salvadores, pois sabia do risco que corria de entregar-se ao apelo gozoso anunciado por elas. Orfeu também obteve êxito nessa travessia, não se entregando para a morte; pois, com sua lira, compôs músicas e abafou a voz das sereias.

Aqueles que atravessaram a Ilha das Sereias e saíram vivos lançaram mão de algumas estratégias para sobreviver ao poder fascinante da voz das mulheres-pássaro. Mas o que há na voz desses seres míticos que lhes confere tanto poder de atração/sedução? Qual é a armadilha das sereias? O que elas despertam no outro? O que essas vozes nos ensinam e a que elas nos remetem, em relação à psicanálise?

Hervé Bentata (2009) fala de três dimensões presentes na voz das sereias, ligadas a três expressões gregas que as qualificam. São elas: *phthoggos*, *op's* e *aoïde*.

Phthoggos diz respeito ao canto, na qualidade de grito, que traz em si algo de inarticulado, remetendo ao real da voz. Ele promete um gozo sem limites e confunde vida e morte. Esse grito tem função de um apelo imperativo ao Outro, como o é o grito das sereias ao subjugar os marinheiros e atraí-los.

Op's refere-se à *palavra* e aproxima-se da sedução e da harmonia. É a voz suave, cantada, a voz feminina, ancestral, do início de tudo. É o aspecto sedutor da voz das mulheres-pássaro.

Aoïde refere-se ao conteúdo, ao saber prometido e à transmissão simbólica. É o que as sereias prometem a Ulisses ao convidá-lo para se aproximar, ouvir a doce voz e seguir pleno de alegria e saber.

Vejamos como, no campo da psicanálise, esses três aspectos da voz incidem sobre o sujeito ao exercerem sua função.

Na voz das sereias, há o aspecto *phthoggos*, um grito inarticulado que podemos associar ao grito do bebê. É diante de estímulos endógenos impossíveis de serem geridos pelo *infans*, dada sua prematuridade, que ele grita. O grito, a princípio, é a

expressão vocal de um sofrimento. Ele só se tornará apelo se houver um outro encarnado que lhe atribua uma intenção de comunicação, uma interpretação e uma ação específica capaz de satisfazê-lo. Esse grito do bebê, esse som inarticulado, essa dimensão real da voz como grito puro, dura apenas um breve instante, pois, assim que é tomado como um apelo por esse outro próximo, ele entra na dimensão das trocas simbólicas.

O grito faz um apelo imperativo à presença do Outro. É assim com o grito das sereias que atrai os marinheiros. O grito dos bebês é também um grito imperativo, cujo efeito percebemos em todos à sua volta, especialmente nas mães. Como resistir a um grito/chamado de um bebê? Ainda mais sendo sua mãe? Podemos pensar que o bebê ocupa o lugar de sereia quando convoca a mãe com seu grito/chamado, atraindo-a para ele.

Jerusalinsky (2011) diferencia os termos *vox*, do latim, e *phoné*, do grego, para afirmar que a “mãe dá voz ao bebê ao tomar suas fonações como um chamado” (p. 69). Isso ocorre porque *vox* significa tanto vocalizar quanto produzir um chamado, enquanto *phoné* refere-se, especificamente, à produção do som e à origem dos termos afonia, disfonia, cacofonia.

O bebê grita, e a mãe atende-o dirigindo-se a ele com sua *sonata materna*, em seu dialeto próprio, em sua suave e melodiosa voz de sereia. Agora é a mãe que ocupa o lugar de sereia a convocar, com sua voz melodiosa, o bebê. É o aspecto *op's* da voz que se apresenta aqui, também conhecido como *manhês*, essa língua especial das mães, que se caracteriza pela prosódia, pelo amplo uso da musicalidade que faz “sobressaltar e desfalecer” (Bentata, 2009, p. 16) os bebês que a escutam. É com esse canto de mulher-pássaro que ela erotiza a escuta do seu bebê, convocando-o. Como nos diz Didier-Weill (1999, p. 9), “a vocação para tornar-se humano nos é originalmente transmitida por uma voz que não nos passa a fala sem nos passar, ao mesmo tempo, sua música”.

As mães fazem uso dessa língua materna em um momento em que o que está sendo dito ainda não pode ser entendido pelo bebê, mas ele já começa a ser pulsionado, erotizado e tomado no funcionamento da linguagem. A maneira cantante da fala da mãe, com seu ritmo e sua entonação, bem como seus silêncios, parece sublinhar, para o bebê, pontos significativos no que é dito, ainda que ele não entenda as palavras que são pronunciadas. Esse modo de falar busca, também, convocá-lo a se engajar no prazer da vocalização. Assim, a prosódia convocante que uma mãe produz, articulada a uma alternância que garante os intervalos e as brechas por onde o bebê poderá produzir suas

vocalizações, ou seja, a sustentação, pela mãe, de uma matriz dialógica para seu bebê, remete à pulsão invocante em sua produção de laço com o outro.

Vale ressaltar que a voz que busca subjetivar não é válida para esse fim se for tomada como puro estímulo sonoro. Não basta colocar o bebê para ouvir as vozes no rádio ou na televisão ou sons quaisquer para que ele se subjetive e entre na linguagem. É preciso um Outro encarnado (mãe) para quem ele enderece seu grito (*phthoggos*), que será respondido pela mãe com sua sonata materna, *op'is*, mas também *aoïde*. Ou seja, a mãe responde ao grito/chamado do bebê, produzindo uma interrogação pelo enigma do desejo que supõe ao bebê: que quer você, meu querido? O que está se passando contigo? Esse é o aspecto *aoïde* da voz, ou, em outras palavras, sua dimensão simbólica.

Essas questões que a mãe endereça para o bebê, questões que obviamente não serão respondidas, estão aí justamente para supor que essa resposta um dia virá. Dessa forma, a mãe estaria antecipando um sujeito, permitindo que um dia ele advenha.

Para que o sujeito advenha a partir do encontro com a voz do Outro, é preciso que ocorra o recalque da voz como puro objeto acústico e que um enigma se instaure para ser tomado como um chamado ao laço com o outro. Somente com a instauração de um enigma do desejo é que a criança poderá se tornar falante, na tentativa de responder a esse enigma (Jerusalinsky, 2011).

O recalque da voz como puro objeto acústico, recalque da voz originária, é o que Vives (2009) chamará de *ponto surdo*. Para advir, o *infans* deverá poder se tornar surdo, surdo à voz da sereia, surdo para o timbre primordial. É nessa reviravolta que ele conquistará sua própria voz, pois, para que ele se faça ouvir, é preciso que ele pare de escutar a voz originária. “É nesse ponto surdo que a pulsão invocante procede à subjetivação do *infans*: o *infans* deve permanecer surdo ao apelo do Outro” (Vives, 2009, p. 337).

Esse é um ponto de ambivalência e de dificuldade em relação à voz, pois ela é essencial para que o sujeito advenha. Mas se a criança é capturada e presa por ela, correrá sérios riscos de não entrar na linguagem. Para que isso ocorra e ela advenha como sujeito, é preciso, num primeiro tempo, ouvir e aceitar o convite dessa voz, que carrega um desejo para sempre misterioso, e, em seguida, dizer não a ela. É necessário ouvi-la e esquecê-la, estruturando, assim, o ponto surdo em relação à voz do Outro.

Vives (2013) ressalta que, na Odisseia, Homero, ao se referir às sereias, fala da voz e não do canto. O autor retoma o texto grego para lá encontrar a palavra *phthoggos*, como o grito, o aspecto inarticulado da voz. Ele conclui, então, que a voz desses seres

míticos não tinha nada de belo, mas possuía um apelo incondicional que dizia aos navegantes: “Venha a você o saber absoluto!”, promessa de um gozo infinito (Vives, 2013).

É nesse apelo incondicional ao gozo infinito que aquele que não pode estruturar um ponto surdo será invadido pela voz do Outro e viverá em sofrimento. Esse é o perigo com o qual Ulisses é confrontado no encontro com as sereias, pois os gritos imperativos e as vozes que convocam o navegante para o prazer chamam-no também para a morte. A voz dessas mulheres míticas remete a um tempo antes da lei, convidando o navegante a reatar com uma forma arcaica de um gozo não interrompido. É uma “voz-corpo que relembra o gozo perdido da origem” (Assoun, 1999, p. 84).

É a captação num gozo alienante que torna impossível o advir do sujeito, caso ele não estabeleça o ponto surdo em relação à essa voz. Para não ceder a essa tentação, é preciso fazer essa travessia como Ulisses, amarrado ao mastro, o que remete ao “princípio de realidade” (Assoun, 1999, p. 85) ou ainda, tocando e compondo uma música que abafe a voz sedutora e mortífera das mulheres-pássaro, como fez Orfeu.

Há, na situação de Orfeu, uma hipótese muito interessante. O rei Pélias, temendo a profecia de que seria morto por Jasão, envia-o para a impossível missão de conquistar o velocino de ouro. Jasão, assim, convoca uma expedição reunindo na embarcação uma tripulação de heróis para acompanhá-lo, conhecidos como os argonautas, e, entre eles, estava Orfeu com sua lira. Sua aposta era que os marinheiros, durante a passagem pela Ilha das Sereias, prefeririam ouvir a música de Orfeu a ouvir a voz das mulheres-pássaro. E, de fato, eles preferiram, exceto um, que se atirou ao encontro das sereias. Vives (2013) comenta que esse marinheiro mergulhou em direção a elas por não ter conseguido constituir seu ponto surdo, estando em contato com a voz arcaica e originária. Ele, portanto, não se deixou capturar pela música de Orfeu.

Esse é um ponto importante que nos leva a pensar na função da música em sua diferença em relação à voz. Na música, há uma mistura do real da voz articulado ao simbólico da palavra. Vives (2016) dirá que nos sentimos interessados pela música pelo fato de ela ser impotente para expressar seja o que for, ideia que ele refere a Stravinsky. É justamente por ela “não dizer nada, mas dizer bem” que provoca interesse. É como se ela se endereçasse a nós. E, pelo fato de se endereçar a alguém sem nada dizer, a música permite, por exemplo, que a criança autista possa aceitar esse endereçamento que não é sustentado por uma fala. Se do lado da música há um investimento subjetivo grande,

ainda assim é possível contatar a criança sem que ela se sinta agredida ou invadida, já que a música “nada diz” (Vives, 2016).

Ao buscar material sobre Bonneuil, encontrei o relato de dois estagiários sobre seus encontros com Moby. Em sua dissertação de mestrado, Neto (2012), que esteve em Bonneuil dois anos antes de mim, conviveu com Moby em uma das casas de acolhimento próximas à escola. Nessa casa moravam dois adultos, sendo Neto um deles, e algumas crianças, entre elas Moby. Foi em um dia após a aula, em que um dos adultos saiu com as crianças para fazer as compras para o jantar e deixou Neto e Moby em casa, que algo interessante se deu. Neto propôs que Moby o ajudasse nos afazeres da cozinha, mas ela não esboçou nenhuma reação e continuou andando em círculos em volta da mesa da sala. Ele, então, foi para cozinha e começou a retirar os pratos do armário, cantando, distraidamente, uma canção dos Beatles, quando, para sua surpresa, escutou uma voz forte que vinha da sala e que o acompanhava no mesmo ritmo. E diz ele, sobre esse momento, essa primeira aproximação, esse encontro:

Algo extremamente importante acabara de acontecer, nas miudezas do cotidiano, no momento em que menos esperávamos: presenciava ali a potência do imprevisto, do acontecimento, passava a fazer sentido, neste momento, a aposta num “lugar de vida”. (Neto, p. 41)

A música, sem nada dizer, operou corte no trajeto circular que Moby fazia – esse grão de areia inesperado que provocou um desvio na rota. Neto acabava de descobrir uma forma de contato possível com Moby e aproveitou essa ponte como possibilidade para seguir seu trabalho de aproximação e convivência entre eles.

Em um outro escrito, Romina Mirás (2014), uma argentina que esteve em Bonneuil oito anos antes de mim, conta-nos do seu encontro com Moby. Ela estava lá quando a menina começou a frequentar a escola de Bonneuil. Com 10 anos de idade, Moby já havia passado por diversas internações e instituições, era muito agressiva, não falava nada e passava o tempo todo no jardim atirando pedrinhas no chão. A estagiária passou a acompanhá-la durante todo o tempo por três meses e não percebeu nenhuma alteração nela. Dessa forma, em uma manhã, acompanhando-a no seu repetitivo movimento de jogar pedrinhas no jardim, contou-lhe sobre a decisão de não mais acompanhá-la e que talvez fosse melhor que ela ficasse sozinha ou escolhesse outra pessoa para seguir com ela. Romina disse ainda que gostaria de cantar uma canção de despedida. Cantou, então, a música de Diego Torres, *Color esperanza*, em sua língua de

origem, o espanhol, que diz assim: “Sé que hay en tus ojos con solo mirar/ Que estás cansado de andar y de andar/ Girando siempre en el mismo lugar”. A estagiária repetiu quatro vezes o refrão e, na última vez, percebeu um movimento diferente na menina, que começou a bater palmas acompanhando o ritmo da música. Nos encontros que se seguiram, ela parecia incorporar novos pequenos movimentos, como que esboçando uma dança ao ritmo da canção e a pronúncia de algumas palavras.

Que surpresa a minha ao reconhecer as marcas do trabalho dessa estagiária inscritas em Moby! E que permaneciam depois de tantos anos. E como parecia fazer mais sentido aquele repetido movimento a cada novo estagiário que chegava, de se aproximar pegando as mãos, batendo palmas e entoando seu canto.

Mannoni sempre valorizou o trânsito de línguas em Bonneuil e a importância de se falar com as crianças em outras línguas para que novas melodias abram caminhos diversos. A criança pode utilizar a língua estrangeira para ouvir algo que muito dificilmente pode escutar em sua língua.¹⁷

O que terá possibilitado a Moby sair de seu aprisionador círculo de silêncio e dos seus repetitivos movimentos nesse encontro com Romina? O anúncio da separação? A melodia de uma outra língua? A música cantada pela estagiária, endereçada à Moby, mas sem ser sustentada por uma fala?

E o que será que Moby busca quando repete esse novo movimento, iniciado com a estagiária argentina, com os novos estagiários que chegam?

A música, a pulsão invocante, a voz das sereias parece aqui jogar suas tramas para enlaçar o outro. Geografias do contato.

¹⁷ Mirás (2014).

VIII. Fim da viagem: de como as viagens não acabam quando se tornam histórias

O olhar dos sonhos é aquele que não se detém jamais nas muralhas duvidosas das coisas concretas, mas quer ir além, ver as estrelas, mesmo se elas estão mortas.

Evgen Bavcar, *O espelho dos sonhos*

Viagens são travessias. Para dentro e para fora. Para conhecer a geografia do mundo e a nossa própria.

Atravessei o oceano e aportei em terras estrangeiras para um estágio, levando na mala o sonho de conhecer Bonneuil. Voltei da viagem com a mala cheia de histórias, de ideias, de acontecimentos, de encontros, de novas parcerias. A experiência em Bonneuil é intensa, é corpo a corpo, inconsciente a céu aberto, e as palavras, os sentidos, vêm só depois, para ajudar a significar. Escrever esse diário de viagem-memórias-pesquisa, diário que costura *texte* e *hors-texte*, foi a ponte que encontrei para transformar as vivências experimentadas em linguagem a ser compartilhada

“Il faut faire ta place”: esse é o convite ao trabalho para quem chega em Bonneuil (também para quem chega ao mundo?!). Em Bonneuil não nos é dado um lugar de técnico, de psicólogo ou de estagiário. É preciso fazer o seu lugar! Quase sem bússolas e um tanto à deriva, sem poder funcionar com meu corpo acadêmico ou mesmo clínico, precisava estar aberta para o encontro apostando na capacidade dos corpos de afetarem e serem afetados, como nos diria Spinoza em sua *Ética*.

Bonneuil fez seu lugar no mundo ocupando seu espaço na arquitetura de uma casa. Uma casa que se desdobra em tantas outras.

Bachelard, com seu texto *A poética do espaço*, foi quem me ajudou a pensar Bonneuil como um espaço-casa. Casa que abriga e protege, que dá contorno e lugar, ritmo e atividade, possibilidades de criação e de contatos diversos, que possibilita sonhar!

Mas foram as crianças que me apresentaram uma *casa-outra*. Uma estranha casa estilhaçada, estourada por toda parte, que brinca de esconde-esconde com suas janelas e portas secretamente localizadas e que mudam de lugar: tornam-se altas ou baixas demais, aparecem e desaparecem, surpreendem quando contrariam e enganam o passante, alegre por pensar ter achado uma saída ou uma entrada.

Bonneuil é também a casa regida pelos jogos do *fort-da*, do vaivém incessante das aparições e desaparecimentos, da perda e da recuperação, dos movimentos do fundo para

superfície, do corpo puro para o corpo simbólico, daquele pedacinho de carne a ser contornado pela linguagem para aceder a uma certa humanidade.

É ainda a casa *éclatée*, com seus inúmeros corpos-cacos, em busca de um novo desenho, uma nova colagem que lhes possibilite um contorno, mesmo que fissurado, esboçado, mas que poderá servir para as travessias entre um interior e um exterior, entre sujeito e mundo, que poderá servir para garantir a busca de conexão e contato.

Essa estranha *casa-escola-hospital* não se situa nem em uma margem (educação) nem na outra (saúde), não é nem escola e nem hospital em seus termos tradicionais, apesar de ser nomeada como escola e registrada como hospital-dia. Tem sua origem fincada na esteira dos acontecimentos de maio de 68 e da reforma psiquiátrica, fazendo frente às burocracias e às formas de controle da vida.

Bonneuil, essa casa onde se iniciou uma aventura clínica à margem do já estabelecido e onde foi preciso inventar tudo (Mannoni, 1991/1995), traz os ares de uma utopia que já teve lugar e avança para rumos pautados por experimentações. E, nesse sentido, experimentar aponta, justamente, para uma instituição em que há espaços vazios para acolher a vida no que ela traz de imprevisto; em que há a possibilidade de se criar brechas, fissuras para propor e experimentar o novo, para escutar e acompanhar o que pode surgir de diferente e onde os regulamentos tradicionais ou os protocolos de funcionamento e aprisionamento da vida não se aplicam. É assim que a vida acontece na Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne.

Quando essa travessia foi chegando ao fim, reencontrei o livro em que Bavcar conta suas memórias do Brasil. Parece, então, que retorno ao ponto de partida, pois quando preparava minha viagem para França, ganhei de uma amiga um caderno com os seguintes dizeres: “Teu presente este ano é um suporte para registrar as afetações, as perguntas que a cidade de Paris e a experiência em Bonneuil produzirão em ti... Seguindo as pistas do Mia Couto, esta pode ser uma estratégia para produzir um refúgio que te acolha e permita habitar este território estrangeiro. Duas sugestões/inspirações me fizeram lembrar de ti: *Memórias do Brasil*, de Evgen Bavcar, como dispositivo para escrever *Memórias de Bonneuil*, talvez de uma Bonneuil vista/lida pelo não – como propõe Paulo Leminski no poema ‘Ler pelo não’. Com carinho, Outubro de 2014.”¹⁸

É nesse tempo do só-depois que esses encontros ganham sentido.

¹⁸ Escrito por Francielle Limberger Lenz, psicanalista, mestre em psicologia social e institucional pela UFRGS, membro do Laboratório de Pesquisa em Psicanálise, Arte e Política (Lappap).

Vencendo o medo mítico de atravessar o oceano Atlântico e riscando no *céu-azul-ensolarado* uma diagonal inversa à que eu tracei naquele inverno de 2015, Bavcar narra em suas *Memórias do Brasil*, com a precisão de quem tem um olhar aguçado, seus encontros com as cidades, os amigos, a brasilidade, a música, a dança, os temperos, as mulheres, as cores desse país que ele conheceu na infância pelo aroma do café.

Para ele, o Brasil representava “uma princesa minúscula que outrora se escondia no moedor de café e que teve sempre a força mágica de levantar as pálpebras de todos os que não queriam acolher em sua morada o esplendor do dia” (Bavcar, 2003, p. 78). Essa princesa está sempre a seu lado acolhendo a aurora de novos dias em direção à nostalgia da infância. O olhar que Bavcar lança para os novos dias, para os novos encontros, para as imagens que produz com sua câmera fotográfica é banhado pela luz de sua lanterna da infância. Mas não será assim para todos nós? A infância a iluminar nosso olhar?

Bavcar, como todo mundo, ganhou um dia um objeto mágico chamado “o espelho do mundo”, que um tempo depois lhe foi roubado pelo destino. Como ele nos conta em “Espelho dos sonhos”, na idade de 12 anos seu “espelho mágico, chamado olhar físico, se quebrou” (Bavcar, 2015a, n. p.). E quando isso aconteceu, ele fez uma longa viagem em direção à noite. Um longo adeus à luz. Nessa viagem, ele registrou de forma intensa todas as cores possíveis para criar sua paleta-lanterna-da-infância, que guia seu olhar ainda hoje. Essa “Ítaca que desde então me ajuda a iluminar todos os caminhos do mundo” (Bavcar, 2015c, n. p.).



Apesar de ter ficado cego aos 12 anos, Bavcar não perdeu sua mestria em olhar e em criar imagens. Talvez, pela sua grande capacidade de estar plenamente presente em cada situação, em cada encontro, em cada momento, é que ele consiga esse olhar aguçado que parece enxergar além do que enxergam aqueles que ainda conservam intactos seus espelhos mágicos. Ou, justamente, porque o olhar não é apenas o que se reproduz em um espelho. “Recusando a possibilidade do olhar definido, eu me proponho a refletir o infinito das escuridões e, ao mesmo tempo, lembrar o olhar ferido de Eros, como símbolo da cegueira transcendental que nos concerne a todos, mesmo no mundo do todo visual” (Bavcar, 2015b, n. p.).

Bavcar nos ensina a olhar. Com sua câmera fotográfica e as imagens que produz ele projeta para o exterior seu próprio mundo interior. Mundo este que carrega consigo a memória dos olhares que nos constituíram como sujeitos. Para ele, sua fotografia, assim como um escrito, “é marcada pela subjetividade de quem se encontra por trás da câmera” (Bavcar 2015c, n. p.), por trás da pena, da caneta, do computador. Fotografar, então, é sua condição de exprimir-se, é seu espaço de contato com o outro.

Estando eu a poucas palavras de finalizar esta escrita, sinto-me num observatório privilegiado, o de um quase fim, que me permite ver o corpo textual que foi se montando a partir de tantos fragmentos recolhidos ao longo desses dois anos de mestrado. Esse corpo de memórias, essa colcha de retalhos, esse caleidoscópio de cacos coloridos que foram amarrados, costurados e construídos a partir de um olhar. Um olhar a ser compartilhado com outros. O olhar da viajante que cruzou o céu-azul-ensolarado riscando a diagonal inversa traçada pelo fotógrafo. Olhar iluminado pela minha lanterna da infância.

Esse escrito é como uma fotografia bavcariana.

Minha imagemgrafia.

REFERÊNCIAS

- Abud, C. Curi. (2006). *Dores e odores: distúrbios e destinos do olfato*. 2006. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 10 de outubro de 2017, de <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp008569.pdf>
- Aiello, C. (1998). Crônica de um trajeto em Bonneuil. *Estilos da clinica*, 3(4), 59-64. Recuperado em 25 de outubro de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100007&lng=pt&tlng=pt
- Alÿs, F. (2008). *Don't cross the bridge before you get to the river*. Recuperado em 16 de fevereiro de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=4qg7Bhgf1-k>
- Assoun, P.-L. (1999). *O olhar e a voz: lições psicanalíticas sobre o olhar e a voz – Fundamentos da clínica à teoria*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Bachelard, G. (1974). A poética do espaço. In *Os pensadores* (pp. 181-354). São Paulo: Abril, 1974. (Trabalho original publicado em 1957)
- Barrento, J. (2010). *O gênero intranquilo: anatomia do ensaio e do fragmento*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.
- Barros, R. B., & Passos, E. (2015). Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Bavcar, E. (2003). *Memórias do Brasil*. São Paulo: Cosac & Naify.
- _____. (2015a). Espelho dos sonhos. *Correio Appoa*, 250, Porto Alegre. Recuperado em 16 de fevereiro de 2018, de http://www.appoa.com.br/correio/edicao/250/o_espelho_dos_sonhos/258
- _____. (2015b). Significantes invisíveis. *Correio Appoa*, 250, Porto Alegre. Recuperado em 16 de fevereiro de 2018, de http://appoa.com.br/correio/edicao/250/significantes_invisiveis/264
- _____. (2015c). O verdadeiro valor do tempo. *Correio Appoa*, 250, Porto Alegre. Recuperado em 10 de janeiro de 2018, de <http://www.appoa.com.br/correio/edicao/250/sumario/257>
- Belloc, M. M. (2005). *Ato criativo e cumplicidade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado em dezembro de 2017, de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8577/000581460.pdf?sequece=1>

- Bentata, H. (2009). O canto da sereia. Considerações a respeito de uma incorporação frequente da voz materna. *Reverso*, 31(57), 13-20. Recuperado em 5 de outubro de 2017, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/reverso/v31n57/v31n57a02.pdf> Acesso em 5/10/2017
- Bernardino, L. M. F. (2004). O desejo do psicanalista e a criança. In *Psicanalisar crianças: que desejo é esse?* (pp. 57-70). Salvador: Ágalma.
- Boutaud, J. J. (2011). Compartilhar a mesa. In Montandon, Alain (Org.). *O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas* (pp. 1213-1230). São Paulo: Senac.
- Corbin, A. (2005). O prazer do historiador: entrevista concedida a Laurent Vidal. *Revista Brasileira de História*, 25(49), 11-31. Recuperado em 10 de outubro de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v25n49/a02v2549.pdf>
- _____. (1987). *Saberes e odores. O olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Corrado, D. (2011). Diário íntimo: a auto-hospitalidade. In Montandon, A. (Org.). *O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas* (pp. 655-668). São Paulo: Senac.
- Derrida, J. (2003). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.
- Didier-Weil, A. (1999). *Invocações: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Didi-Huberman, G. (1998). *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34.
- Foucault, M. (2003). Outros espaços. In *Ditos e escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema* (pp. 411-422). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freud, S. (1996a). O estranho. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, v. 17. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1919)
- _____. (1996b). Extratos dos documentos dirigidos a Fliess. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, v. 1. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1897)
- _____. (1996c). O mal-estar na civilização. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, v. 21. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1930)
- _____. (1996d). Notas sobre um caso de neurose obsessiva. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, v. 10. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1909)

- Freud, S. (1996e). Sobre o narcisismo: uma introdução. In *Edição Standard das Obras Psicológicas de Sigmund Freud*, v. 14. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914)
- _____. (1996f). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, v. 7. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905)
- _____. (2004). Pulsões e destinos da pulsão. In: *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. v. 1. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1915)
- _____. (2006). Além do princípio do prazer. In *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*, v. 2. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1920)
- Fischer, R. M. B. (2005). Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In Costa, M. V.; Bujes, M. I. E. (Orgs.) *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras* (pp. 117-140). Rio de Janeiro: DP&A.
- Gagnebin, J. M. (2006). Memória, história, testemunho. In *Lembrar, escrever, esquecer*. (pp. 49-57). São Paulo: Editora 34.
- Geoffroy, M. A. (2004). A “instituição estourada” como “jogo do *fort-da*”: de Jacques Lacan ao conceito de “instituição estourada” da escola experimental de Bonneuil-sur-Marne. *Estilos da clínica*, 9(17), 26-51.
- Grassi, M-C. (2011). *O livro da hospitalidade: a acolhida do estrangeiro na história e nas culturas*. São Paulo: Senac.
- Gomes, C. (2009). *O cheiro das palavras: o olfato na narrativa literária*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Hess, R. (2006). Momento do diário e diário dos momentos. In Souza, E. C., & Abrahão, M. H. M. B. (Orgs.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (pp. 89-103). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Harari, R. (1990). *Uma introdução aos quatro conceitos fundamentais de Lacan*. Campinas: Papyrus.
- Homero. (1993). *Odisseia*. São Paulo: Cultrix.
- Jacoby, R. (2007). *Imagem imperfeita: pensamento utópico para uma época antiutópica*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Jerusalinsky, J. (2011). *A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê*. Salvador: Ágalma.
- Jorge, M. A. C. (2000). *Fundamentos de psicanálise de Freud a Lacan, v. 1: as bases conceituais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Kofman, S. (1995). *A infância da arte – uma interpretação da estética freudiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Kupfer, M. C. M. (1998). Desventuras de uma estagiária em Bonneuil. *Estilos da clínica*, 3(4), 107-111. Recuperado em 25 de outubro de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100014&lng=pt&tlng=pt..
- _____. (1992). Um lugar para viver. *Percurso*, 9, 58-61.
- Lacan, J. (1998). O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelado na experiência psicanalítica. In *Escritos* (pp. 96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1949)
- _____. (2008a). *O seminário, livro 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1959-1960)
- _____. (2008b). *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1964)
- Lajonquière, L. de; Scagliola, R. (1998). Conversando sobre Bonneuil. Entrevistas com Maud Mannoni, Marie-José Richer-Lérès e Lito Benvenuto. *Estilos da clínica*, 3(4), 20-40. Recuperado em 6 de novembro de 2016, de <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60745/63794>
- Laznik, M.-C. (2004). *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Salvador: Ágalma.
- Lima, C. M. (2010). *Do enlace entre psicoses e música. Aquilo que pode dar voz ao sujeito*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Porto Alegre. Recuperado em 2 de novembro de 2017, de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25850/000755349.pdf?sequence=1>
- Mannoni, M. (1988). *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Trabalho original publicado em 1973)
- _____. (1990). *O que falta à verdade para ser dita*. Campinas: Papirus, 1990. (Trabalho original publicado em 1988)
- _____. (1995). *Amor, ódio, separação: o reencontro com a linguagem esquecida da infância*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1991)
- Melo, E., & Renata, R. (2008). Instituições totais, conceitos básicos. In *Análise institucional (artigos)*. Recuperado em 16 de fevereiro de 2018, de <https://analiseinstitucional.wordpress.com/2008/12/12/sobre-as-instituicoes-totais/>
- Mirás, R. (2013). *Conceptualización de los efectos psíquicos que produce la estadía en la Escuela Experimental de Bonneuil sur Marne*. Dissertação de Mestrado,

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado em 20 de julho de 2016, de <http://m.rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/363/069.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Montandon, A. (2011). *O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e na cultura*. São Paulo: Senac.
- Nasio, J.-D. (1997). *Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Neto, A. de B. A. (2012). *A experiência de Bonneuil: vivendo na encruzilhada*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Pezzato, L. M.; & L'abbate, S. (2011). O uso de diários como ferramenta de intervenção da Análise Institucional: potencializando reflexões no cotidiano da Saúde Bucal Coletiva. *Physis*, 21(4), 1297-1314, Recuperado em 17 de julho de 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312011000400008>
- Polack, j. C.; & Sivadon, D. (2013). *A íntima utopia: trabalho analítico e processos psicóticos*. São Paulo: N-1 Edições.
- Poli, M. C. (2008). Escrevendo a psicanálise em uma prática de pesquisa. *Estilos da clínica*, 13(25), 154-179. Recuperado em 17 de fevereiro de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000200010&lng=pt&nrm=iso
- Porge, É. (2009). *Transmitir a clínica psicanalítica: Freud, Lacan, hoje*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Rancière, J. (2015). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Reis, M. L. de O. (2015) *Da experiência de perda à perda de experiência: um estudo sobre a Erfahrung na teoria psicanalítica, na filosofia e na clínica*. Tese Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 23 de outubro de 2016, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-29092015-165550/pt-br.php>
- Rickes, S. M., & Simoni, A. C. (2008). Do (des)encontro como método. *Currículo sem fronteiras*, 8, 97-113. Recuperado em 17 de fevereiro de 2018, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/simoni-rickes.pdf>
- Rilke, R. M. (2009). *Cartas a um jovem poeta*. Porto Alegre: L&PM.
- _____. (2011). *A melodia das coisas: contos, ensaios, cartas*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

- Rodulfo, R. (1990). *O brincar e o significante*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rousseau, J-J. (1978). Ensaio sobre a origem das línguas. In *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural. (Trabalho original publicado em 1759)
- Saramago, J. (1998). *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das letras.
- Sousa, E. L. A. (1997). Os eus nos textos: escritos de adolescentes. In *Adolescência: entre o passado e o futuro* (pp. 203-211). Porto Alegre: Artes e ofícios.
- _____. (2007). *Uma invenção da utopia*. São Paulo: Lumme Editor.
- Süskind, P. (2006). *O perfume: a história de um assassino*. Rio de Janeiro: Record.
- Tavares, P. H. (2014). Sobre a tradução do vocábulo *Trieb*. In Freud, S. *As pulsões e seus destinos* (pp. 73-90, Obras Incompletas de Sigmund Freud). Belo Horizonte: Autêntica.
- Vernant, J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- Vieira, M. C. S. (2010) *Reflexos possíveis: o olhar de Winnicott e Lacan para a constituição subjetiva*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo.
- Vives, J.-M. (2009). Para introduzir a questão da pulsão invocante. *Revista latino-americana de psicopatologia fundamental*, 12(2), 329-341. Recuperado em 26 de novembro de 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142009000200007>
- _____. (2016). *A voz da clínica psicanalítica: desdobramentos*. Recuperado em 17 de agosto de 2017, de https://www.youtube.com/watch?v=rPXBHqTY_ts
- _____. (2013). A voz na psicanálise. *Reverso*, 35(66), 19-24. Recuperado em 27 de novembro de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952013000200003