

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

MARINA GREGIANIN ROCHA

**CONTAR HISTÓRIAS NA CASA DOS CATA-VENTOS:
LEITURA E ESCRITA EM CENA**

Porto Alegre

2018

MARINA GREGLIANIN ROCHA

**CONTAR HISTÓRIAS NA CASA DOS CATA-VENTOS:
LEITURA E ESCRITA EM CENA**

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

Linha de pesquisa: Psicanálise, teoria e dispositivos clínicos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Gageiro

Porto Alegre

2018

MARINA GREGIANIN ROCHA

**CONTAR HISTÓRIAS NA CASA DOS CATA-VENTOS:
LEITURA E ESCRITA EM CENA**

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

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Gageiro – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Elaine Milmann – Centro Lydia Coriat

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Sandra Djambolakdjian Torossian – UFRGS

AGRADECIMENTOS

*“Não acho, porém, que um autor “absoluto” seja possível.
De absoluto no mundo não há nada, nem mesmo no fundo
mais fundo da nossa biologia. [...] Somos furacões que
arrastam fragmentos das mais diversas fontes históricas e
biológicas.*

*Isto nos torna aglomerados móveis, em um equilíbrio
sempre precário, incoerentes, complexos, não redutíveis a
um esquema sem que muitas, muitíssimas coisas fiquem do
lado de fora.*

*Por isso, as histórias são mais eficazes quando constituem
parapeitos dos quais podemos olhar
tudo o que ficou de fora”
(Elena Ferrante, 2017)*

Aos encontros que possibilitaram a construção de parapeitos, fundamentais para que esta dissertação acontecesse: à professora Ana Maria Gageiro, pela orientação e pela leveza com a qual acompanhou a minha pesquisa; às professoras Betina Hillesheim, Elaine Milmann e Sandra Torossian, pelas preciosas contribuições na qualificação, e ao professor Luciano Bedin da Costa por acolher o convite de compor a banca de defesa; à UFRGS, pela educação pública e de qualidade, e ao Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura; aos colegas que compõem o grupo de pesquisa das “quintas-feiras”, pelas trocas e compartilhamentos; aos colegas da Casa dos Cata-Ventos, em especial, às colegas do turno de Contação de Histórias, pela coragem e inventividade com as quais sustentam uma aposta; à Vera Moura pela disponibilidade na leitura; à Helena Pillar Kessler, Maira da Costa e Marina da Rocha Rodrigues pelas trocas, pela escuta e pela afetuosa leitura; à querida colega Monica Melchionna Albuquerque, pela companhia nas aventuras de ser mestrandia; à Laura Wottrich pela parceria de escrita e estudos, que convidaram ao pesquisar; à Ana Cláudia Meira, pela aposta; às queridas Luisa Horn Silveira, pela delicadeza e apoio sempre, e Clarissa Beckert, pela importante ajuda e contínuo incentivo; à Helena Grassi, pelos apontamentos sobre o texto, mas também pela amizade e pelas risadas; à minha família pela torcida e afeto permanente; ao Mauricio, pela invenção de uma história compartilhada e tão bonita; por fim, às crianças da Casa dos Cata-Ventos, pelos encontros e pelas histórias que constroem.

RESUMO

O presente escrito surge a partir da experiência da Casa dos Cata-Ventos. Trata-se de um projeto de pesquisa e extensão que oferece, desde 2011, uma proposta de intervenção com a infância e a adolescência apoiada na ética psicanalítica. Um lugar para brincar, conversar e contar histórias no município de Porto Alegre/RS, situado em um contexto marcado pelas desigualdades sociais e raciais. A pesquisa aborda os desdobramentos clínicos e políticos da oferta dos livros e das letras, disparada a partir da oficina de Contação de Histórias, dos empréstimos de livros e da construção de um ambiente letrado, nomeados pelas crianças como *livração*. Para isso, a Casa dos Cata-Ventos será apresentada, bem como o percurso que trilhou com os livros e as letras. Uma reflexão sobre as aberturas que esta proposta tem armado é realizada a partir da escrita de cenas, que narram os encontros com as crianças. As cenas estão organizadas ao longo do texto e compõem, sobretudo, as quatro partes que transmitem o que foi encontrado e produzido neste percurso investigativo. Os desdobramentos estão dispostos respectivamente, com os nomes: “*Cata-Ventos letrado*”, “*O jogo das letras: outra forma de habitar o mundo*”, “*Contar histórias, construir uma história*” e, por fim, “*Nome próprio: deve um nome significar alguma coisa?*”. A dissertação possibilitou refletir sobre o trabalho com as histórias, os livros e as letras, de modo que uma compreensão sobre a *livração* ganhou uma forma.

Palavras-chave: Casa dos Cata-Ventos; Contação de Histórias; escrita e leitura; nome próprio; psicanálise.

ABSTRACT

The following text emerged from the experience of the *Casa dos Cata-Ventos*. This is a research and extension project, that offers, since 2011, an intervention proposal for childhood and adolescence, supported by psychoanalytical ethics. A space to play in, to talk and to tell stories in the municipality of Porto Alegre/RS, situated in a context of social and racial inequalities. The research addresses the clinical and political unfolding of the offering of books and letters, triggered by the storytelling workshop “*Contação de Histórias*”; the lending of books and the construction of a literate environment, named as *livração* by the children. For this purpose the *Casa dos Cata-Ventos* will be presented, as well as the path it trod with its books and letters. A reflection about the openings that this offering has built is presented by means of scenes that narrate the encounters with the children. These scenes are disposed along the text and compose the four elements that aim at transmitting what was found and produced along this investigative trail. The openings are respectively presented with the following titles: “*Literate Cata-Ventos*”, “*Game of letters: a different form of inhabiting a world*”, “*Telling stories, building a story*”, and, finally, “*Given name: must a name mean something?*”. This thesis enabled a reflection about working with stories, books and letters, allowing an understanding of *livração* to gain a form.

Keywords: *Casa dos Cata-Ventos*; Storytelling; writing and reading; given name; psychoanalysis.

SUMÁRIO

CONVITE: A ENTRADA NO JOGO DAS LETRAS.....	9
COMO É QUE SE ESCREVE?.....	16
A CASA DOS CATA-VENTOS.....	22
Herança.....	23
Aposta.....	27
Invenção.....	29
LIVRAÇÃO: LEITURA E ESCRITA EM CENA.....	32
Oficina de Contação de Histórias.....	34
Um lugar para ler e escrever todos os dias.....	39
Biblioteca da Casa dos Cata-Ventos.....	44
DESDOBRAMENTOS: OS CAMINHOS DA ESCRITA.....	49
Cata-Ventos letrado.....	49
O jogo das letras: outra forma de habitar o mundo.....	55
Contar histórias, construir uma história.....	66
Nome próprio: <i>deve</i> um nome significar alguma coisa?.....	77
É PRECISO UM TEMPO DE FANTASIA.....	88
REFERÊNCIAS.....	93

*“Só o vento é que sabe versejar:
Tem um verso a fluir que é como um rio de ar.*

*E onde a qualquer momento podes embarcar:
O que ele está cantando é sempre o teu cantar.*

*Seu grito que querias dar,
É ele a dança que ias tu dançar.*

*E, se acaso quisesses te matar,
Te ensinava cantigas de esquecer*

*Te ensinava cantigas de embalar...
E só um segredo ele vem te dizer:*

- é que o voo do poema não pode parar”

(Mario Quintana)

CONVITE: A ENTRADA NO JOGO DAS LETRAS

A menina chegou determinada: queria um cartaz para escrever o seu nome. A brincadeira ali seria aquela: superfície-folha para receber as letras e a caneta em mãos. Ela inicia com um belo “A” que é sucedido por uma pausa e um olhar a mim. Penso: “por que me olha? Digo as próximas letras, ou a incentivo, dizendo: ‘vamos, tu consegues?’”. Estou ali ao seu lado, disponível, mas sem saber o que fazer. Uma nova letra é traçada na folha e, depois, outra e outra. “Olha, quantas letras tu conheces!”, digo para incentivá-la, antes de outra pausa a paralisar. Recebo como resposta: “Sôra¹, faz pra mim? Essa eu não sei...”. Mostro o crachá com o meu nome e pergunto sobre as letras que estão ali. “O ‘R’ do meu nome é igual ao ‘R’ do teu, não é mesmo? O ‘R’ eu escrevo assim” e, ainda no imprevisível, desenho a grafia da letra, dizendo que faço um traço comprido, uma voltinha e uma perninha. Seus olhos vibram e, em um ímpeto, com a caneta em mãos, ela fala que sabe. A menina, que já poderia conhecer todas as letras, mas não conhece, consegue escrever o seu nome. Conquistou a letra “R”; agora ela sabe. A menina tomou-se de uma alegria sem tamanho: era como se tivesse descoberto o mundo. Em uma manhã comum na Casa dos Cata-Ventos, fui capturada por aquela alegria.

Fui capturada pelo encantamento da menina que descobre como escrever o seu nome próprio. A folha, na qual a menina inscreveu seu traço, circulou pela Casa dos Cata-Ventos, como um brinquedo favorito que a acompanhava por onde passava. Assim, ela pediu para levar sua produção consigo; queria mostrar aos seus familiares. Sua alegria e o desejo de aprender prosseguiram nos encontros que sucederam a este. No início, ela escrevia sempre as mesmas letras; passava as manhãs assim, como quem brinca de escrever. Aos poucos, descobria novas letras nos nomes dos adultos da equipe e de outras crianças, e os copiava com obstinação. Quando chegava à Casa dos Cata-Ventos, sempre solicitava uma superfície para escrever.

A menina, sua alegria e o ato de escrita contam de um lançamento ao mundo das letras. Assim como ela que brinca de escrever, muitas crianças que frequentam a Casa dos Cata-Ventos aventuram-se no percurso à linguagem escrita, solicitando livros para ler e contar

¹ “Sôra” é o diminutivo de professora. É o modo como as crianças e os jovens que frequentam a Casa dos Cata-Ventos chamam as pessoas que lá trabalham – mesmo que não sejam professores naquele espaço. A versão masculina de sôra é sôr, o diminutivo de professor (Rodrigues, 2017).

histórias, papel para escrever cartas, assinar o nome e realizar empréstimos de livros na biblioteca do projeto.

Estes ensaios com as letras e palavras contam, ainda, sobre o lançamento de um convite à leitura e à escrita, que solicita passagem ao trabalho da Casa dos Cata-Ventos: além de brincar, conversar e contar histórias, também se pode brincar de ler e de escrever. A oferta de um trabalho com as letras, a partir das histórias infantis – neste lugar que não é uma escola, nem um contra-turno escolar – tem inaugurado para as crianças uma outra relação possível com a literatura e a escrita, o que, por sua vez, parece aproximá-las do desejo de adentrar no mundo letrado, lendo e escrevendo.

A Casa dos Cata-Ventos localiza-se em Porto Alegre, na Vila São Pedro. Trata-se de uma proposta de trabalho com a infância e a adolescência, apoiada na ética da psicanálise e no contexto no qual está inserida: a cidade. A comunidade que mora ali encontra-se em condições de precariedade socioeconômica e se organiza, sobretudo, em torno da catação e reciclagem de lixo, mas também trabalha informalmente ou de forma terceirizada, recebendo, geralmente, pouco por isso. O território é, pois, marcado pela escassez de recursos, e a violência apresenta-se de inúmeras maneiras: através da lei violenta imposta pelo tráfico de drogas, da truculência e arbitrariedade das ações policiais que ocorrem, da dificuldade no acesso a direitos básicos, como educação, saúde e moradia. Entre tantos direitos básicos fragilizados, o espaço de convivência procura garantir um tempo no qual o brincar possa acontecer. Desde 2011, o projeto oferta, semanalmente, um lugar que permite a abertura de uma temporalidade na qual as crianças possam brincar, contar histórias e conversar.

No ano de 2015, ingressei na equipe e, em 2016, passei a compor um dos turnos oferecidos pela Casa dos Cata-Ventos, o da Contação de Histórias. Frente à violência ininterrupta, a qual a comunidade está submetida, a Contação de Histórias é pensada como possibilidade de as crianças inventarem saídas para os seus conflitos. Assim, ao ler um conto, propomos que a violência seja narrativizada, isto é, que sobre ela passe a existir uma história onde geralmente se coloca o silêncio; narrando, recursos simbólicos podem ser produzidos, propiciando um deslizamento do silêncio para a fantasia e a significação. De acordo com Gageiro, Tavares, Almeida e Torossian (2015), a proposta de trabalho da Casa dos Cata-Ventos coloca em jogo uma temporalidade que permite a inclusão e o reconhecimento, através de um ato clínico e político, pois há uma aposta na existência de um sujeito do desejo tramado ao sujeito de direitos.

Desde o início do projeto, encontramos no brincar das crianças a trama com as histórias, com as letras, com as questões da escola e com os livros. Contudo, houve a intensificação de um brincar com as letras, que, por sua vez, provocou a invenção de novos modos de trabalhar com a literatura infantil, bem como permitiu construir outros sentidos ao que já era realizado. A este percurso inaugurado, as crianças chamaram de *livração*. Este foi um marco no trabalho da Casa dos Cata-Ventos e se trata de uma oferta que fizemos às crianças, a partir da escuta de suas brincadeiras e da singularidade do território em que vivem, isto é, permeado pelas desigualdades sociais e raciais.

A oficina de Contação de Histórias – sustentada a partir da escuta psicanalítica como uma proposta clínica – também amplia o acesso aos livros, na medida em que a leitura das narrativas convida as crianças a uma aproximação. Além das histórias, a Casa dos Cata-Ventos está construindo uma biblioteca, na qual o empréstimo de livros já acontece. Tomamos estas relações com os livros como a oferta de um capital cultural (Souza, 2009), inacessível a muitas crianças que frequentam o projeto. Além disso, a literatura, aqui, é tomada como lugar por excelência para o jogo das letras, ou seja, um importante convite à leitura e à escrita. Segundo Lajonquière (2010), a escrita desdobra o universo do discurso, o abre. Ler e escrever, para ele, entranham uma forma de experimentar o tempo, marcando permanentemente o cerne mesmo da vida psíquica. Para o autor, a escrita é uma dobra discursiva no interior do campo da palavra e da linguagem; logo, ela revela a implicação do sujeito com o seu desejo.

É na trama entre brincar, ler, escrever e contar histórias, que a *livração* vai desenhando-se. Houve um desdobramento na escuta da equipe que foi ampliada para este tema, como também para a relação que as crianças e seus familiares estabeleciam com a escola e com a linguagem escrita, bem como os desafios implicados nesta aproximação.

A cena aqui narrada nos conta de um alegre momento, no qual uma menina é capturada pelas letras. Trata-se de uma experiência de escrita essencial para trilhar a passagem a esta dobra na linguagem que amplia as possibilidades discursivas, isto é, simbólicas de um sujeito localizar-se no mundo.

O encantamento da menina nos captura, ao mesmo tempo em que somos convocados a acompanhar muitas crianças a se afastarem das letras e dos livros: muitos pequenos que frequentavam a escola interromperam o ano letivo. Há algo que falha em sustentá-los lá. Nessas crianças que não aprendem a ler e escrever, ou nessas que abandonam este percurso,

percebemos que algo morre. Com certo cuidado para não fazer suposições “selvagens”, ocorre-nos dizer que resta um sentimento de desilusão e fracasso.

Então, é com frequência que testemunhamos um número considerável de crianças e adolescentes da Vila São Pedro que não aprendem a ler, nem escrever. Crianças sujeitas ao chamado “fracasso escolar”, as quais abandonam a escola e/ou são abandonadas por ela. Sujeitos que estão submetidos a uma violência simbólica, que se traduz na impossibilidade de acessar direitos culturais básicos. A este respeito, Lajonquière (2010) afirma que, se os adultos – embaixadores do mundo das letras – não esperarem pelas crianças, elas não permanecerão no ambiente escolar. Esta discussão é importante para situar a aposta da Casa dos Cata-Ventos no jogo das letras, convidado pela literatura e pelo brincar.

Viver em uma cultura inteiramente letrada é, em essência, estar mergulhado no universo discursivo cotidiano atrelado à linguagem escrita. A escrita aí está, já “espera” pela criança e a convoca para aventurar-se no escrever, no dizer de Lajonquière (2010). Conforme aponta o autor, a escrita adulta invoca a criança não alfabetizada a deixar para trás a posição de iletrada. Em princípio, para ele, uma criança não pode não aprender aquilo que é ensinado e ofertado pelo mundo adulto; ela é lançada ao laço social e, nele, faz questão de entrar e participar. Basta recordarmos a alegria da menina ao escrever o seu nome, tal como o entusiasmo quando os pequenos que frequentam a Casa dos Cata-Ventos ingressam na escola. As crianças querem ocupar um outro lugar no laço social, desejam adentrar no mundo letrado.

De acordo com Petit (2013), a privação de direitos culturais é um roubo. Para a autora, os sujeitos devem ter acesso aos seus bens e direitos culturais, tais como a educação, a possibilidade de aprendizado de uma língua, a um saber e também a compartilhar narrativas diversas. A apropriação desses bens e direitos produz uma abertura para um tempo de fantasia, condição para o pensamento e a criatividade, fundamentais a um sujeito de direitos atrelado ao sujeito do inconsciente.

Na medida em que uma criança aprende algo, ela é apreendida pelo mundo. É no discurso que o sujeito se constitui e é a partir dele que afirma sua posição subjetiva. Se as crianças, os adolescentes e os adultos da Vila São Pedro não aprendem a ler, nem a escrever, de acordo com as ideias de Petit, estão tendo seus direitos culturais usurpados. A proposta de trabalho da Casa dos Cata-Ventos é uma aposta de que, por meio do brincar e de uma escuta que o sustente, o sujeito do desejo possa advir; que, através da linguagem e do simbólico, possa deslocar e produzir outros sentidos e outras significações para suas questões, ampliando os modos de estar no mundo, isto é, que a vida seja mais autônoma e criativa.

É neste sentido que a equipe se inquietou a respeito da dificuldade das crianças em acessar alguns de seus direitos culturais, como a literatura, a leitura e a escrita. A relação delas com os livros e as letras, bastante frágil, insistia em provocar indagações na equipe. Afinal, como o sujeito do desejo – constituído pela linguagem – ocupará um outro lugar no mundo, se está impedido de lançar mão da linguagem escrita e das letras que compõem a sua língua? Como se lançará à travessia rumo à escrita se está desprovido das condições culturais, como afirma Souza (2009), que o acompanhariam neste percurso?

Foi neste momento, no qual me senti capturada pelas perguntas que a *livração* na Casa dos Cata-Ventos provocou, que fui lançada a um outro convite: o pesquisar. Àquela época – de inauguração deste caminho de pesquisa –, ressoavam os efeitos das desigualdades sociais e raciais na dificuldade do acesso das crianças à linguagem, tanto na escrita, como na construção de uma história de si. Estas inquietações, ainda em processo de fermentação, me convocaram a olhar para essa experiência – então ainda incipiente – hoje nomeada como *livração*. Havia, no trabalho desenvolvido pela equipe da Casa dos Cata-Ventos, e particularmente em mim, uma persistência no tema da leitura e da escrita, em acompanhá-lo, em buscar compreendê-lo. Nutrimos esta insistência que emprestou reflexões e possibilitou a abertura de um caminho para esta pesquisa.

As perguntas, portanto, não levaram a uma resposta. Serviram de plataforma de lançamento a novas questões, produzidas ao longo desta trajetória de pesquisa e trabalho com as histórias infantis na Casa dos Cata-Ventos. Estas indagações, por sua vez, foram fabricando o caminho que viabilizou seguir decifrando os encontros engendrados lá, disparados pela múltipla oferta dos livros e das letras: o que pode estar em jogo neste processo para as crianças? Do que se trata em essência a *livração*? O que e como estamos ofertando quando dizemos “*livração*”? Quais aberturas operam a partir desta proposta? Como realizar o recorte de pesquisa a partir desta intervenção?

Em vista disso, com as perguntas “em mãos”, como pesquisadora e integrante da equipe, segui me aventurando nos encontros disparados pelo brincar com as letras, para o qual a literatura é palco, pois o texto é tecido dos significantes e o próprio aflorar da língua, como nos conta Barthes (1989). No horizonte de trabalho da Casa dos Cata-Ventos, fui fisgada pelo tema de pesquisa e dele extraí uma questão que orientou o percurso; como uma bússola, que aponta a direção, porém não delimita qual é o trajeto preciso. A pergunta de pesquisa indica uma reflexão sobre os desdobramentos clínicos e políticos do trabalho com a escrita, a leitura e as histórias na Casa dos Cata-Ventos. As indagações e o que decantou desta experiência

indicam, sobretudo, o caminho que a pesquisa percorreu. No dizer de Guimarães Rosa (2001), o real não está na saída nem na chegada, mas se apresenta é no meio da travessia; em nosso pesquisar, tomamos um rumo e, a essa vereda, chamamos pesquisa.

Em um percurso que se caracteriza por sua sinuosidade, foi tecida a trama entre a Contação de Histórias, o espaço letrado e a democratização dos livros na Casa dos Cata-Ventos. Coloquei-me a escrever sobre este entrelaçamento e seus desdobramentos com as crianças, seus cuidadores e com outros moradores da Vila São Pedro, tal como com a equipe, com os textos e com a literatura. À pesquisa está atrelada a reflexão sobre as aberturas que este trabalho tem armado, a qual é disparada pelos acontecimentos que foram narrados no corpo de uma cena escrita.

As cenas estão organizadas ao longo do texto e compõem, sobretudo, as quatro partes que transmitem o que foi encontrado e produzido neste percurso investigativo. Os desdobramentos estão dispostos respectivamente, com os nomes: *Cata-Ventos letrado*, que discute o letramento, o qual amplia a ideia de que a oferta das letras não precisa estar reduzida ao ambiente escolar, propiciando uma reflexão sobre o jogo das letras na Casa dos Cata-Ventos; o segundo, *O jogo das letras: outra forma de habitar o mundo*, propõe uma compreensão a respeito do desejo de ler e escrever que é disparado pela Contação de Histórias, bem como outras questões incluídas no processo de aprendizagem da escrita pela criança; o terceiro, *Contar histórias, construir uma história*, lança mão das narrativas e discute a importância de contá-las, posto que elas permitem uma ampliação dos recursos simbólicos e a invenção de outros modos de enfrentamento à realidade imposta pelas desigualdades sociais e raciais; por fim, *Nome próprio: deve um nome significar alguma coisa?*, o último desdobramento fabricado neste tempo de pesquisa, propõe uma discussão acerca do nome próprio como uma plataforma de lançamento à escrita e também por sua função e sua significação para a criança, como parte importante do processo de constituição psíquica.

Estas trilhas foram desbravadas ao realizarmos uma leitura dos achados de pesquisa e também ao produzir escritos sobre eles. Apesar de serem apresentados em quatro fragmentos, os desdobramentos que produzimos durante este período compõem uma trama, sobrepondo-se. Os achados foram “encontrados” no decurso do trabalho da Casa dos Cata-Ventos. Para avançar, portanto, será preciso contar sobre a história do projeto, bem como sobre o percurso que trilhou com as letras. A presente escrita possibilitou armar as reflexões sobre o trabalho

com as histórias, com a entrada no mundo letrado, com a leitura e a escrita, de modo que uma compreensão sobre a *livração* ganhou uma forma.

Após expormos algumas considerações acerca do percurso metodológico que trilhamos, contaremos sobre a Casa dos Cata-Ventos e sua invenção, a *livração*. Escrever sobre ela permitiu entendermos que não se trata de uma ação concreta com as crianças, com turnos específicos, mas um efeito no trabalho em si, em todos os turnos ofertados. As letras e o acesso aos livros passaram a compor o cotidiano do projeto como desdobramento da escuta implicada da equipe, bem como do desejo das crianças de ler e escrever.

COMO É QUE SE ESCREVE?

Sexta-feira de manhã. Dia de brincar com a história. Chegamos à Casa dos Cata-Ventos e abrimos o portão. Ajeitamos o espaço, retirando alguns objetos do pátio, como galhos de árvore, tijolos, brinquedos esquecidos do turno anterior. Caderno e caneta em mãos, “eu posso ficar no portão hoje”, alguém diz. As crianças começam a aparecer. Ao escrever, recordo os dias em que as crianças se agitam no portão e denunciam o desejo de que o turno inicie em breve. A lembrança, aparentemente desimportante, se interrompe neste instante, no portão. É como perambular por uma cidade e, inesperadamente, deparar-se com uma rua sem saída. Então, sou convidada a olhá-la, e a memória se coloca a remontar as imagens e faz avançar o texto. Dou-me conta de que a interrupção é no instante de encontro com as crianças. Segundos depois, diversos fios deste tempo são tramados: as lembranças surgem sobrepostas umas às outras e, em uma tentativa de costura, muitas cenas na Casa dos Cata-Ventos irrompem desordenadas.

É ao longo do processo de escrita que as cenas sobre os encontros com as crianças se ordenam, mas não por um texto imóvel, mas sim como um conjunto de superfícies discursivas, de acordo com Fröhlich (2014). Estas, em constante sinuosidade, se mostram ao pesquisador por meio de uma escuta, da memória e da escrita. As crianças nos indagam: “como se escreve o meu nome? E o da minha mãe? Qual é a letra que vem depois dessa?”. Ou há aquelas que tomam a aprendizagem da linguagem escrita como um estigma de fracasso, e a ele não é possível encarar; então, recusam um brincar com as letras e as palavras.

Sobre as questões que a escrita suscita, encontramos nos textos de Lispector (1999) uma pergunta semelhante a das crianças: “como é que se escreve?”. Ela afirma que, quando não está escrevendo, simplesmente não sabe como escrever e, ainda, questiona: “Por que, realmente, como é que se escreve? Que é que se diz? E como dizer? E como é que se começa? E que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranquilo?” (p. 156).

As perguntas sobre o escrever, um tanto infantis conforme afirma Lispector (1999), também acompanharam o nosso percurso; tanto em relação ao nosso tema de pesquisa, como ao método que lançamos mão. “Escrevendo”, é a resposta da escritora: se escreve, escrevendo! Sabemos que as condições para operar com a escrita envolvem questões

complexas; todavia, podemos aproximar a sugestão de Lispector aos caminhos que trilhamos na construção deste texto.

De acordo com Costa (2015), a escrita entranha a tensão entre expressão e sentido, inscrição e invenção. A escrita proporciona uma tentativa de transmissão e construção de significações, ainda que algo do vivido resista à inscrição. É na tentativa de produzir sentidos e outras significações aos desdobramentos que a oferta das letras e das histórias provoca nas crianças, que nos propomos a escrever. Encontramos na escrita não somente um resultado da intenção de pesquisar, mas um corpo vivo que nos acompanhou ao longo da investigação, produzindo-a e sendo produzida por ela.

É importante ressaltar que este percurso investigativo parte da experiência clínica e política de contar histórias na Casa dos Cata-Ventos. O projeto, ancorado na escuta do sujeito desejante – e, pois, sustentado pela ética da psicanálise – é tecido por um coletivo. A equipe compartilha, em uma reunião semanal, os efeitos, as impressões e as elaborações do trabalho, que acontece em turnos diversos ao longo da semana, cada qual envolvendo uma equipe. O trabalho realizado e sustentado por vários, também lança mão da escrita como método de trabalho, a qual enlaça os diferentes momentos da intervenção na Vila São Pedro.

A escrita é um importante recurso do fazer clínico da Casa dos Cata-Ventos, o qual foi desdobrado com mais vagar na pesquisa de Kessler (2017). Através da escrita, há uma possibilidade de transmissão da escuta, da clínica. Após a intervenção no território, há uma construção narrativa que é endereçada ao restante do grupo, de modo que o trabalho segue sendo produzido, em um tempo posterior e para além do que acontece no momento de encontro com as crianças. Naqueles que não estavam presentes em determinado turno, a leitura da escrita pode produzir efeitos, que são compartilhados na reunião de equipe, em meio a outras questões apresentadas. Neste jogo entre escrita e temporalidades que se sobrepõem, uma elaboração vai tramando-se.

Frente a estas considerações, entendemos que os caminhos de nossa pesquisa nos levam por trilhas, as quais são marcadas pela escrita: no jogo das letras das crianças; na produção e leitura de histórias para contar a elas; como método de trabalho da Casa dos Cata-Ventos; como corpo final – ainda que sempre inacabado – do pesquisar. As tantas qualidades do escrever, sobrepostas na investigação desta experiência, também nos convidaram a tomar a escrita como recurso metodológico. Através da escrita de cenas sobre os encontros disparados com as histórias, os livros e as letras, pudemos desdobrá-los, de modo que a sua fabricação compõe o caminho investigativo. Escrevemos como a pista de Lispector indica, pois não é

possível saber *a priori* o que será escrito, mas é no decorrer do processo de trilhar a marca da letra em uma superfície, que se inaugura uma aventura que trama sentidos, significações, temporalidades, invenções.

Ao indagar-se sobre a pesquisa em psicanálise, Lacan (1964/2008) relembra uma frase de Picasso: *eu não procuro, acho*. Mais adiante, Lacan discute o funcionamento do inconsciente; cita o sonho, o ato falho, o chiste e o modo de tropeço pelo qual eles aparecem: desfalecimento, rachadura. Para ele, o que se produz nesta hiância apresenta-se como um achado. Refere ainda que, em uma frase pronunciada, escrita, algo se estatela. Ao discorrer sobre metodologia de pesquisa e psicanálise, Voltolini (Dunker, Voltolini & Jerusalinsky, 2008) retoma a mesma frase citada por Lacan. Ele aponta que há uma certa dicotomização entre procurar e achar. Há aqueles que só encontram o que procuram; em contrapartida, a frase dá a entender que é possível achar sem estar procurando. Para isso, é preciso uma abertura para o inédito, o inesperado, o inusitado.

Nossa pesquisa inicia a partir do trabalho da Casa dos Cata-Ventos, isto é, ela deriva de um campo de experiência clínica. Conforme já salientado, o percurso que trilhamos – suscitado pelas indagações que o trabalho mesmo disparou – foi o que permitiu recolher uma pergunta que orientou o pesquisar. O surgimento do caminho investigativo, logo, não estava traçado *a priori*. Foi o próprio caminhar que possibilitou a construção de um destino, ou seja, o método de pesquisa surgiu como efeito do trajeto. Na medida em que avançávamos, o nosso objeto desenhava-se.

A escrita das cenas foi compondo o corpo do texto, convidando os encontros com as crianças, conosco ou com outros colegas da equipe, a protagonizarem os momentos narrados. Do mesmo modo, os desdobramentos foram tecidos em um constante diálogo com os autores, textos e livros que nos deparamos neste percurso; bem como as discussões entre a equipe e as elaborações que realizamos ao longo do trabalho e da escrita, que propiciaram que as invenções fossem produzidas, através dos achados que encontramos.

Escrever é um ato complexo, e aproximá-lo a uma técnica seria reduzi-lo, refere Rodolfo (2004). Uma cena, para o autor, não se constitui sem os fantasmas intersubjetivos, sem ritmo e intervalos. Ao refletir sobre o modo de alguns textos psicanalíticos proporem uma cena, o autor comenta que ela organiza uma sequência, esta, por sua vez, desdobra uma composição dos elementos que nem sempre se sabe qual é. A cena dá lugar para existir, espaça um conjunto de termos. No campo de forças de uma cena, de acordo com Rodolfo, é possível encontrar um ou mais sujeitos, isso porque a cena não é expressiva; nela coisas se

produzem, acontecem. Há uma multiplicidade de escritas em jogo em uma cena, que elucidarão temas, permitindo uma construção de sentidos que acontece no *a posteriori*.

Esta criação de sentido não ocorre livremente, ou seja, não se trata de atribuir uma significação qualquer ao que se escuta de um sujeito, na clínica, bem como a um achado de pesquisa. Trata-se de uma construção que é produzida pelo laço estabelecido entre os sujeitos em questão, pela transferência. A relação transferencial possibilita a construção de sentidos; no dizer de Simoni e Rickes (2008), deste laço transferencial são efeitos o analista e o analisante, o pesquisador e os textos, imagens, sujeitos envolvidos. Deste modo, tomando o recorte da pesquisa, entendemos que o pesquisador está incluído no percurso do trabalho de investigação, assim como os trajetos vão constituindo ao pesquisador.

É nesse sentido que Rosa (2004) propõe que o método psicanalítico vai do fenômeno ao conceito, e não o inverso. A metapsicologia construída não surge isolada, mas como efeito da escuta psicanalítica, que não prioriza a interpretação, a teoria por si só, mas integra teoria, prática e pesquisa. O psicanalista ou investigador que se orienta pelo método psicanalítico não aplica teorias ou produz interpretações, mas lança-se às questões que se apresentam, no laço transferencial. Aventuramo-nos através da escrita de cenas, que armaram uma abertura para acharmos aquilo que, por vezes, não procurávamos. A investigação, nesta perspectiva, está em contínua interação com a teoria e os achados de pesquisa, alinhando o seu objeto, que não está dado *a priori*, mas é elaborado *na e pela* transferência, tal como aponta Rosa (2004).

Desde sua origem, a psicanálise trama teoria e prática, conferindo ao fazer clínico um lugar de investigação, tal como propõe Freud (1912/1996): “Uma das reivindicações da psicanálise em seu favor é, indubitavelmente, o fato de que, em sua execução, pesquisa e tratamento coincidem...” (p. 128). A psicanálise nasce de uma prática, ou seja, é a partir da clínica que Freud desenvolveu as teorias e conceitualizações que lhe possibilitaram escutar seus pacientes. Na medida em que estes processos eram construídos, seu método investigativo também se arquitetava.

De acordo com Rosa (2004), Freud entendia a racionalidade e objetividade como insuficientes para uma compreensão do homem, pois seu campo de saber sustenta-se pela verdade do sujeito, que não produz certezas ou generalizações. Esta nova forma de escuta, desenvolvida por Freud, distanciava-se do pensamento científico dominante, que estava acordado com o paradigma positivista do final do século XIX, como escreve Kessler (2017). A invenção freudiana procura revelar o sentido da palavra do sujeito, constituído pela

linguagem, e a ele deixar falar. É a partir da escuta do inconsciente, tanto do sujeito, como dos laços discursivos que produz, que a clínica psicanalítica constrói o seu método.

Esta pesquisa, recortada da experiência da Casa dos Cata-Ventos, buscou tramar clínica e investigação, no sentido de iluminar os desdobramentos que a oferta das histórias e das letras vem disparando. Algumas considerações a respeito da pesquisa psicanalítica ampararam nossos passos, auxiliando nas reflexões sobre os caminhos que exploramos. Nesse sentido, entendemos que as questões que se apresentam à clínica também estão colocadas na pesquisa psicanalítica, como a transferência e a temporalidade.

Simoni e Rickes (2008) sugerem que o trajeto de pesquisa é significado a partir dos rastros que marcam o percurso, isto é, ressignificar o que se escutou ou os desdobramentos que determinada intervenção permitiu é, em certa medida, resultado de uma temporalidade: o *a posteriori* freudiano. É por conta disso que o tempo produz efeitos na forma de entender o processo de pesquisa. Para as autoras, neste processo, é preciso considerar a noção do *a posteriori*, levando em consideração que é em um tempo *só-depois* que as coisas podem ganhar uma significação. Esta reflexão indica que, tal como propõem as autoras, a pesquisa psicanalítica não se trata de uma operação na qual retira-se um véu que cobre um objeto já existente, mas sim, de modo inventivo, pois o retroagir de um traço sobre outro cria um novo sentido para ambos, permitindo novas configurações dos elementos em questão.

A linha reta, para Quintana (2005), é uma linha sem imaginação, ao passo que a curva é mais interessante. Nossa investigação não procurou traçar uma linha entre a intervenção na Vila São Pedro e seus efeitos. *Sinuosidade* é a palavra utilizada por Rodolfo (2004) para indicar uma escrita que se encontra próxima da psicanálise, não somente como método, mas como atitude. Tomamos este enlace – que a palavra sinuosidade aponta – para também refletir sobre nosso método. As saídas, para o autor, são desdobrar perguntas, material após material, sem encontrar respostas imediatas, como precaução metodológica, evitando cair neste jogo de pergunta e resposta.

Deste modo, a partir das discussões acerca do método de pesquisa em psicanálise, entendemos que a escrita das cenas imprimiu uma temporalidade em nosso processo investigativo, o qual se movimenta através de curvas e tramas, sobrepostas pela qualidade de transmissão da escrita. Na medida em que nos propomos a escrever sobre acontecimentos, nossos e com nossos colegas de trabalho, estamos no *a posteriori* freudiano. A escolha das cenas se deu a partir de nossa escuta, do que recortamos no laço transferencial dos encontros com as crianças, com a equipe, com os textos. Pesquisar levando em conta a questão da

transferência é suspender as certezas, suspender um saber. No dizer de Voltolini (Dunker, Voltolini & Jerusalinsky, 2008), sem este processo, incorre-se no erro de achar o que já se procurava. O saber construído no interior da transferência se dá em função de algo que se relaciona com esse “acho sem procurar”.

A CASA DOS CATA-VENTOS

A Casa dos Cata-Ventos é apresentada desde o seu início, em 2011. Por ela, já passaram diversos profissionais, crianças, adultos, estudantes de graduação, de pós-graduação, residentes, supervisores, interlocutores. Cada qual conta um pouco da história do projeto, de seu método de trabalho, da marca que deixou, daquilo que carrega e segue transmitindo para outros lugares². É sobre os encontros da vida comum do cotidiano da Casa dos Cata-Ventos que os narradores contam. “As melhores narrativas escritas são aquelas que pouco se diferem das histórias orais contadas por narradores anônimos” (Benjamin, 2012, p. 214). Para o autor, narrar é intercambiar experiências e, por isso, é nelas que os narradores mergulham para encontrar suas produções.

A experiência da Casa dos Cata-Ventos foi e segue sendo transmitida através dos atores que fazem este projeto acontecer – nas reuniões de equipe, no trabalho com as crianças e os adolescentes, nas produções singulares ou coletivas dos integrantes do projeto, nas relações com as famílias e com a comunidade da Vila São Pedro. Transmitidas oralmente ou em forma de texto, encontramos alguns significantes que a acompanham: herança, aposta e invenção.

Nesta escrita, contaremos outra vez a história da Casa dos Cata-Ventos. Ao escrever, tramamos estas experiências – singulares e, ao mesmo tempo, compartilhadas –, trazendo à cena os significantes que marcam o nosso percurso, bem como nosso fazer. Para Benjamin (2012), o narrador retira o que conta da experiência, de sua própria ou da relatada por outros, e incorpora a coisa narrada às experiências dos ouvintes ou, como em nossa situação, dos leitores. Colocamo-nos, pois, no lugar de quem narra.

As letras que compõem o texto desta história vertem de lugares múltiplos. Buscaremos atrelá-las neste escrito, produzindo nosso texto a partir da transmissão do trabalho da Casa dos Cata-Ventos, bem como tramaremos nossas construções, procurando delinear o encontro com o nosso tema de pesquisa. Em um ímpeto *pró-forma universitário*, ocorre-nos adiantar: é um projeto de pesquisa e extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com Instituto da Associação Psicanalítica de Porto Alegre: clínica, intervenção e pesquisa em psicanálise (Instituto APPOA) e com a Associação de Moradores da Vila São

² A experiência da Casa dos Cata-Ventos tem sido compartilhada e estudada através da publicação de artigos em revistas, apresentação de trabalhos, dissertações de mestrado.

Pedro. O projeto desenha-se como uma estratégia inovadora de atenção à infância e à adolescência. Trata-se de uma proposta de escuta, apoiada na ética da psicanálise, que aposta no brincar, conversar, contar histórias, ler e escrever. Sustenta-se, pois, na possibilidade de toda criança acessar seus direitos fundamentais (Gageiro & Torossian, 2016).

Sobre ela, há um estilo de contar: não é uma creche, nem uma escola, ainda que as questões sobre a educação estejam presentes em nosso trabalho. Não ofertamos um espaço recreativo; contudo, é a partir do brincar, contar histórias e conversar que sustentamos o nosso fazer. Não é um serviço vinculado à rede pública, ainda que encontremos nela parceiros para compartilhar um olhar cuidadoso e singular aos que nos frequentam, levando em conta a garantia ao acesso dos serviços públicos e aos direitos fundamentais. Não é um consultório psicológico, embora nossa escuta esteja balizada pela ética psicanalítica (Beltrame, 2013).

Na medida em que nos trombamos com as letras, que tecem as frases e marcam como um tecido-escrito a memória da Casa dos Cata-Ventos, vamos tramando os significantes e criando: a Casa dos Cata-Ventos possui uma herança. É uma aposta sustentada por vários. E é um lugar de invenção.

Herança

Herança é um significante que se repete nos escritos, nas histórias que contamos e na transmissão da experiência da Casa dos Cata-Ventos. Inspiramo-nos em duas experiências importantes e homenageamos um poeta de nossa cidade; assim, nosso nome desliza entre esses significantes – *Casa*, *Cata-Ventos* – que carregam uma memória e a contam “outra vez”, desdobrando novos sentidos. Desta forma, é brincando com os significantes do nome próprio e suas possíveis significações que avançaremos em nossa escrita.

A herança que carregamos do significante *Casa* convida-nos a contar sobre as experiências nas quais nos inspiramos – a *Maison Verte* e a Casa da Árvore. A primeira, idealizada pela psicanalista Françoise Dolto, na França, e a outra no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. O significante que as acompanha e que mantemos em nosso nome, *Casa*, trata de uma herança que ressoa através da transmissão da experiência desses lugares. Ao escrever sobre essas experiências, encontraremos alguns dos fundamentos de nosso trabalho.

Dolto (2005) inquietou-se com as escolas maternas da França, que não correspondiam mais às necessidades das crianças na década de 70: “as funcionárias [...] estão na escola para arrumação e não querem sujeira. Estão a serviço dos locais, não a serviço das crianças” (p.

348). Então, é inaugurada, em 1979, a *Maison Verte*: “um lugar de encontro e de lazes para as crianças pequeninas com seus pais. [...] Nem uma creche, nem um berçário, nem um centro de tratamento, mas uma casa em que mães e pais, avôs e avós, amas e babás são acolhidos... e onde suas crianças encontram amigos” (p. 352).

A *Maison Verte* era uma proposta intermediária entre o lar e o berçário, entre o lar e a creche. Lá, os bebês eram tratados como sujeito, e ninguém possuía cadastro; o que importava era a presença humana. A equipe, composta sempre por três pessoas, não fazia nenhum tratamento e nenhuma observação formal; estava simplesmente disponível à escuta e se dirigia às crianças diante dos pais. Na *Maison Verte*, no dizer de Dolto (2005), se fala de fato com toda criança sobre aquilo que lhe interessa, tanto no que os seus pais dizem, como naquilo que ela faz e causa insatisfação ou dificuldade em relação a uma situação.

A ética do *Parler Vrai* – a palavra verdadeira – é uma noção desenvolvida por Dolto, a partir da qual elaborou toda sua prática e, conforme escreve Baines (2008), transformou o olhar sobre a criança. Em terras brasileiras, a primeira experiência das “estruturas Dolto” como ficaram conhecidas, ocorreu no Rio de Janeiro. Trata-se da Casa da Árvore, inaugurada em 2001. Lulli Milman e Maria Fernanda Baines foram as idealizadoras da experiência francesa no Brasil. Sua história iniciou 25 anos antes, em função de diversos impasses que elas foram percebendo ao longo desse tempo, como o tipo de cuidado ofertado à infância, enormes filas de espera em serviços de atendimento infantil na rede pública, dificuldade de acesso da população a esses serviços, bem como a precariedade de outras redes sociais disponíveis para acolher a infância.

Tratava-se, pois, de um contexto diferente do francês, com as especificidades de nosso país. Então, é em função da proposta de trabalho da *Maison Verte* com as crianças, que surge o desejo de criação de um espaço em seus moldes. A filiação distante com a psicanalista francesa e a inquietude diante das soluções existentes ao cuidado com a infância deixa uma certeza: é nas favelas cariocas que a Casa da Árvore devia se instalar.

Milman (2008) conta que, ao mesmo tempo em que a experiência do Rio de Janeiro buscava nas favelas um lugar para o projeto, buscava na *Maison Verte* a sustentação para as questões pertinentes à psicanálise nesse modelo singular de trabalho. Tornou-se compreensível que seria necessária uma adaptação do modelo francês à realidade da Casa da Árvore após uma oportunidade de trocas entre os projetos com a equipe da França, na qual afirmaram que “trabalhar onde a violência torceu o pescoço das palavras, segundo eles, seria impossível” (p. 41). A construção do projeto carioca, por vezes complicado e solitário, seguiu

à risca o modelo de Dolto até trilhar o seu próprio percurso e fazer mudanças nas regras, que diziam respeito a uma abertura e construção de sua própria experiência. É possível encontrar os detalhes desta criação e os desdobramentos que seguem acontecendo em diversos escritos sobre a Casa da Árvore³.

Ao lançar mão dos significantes do nome próprio do projeto da Casa dos Cata-Ventos para conhecer sua herança, estamos, seguramente, remetidos às experiências narradas acima. Seja no reconhecimento da criança como sujeito do desejo, seja na ética do *Parler Vrai*, seja marcando nossa posição ética quanto à responsabilidade social da Casa dos Cata-ventos e às suas possibilidades de produzir conhecimentos e práticas que possam operar efeitos de transformação na realidade social.

As crianças da Vila São Pedro, quando nos encontram no caminho até a Casa dos Cata-Ventos, indagam: “Tem Cata-Ventos hoje?”. É a partir do significativo *Cata-Ventos* que reconhecem o nosso fazer e nossa presença lá. São as crianças, portanto, que sobrepõem outra questão para pensarmos nossa herança.

Nosso nome surgiu *de caso pensado*. Trata-se de uma homenagem ao escritor Mario Quintana e ao seu primeiro livro de poesias *A Rua dos Cataventos*, publicado em 1940. Neste escrito, o poeta narra sobre a sua *ruazinha*, e a descreve de dia e de noite. Quintana (2005) narra o desenrolar da vida que observa acontecer nessa rua, que pertence a um tempo anterior – o tempo da infância – o qual o poeta quer constantemente reencontrar e que constitui uma referência essencial de seu livro:

*“E enquanto o mundo em torno se esbarronda,
Vivo regendo estranhas contradanças
No meu vago País de Trebizonda...”*

*Entre os Loucos, os Mortos e as Crianças,
É lá que eu canto, numa eterna ronda,
Nossos comuns desejos e esperanças!”*

Enquanto o mundo em torno se *esbarronda*, Quintana narra o detalhe, o resto, aquilo que sobra dos dias comuns da Rua dos Cataventos, aquilo que ele coleta desses encontros entre os loucos, os mortos e as crianças. O significativo *Cata-Ventos* nos direciona para

³ Sobre a história da Casa da Árvore, ver Bezerra e Milman (2008).

elementos que compõem o nosso cotidiano de trabalho. Como o poeta, que narra através da escrita sobre os acontecimentos de sua rua, a Casa dos Cata-Ventos também se coloca a escutar o que surge dos encontros engendrados lá, na sua rua e no seu território.

Ao passar pelo riacho poluído, adentramos na Vila São Pedro, popularmente chamada de *Cachorro Sentado*. O território labiríntico é múltiplo; ele incorpora em seu espaço distintas temporalidades: movimentações do tráfico de drogas, colisões sonoras, alguns caminhantes, uns sujeitos trabalhando, outros tomando um chimarrão, saneamento e moradia precários em algumas ruas, flores e plantas em algumas casas, lixo, muitos cachorros, algumas crianças brincando e outras simplesmente pelas ruas.

Quintana não somente leva em conta as especificidades de sua rua, como é em função delas que escreve a sua narrativa. Nesse sentido, podemos pensar que o significante *Cata-Ventos*, de nosso nome, indica que nosso trabalho se constrói a partir do que escutamos do encontro com as crianças e os adolescentes que moram naquele território, e que, como o poeta, produzimos nossas narrativas em função de *nossa rua*.

A indagação das crianças, que aponta o acento de enunciação do nome do projeto em *Cata-Ventos*, coloca-nos em movimento e faz uma dobra na compreensão de nossa herança, indicando uma abertura ao tema das letras e da literatura. Foi preciso trilhar um caminho de trabalho com os contos infantis e escutar o desejo de escrita e leitura das crianças para retornarmos ao “começo” e percebermos aquilo que já estava lá, exposto em nosso nome.

Narramos os acontecimentos da Rua dos *Cata-Ventos*, como o poeta – um poeta da cidade, um poeta da Rua dos Cataventos. Ainda, como todo poeta, que brinca com as palavras, também brincamos com elas. O pedido das crianças para ler e escrever depois de ouvir uma história acontece nesse jogo de brincar de ler, brincar de escrever.

O significante *Cata-Ventos* de nosso nome, utilizado pelas crianças, nos é caro por indicar uma abertura à cidade e ao território que estamos inseridos. Além disso, o poeta da Rua dos Cataventos inscreve uma marca em nosso trabalho através da transmissão da força transformadora da literatura, de brincar de escrever com as palavras, bem como pela possibilidade, que deixa como legado, de nos apropriarmos de nosso nome próprio, de modo a suplementar o sentido que atribuíamos a ele. Encontramos como herança de Mario Quintana no significante *Cata-Ventos* “sempre, de lembrança, um brinquedo novo à nossa porta”, como um catavento, que gira quando sopra o vento forte, vivo e em movimento.

Aposta

Iniciamos o tecido-escrito sobre a Casa dos Cata-Ventos contando de sua herança e é a partir dos elementos transmitidos que seguiremos tramando esta história. Surpreendemo-nos ao encontrar os significantes deste nome outra vez em nossa história, evocando uma memória, mas também produzindo outras significações, como o lançamento às letras e à literatura. Assim, seguimos brincando de escrever e sobrepor outros sentidos aos significantes que se repetem e transmitem a aposta de nossa experiência: *Casa, Cata-Ventos*.

Escrevemos que a Casa dos Cata-Ventos é uma aposta sustentada por vários. Beltrame (2013) conta-nos sobre os detalhes do percurso inicial do projeto, bem como uma das marcas de sua origem: o desejo da psicanalista e professora universitária Ana Maria Gageiro em intervir na realidade social, no que diz respeito à oferta de uma proposta de escuta psicanalítica ousada para uma parcela desamparada da população infanto-juvenil, frequentemente impossibilitada de acessar tais recursos. O projeto surgiu por sua iniciativa e através do apoio de parceiros – colegas da UFRGS e do Instituto APPOA – foi viabilizado. Assim, desde seu início, encontramos uma construção e sustentação coletiva da Casa dos Cata-Ventos, e é através da aposta entre vários que ela segue produzindo tantos ventos. Como membros da equipe, há profissionais com diferentes vinculações às instituições mencionadas, como professoras universitárias, mestrandas, bolsistas de extensão e pesquisa, estagiários de psicologia, residentes em saúde mental coletiva, psicólogos e psicanalistas.

O significante *Casa* inscreve, em nosso método de trabalho, aquilo que foi transmitido através das experiências nas quais nos inspiramos: o entendimento da criança como sujeito, ser de linguagem. A ética de Dolto – a *Parler Vrai* – compõe o cotidiano de nosso trabalho. Na Casa dos Cata-Ventos, não falamos *sobre* crianças e adolescentes, mas falamos *com* crianças e adolescentes. Através do brincar, vamos tramando e possibilitando que as crianças escrevam um texto diferente para suas vidas, diferente daquele que o discurso social dominante insiste em impor a elas.

O policial gritou: “Mãos pra cima, vagabundo! O que é isso aqui?”. Com arma apontada para o rosto e enxertando drogas nas roupas dos bandidos, os encaminhou com truculência ao paredão. Tentavam explicar: “Não é meu, seu policial, não sei como foi parar ai...”. Seguiam com violência: “Cala a boca, vagabundo! Olha pra baixo! Quietos!”, e empurravam. Uma criança de cinco anos apontava a arma para o meu rosto. O seu, enrolado com a camiseta, mostrava apenas os olhos. O grupo de policiais fora rendido pelos bandidos.

A brincadeira de polícia e ladrão, muito diferente daquela que eu brincava nos meus cinco anos, me assustava.

Entendemos que o abandono social, o racismo, a força perversa do tráfico de drogas e a ação policial truculenta – que criminaliza a pobreza e se impõe frente a adultos e crianças – submetem a comunidade a situações de violência, que podem irromper a qualquer tempo, traumáticamente (Gageiro, Tavares, Almeida, & Torossian, 2015). As crianças e os adolescentes que frequentam a Casa dos Cata-Ventos nos contam, à sua maneira, a história de suas vidas, desde seus desejos e suas conquistas até as cruzezas do real. Ofertamos um espaço para conversar, brincar, contar histórias, ler e escrever, no qual a ética de falar com as crianças e os adolescentes permite a circulação da palavra. A aposta da Casa dos Cata-Ventos é em uma clínica política, que facilita o processo de simbolização e amplia a capacidade criativa da criança de inventar saídas diversas para os impasses da vida comum, da realidade *potencialmente traumática* e deste lugar de exclusão.

Os ladrões estavam rendidos a uma polícia truculenta, que fere os direitos humanos fundamentais. Chamou-se o advogado; porém, suas intervenções eram sem efeito. Não sabia conversar com aquela realidade, dizia: “mas isso não pode ocorrer... Como um policial vai tratar os cidadãos assim?! Há uma lei que...”, e a violência seguia, sem dar espaço para a palavra. Então, surgiu uma repórter para entrevistar os envolvidos na situação. “É o Balanço Geral!”. No balanço do tempo e da escuta, as palavras foram aparecendo. Entrevistou-se um, depois outro, e todos puderam falar, narrar o acontecido.

Nossa aposta trama os significantes *Casa* e *Cata-Ventos*: amarra nossa herança apoiada na ética psicanalítica ao que escutamos do território, da *ruazinha*, da cidade, ou seja, os discursos que compõem o laço social. Ao enlaçá-los propomos um trabalho que se constrói através da escuta dos sujeitos situados precariamente no campo social, como escreve Rosa (2002). Nosso método de trabalho – a ética de falar com crianças e adolescentes – busca romper o silenciamento produzido pelos discursos sociais que barram a essas pessoas a condição de sujeito.

Como Quintana, que coleta o detalhe através das brechas da *ruazinha* e, esgueirando-se, escuta os desejos e as esperanças das pessoas que ali moram, o *Cata-Ventos*, conforme chamam as crianças, dá lugar ao sujeito, na medida em que oferta uma escuta. Rosa (2002),

em seu trabalho de escuta das vidas secas, aponta que o embate desses sujeitos com a violência do Outro produz uma perda do laço identificatório. Há a necessidade de um trabalho que reconstitua o laço social, restituindo um campo de significantes e possibilitando que o sujeito circule e localize-se em outra posição no laço discursivo.

A oferta de uma temporalidade na qual o brincar possa acontecer aposta nesta reconstituição do laço social. Ao contar uma história, emprestamos uma série de elementos narrativos às crianças, construindo uma rede de sentidos ao seu redor, permitindo a ela ocupar outras superfícies de inscrição. Como o poeta, apostamos na potência da literatura em expandir novas paisagens e fomentar a invenção. Quintana se põe a escrever sobre os detalhes que capturam o seu olhar no cotidiano da Rua dos Cataventos; nós escrevemos uma história que avança na medida em que nossa escuta é capturada pelo detalhe que surge dos encontros, sustentados pelo laço transferencial. O novo capítulo dessa história é a ampliação de nossa aposta à oferta de livros e letras como uma potente abertura a outros recursos simbólicos, os quais as crianças e os adolescentes podem lançar mão e ampliar a construção de sentidos e significações em suas vidas.

Invenção

Tramados os significantes *Casa* e *Cata-Ventos*, inauguramos outra parte desta história, como quem conta outra vez “em busca de nova descoberta”, como Mario Quintana faz na abertura de seu livro de poesias:

*“...Não sei que paisagista doidivas
Mistura os tons... acerta... desacerta...
Sempre em busca de nova descoberta,
Vai colorindo as horas quotidianas...

Jogos da luz dançando na folhagem!
Do que eu ia escrever até me esqueço...
Pra que pensar? Também sou da paisagem...

Vago, solúvel no ar, fico sonhando...
E me transmuta... iriso-me... estremeço...
Nos leves dedos que me vão pintando!”*

Ao escrever, o poeta acerta e desacerta, observa a paisagem e se metamorfoseia, na medida em que percebe que a compõe também. Inventa-se e experimenta e, nesse processo, o texto vai sendo escrito.

Apoiados pela ética psicanalítica, lançando mão da palavra verdadeira, apostando na potência da escuta e da oferta de um espaço para brincar, conversar e contar histórias, vamos escrevendo o texto desta história. Ainda que estejamos remetidos às experiências da *Maison Verte* e da Casa da Árvore, não somos uma réplica delas. Vimos que a Casa da Árvore se propôs a escutar as particularidades de seus frequentadores e de sua cidade, buscando ofertar um trabalho que levasse em conta essas especificidades, e não tomando a *Maison Verte* como modelo a ser copiado. E como eles, a história da Casa dos Cata-Ventos nos conta que o projeto não reproduziu o que já havia sido realizado, mas inaugurou uma nova experiência. Sem perder suas referências, a Casa dos Cata-Ventos tem construído seu trabalho a partir da realidade local, com características próprias de funcionamento.

Nosso trabalho não está em busca de novas descobertas; elas acontecem. Apesar disso, na medida em que ele acontece, vamos encontrando e tramando novos elementos às intervenções, bem como outros atores. Neste percurso que se permite inventar, construímos o espaço para os adolescentes, a oficina de capoeira aos sábados e parcerias que o próprio fazer solicita, como supervisores e profissionais que, eventualmente, compõem o processo de elaboração do trabalho junto à equipe. Além disso, a biblioteca na Casa dos Cata-Ventos começou a realizar empréstimos, primeiros passos para que se construa uma Biblioteca Comunitária. Desenvolvemos, durante os últimos anos, um trabalho de acompanhamento terapêutico com duas famílias da Vila São Pedro, além de uma aproximação com a escola, entre outras construções que o fazer cotidiano solicita. É isso que caracteriza a Casa dos Cata-Ventos como um experimento, que se reinventa e renova-se. É por conta do olhar curioso e de uma escuta sensível que muitas invenções são criadas e sustentadas pela Casa dos Cata-Ventos.

Acentuamos o significativo *invenção* para contar sobre a história e o trabalho da Casa dos Cata-Ventos, por sua expressiva presença na transmissão de nosso percurso. Além de uma proposta de trabalho fundamentada na ética psicanalítica e, por isso, a ideia de experimento (Bezerra, 1999), entendemos que a invenção permite o lançamento de diversas frentes de trabalho. O deslizamento da Contação de Histórias às letras, como uma estratégia de enfrentamento às violências reais e simbólicas que afetam as crianças e os jovens da Vila São

Pedro, é um de seus acontecimentos que, nesta pesquisa, nos colocamos a narrar. Vamos a ela.

LIVRAÇÃO: LEITURA E ESCRITA EM CENA

A ideia de construir uma biblioteca comunitária iniciara. Alguns livros de histórias infantis haviam sido doados para a Casa dos Cata-Ventos. A Contação de Histórias retomava as intervenções naquele ano, assumindo uma nova configuração: agora, havia um dia somente para brincar de contar histórias, para brincar de ler e escrever, para inventar narrativas e, também, encontrar outras possibilidades para os conflitos que os pequenos tomavam emprestado dos contos. Em uma dessas manhãs de brincar com as histórias, levamos sacolas com os livros doados, lápis, canetinhas, giz, folhas, cola, glitter. Estávamos sem a chave do portão para entrar na Casa dos Cata-Ventos. Fomos ao encontro de alguém da Associação de Moradores da Vila São Pedro para pegá-la. “Estão pela vila”, disseram. Não os encontramos e decidimos aguardar em frente à casa amarela: a Casa dos Cata-Ventos. À espera, disponíveis no território, sentamos ao sol, e as crianças, curiosas com o que carregávamos, se aproximaram. Um adolescente batia papo e articulava sonhos de vida. Naquele dia, iniciamos as Oficinas de Contação de Histórias daquele ano. Não foi com os contos clássicos de Perrault, mas com o testemunho deste adolescente, com seus desejos e sua luta para conquistá-los. Enquanto isso, as crianças fascinavam-se com as sacolas misteriosas, com os livros, com as cores e letras que traziam. Deixamos que mexessem. Um menino, curioso, dá nome àquele momento: “Hoje vai ter livração!”. Eles contam sobre a escola, sobre a professora, sobre as aulas, sobre um livro que estão escrevendo com dobraduras e letras. Contam sobre o desejo de aprender a ler e escrever. As crianças já suspeitavam sobre o que se tratava aquele mistério que carregávamos na sacola. A nossa aposta, ainda incipiente e em construção pela equipe da Casa dos Cata-Ventos, já tinha nome: livração.

Ao longo dos seis anos da Casa dos Cata-Ventos, nossas intervenções foram desdobrando-se e abrindo caminho, permitindo a construção de um trabalho com a leitura e a escrita, nomeado pelas crianças de *livração*. Os livros e as histórias infantis possuem um lugar desde o início do projeto. O trabalho que aposta na palavra verdadeira e na potência do brincar também investe na literatura como fonte inesgotável de significações e de possibilidades simbólicas. Colocamo-nos a pensar sobre este traço importante de nosso fazer,

conferindo novos sentidos a ele, na medida em que foi marcando nossa história em momentos diversos, permitindo-se inventar.

Por algum tempo, seguimos intitulado como *livração* o “dia de brincar com as histórias”, em função de o momento que lhe atribuiu o nome ter ocorrido em um dia de Contação de Histórias. O desejo de ler e escrever das crianças propiciou a inscrição de uma marca no trabalho com os contos. Desde 2012, o projeto trama o brincar e as histórias, apostando na potência de elaboração que eles ofertam. Contudo, houve um deslocamento na forma de trabalhar com a literatura infantil, uma vez que escutamos o desejo das crianças de aproximarem-se das letras. Em 2016, a Contação de Histórias foi retomada, e a ela foi sendo acrescentado este enfoque com as letras, pois consideramos que os livros poderiam também fazer um convite ao mundo letrado.

Nesta época, ainda, outras movimentações estavam pedindo lugar em nossas intervenções, pois, além – ou em função – do trabalho com as histórias, o desejo de escrita e leitura das crianças não se limitava aos turnos em que ofertávamos histórias. Havia a oficina de Contação de Histórias, mas também muitos pedidos para levar os livros da Casa dos Cata-Ventos para casa, além de uma profusão de cenas de escritas de cartas, do nome próprio, de livros que as crianças fabricavam. Assim, é neste tempo, aproximadamente, que buscamos algumas parcerias de trabalho, que nos disponibilizaram elementos para sustentar e ampliar as discussões sobre este tema e as tantas cenas que aumentavam.

Ao dar visibilidade ao trabalho com as histórias através desta escrita, como um achado de pesquisa, entendemos que a “retomada” de contar histórias, suplementada pela oferta das letras e do acesso ao livro, é um dos desdobramentos da *livração*. Nomeada pelas crianças há dois anos, a *livração* é efeito de um trabalho que inicia quando entramos na Vila São Pedro pela primeira vez. A Casa dos Cata-Ventos trilhou um percurso ao longo de seis anos, inventando e sustentando uma clínica psicanalítica implicada, ampliando as intervenções e apostas a esta múltipla oferta que é o livro, a leitura e a escrita.

A *livração* não é uma intervenção concreta; trata-se de uma democratização do livro e das letras, tramada ao fazer clínico da Casa dos Cata-Ventos. O acesso a eles tem se dado através da Contação de Histórias, do ambiente letrado e da construção de uma biblioteca no espaço do projeto.

Contaremos sobre o processo de construção de cada uma destas frentes de trabalho, que extraímos das cenas que narramos sobre os encontros com as crianças. O fio que nos

conduzirá está preso a elas, ou seja, apesar de apresentarmos os subcapítulos de modo separado, estas frentes de trabalho têm sido construídas pela equipe da Casa dos Cata-Ventos como uma trama, sobrepostas com o nome de *livração*.

Oficina de Contação de Histórias

“Pela estrada afora eu vou bem sozinha, levar estes doces para a vovozinha. A estrada é longa, o caminho é deserto, e o lobo-mau passeia aqui por perto. Mais à tardinha, ao sol poente, junto à mamãezinha dormirei contente”: assim cantava Chapeuzinho Vermelho ao aventurar-se na Vila São Pedro pela primeira vez. Adentra o lugar de chão batido, trajando sua Capa Vermelha e acompanhada dos personagens de sua história. É cantando que convida o lobo-mau, o caçador, a vovozinha e tantos outros personagens de histórias infantis a integrarem o cotidiano da Casa dos Cata-Ventos. Uma vez chegados, tornam a habitar este lugar sempre que suas histórias são lidas outra vez.

Em 2012, um ano depois da inauguração da Casa dos Cata-Ventos, o projeto passou a ofertar um turno para contar histórias. Foi neste momento que Chapeuzinho Vermelho apareceu no território da Vila São Pedro, convidada pela equipe. Sua chegada marcou a abertura do caminho de trabalho com a Contação de Histórias na Casa dos Cata-Ventos. Ensaando o que, hoje, é uma de nossas apostas: a literatura como um potente instrumento de trabalho com a infância.

Em uma exitosa tentativa de chamar as crianças, as famílias e a comunidade para conhecer a Casa dos Cata-Ventos, a entrada de Chapeuzinho Vermelho na Vila São Pedro marcou a retomada das intervenções daquele ano. Marcou, também, uma parceria entre dois projetos de pesquisa e extensão da UFRGS: “Oficinas de Literatura Infantil: modos de escutar a dor” e a “Casa dos Cata-Ventos”. Produziu, portanto, uma inscrição no trabalho da Casa dos Cata-Ventos, pois os contos passaram a compor suas intervenções, na medida em que os projetos iniciaram uma trajetória juntos, unificados.

O projeto de Oficinas de Literatura Infantil buscava investigar os contos de fada e as histórias infantis como dispositivo clínico para o trabalho com crianças que acessavam os serviços da rede pública dos municípios parceiros. Por conta disso, desde o seu princípio, as

oficinas estavam situadas entre as políticas públicas de Saúde Mental e Assistência Social e procuravam elaborar em conjunto com os profissionais da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) o planejamento de realização das oficinas. Nesse sentido, se constituíram como uma ferramenta de escuta e produção subjetiva para as crianças, especialmente naquilo que se tornava insuportável aos profissionais escutarem, em função da chamada vulnerabilidade social (Torossian, 2009).

As contadoras de histórias do projeto de Oficinas de Literatura Infantil passaram a compor a equipe da Casa dos Cata-Ventos. Trouxeram a Chapeuzinho Vermelho e as experiências que haviam construído como contadoras. Foi contando outra vez e narrando muitos contos que transmitiram seu saber sobre contar histórias para crianças e construíram, junto com a equipe do projeto e com o trabalho que desenvolviam, um lugar para a Contação de Histórias na Casa dos Cata-Ventos.

Ao contar histórias, convidamos as crianças para aventurarem-se em uma narrativa. No improviso do brincar, vamos contando, e as crianças vão vivendo, vão dizendo.

A alcateia faminta rondava as casas dos porquinhos. Estavam com fome e queriam comê-los, à exceção de um, uma loba-princesa-vegetariana, que acompanhava o grupo com o seu bebê. Chapeuzinho Vermelho, que andava pelas bandas da floresta Cata-Ventos, unia forças ao front e, junto dos porquinhos, fazia resistência aos lobos-maus. Quando sopravam e sopravam, e a casa derrubavam, os porquinhos e Chapeuzinho Vermelho corriam para a próxima casa, e assim sucessivamente até chegarem na casa de tijolos. Travaram, naquele momento, um conflito. A agitação tomou conta de todos; ora o pega-pega desandava em briga e provocações, ora os lobinhos e porquinhos agrediam-se e, abandonando os personagens, traziam à cena as crianças e os conflitos cotidianos entre si. Interrompemos. Todos foram assinalando a dificuldade de sustentar aquela narrativa; alguns pediram para ir embora e outros para seguir brincando. Conversamos. Com muitas palavras disponíveis, algumas emprestadas por nós e pelos contos, as crianças narram novas tramas para suas histórias, para as que contamos na Casa dos Cata-Ventos e para as protagonizadas por elas.

Ao escrever sobre as histórias infantis, Kehl (2006) indica que “a criança é garimpeira, está sempre buscando pepitas no meio do cascalho numeroso que lhe é servido pela vida” (p. 16). As crianças garimpeiras fazem uso da narrativa e entram na trama ofertada, buscando

enquadrar suas questões nos conflitos disponibilizados pela história, ou se apropriando de fragmentos, os quais possuem, em sua significação, algo que possibilita problematizar e também significar suas vivências.

Convidamos os personagens dos contos clássicos e dos atuais para protagonizarem o *dia de brincar com a história*, como costumamos anunciar. Os contos dos irmãos Grimm, Perrault, Andersen e outros, seguem encantando o imaginário das crianças em nosso tempo. Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, Barba Azul, A Bela Adormecida, Cinderela, Branca de Neve, mas também Chapeuzinho Amarelo, O Menino que Aprende a Ver, O Incrível Hulk, Procurando Nemo, Dandara dos Palmares entre outros, são solicitados repetidas vezes pelas crianças da Casa dos Cata-Ventos. Gutfreind (2010) reúne, em sua pesquisa, muitos trabalhos com os contos infantis e diversos autores que pontuam sobre importância da leitura dos clássicos. Porém, através de sua experiência, defende que contos modernos são igualmente importantes.

Chapeuzinho Vermelho percorreu um caminho desconhecido quando adentrou na Vila São Pedro em 2012. Hoje, ainda que o trajeto seja familiar, a cada Contação, há muitas curvas inesperadas, florestas a desbravar e territórios a conhecer. Quando se trata dos contos, destaca Gutfreind (2010), não há um modo bom ou ruim de trabalhar. O autor aponta que cada lugar deve criar sua forma de contar, em função da singularidade da situação em questão. O trabalho com os contos é rico, justamente, porque aceita quaisquer tipos de leitura, seguindo abertos e prontos para serem reutilizados conforme as necessidades de quem os lê.

Inventar uma maneira de contar as histórias para as crianças, apoiadas na escuta da singularidade em questão, não é o mesmo que não ter norteadores para trabalhar com os contos. Nosso trabalho sustenta-se na ética psicanalítica e já possui uma forma; porém, segue em aberto, permitindo transformar-se a partir da escuta e de desdobramentos importantes que as crianças indicam. É nesse sentido que revimos nosso método de contar histórias algumas vezes, o modificando e o inventando, na medida em que as crianças foram apontando suas necessidades. Por conta disso, a literatura infantil já foi ofertada de maneiras diversas: inicialmente, em um turno exclusivo para contar histórias; em um segundo momento, a equipe optou por incluir a Contação no turno do brincar, assim se alguma criança solicitasse, contávamos histórias; ocupamos o espaço interno da casa, junto dos brinquedos ou realizamos no pátio, com recursos de desenho, fantasias, giz, entre outros elementos. Tal qual a possibilidade de inventar formas variadas de contar uma história, elas permitem um universo de leituras sobre suas significações e seus sentidos.

Num primeiro tempo, no qual havia um turno dedicado à Contação de Histórias, as contadoras de histórias narravam e brincavam. Apareceram, um dia, com um livrão, assim que chamavam: Livrão. Era azul, grande e muito colorido. Começaram a Contação, iam ler. Um menino, elas contam, havia entendido tudo! Ele dizia: “elas não inventam as histórias, está tudo ali”. Ele havia descoberto! Todas as histórias estavam ali dentro, naquele Livrão!

Contar histórias possibilita às crianças um encontro com seus conflitos através da oferta de uma narrativa. *Narrativa-superfície*, através da qual a criança pode se inscrever, marcar e ser marcada pela narrativa, inventando outros modos de se narrar. Rodrigues (2017) conta e remonta as cenas que produziu como pesquisadora, a partir dos encontros engendrados na Casa dos Cata-Ventos e também com a Contação de Histórias. Tomamos emprestada sua ideia sobre o trabalho com os contos tratar-se de um *dispositivo clínico*. Ela explica, apoiada em Deleuze, que o dispositivo permite atuar no campo de forças, articulando diferentes saberes, poderes e processos de subjetivação; e clínico, pois, através das histórias, movimentos de deslocamento, singularização, resistência e desvio podem ser fabricados. A Contação de Histórias é um meio de encontro, indica Rodrigues (2017). Por conta disso, o trabalho com as histórias é um modo de aproximação entre o fora e o dentro da Vila. Nas histórias, as distâncias produzidas pelas desigualdades sociais e raciais podem ser encolhidas pelo lúdico.

As crianças que frequentam a Casa dos Cata-Ventos experimentam o afastamento provocado pelas condições desiguais em que vivem, dificultando seu acesso à literatura e à linguagem escrita. Entretanto, a cena do menino que descobre que o Livrão entranha um mundo de oportunidades narrativas nos conta desta torção entre o dentro e o fora. A oferta dos contos oportuniza às crianças acessarem muitos livros, inventando e brincando com os elementos que desejarem, viabilizando, por vezes, estreitar as distâncias produzidas pelas desigualdades sociais e raciais, conforme aponta Rodrigues (2017).

Levando em conta tais especificidades, a equipe do projeto indagou-se sobre a necessidade de retomar um turno exclusivo para contar histórias. Já em função dos movimentos das crianças rumo às letras, bem como dos desafios impostos a elas neste processo, ampliamos a compreensão sobre a oferta dos contos: além de significações e possibilidades simbólicas, a leitura de uma história infantil permite o acesso ao livro, a uma

narrativa e às letras. Trata-se de uma plataforma de lançamento ao mundo letrado, no dizer de Fröhlich (2014). Em 2016, então, reinauguramos o turno exclusivo para contar histórias, já apostando na múltipla oferta da leitura de uma literatura infantil.

As cadeiras no pátio, antes do turno iniciar na Casa dos Cata-Ventos, eram associadas à roda de conversa e, às vezes, as crianças não gostavam. Contudo, nos dias de sol, começamos a oferecer o turno das histórias no pátio, visível aos que iam chegando. As cadeiras eram dispostas em círculo. Ensaando o retorno deste turno, que oferecia com exclusividade a leitura de uma história, fomos construindo, ao longo dos encontros que se sucederam, nosso modo de contar. Algumas crianças alegravam-se ao topar com as cadeiras dispostas no pátio, construindo outro sentido para aquele momento, mais convidativo e interessante. Em um turno diferente, o do brincar, uma assembleia se fez necessária. Alguns combinados precisavam ser retomados, por conta de um excesso de agressividade impossibilitar a continuidade do turno. Lá estavam as cadeiras organizadas em círculo no pátio. As crianças iam chegando e vibrando: “hoje é dia de contar histórias”, para a surpresa das cataventeiras⁴, que os aguardavam para conversar.

Alguns efeitos sobre a retomada do trabalho com a literatura infantil foram aparecendo. Indicaram a importância deste retorno, bem como a relevância do trabalho com a leitura nesta nova configuração. Contamos às crianças sobre a história do dia, marcando a diferença entre um turno de brincadeira e o turno da Contação. Além disso, é o momento de apresentar a eles aquela narrativa, apostando na transmissão da leitura, a partir de nosso desejo em ler. Encontramos nos escritos de Gutfreind (2010) o trabalho de Marie Bonnafé com os contos. Ela busca disseminar os livros das bibliotecas para fora de seus muros, permitindo àqueles que não têm acesso a eles um aproveitamento das histórias.

A abertura que a equipe realizou aos contos, acrescentando ao trabalho clínico a democratização da leitura, da literatura, o acesso às letras e a um brincar com as palavras,

⁴ Cataventeiras e cataventeiros é o atual termo que nomeia os profissionais da equipe da Casa dos Cata-Ventos. O nome utilizado anteriormente era uma herança do trabalho realizado no Rio de Janeiro, “plantonistas”, aqueles que trabalham nos “plantões de brincadeiras”. Por carregar uma conotação hospitalar e higienista, os termos plantão e plantonistas causavam certo desconforto entre a nossa equipe. Na busca por outras denominações, optamos por este nome, bem como para o trabalho como turno de brincadeiras, turno de Contação de Histórias, turno de capoeira, turno dos adolescentes.

trata-se também de uma ampliação dos modos de escutar os desdobramentos que as histórias produzem, tal como a forma que a intervenção vem sendo construída.

Recentemente, novos contos passaram a compor o repertório da Contação. Em forma de circuito, ou cantando refrãos para o escrito em cordel, ou elaborando uma carta de todos os personagens do ano endereçada às crianças, trabalhamos com Dandara e os seus cachos, Dandara dos Palmares, O incrível Hulk, entre outros. Histórias que ofertam outros significantes, outros recursos simbólicos, essenciais para que as crianças da Vila São Pedro construam uma história de si, que possam narrar-se e contar-se bem (Petit, 2013). Alguns apontamentos a respeito da oferta de contos que não levavam em conta a questão racial foram realizados especialmente por colegas e estagiárias negras, que marcavam o quanto estávamos reproduzindo uma lógica desigual. Esta discussão, bastante complexa e necessária – levando em conta que as crianças que frequentam a Casa dos Cata-Ventos, em sua maioria, são negras, e a equipe, branca – também pôde ganhar um corpo com a abertura que os deslizamentos da literatura armaram.

Além disso, ao longo dessas invenções, muitos pedidos para escrever começaram a surgir, como a escrita do nome, uma carta para a mãe, o título de um conto, até mesmo o texto de um livro. Este tempo de invenção, que busca tramar as possibilidades simbólicas do conto ao acesso ao livro e ao mundo letrado ocorreu em um momento em que as crianças começaram a encontrar as letras e sobre elas realizar perguntas, como: “com qual letra o meu nome começa? E o teu? E depois, como se escreve essa letra?”.

Um lugar para ler e escrever todos os dias

Duas folhas dobradas ao meio, e a menina inventa um livro. A cataventeira a convida para escrever a história daquele livro. Um lançamento ao mundo das letras, que a menina aceita se aventurar, por meio de um convite acompanhado. Escreveriam juntas a história dos Três Porquinhos; a menina se pôs a narrar, enquanto a “sôra”, a escrever. Familiarizada com a narrativa da história, com começo, meio e fim, narra sobre a repetida ameaça do lobo aos porquinhos e às suas casas. Ao final da história, a menina titubeia; não sabe mais como terminar. Apesar das sugestões das outras crianças, dos finais mais perversos e vingativos, a menina decide escrever que, “no final, eles fizeram as pazes”. A “escritora de livros”, significante que a marcou, ilustra sua obra; tímida ao olhar das outras crianças, porém, a

finaliza. Diferentemente de outros turnos no Cata-Ventos, aquele dia, a menina não destruiu sua produção ao final. Queria levar para sua casa e mostrar para a sua mãe.

O movimento de construção e apropriação do livro e da história contida nele diz de um efeito do retorno da Contação de Histórias, que tem proposto uma outra relação com os livros. Conta, ainda, sobre a escuta que fizemos de uma demanda que as crianças endereçaram ao Cata-Ventos: além de brincar, de conversar e de contar histórias, elas queriam ler e escrever.

O brincar é a chamada de nosso trabalho. Ainda assim, as crianças convidam as letras para participar desse instante. Em um primeiro momento, escutamos os impasses e encantos que as crianças compartilhavam sobre o tempo de entrada no mundo letrado. Após, houve uma intensificação das cenas de leitura e escrita, pedidos para ler livros e escrever, além de chegarem notícias sobre situações com a escola.

Um menino de 10 anos encontrava-se no quarto ano da escola; porém, não sabia escrever o seu nome. Outro menino, já no recesso de inverno, anunciava que não iria mais à escola, pois repetiria de ano, conforme escutou de sua professora. Uma menina, pré-adolescente, ameaçava abandonar a escola, pois não aprendia; hoje, sabemos, ela abandonou. Um menino pediu ajuda para escrever o seu nome e, depois, o seu time de futebol, depois pediu para lermos uma história. Outro menino chegou ao turno do brincar, anunciando que foi liberado mais cedo da escola, pois havia brigado com um colega. Uma menina ensaiava-se para ingressar no primeiro ano; alegre, dizia que aprenderia a ler e escrever. Era curiosa com as letras e, na Casa dos Cata-Ventos, investia nas brincadeiras de escola, de riscar no quadro, de dar aula. Naquele ano, a menina não conseguiu vaga na escola no turno que a família poderia levá-la, e vimos a sua alegria desaparecer.

O cotidiano da Casa dos Cata-Ventos é marcado, a contar do começo do projeto, por uma baixa alfabetização e uma escassa familiaridade com a escrita. São muitas as narrativas que chegam até nós sobre as dificuldades na aprendizagem da escrita, sobre a relação com as professoras, com o ensino e com a escola. Esta trama complexa, que se sobrepõe ao nosso trabalho com as crianças na Casa dos Cata-Ventos, convida-nos a pensar sobre o papel que a escola desempenha na sociedade e na vida destas crianças. Afinal, o acesso ao ensino público

foi democratizado; porém, a garantia de permanência na escola e um ensino de qualidade seguem como um desafio às escolas públicas.

Acompanhamos as crianças vibrarem ao ingressar na escola e com a possibilidade de ler e escrever. Ao longo do ano letivo, contudo, observamos o fracasso se impor ao desejo de aprender. Há uma queda na frequência escolar, quando, por vezes, as crianças são impedidas de ir à escola por “mau comportamento”, por “não pararem quietas”, por “não estarem em uso de medicação controlada”, por “já saberem que repetirão o ano”. O resultado são crianças que demoram anos para se alfabetizar. Algumas conseguem transpor a barreira do fracasso. Outras jamais aprendem a ler e escrever; repetem inúmeras vezes de ano ou acabam por desistir de estudar.

A equipe tomou esta questão do letramento e alfabetização e foi escutando e problematizando o desejo das crianças em aprender a ler e a escrever, ainda que, à primeira vista, não se tratasse de nossa proposta de trabalho. Algumas perguntas nos ajudam a refletir sobre o posicionamento da equipe: a escola não estava ensinando as crianças? Não oferecia metodologias de aprendizagem ou um espaço que levasse em conta a singularidade dos alunos? Ou as crianças, privadas da transmissão dos capitais culturais (Souza, 2009), não estavam aprendendo por conta do lugar a que são submetidas pelo discurso dominante? E o que, afinal, a Casa dos Cata-Ventos possibilitaria às crianças e/ou à escola que estavam com este impasse? Por que tomamos a questão do letramento e da alfabetização como proposta de trabalho? Haveria algum sentido para as crianças tramarem o brincar e o desejo de aprender a ler e escrever?

A apropriação da linguagem escrita propicia que o sujeito se posicione na linguagem, atribuindo novas significações, produzindo sentidos que o sustentam enquanto sujeito do desejo e sujeito de direitos. Tal qual contar histórias para as crianças da Vila São Pedro, como uma aposta na construção de novas narrativas para suas vidas e seus conflitos, não podemos prescindir da discussão sobre a dimensão política e social que impede esses sujeitos de localizarem-se na sua língua, situando-os à margem do discurso social dominante, como aponta Rosa (2002).

Ainda em 2014, estas questões convocaram a equipe a uma aproximação para um trabalho em rede, principalmente junto à escola mais acessada pela comunidade. Ao tramar na brincadeira ou na Contação de Histórias a leitura e a escrita, os impasses das crianças com este tema foram aparecendo. O que inicialmente tratava-se de uma conversa sobre algumas situações que escutávamos na Casa dos Cata-Ventos, configurou-se como outra frente de

trabalho com que o projeto se ocuparia e que segue desenvolvendo desde então. A cada dois ou três meses, um encontro com a escola é realizado, na tentativa de articular e garantir um cuidado em rede.

Além disso, a Casa dos Cata-Ventos fez contato com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA), uma ONG que desenvolve estudos e pesquisas sobre os processos de aprendizagem, especialmente sobre a alfabetização. Sua proposta de trabalho está sustentada no pós-construtivismo em diálogo com as teorias da aprendizagem e os problemas de ensino-aprendizagem em sala de aula, atuando nas escolas públicas. O GEEMPA⁵ desenvolve atividades relacionadas ao estudo e à pesquisa das teorias de aprendizagem, buscando a melhoria do ensino junto aos professores e técnicos, bem como atuando no planejamento e na execução das Políticas Públicas de Educação.

A equipe da Casa dos Cata-Ventos realizou alguns encontros com o GEEMPA e, inicialmente, surgiu a intenção de construir uma turma composta por crianças e adultos, com a ideia de ofertar a proposta do GEEMPA de alfabetização. O trabalho necessitaria de uma sala ao longo de três meses, durante três dias na semana. Uma professora do GEEMPA administraria as aulas conforme o método de trabalho da ONG. A sala que estava disponível para este trabalho, aos fundos do espaço ocupado por nós da Casa dos Cata-Ventos, não poderia ser mexida após o término das aulas, e havia uma segunda ação prestes a iniciar naquele espaço concomitantemente, organizada pela Associação de Moradores da Vila São Pedro. Em função das necessidades da proposta do GEEMPA para o projeto acontecer, atreladas à organização do espaço que a Casa dos Cata-Ventos utiliza, não foi viável executarmos este plano.

Após o impedimento da execução da primeira proposta, a equipe realizou uma conversa com Elaine Milmann⁶. Ela ajudou a pensar na ideia de construção de um ambiente letrado, apontando para a possibilidade de algumas modificações no espaço da Casa dos Cata-Ventos, no sentido de colocarmos a questão das letras e da leitura ao longo dos turnos que ofertávamos no ambiente.

Desta forma, não tomaríamos a alfabetização como tarefa para a equipe; porém, o espaço para *brincar, conversar e contar histórias* poderia, também, dar sustentação ao desejo das crianças de ingressar no mundo letrado.

⁵ Para conhecer a ONG, acessar: <http://www.geempa.com.br/>

⁶ Elaine Milmann é psicopedagoga clínica, Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Autora do livro *Poética do Letramento - Escrita Corpo Linguagem*, escrito a partir de sua tese de doutorado.

A Casa dos Cata-Ventos, capturada pela questão das letras, a tomou para si como mais uma aposta. Estabeleceu-se uma parceria com a psicóloga Vera Moura⁷, que passou a participar dos encontros semanais da equipe, auxiliando na discussão a respeito da escrita e leitura. Ao longo de sua trajetória profissional, ela acompanhou como professora e como supervisora o trabalho do GEEMPA e poderia contribuir com a construção deste eixo do trabalho, inicial e pouco explorado por nós naquele tempo. Vera Moura vem auxiliando na execução das ideias que começaram a brotar desde o primeiro contato com o GEEMPA e, depois, com Elaine Milmann. A inserção de Vera Moura, ao final de 2015, situa-se nesta ideia de a Casa dos Cata-Ventos disseminar as letras, entendendo como uma oferta de um ambiente letrado e não como uma substituição à escola.

Em um primeiro momento, a equipe da Casa dos Cata-Ventos tentou executar a proposta do GEEMPA, mas de maneira adaptada. Havia uma professora disponível; entretanto, houve um segundo contratempo com o espaço, impedindo novamente a execução do trabalho.

Desta proposta derivou-se, como já havíamos comentado, a construção de um ambiente letrado na Casa dos Cata-Ventos e não em uma sala à parte. O “plano B” seria a intervenção no espaço, apostando na profusão das letras, de livros, de escrita e leitura. Moura (2016) conta sobre sua entrada no projeto, sua primeira visita ao espaço e sobre as ações desenvolvidas. Sua entrada na equipe coincidiu com a retomada das oficinas de Contação de Histórias, o que nos faz refletir sobre um efeito *livração* em nosso trabalho com as crianças. Ela relata que, embora houvesse um lugar conquistado para as letras, este lugar pedia – em sua importância e potência – um modo de envolver integralmente a escrita, a leitura e o brincar.

Alguns elementos iniciais foram disponibilizados, unindo em um só tempo o brincar, a leitura e a escrita. A primeira proposta foi o uso dos crachás. Todos – crianças e equipe – passaram a utilizar o crachá com o seu nome escrito em letra maiúscula, com a inicial de cor diferente do resto das letras do nome. Um dos fundamentos para o uso do crachá, de acordo com Moura (2016), é de que a apresentação do nome próprio por escrito mobiliza o “sim” para a escrita.

O segundo movimento da equipe foi a transformação do espaço em um ambiente letrado, ou seja, além de disponibilizar brinquedos, fantasias e livros, ofereceu-se também

⁷ Vera Moura é psicóloga, Especialista em alfabetização de classes populares pelo GEEMPA, Mestre em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Foi docente do Curso de Psicologia da Unisinos.

muitas letras de vários tipos, formatos e cores. Um porta-crachás com bolsos foi confeccionado; cada bolso corresponde a uma letra do alfabeto. A letra inicial do nome indica onde o crachá de cada um deve ser guardado. O porta-crachás é também um painel com as letras do alfabeto pendurado em toda a extensão de uma parede, que as crianças podem ver e acessar.

Moura (2016) indica, em sua narrativa, um terceiro aspecto de suas propostas de trabalho na Casa dos Cata-Ventos, e o entendemos como o mais essencial. Trata-se da disponibilidade da equipe, seja no dia de brincar, no grupo dos adolescentes, na capoeira ou no turno de brincar com as histórias. A disponibilidade da equipe é condição para sustentar o desejo das crianças de escrita e leitura.

Desde o início do projeto, escutamos as crianças e suas questões em relação à linguagem escrita. Contudo, o desdobramento *livração* na equipe e no trabalho com as crianças tem produzido deslizamentos em algumas interrogações clínicas. Apesar de recente, encontramos alguns efeitos desta intervenção. Escrever livros, narrar histórias, ler livros e escrever cartas têm permitido certo deslocamento da violência – que se repete no brincar e também na transferência com a equipe, com o espaço físico e com outras crianças – para uma abertura à invenção.

A Biblioteca da Casa dos Cata-Ventos

A crueza de toda uma vida construída ao lado da violência e da precariedade era ostentada por ela. Passava as manhãs de um lado a outro nos observando, vigiando os seus netos e, também, outras crianças que compareciam à Casa dos Cata-Ventos. Seu nome, de origem tupi-guarani, carregava aquilo que ela não pode portar: doçura. Convidá-la para brincar com a história, junto das crianças, foi o argumento de aproximação. “Livro não enche barriga”, com seu jeito duro, ela nos retruca. Ainda assim, o convite para brincar com os livros de contar histórias parecia convocá-la a contar a história de sua vida. Se, por um lado, a leitura era, para esta avó, uma perda de tempo, o convite atrelado aos livros, por outro, possibilitou a ela resgatar o desejo de outras produções criativas: as suas bonecas de pano. Nos encontros que se sucederam, tivemos a sua visita e a de suas bonecas. Além disso, os olhares hesitantes e a dureza cotidiana foram cedendo lugar para a construção de um espaço-tempo de encontro com esta avó que, narrando sobre si, narrava sobre seu desejo.

Esta é uma das cenas que nos ajudam a pensar a respeito da relação das crianças, que frequentam a Casa dos Cata-Ventos – e também dos adultos da Comunidade São Pedro – com os livros, com a literatura e a leitura. Escolhemos contar sobre a construção da biblioteca iniciando com esta cena, pois ela nos produz indagações: “se livro não enche barriga”, quais são as possibilidades de um encontro com a leitura, com o prazer em ler? Afinal, lê-los por quê? É devido a estas questões que a Casa dos Cata-Ventos ensaia empréstimos de livros infantis para que, em um futuro próximo, a biblioteca do projeto amplie-se a uma Biblioteca Comunitária da Vila São Pedro. Sobrepondo o lugar que a literatura ocupa na vida das crianças e dos adultos e o potente convite que o livro faz ao ser lido, contaremos sobre a construção da biblioteca: outra invenção produzida pelo efeito *livração* na escuta que a equipe da Casa dos Cata-Ventos vem realizando e apostando.

Assim como esta avó, muitos moradores da Comunidade São Pedro não têm uma estreita relação com os livros. Como discutimos recentemente, na Casa dos Cata-Ventos, as cenas de escrita e leitura têm acontecido tramadas ao brincar e sendo expostas como que esparramadas pelo espaço-tempo do turno em que estamos lá, despreziosamente. Por vezes, foi preciso realizar uma leitura das brincadeiras, na qual as cenas de escrita e leitura manifestaram-se. Essa leitura vem indicando à equipe a importância de o brincar estar articulado também à garantia ao acesso ao livro. Além de um relevante convite à alfabetização e ao letramento, o acesso à literatura e à leitura pode auxiliar na reconstrução de si mesmo, contribuindo para a atividade psíquica e oferecendo elementos para resistir às adversidades, conforme desenvolveremos mais adiante, apoiados nas ideias de Petit (2008). Muitas vezes, o livro é o protagonista das brincadeiras; contudo, por algum tempo, as cenas em que o livro protagonizou evidenciaram um valor limitado, restando o “livro-coisa”.

Havia um burburinho lá atrás. Quase todas as crianças agitavam-se pelo corredor que levava aos fundos. Entravam na casa, pediam folhas, faziam os “dinheirinhos” e entregavam a nós. “Ainda não, falta pouco”, as crianças diziam. Uma mala transportava parte fundamental daquela traquinagem. Quando liberadas, com os “dinheirinhos” em mãos, fomos até o local. Tratava-se de uma livraria, e muitos livros estavam expostos na loja improvisada com bastante esmero. “Vendo livros, ótimos livros!”, barganhavam. Compradoras de livros, testávamos se o vendedor conhecia o seu produto, incentivando uma aproximação que disparasse outras significações para a leitura, para os livros. Impacientes,

os vendedores queriam apenas vender; não estavam interessados em conquistar os clientes, que se acumulavam ao fundo entre grandes e pequenos. Persistia uma sensação de frustração em observar os livros sendo jogados ao chão, por vezes rasgados pela afobação, por um descuido. “Livro-coisa”, “livro-mercadoria”, ainda assim as crianças chegaram aos livros e a eles atribuíram um valor. Vendiam livros na Casa dos Cata-Ventos.

As crianças gostam muito de brincar de livraria, montando verdadeiros estandes de vendas. Muitas brincadeiras envolveram a venda de livros, os quais eram transportados em uma grande mala de rodinhas que, por vezes, derrubava um tanto em uma curva apressada e outro tanto em outra, esparramando os livros pelo chão. Ainda que o livro fizesse parte do brincar, seguia com a condição de objeto, com o sentido e a potência desinvestidos. Ao escrever esta cena, nos colocamos a pensar sobre nosso sentimento de fracasso pelo descuido com os livros e reconhecemos um “livro-coisa” em nossa própria demanda de cuidado. Afinal, qual é o jeito “certo” de cuidar de um livro? Como manuseá-lo? Quando aprendemos para o que servem os livros e a leitura? Entendemos que a relação das crianças com os livros não estava dada *a priori*; era preciso transmitir o prazer em ler e construir uma abertura para a leitura. Havia uma direção: os objetos com um valor para serem vendidos eram os livros e não outro elemento da Casa dos Cata-Ventos, livros. Sustentamos, pois, o brincar com o “livro-coisa” por algum tempo, unindo a ele o turno de contar histórias, o qual era ofertado com uma importante condição: desejo.

Mais do que ensinar a ler, a leitura é uma arte que se transmite, assim indica Petit (2008). A transmissão da leitura no núcleo familiar é a mais constante, ou seja, conviver com pais e cuidadores que leem, ouvir histórias e ver obras literárias serem temas de conversa são disparos, que nos instigam a nos tornar leitores. Encontramos na Vila São Pedro o avesso desta transmissão, pois adultos e crianças são marcados pelas desigualdades sociais, raciais e impossibilitados de acessar e ter os seus direitos fundamentais garantidos, entre eles uma educação pública e de qualidade. A posição que a leitura e a escrita conferem aos sujeitos em um mundo letrado lhes é retirada. Nessa direção, retornamos às perguntas sobre como ocorre essa experiência de leitura, que a literatura propicia, nas classes sociais mais distanciadas da escrita, das quais as crianças da Casa dos Cata-Ventos fazem parte?

Ao término dos turnos na Casa dos Cata-Ventos, é recorrente as crianças pedirem para levar brinquedos para suas casas. Entendemos este pedido como um desejo de alongar o tempo do brincar que o projeto dispõe. A equipe, já comprometida com as questões do

letramento e alfabetização, acompanhou o pedido de levar os brinquedos deslizar para o pedido de levar o livro para casa. As crianças começaram a desejar o livro e as histórias que líamos juntos. Indagamo-nos a respeito desta função de transmissão da leitura que, nas classes sociais média e alta, é a família que se ocupa: tratava-se de um desdobramento na relação das crianças com a leitura, a partir de nossa oferta? As crianças foram situando para a equipe a dimensão da transmissão através do desejo do outro, no prazer de ler e na sustentação do desejo de leitura e escrita delas. Após ouvir um conto, havia o pedido para escrever, para ler um livro. E um pedido para levar o livro para casa aconteceu. Assim, a Casa dos Cata-Ventos deu início a sua biblioteca, enquanto mantém ao horizonte a construção de uma Biblioteca Comunitária da Vila São Pedro.

No tempo em que este escrito se constrói, contamos com um espaço contratado com a Associação de Moradores da Vila São Pedro para sediar a Biblioteca Comunitária. Recebemos doações de estantes e muitos livros infantis, como também livros para os adultos. Enquanto esta ideia ganha forma, iniciamos o empréstimo dos livros que já temos disponíveis na Casa dos Cata-Ventos. Há um caderno de registro no qual escrevemos o nome da criança, o nome do livro, a data de retirada, a data de devolução e, por fim, a assinatura da criança.

Este movimento de o livro ir até a casa das crianças e retornar à Casa dos Cata-Ventos foi inaugurado em abril de 2017. Ainda, é importante reiterar que os empréstimos são da biblioteca da Casa dos Cata-Ventos e não, até este momento, da Biblioteca Comunitária. Trata-se de uma ação bastante recente, que tem mostrado desdobramentos interessantes. Por ser uma intervenção nova, quando uma criança retira um livro, alguém da equipe a acompanha até sua casa para conversar com seus pais ou cuidadores disponíveis. Neste encontro, aproveitamos para contar sobre nossos combinados já contratados com as crianças, além de publicizar os empréstimos da biblioteca.

Em uma manhã chuvosa, somente um menino apareceu. Estava com as atenções de todas as cataventeiras para ele. Assim que soube que era dia de brincar com a história, reivindica um livro. Queria ler. Passou a manhã escolhendo livros e lendo. Lia em voz alta, ainda acompanhando as sílabas, sem tomar fôlego entre uma palavra e outra. Após uma manhã de muita leitura, solicita fazer um empréstimo: “quero levar o maior livro que tem aqui”, afirma animado. Harry Potter e a Pedra Filosofal é o livro escolhido para o final de semana. Acompanhamos o menino até sua casa para a habitual conversa com os familiares. Estavam sentados em frente, seu padrasto, um tio e outros pequenos. Os adultos, após

compartilharmos os combinados e os projetos futuros, contam que sempre gostaram de ler; porém, não têm mais tempo. Por fim, questionam: “vai ter livro para adultos também?”. Na saída da Casa dos Cata-Ventos, avistamos um deles com o livro em mão e todos os pequenos ao redor. Tudo indica que Harry Potter andou realizando alguns feitiços por lá.

Como ilustrado nesta cena, outros adultos tomaram pé da notícia, que se espalhou rápido pela Vila São Pedro. Uma mãe, que geralmente ajuda sua filha a escolher um livro para o final de semana, mostrou interesse em retirar um livro para ela. Um pai que frequentemente passa em frente à Casa dos Cata-Ventos também soube da notícia da biblioteca e comentou que tem livros para doar; ele conta sobre seu costume de ler; porém, com o trabalho de catação de lixo, acaba sem tempo e sem energia.

Aos poucos, vamos catando os desdobramentos da aposta em uma biblioteca na Casa dos Cata-Ventos. Adultos e crianças têm participado deste primeiro movimento, marcando o seu interesse pela leitura. Disseminando os livros através da Contação de Histórias e da biblioteca, vamos transmitindo uma outra relação possível com a leitura e a escrita. Ainda nos ensaiando com os empréstimos, muitas crianças levam os livros para casa, mas não o trazem de volta. Nos momentos de discussão em equipe e junto com as crianças, vamos construindo significações aos conflitos que surgem. Por vezes, os combinados não se sustentam, como quando é preciso devolver um livro para retirar outro. Entre familiares que jogaram o livro fora, irmãos que rasgaram ou riscaram o livro retirado ou livros que se perderam, asseguramos o fortalecimento da relação com a leitura através da responsabilização da criança pelo empréstimo do livro; então, vamos problematizando e indagando como repô-lo. Algumas crianças sugerem o pagamento de multa, impacientes e acostumadas com a cobrança habitual de outras bibliotecas. A intenção é que a criança possa criar uma solução que a implique, como tem acontecido de se arriscarem na escrita e elaboração de um livro. Os combinados e a operacionalização da biblioteca ocorrem na medida em que a experiência se amplia e se inventa.

DESDOBRAMENTOS: OS CAMINHOS DA ESCRITA

Cata-Ventos letrado

Um antigo teatro para fantoche, com o escrito “os 10 amigos”, estava sem uso na Universidade. Levamos ao Cata-Ventos, pois poderíamos pensar uma Contação de Histórias a partir deste recurso. Ao chegarmos, um menino, encantado pelas letras e aprendendo como operar com elas, nos aborda no portão. O cenário colorido chama sua atenção e, como se o tivéssemos indagado sobre tal tema, desata a ler: “ô, ésse, um, zero, a, eme, i, gê, ô e ésse, os dez amigos!”. Alegre, como se tivesse decifrado um grande segredo, salienta orgulhoso: “Sabia que eu sei todas as letras?”. Ele vai contando, e nós vamos entrando para preparar a história daquele dia.

As cenas de leitura e escrita surgem a todo o momento na Casa dos Cata-Ventos. Ao escrever sobre a criança não-leitora, Bergès (1988) produz, em forma de pergunta, a seguinte afirmação sobre as crianças e a entrada delas no campo das letras: “Quem não vê que tal questão se coloca a todo instante no tema das crianças que aprendem a ler?” (p. 8). Tomamos a interrogação de Bergès como uma provocação que nos é cara. Contamos de um momento, anterior à *livração*, no qual o tema das letras na Casa dos Cata-Ventos produziu alguns efeitos no trabalho, como a aproximação com a escola. Contudo, somente após escutarmos o desejo de escrita e leitura das crianças, atrelado ao brincar, é que a indagação assumiu outras significações, possibilitando a nossa oferta com as histórias, as letras e os livros – a *livração*.

A questão da leitura e da escrita se coloca a todo instante para as crianças que se encontram nesta aventura. O menino, encantado com as letras, as lê na medida em que as descobre; as letras que, por sua vez, já estavam lá. Vivemos em um mundo inteiramente letrado, ou seja, o encanto desta descoberta não se restringe ao espaço escolar, lugar no qual as crianças aprendem, por excelência, a linguagem escrita. Ele estende-se aos espaços que as crianças habitam. Na história infantil de Ruth Rocha (1998), *O menino que aprendeu a ver*, João – o personagem – faz esta travessia ao mundo letrado. Após a professora ensinar as letras para João, ele as encontra a todo instante pela cidade, pela casa, no jornal, nos livros. O menino surpreende-se ao descobrir que as palavras já estavam lá; ele é que não as via.

Também é com certa surpresa que o tema da linguagem escrita surge na Casa dos Cata-Ventos; a questão da leitura e da escrita já estava lá; porém, nós é que não havíamos *aprendido a ver*.

Colocando luz neste tema, tomamos o desejo de leitura e escrita como uma proposta de trabalho na Casa dos Cata-Ventos, construindo um sentido para a trama que as crianças teceram – cada uma ao seu tempo – entre o brincar e o desejo de adentrar na linguagem escrita, assim como os impasses que fomos enxergando posto que *aprendíamos a ver*.

Ao iluminar esta questão sobre o nosso fazer, ao longo desta escrita, lançamos mão de alguns termos e conceitos como letramento, alfabetização, mundo letrado e até mesmo o nome *livração*, assim intitulado pelas crianças. Ampliaremos a discussão, fazendo os conceitos e termos conversarem entre si. A nossa aposta é extrair deste encontro um caminho, que sirva como bússola em nossa compreensão a respeito do jogo das letras que entra em cena na *livração*. Tal como Fröhlich (2014) propõe nas reflexões sobre os percursos das crianças ao mundo letrado, o jogo das letras – ou jogo da linguagem, brincar com as palavras, jogo com o significante, texto literário como jogo – estabelece condições para o letramento. Ainda, permite armar um campo de jogo, seja das letras, das palavras ou dos significantes, no qual estas passagens podem desdobrar-se. É um jogo com as letras, que tem como tabuleiro o brincar com as histórias, que inaugura para as crianças da Vila São Pedro uma outra relação com a literatura, logo, com a linguagem escrita.

Encontramos no termo letramento um terreno fértil para amparar algumas reflexões e indagações sobre o que a *livração* na Casa dos Cata-Ventos tem possibilitado às crianças que fazem uma travessia ao mundo letrado. Fröhlich (2014) tensiona as relações entre os conceitos de alfabetização e letramento, sustentando neste último uma ampliação no campo do jogo com as letras. Em sua pesquisa, a autora sustenta que, por vezes, a alfabetização se reduz apenas a uma decifração do código, excluindo deste, o brincar e os jogos de corpo.

É neste sentido que buscamos discutir a respeito da alfabetização e do letramento, não na ideia de polarizar os conceitos, atribuindo um valor de maior importância a um ou a outro. Muitos autores não trabalham com uma diferenciação entre eles; ainda assim, encontramos nas produções sobre o termo letramento considerações valiosas para uma conversa sobre a oferta que a *livração* propõe. Além do mais, o conceito de letramento, colhido do campo da educação, tem sido um interlocutor com a psicanálise, conforme acompanhamos nas produções de Fröhlich (2014), Milmann (2014), Tfouni (2010), entre outros.

O termo *letramento* é um neologismo, recentemente dicionarizado. Surgiu no Brasil na década de 80, quando começaram a chegar publicações sobre *literacy*. Segundo Tfouni (2010), não havia um consenso a respeito do que se tratava o termo; abordagens teóricas distintas, de disciplinas diversas, trouxeram aos pesquisadores brasileiros da área de estudos da linguagem muita perplexidade, como também preciosas contribuições para a reflexão original dos estudos que se denomina hoje de letramento.

Dentre as importantes contribuições das produções a respeito do letramento, Tfouni (2010) destaca a ampliação em relação aos referenciais da psicologia e da sociologia, possibilitando a investigação dos alfabetizados e não-alfabetizados, escolarizados e não-escolarizados. Para a autora, este desdobramento ocorreu por conta de não levar mais em conta somente a questão individual ou socioeconômica. Assim, as práticas de linguagem que circulam na sociedade tomaram o lugar central, elas estando dentro ou fora da escola.

O letramento, marcado pela heterogeneidade desde sua origem até agora – pois é filiado à linguística e às teorias da linguagem em geral – mostra um *mosaico multifacetado*, respondendo às diversas correntes teóricas que orientam essas disciplinas, segundo escreve Tfouni (2010). Nos anos 80, esta autora adotou o conceito de *letramento* para distinguir de *alfabetização*, levando em conta a dimensão política e ideológica da leitura e da escrita. Para Tfouni (1989), a questão do letramento trata dos “aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade, e as consequências disso para indivíduos que, apesar de não serem alfabetizados, vivem e interagem com uma organização social que está toda fundada no uso da escrita” (p. 686).

Encontramos, portanto, a partir destas reflexões a respeito da linguagem escrita, uma teoria do letramento que não está orientada somente para a aquisição da escrita e da leitura, mas que também possui a preocupação política e social de inclusão e justiça, como defende Tfouni (2010). Deste modo, o letramento não está circunscrito em um conjunto de habilidades, técnicas e competências direcionadas exclusivamente para a produção e recepção de textos escritos, ou para um maior ou menor domínio de técnicas de leitura e escrita. Para esta autora, isto seria reduzir a questão do letramento. O mosaico multifacetado do letramento nos coloca o desafio de desdobrá-lo a partir de uma concepção de práticas sociais que se interseccionam e se influenciam, sejam elas orais ou escritas, se encontrem dentro ou fora da escola. É neste sentido que se amplia o olhar daqueles que frequentam a escola e aprendem a ler e escrever, para escutar também os que ficam de fora do sistema escolar formal, os que não

aprendem a ler e escrever, rejeitados por condições de classe social das práticas letradas hegemônicas.

Diante desta temática sobre os conceitos de alfabetização e letramento, retomamos as ideias de Paulo Freire (1992) e sua posição frente aos métodos e às técnicas de alfabetização. Para o filósofo, o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra...” (p. 9). Para ele, dominar os signos da linguagem escrita pressupõe uma experiência social que o antecede. Deste modo, a aprendizagem deveria ser compreendida atrelada às experiências vividas.

Algumas propostas tradicionais de alfabetização se dedicam a ensinar a decifrar o código, em um exercício de repetição do traçado gráfico, bem como a fonetização das letras e a apresentação à escrita a partir das sílabas. Milmann (2014) destaca que, nestas práticas, há a crença de que, pela razão, se chegará às leis de composição da estrutura, reduzindo a linguagem a transmissor de conteúdos ou significados. Para a autora, há uma idealização de correspondência direta entre as palavras e as coisas, assim como entre as letras e os sons. Fröhlich (2014) refere que, neste processo de ensinar uma decifração do código, aprender e brincar localizam-se em lugares opostos. Maraschin (1995) aborda a escritura em geral e interroga a escrita vigente. A autora realiza uma reflexão acerca do fracasso escolar na alfabetização. Para ela, há um estímulo à fonetização da escrita, frequente nas práticas escolares. De acordo com a sua pesquisa, centrá-las na oralidade contém as sementes do iletrismo.

Na Casa dos Cata-Ventos, com frequência, as crianças repetem o traçado gráfico, sem significarem o seu volume, ou, dito de outro modo, sem que haja uma simbolização da letra. Ao brincarem com as histórias, aventuram-se na leitura do conto. Por vezes, conseguimos acompanhar esta experiência com as letras, como o menino que está fascinado por elas e que as lê por todo canto. Além disso, na Contação de Histórias, após ouvirem um conto, as crianças brincam de ler e escrever através da literatura. O espaço do projeto oferece todas as letras de uma só vez, seja através do livro, do nome próprio e da escrita de cartas, ainda que as crianças não conheçam todas as letras. Ensaiamo-nos nesta travessia junto delas e vamos construindo uma significação *a posteriori*.

A história daquele dia era conhecida das crianças e sempre fazia muito sucesso. Os três porquinhos sempre retornam ao turno de contar histórias, possibilitando muitas significações. Naquele dia, produzimos um cartaz que dizia: “Lobo-mau procurado” em letras grandes que estavam dispostas na folha em forma de círculo. Ao meio, havia um buraco, um espaço para o rosto da criança-lobo-mau. Ao fim do turno, elas penduraram na parede, em um canto, o cartaz. Algum tempo depois, um menino começou a escrever “Lobo-mau procurado” em seus desenhos, no mesmo recorte que havíamos feito anteriormente. Realizamos algumas Contações de Histórias dos Porquinhos e de Chapeuzinho Vermelho, e o tal escrito retornava nos traços do menino. Percebemos, só depois, que o menino estava reproduzindo aquele escrito do cartaz, ainda que não conhecesse todas as letras. Se a ele fosse solicitada a escrita sem olhar o cartaz, possivelmente não arriscaria, como costuma acontecer com seus desenhos, nos quais ele paralisa, rasura e amassa a folha.

Entendemos que estabelecer uma aproximação com as letras, mesmo que as copiando, pode produzir, posteriormente, interrogações que auxiliarão na construção de uma significação da escrita para estas crianças. Na Casa dos Cata-Ventos, não procuramos ensinar as letras, mas jogamos com elas, esparramando-as pelo espaço, todas ao mesmo tempo. Nossa aposta é de que estas interrogações elaboradas em um tempo depois ofereçam condições à aproximação das letras, tão frágil para muitas crianças da Vila São Pedro, e que as convidem a um percurso rumo ao mundo letrado. Ao tratar do jogo da linguagem, Fröhlich (2014) o define, apoiada no texto de Ítalo Calvino, como uma “frágil passarela improvisada sobre o abismo” (p. 64).

Na Casa dos Cata-Ventos, a *livração* convida as crianças a esta travessia, que cada uma trata de trilhar a seu tempo. Vimos que as práticas escolares que apostam na oralização da escrita – ou seja, tomam a escrita como um veículo de conteúdo – são uma das causas do iletrismo; não levam em conta a leitura do mundo, essencial para o sujeito que aprende poder construir o rumo de seu aprendizado e não reproduzir uma educação alienante e tecnicista. Para Galeano (1999), é nos ensinamentos da vida cotidiana que os fatos que negam às crianças o direito de serem crianças presentificam-se: “o mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo” (p.11). As crianças que frequentam o projeto são candidatas ao chamado fracasso escolar, carregando o peso de não aprenderem a ler, nem escrever. Não ter uma educação pública de qualidade que garanta a permanência do

aluno, tampouco precondições culturais que o sustentem no laço social em uma posição desejante, faz o caminho ao mundo letrado ser mais difícil para essas crianças.

Na Casa dos Cata-Ventos, a *livração* é o deslocamento da escuta para as questões do mundo letrado. Depois de contar uma história, as crianças também começaram a solicitar o jogo com as letras, colocando em cena sua leitura de mundo. Deparamo-nos com o mosaico multifacetado do letramento, que dá nome aos momentos que se abrem com as crianças, a partir da oferta de uma proposta de leitura: o menino que chega no espaço soletrando todas as letras que encontra; uma menina que escreve cartas para sua família, para as cataventeiras ou para quem quiser recebê-las. O tempo da *livração* dá início ao brincar com as palavras escritas, faladas ou desenhadas.

Seguindo no jogo das letras, ao escrever sobre a *livração*, encontramos, nas produções de Kupfer (1999), o que ela chamou de um exercício de *letração*, o qual podemos aproximar ao jogo das letras na Casa dos Cata-Ventos. Para a autora, quando as crianças iniciam a sua aventura no mundo da escrita, surgem formas muito singulares de escrita. Estas formas são as marcas de um sujeito em trabalho de construção significante. No dizer de Kupfer (1999), “não, naturalmente, de um sujeito que domina sua escrita, mas um sujeito que é o efeito dela” (p. 23).

Em um turno de Contação, após a história, as crianças começaram a escrever e desenhar no chão. Lá escreviam os seus nomes, os personagens do conto, desenhavam a casa, uma família, jogo da amarelinha. Um menininho, que tem três anos, seguiu com o seu encanto por peixes. Sempre falava neles e com eles brincava. Aproximei-me, indaguei sobre o seu rabisco. Eram alguns círculos irregulares, que ele desenhava da esquerda para a direita. “Peixes!”, ele me disse, sempre fascinado, e ria.

O letramento, a *livração* e o exercício de *letração* vão sendo tecidos a partir do encontro com o outro. O jogo das letras que as histórias dispararam, através da oferta simbólica, de diversas significações, serve de sustentação para as crianças que frequentam a Casa dos Cata-Ventos e que estão construindo o seu percurso à linguagem escrita. O que parece estar em jogo no brincar com as letras, portanto, não é uma objetivação à aprendizagem do código da letra, mas uma subjetivação. Neste exercício no campo das letras, as crianças colocam em

cena a operação significativa que produz uma escrita, mas que, ao mesmo tempo, as constrói pelo mesmo ato, conforme escreve Kupfer (1999).

O jogo das letras: outra forma de habitar o mundo

Ao fim do turno de contar histórias, as crianças pediram para fazer empréstimos na biblioteca da Casa dos Cata-Ventos. Um pedido é o suficiente para desencadear o desejo de tantas outras crianças de levar um livro para casa também. Logo, muitas crianças se aglomeram em torno do caderno de empréstimos. Um menino queria levar um livro; porém, ao longo do ano, construímos algumas combinações. Dentre elas, retirar o empréstimo na condição de o antigo ter retornado. Explicamos a ele, que argumenta furioso sobre o livro que ainda não havia devolvido: “eu perdi, minha mãe não sabe onde está”. Iniciamos uma conversa sobre como poderíamos desdobrar aquele impasse. Ele, por sua vez, ameaça pular o portão com o livro desejado em mãos. “Quem sabe tu desces, e a gente pensa junto como resolver?”. Tentamos convidá-lo, mas ele seguia nas alturas do portão. Entre algumas tentativas, o menino desce após nomearmos o seu medo de que ficássemos brabas com ele a respeito do livro desaparecido. Pontuamos que se tratava de um combinado da Casa dos Cata-Ventos e que, por isso, valia para todos e não uma restrição a ele. O menino desce o portão e adentra novamente o lugar. Senta-se, ainda incomodado, em uma cadeirinha. Ao lado, depara-se com um desenho de sua autoria, elaborado ao longo daquele turno, após a Contação. Um desenho de sua autoria; porém, sem as letras de seu nome, sem a sua assinatura. Ainda sem escutar o que falávamos, com o lápis em mãos, escreve seu nome no desenho. Pronto, agora sim parecia que podíamos conversar...

O menino já sabe escrever o seu nome. A escrita do nome no desenho, como uma inscrição, produziu uma significação que o acalmou. Após este ato de escrita, ele mesmo propôs uma alternativa ao seu conflito: o acompanharmos até sua casa e conversarmos com a sua mãe. Lá fomos nós e, para sua alegria, encontramos o livro desaparecido. A escrita surge como convite a outros modos de “habitar-se o mundo, de fazer morada no campo da palavra”, no dizer de Fröhlich (2014, p. 60).

Para que este menino, naquele momento, pudesse deparar-se com a folha, desenhar e escrever o seu nome, ele precisou realizar uma travessia. Acompanhamos este menino, bem

como outras crianças que frequentam o projeto, nesta trajetória. Assim, as cenas sobre o jogo das letras sustentam nossa reflexão sobre a leitura e a escrita na Casa dos Cata-Ventos. As cenas que contam sobre algumas marcas deste percurso singular nos auxiliam na compreensão sobre o que pode estar em jogo nesta passagem que as crianças trilham e compartilham conosco.

Sobre o processo que cada criança realiza na construção da linguagem escrita, Fröhlich (2014) contrapõe a operação de aquisição, tão frequente em certos discursos escolares, como se pudéssemos adicionar o que “falta” à escrita da criança de maneira técnica e instrumental. A autora enfatiza uma operação de subtração que precisa estar em jogo neste traslado. Subtração, situa Fröhlich (2014), como um momento lógico da estruturação do sujeito, uma perda que possibilita que o simbólico tenha um lugar, condição para uma mudança cognitiva fundamental para a leitura e a escrita que estão no horizonte.

Através do jogo do jogo do carretel – o *Fort-da* –, Freud (1920/1996) apresenta como, para a criança, algo se constrói a partir de uma operação de subtração, da ausência. Ele observou o seu neto de um ano e meio brincar com o movimento de ir e vir de um carretel. O menino jogava longe o objeto e o trazia para perto novamente. Freud compreendeu que, por este jogo, a criança encontrou uma forma de lidar com a ausência da mãe. Preso por um fio, o menino jogava o carretel dizendo *fort*, que pode ser entendido como ir embora; em seguida, ele puxava o barbante e, alegre, dizia *da*, estar presente, aí. A criança colocava em cena, no brincar, o desaparecimento e o retorno, de modo a dar conta de sua perda. Frente à experiência de se ver sem a presença da mãe, o menino, no jogo do *Fort-da*, passava de uma posição passiva para uma ativa.

Este pulo de posição inaugura um ato de linguagem, no qual som e movimento são tecidos ao redor de um sentido. A palavra, conforme encontramos em Lacan (1953/1998), “é uma presença feita de ausência, a ausência mesma vem a se nomear em um momento original” (p. 277). É sobre o jogo de presença e ausência que as possibilidades de sentidos de uma língua são fabricadas, a partir do qual o universo das coisas se instala. Lacan (1953/1998) dimensiona a linguagem quando afirma que *é o mundo das palavras que cria o mundo das coisas*. A partir disso, podemos dizer que a linguagem é estruturante das funções psíquicas, de modo que o registro das percepções não ocorre pelas percepções em si, ou seja, é pela ação da linguagem que sujeito e objeto se constituem.

Ao investigar o que faz o escritor criativo produzir, Freud (1908/1996) procura no brincar das crianças atividade semelhante. Em *Escritores Criativos e Devaneios*, afirma que

“a linguagem preservou essa relação entre o brincar infantil e a criação poética” (p. 136). Para ele, o escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Constrói um mundo próprio e, de acordo com suas vontades, o adapta a uma maneira que lhe satisfaça.

Na Casa dos Cata-Ventos, tramamos o brincar com a escrita, ou melhor, brincar de ler e escrever, que possui a literatura como suporte para o jogo das letras. Sobre o brincar, nos utilizamos de Rodolfo (1990). Para ele, o brincar não é uma catarse, ou uma recreação; tomado neste sentido, ele é uma prática significativa. É ali que a criança produzirá coisas; por isso, possui o caráter de produção. Acrescentamos, a partir do que discutimos até aqui, que o brincar não é um produto, assim como a escrita não pode ser reduzida à decifração do código. Desta forma, toda atividade significativa no desenvolvimento da simbolização da criança é tramada no brincar.

O jogo de presença e ausência – o *Fort-da* – é fundamental para a constituição do sujeito, que lança a criança na linguagem, nas representações. Segundo Lacan (1964/2008), “é com seu objeto que a criança salta as fronteiras de seu domínio transformando em poço e que começa a encantação” (p. 66). O jogo do salto introduz a criança em uma ciranda de outras possibilidades, tal como propõe Fröhlich (2014). A linguagem, instalada a partir do jogo do carretel, produz a separação entre o sujeito e o objeto, permitindo a edificação de um corpo e a diferenciação eu e não-eu. Segundo Milmann (2014), “o sujeito habita o seu corpo, na medida em que é habitado pela linguagem” (p. 115); é preciso ser inscrito psiquicamente. Para que a criança rabisque, desenhe, escreva, será preciso passar por essa operação. É esta passagem que possibilita que o sujeito tome o espaçamento de uma superfície em branco e crie hipóteses sobre a escrita, ou seja, para escrever, é necessário possuir referências simbólicas do corpo no tempo-espaço.

Ter um corpo, uma experiência primordial do espaço, é o que funda a forma e o conteúdo da representação. É esta construção de corpo que permite o recorte de formas e estabelece relações, construindo um sentido. É a partir da noção de construção de corpo que Rodolfo (1990) desenvolve sua tese. Para ele, há funções do brincar mais arcaicas e primordiais, anteriores ao jogo do carretel: fazer superfícies, espaço das distâncias abolidas e desaparecimento simbolizada.

É a partir do brincar que a criança fabrica um corpo. No primeiro tempo, de fazer superfícies, no qual a criança está construindo seu corpo, inicia uma atividade extrativa e perfurante, nas quais utiliza os materiais do corpo do outro, para fabricar o seu próprio. Neste tempo, a superfície corporal do bebê é um *continuum* do corpo da mãe, assim como os objetos

são percebidos como um espaço continuado, sem volume. Arrancadora e perfuradora nata, no dizer de Rodolfo (1990), a criança produz *coisinhas*, resíduos, esburaca e faz superfícies. Através do brincar, neste período inicial, a primeira construção é uma fita contínua e não um interior, um volume.

Antes de funcionar na qualidade de volumes, a criança precisa se auto-inscrever na forma de uma superfície, condição para passar a valer operações do tipo dentro e fora. É pelas rotinas armadas pela função materna, que se inicia a fabricação de superfície em continuidade com o dentro e o fora. Na estruturação primordial do corpo, o que está em jogo é o traçado e a inscrição de uma superfície sem volume, em uma bidimensionalidade, superfície sem buracos. Aqui, o corpo e o espaço são um só.

Esta continuidade começa a falhar quando o segundo momento passa a valer: o espaço das distâncias abolidas. Neste tempo intermediário, a espacialidade não delineou uma polaridade. Sobre as teses do brincar, Fröhlich (2014) refere que a bidimensionalidade começa a oscilar, sugerindo uma passagem ao tridimensional. A ideia de volume se constrói em uma corda bamba: assim como surge, desaparece. Os jogos que as crianças experimentam neste momento, colocam em evidência que o dentro e o fora ainda estão em plena continuidade. Rodolfo (1990) comenta dos jogos continente/conteúdo, nos quais tirar e botar coisas que estão dentro de uma caixa, um volume, são uma verdadeira exploração do espaço. É um tirar e botar que ensaia uma reversibilidade. Quando uma descontinuidade provoca uma torção na superfície, dá lugar a um terceiro momento relativo ao brincar.

Fröhlich (2014) destaca que esta oscilação, neste momento de descolar-se do Outro, esburacando a superfície contínua, gera confusões nas escolas, por conta da pressa que esse outro tempo demanda, atropelando tanto as crianças, em seu espaço-tempo em construção, como os professores, que acabam por valorizar o que aparece, o código, a materialidade da letra. Deste modo, não se escutam as outras produções, como propõe o jogo das letras – o letramento –, no qual as crianças inscrevem, marcam, esburacam, traçam. Este tempo de construção de volume é importante para a construção da escrita e da leitura na criança. Por isso, é fundamental que este tempo de inscrições primeiras, que vão abrindo espaço para a construção do tridimensional – para a simbolização – não seja forçado. Os jogos de corpo, que vão marcando uma borda, os primeiros rabiscos e as marcas deixadas nos objetos são experiências que passam pelo corpo e que são, nas palavras de Fröhlich (2014), “verdadeiras plataformas de lançamento para habitar o mundo da leitura e escrita” (p. 130).

A escrita é um traço que se ordena em um espaço bidimensional, mas que pede passagem pela tridimensionalidade, na constituição do corpo da criança. De acordo com Milmann (2014), mesmo que a escrita se faça no plano bidimensional, só assumirá um caráter de escritura após diversos jogos que se ensaiam na tridimensionalidade do corpo. Antes de ter seu valor linguístico textual, a escrita implica o enlace do corpo ao registro simbólico.

Nesta perspectiva, conforme Milmann (2014), a experiência de escrever estabelece uma relação direta com o inconsciente. Atestar uma estrutura comum ao psíquico e à escrita ultrapassa a perspectiva instrumental desta escrita como uma representação cognitiva da oralidade. A autora sustenta que, no circuito em direção ao mundo das letras, a estruturação do sujeito, para a psicanálise, está diretamente relacionada à constituição do sujeito letrado. Segundo Milmann (2014), a fala e a escrita devem ser tomadas em termos significantes e, por isso, como produções do sujeito. Para a autora,

para escrever, será preciso atravessar as vicissitudes de sua constituição, pois a escrita, para ser lida pelo outro, exige que o sujeito seja capaz de se localizar em uma determinada posição no campo da linguagem. O letramento se constitui como um lugar de enunciação dado a partir da entrada do sujeito na totalidade da escrita modalizada pela posição na qual ele se inscreveu na linguagem (p. 64).

Em consonância com estas reflexões, que tomam a leitura e a escrita como desdobramentos da linguagem, avançamos nesta análise de nosso trabalho com a literatura infantil com as crianças. A ampliação do trabalho da Contação de Histórias, paralelamente com os empréstimos dos livros e uma abertura da equipe em tomar a questão das letras no projeto, disparou muitos pedidos de escrita e leitura em todos os turnos que ofertamos. Percebemos uma intensificação do jogo com as letras a partir da relação das crianças com a literatura e a escrita, transversalizadas pelo brincar.

A literatura coloca em cena o funcionamento da linguagem escrita. A literatura não é um amontoado de obras, nem uma área do comércio ou do ensino, pronuncia Barthes (1989). É o traçado de uma prática, diz ele, a prática de escrever. Barthes tempera nossa discussão sobre a literatura infantil na Casa dos Cata-Ventos. Na escrita, é o texto que entra essencialmente em questão, o tecido dos significantes que constitui a obra. O texto é o *despontar da língua*, chama ele, servindo de palco para o jogo das palavras. Por isso, literatura, escritura ou texto podem ser tomados indiferentemente.

Para acessar o texto, é preciso lê-lo, ou ouvir um outro que o faça. A leitura, conforme Fröhlich (2014), é um movimento constante no mundo das letras e das palavras; a escrita é

uma dobra deste operar com a língua. Borges (2006) defende a importância dos textos para o processo das crianças que estão aprendendo a escrever. Para ela, a escrita tem força de subjetivação porque não exprime nem é expressão de categorias fixas; há um jogo de relações entre as unidades: polissemia, deslizamentos, mudança de estatuto.

Encontramos, nas produções de Borges (2006), considerações a respeito do texto, que amparam nossas interrogações acerca da intensificação da leitura e escrita na Casa dos Cata-Ventos. As unidades linguísticas de qualquer natureza ou extensão – como o texto e o funcionamento da língua – são arquitetadas no funcionamento linguístico-discursivo, que é orientado pelo jogo do significante. A autora, apoiada nas teorias de Derrida, afirma que é no engendramento de diferenças, relações de semelhança e dissemelhança, que se torna possível a representação da linguagem. Dito isso, podemos pensar que o ensaio com as letras na *livração*, que as crianças produzem após ouvir um conto, para exemplificar uma de nossas aproximações com o texto, pode ser interpretado, de acordo com Borges (2006), como efeito do funcionamento da linguagem, ou seja, da linguagem sobre a linguagem.

Deste modo, seguindo com Borges (2006), a produção de cada criança é diversificada, na medida em que cada uma dispõe de seus significantes e, através dos discursos orais e escritos; isto é, a partir da relação com o Outro, encadeiam-se novas relações entre as unidades linguísticas. O acesso à escrita pela criança é promovido pela troca simbólica com os discursos do Outro, ou seja, a significação e a ressignificação não compreendem apenas a grafia; trata-se de significação e ressignificação simbólicas. É importante retomar que muitas crianças na Casa dos Cata-Ventos ainda não sabem ler nem escrever; contudo, entram no jogo das letras, ensaiando-se na escrita, rabiscando na folha, desenhando. Por vezes, as crianças traçam com o lápis por cima do risco das letras já escritas em uma folha, ou recortam de revistas letras e montam uma colagem. Sua dedicação em produzir tantas invenções após a escuta da história permite-nos afirmar que cada uma dessas crianças, em diferentes pontos, já é letrada, ainda que não esteja alfabetizada.

Nesse sentido, observamos que os desdobramentos da *livração* – como o trabalho com as letras do nome no uso do crachá, as palavras que compõem o texto das histórias infantis, bem como as letras disponibilizadas pelo espaço – operam como significantes que nós ofertamos às crianças. São significantes que marcam o acesso delas à escrita. Logo, de acordo com as ideias de Lemos (1994), entendemos que o processo de aprendizagem da escrita é guiado pelas possibilidades de a criança se identificar nas posições abertas pelo discurso do outro.

Deste modo, entendemos a importância da materialidade do texto para o processo de escrita da criança, conforme indica Borges (2006). A autora, todavia, sugere que, quando as crianças encontram aberturas nos discursos do Outro e repetem os significantes que lhes ofertam na escrita, este trabalho é da letra, enquanto sua condição significante. Sobre este processo, Borges (2006) afirma:

Não se poderia apontar um momento mais elementar e mais externo, no qual, lá de fora, os textos fornecessem imagens ou estímulos que, em seguida, seriam reconstruídos ou simbolizados em um “dentro”. A “repetição” quando se trata da linguagem – processo simbólico –, é sempre original. Por isso, pode-se dizer que as combinatórias presentes em seus textos são, de certa forma, acontecimentos. Há sujeitos nestas estruturas (p. 147).

Encontramos, nas produções das crianças, um jogo com as letras, disparado a partir da oferta dos discursos orais e escritos do Outro, representado pelas histórias, cartas e livros. As garatujas, os rabiscos, as letras aglomeradas e até mesmo o desejo de ingressar no mundo letrado – para as que ainda não se aventuram no traço na folha de papel – podem ser entendidos, neste sentido, como o registro de jogo significante, que é singular, contudo, comprometido na mesma trajetória, rumo ao mundo letrado.

A *livração* aposta na leitura e na escrita como fonte de significantes para essas crianças. A condição das desigualdades sociais e raciais, por um lado, e práticas escolares interessadas em ensinar o código – sem levar em conta a travessia que cada criança precisa trilhar por outro – por outro lado, empobrecem as inúmeras relações e aberturas que elas poderiam realizar, exaurindo suas significações e ressignificações do processo de escrita, de linguagem. O cotidiano do projeto nos coloca à frente de uma grande quantidade de crianças que não sabem escrever o seu nome, não aprendem a ler e escrever, tampouco estão dentro das etapas estabelecidas no ano letivo. A potente oferta da literatura infantil, que tem servido de suporte para brincar de ler e escrever na Casa dos Cata-Ventos, tem produzido uma abertura a novas significações, como o menino que, após ouvir o conto, escreve o seu nome em seu desenho, inscrevendo algo a mais e, então, consegue construir um encaminhamento ao seu incômodo. Ele fabrica o seu apaziguamento com palavras e não com o ato de uma agressão ao corpo do outro ou ao seu, permitindo-se experimentar outra posição na linguagem.

Escrever não é simplesmente aprender a decifrar os códigos. Adentrar ao mundo da escrita implica ocupar outra posição na linguagem. Para Lajonquière (2010), a escrita é uma

dobra discursiva no interior da linguagem e, em função disso, manifesta a implicação do sujeito no desejo. O convite que as crianças fizeram às letras para o brincar e contar histórias dá sustentação ao desejo de ingressar no mundo letrado, de ocupar outro lugar no laço social. Este deslocamento de posição na linguagem, que implica o sujeito no desejo, abre possibilidades de outras formas de habitar-se no mundo, ou seja, na medida em que há um sujeito, há modos de resistir, escolher e se movimentar.

Um cara grande e verde andava bastante solicitado entre os pequenos. O Hulk, então, apareceu pela primeira vez no Cata-Ventos para contar sua história para as crianças. Com o nosso varal de história pendurado no balanço, as crianças vão se aproximando. Demoramos a iniciar: um menino pula o portão e sobe na árvore. Cada vez mais alto. Tentativas de encantamentos de descida com varinha de condão, brincadeiras e muitas palavras emprestadas o convidam a descer e entrar com o nome no caderno, como as outras crianças. Como um testemunho, o Hulk conta às crianças sobre o seu acidente com a Bomba “G” e como se transformou. Narra a elas como aprendeu a reconhecer sua raiva desgovernada, pois machucava quem estava a sua volta. Na medida em que os acontecimentos se desdobram, penduramos os elementos da história, de modo a construir uma borda para a narrativa. Entre os pequenos, uma criança começa a atirar pedrinhas e a interromper a leitura da história. As outras crianças seguiam atentas à leitura. O menino do portão pedia bastante atenção; porém, embaixo do varal acompanhou a história com atenção. Ao fim da narrativa, entregamos máscaras do Hulk. As crianças pediram papel e caneta para desenhar, e giz de quadro, para escrever no chão do pátio. Junto com elas, desenhamos um quadrado no chão, delimitando o espaço do laboratório do cientista. Todas passaram pelo lugar fantasiado, se contaminavam com a radiação da Bomba e se transformavam em Hulk. Após, retornavam à folha ou ao chão e seguiam suas produções. Estavam apaziguadas, para nossa surpresa. As histórias, em geral, são construídas com bastante intensidade e brincadeiras barulhentas; a agitação é habitual. Com a ajuda do Hulk, as crianças escreveram cartas e desenharam muito. Conseguimos escutar o pedido do menino que jogava as pedras, pois queria brincar, e conseguimos construir com ele outras formas de fazer este convite. Intrigadas com tamanha calma, o turno vai encerrando tranquilamente.

Escutar a história através da voz do outro desencadeia um jogo com as letras e com as palavras. O laboratório do Hulk, no qual ocorreu o acidente com a Bomba “G”, representado

pelas palavras no chão, escritas com giz, convidou a todos os pequenos a significarem a fúria verde do personagem em letras no piso e no papel. Alguns escreviam palavras que estavam na história, outros arriscavam deixar a sua marca, o seu nome escrito no chão. Os primeiros rabiscos de crianças menores também aconteceram. O pequeno, que comentamos sobre seu encantamento por peixes, os desenha/escreve no chão, da esquerda para a direita, em formas circulares.

Na esteira das reflexões de Borges (2006), podemos entender as produções das crianças, o jogo das letras que acontece após a escuta da história, como efeito da inscrição do discurso do Outro, representado pela narrativa. O *Incrível Hulk* possibilitou às crianças encontrarem aberturas simbólicas oferecidas pela história. Freud (1908/1996) conta sobre o prazer que o mundo imaginativo do escritor criativo proporciona ao ouvinte ou espectador; e acrescenta: se fossem coisas reais, não causariam prazer; porém, no jogo da fantasia, até mesmo em situações que, em verdade, são sofridas, podem se tornar fonte de prazer mediante a representação da obra de um escritor.

Tomamos este fio reflexivo para dar seguimento às nossas construções sobre os desdobramentos da *livração*. Os ouvintes, nesta situação, podem ser as crianças que escutam as histórias. Estas, por sua vez, são lidas, contadas, interpretadas por um outro, que realiza uma leitura das produções das crianças e as acompanha neste processo de entrada no mundo letrado. Conforme encontramos nas contribuições de Lemos (1994), parte dos significantes oferecidos pelo Outro discurso, oral ou em forma de texto, coloca significantes da escrita da criança em novas relações. Ainda que as letras se confundam com os desenhos, ou que a escrita ainda não forme palavras ou frases que possam ser lidas por um outro, elas adquirem um valor e um lugar estrutural.

Borges (2006) destaca que é preciso, então, escutar estas produções escritas, pois não se trata de uma reprodução dos conteúdos do texto, e sim uma produção singular das relações simbólicas que as crianças significam. Para que a criança acesse a linguagem escrita, é necessário o “outro-discurso” (Borges, 2006, p. 148). A autora, que trabalhou com textos em sala de aula no processo de alfabetização de crianças, aponta para a figura do professor como alguém que pode cumprir a função desse outro. Este papel é fundamental para convocar a criança ao mundo letrado. A história contada por este outro é recontada pelas crianças, que leem e brincam com as palavras, ainda que não conheçam as letras, o fazem como sabem, se experimentam.

Este outro, segundo Fröhlich (2014), ensaia-se como bússola, criando as possibilidades de abertura a um tempo a ser vivido pela criança; situando-se no lugar de quem transmite as letras, assim como quem convida a criança ao jogo com elas. Neste tempo, entra em cena uma espera, na qual suspende a pressa de que a criança escreva no tempo “previsto” pela lógica tecnicista, despontando o desejo de que o outro faça sua travessia no campo da fala e da linguagem, no seu ritmo e passo.

Seguindo nesta trilha, entendemos que, na Casa dos Cata-Ventos, este papel é encenado por nós na relação com as crianças, na medida em que o que disparou o jogo das letras no projeto, desdobrando-se em diversas frentes de trabalho – a *livração* – foi a escuta que fizemos a respeito de suas escritas e de seu desejo de habitar um outro lugar na linguagem. Reconhecemos, em suas produções, uma escrita, e realizamos uma leitura de suas letras, ainda que seus escritos não estivessem *alfabéticos*, dentro das condições gramaticais convencionais. Um lugar de suposto saber é conferido a quem desempenha esta função e, como refere Borges (2006), “o poder de tirar da “deriva” a escrita da criança” (p. 148). A criança, tomada pela escrita, encontra no discurso oral uma significação à sua escrita e estabelece com esta uma relação que se dá enquanto prática discursiva. É aí que ela vai reconhecer a leitura como uma outra maneira de falar.

Quando indagamos a escrita/desenho de peixes feito com o giz no chão pelo menino, recebemos como resposta “peixes!”. A pergunta sobre os seus traços – “o que tu desenhaste aqui?” – oferece uma leitura daquela produção como um escrito, que confere à criança a possibilidade de escutar os seus rabiscos, atravessada pelo olhar do outro, uma nomeação que atribui sentido ao jogo das letras. O que entra em cena não é um olhar sobre o processo de escrita somente, mas uma escuta daquela experiência com as letras, que a criança está tendo. Este processo de significação e ressignificação – desdobrados pelo funcionamento da linguagem – de acordo com Borges (2006), situa-se, portanto, no campo da transferência, ou seja, o efeito da linguagem sobre a própria linguagem. Tomando o processo de entrada no mundo letrado por este caminho, podemos realizar uma leitura a respeito das garatujas, rabiscos, desenhos, entre outros traços, como uma condição simbólica da escrita.

Borges (2006) afirma, no caminho reflexivo de Lacan, que a função simbólica intervém em toda a ordem humana. Segundo a autora,

para que o sujeito entre aí – onde já está –, é preciso que um “significante-mestre” lhe venha do campo do Outro e o sele. Uma vez que ocorra a marca, que também está inscrita no campo do Outro, ela começa a produzir sentido. Por isso mesmo, justamente porque o significante que marca o sujeito vem do campo do Outro, aquele não vem sozinho: vem com todo o discurso ao qual se articula (p. 150).

Ou seja, o Outro ordena as produções escritas da criança; porém, os primeiros traços não são uma cópia da imagem que o Outro oferece. Borges (2006) explica que é justamente em função das tentativas de a criança lançar mão destes significantes que há a possibilidade de novas passagens, mudanças de lugar, novas significações. A repetição do saber do outro, que produz aberturas ao simbólico, suscita, na relação imaginária com a escrita, uma relação simbólica. É o outro que significa os primeiros rabiscos da criança. Para Milmann (2014), trata-se de uma antecipação do sentido à garatuja, uma operação significativa, que inscreve o sujeito na escrita. Estes traços, antes de a criança estabelecer uma relação entre a grafia da letra e o seu som, são marcas; significantes que se ordenarão em uma rede de significantes e constituirão a linguagem escrita.

Sobre a cena da menina que escreve o seu nome⁸, podemos pensar sobre uma significação da letra “R”, ofertada ao longo da intervenção e espelhada a partir da letra “R” do meu nome. O desdobramento de sua produção não foi repetir o meu nome. Ainda que o utilizando como sustentação, a menina escreve e inscreve o *seu* nome, um acontecimento que produz importantes deslocamentos em sua relação com a linguagem escrita, bem como em seu brincar. Nas brincadeiras que sucederam aquele dia, esta menina pedia o meu crachá e copiava o meu nome e depois escrevia o seu. Alegre, mostrava para todos a sua produção, importante momento em que recebia um gesto de reconhecimento de sua escrita como tal. Ao longo das semanas, os pedidos esticaram-se aos outros cataventeiros. A sua descoberta da escrita de seu nome próprio a capturou para o mundo letrado, ampliando suas possibilidades de circular na linguagem.

O tecido de rabiscos, tramados a partir da construção da noção de corpo, dará vida às letras do alfabeto. A menina é capturada pela linguagem escrita nesse momento, uma experiência que a Casa dos Cata-Ventos promoveu. Uma abertura que inaugura um outro lugar. Carimbou com a letra “R” um traço que a inscreveu no universo do discurso, o seu nome próprio. Esta marca lhe permitiu conferir um *volume* às letras, um trabalho que enlaça o corpo ao simbólico, no qual ela pode ensaiar-se. É um brincar que a convida à frágil passarela sobre o abismo rumo ao mundo letrado, dos adultos. O traço de seu nome produz um furo na trama da *violência simbólica*, a qual essa menina está submetida; ela e os moradores da Vila São Pedro.

⁸ A cena narrada na abertura deste escrito, no capítulo intitulado *Convite: a entrada no jogo das letras*.

Um outro modo de experimentar o tempo é propiciado, através da escrita e da leitura. O aprendizado das letras e dos números parece ser algo resistente ao tempo, segundo Lajonquière (2010). Para ele, o ensino das letras produz uma marca indelével no centro mesmo da vida psíquica. Apesar de a menina ter sua experiência com as letras atravessada pelas desigualdades sociais e raciais, e pelas violências reais e simbólicas, a escrita instala uma possibilidade de se habitar mundos diversos, na medida em que implica o sujeito no desejo, ampliando as formas de se relacionar consigo e com os outros.

Contar histórias, construir uma história

Um burburinho animado conferia um ritmo à manhã de Contação, tardando o início da leitura do conto. Um barulho ganha a atenção das crianças: “Bum, bum, bum”. São pés pesados, e alguém se aproxima: “Quem será?” perguntam elas, animadas. Vamos conversando, e a voz enfraquecendo até se transformar em um cochicho: “Shhh, o Barba Azul pode nos escutar...”. As crianças entraram na história e, emudecidas, escutavam o conto atentamente. A narrativa conduziu a todos para uma outra temporalidade, que, por sua vez, alterou o espaço: estávamos na mansão do temido homem. Acompanhamos a vida da jovem, tomada como esposa por Barba Azul, um homem misterioso. Em uma de suas viagens, Barba Azul faz uma recomendação à moça: não entrar no Quarto Proibido, o que poderia lhe custar a vida. Curiosa e escoltada pelas crianças, é justamente lá que a jovem se encoraja a descobrir tal proibição do marido. Com temor e inquietude, encontram os corpos degolados e ensanguentados das antigas esposas do marido assustador. As crianças paralisam, e a narrativa recebe olhares curiosos de quem passa na rua, em frente à Casa dos Cata-Ventos. Logo, uma plateia se forma para ouvir e ver o desfecho do conto. Barba Azul está de volta e já sabe do acontecido. Está furioso e à procura de sua esposa. Espadas feitas de jornal surgem como possibilidade de saída para tanto terror. Os irmãos, heróis, correm para defender a jovem mulher, que está prestes a receber a mesma sentença das mulheres decepadas. Em um duelo, matam o temido homem. Não mais na condição de ouvintes, os pequenos encenam conosco a trama, procurando soluções aos assustadores conflitos. Neste dia, as crianças foram conquistadas pela narrativa e pedem para contarmos outra vez e outra e outra e outra.

Veze e outra, as crianças tornam a ouvir o conto do Barba Azul, que é escolhido a partir da escuta de suas brincadeiras, ou então quando elas solicitam. As pegadas pesadas, que ressoam no assoalho de mentirinha, convidam os pequenos a se defrontarem com sentimentos de um verdadeiro filme de terror: medo, sobressalto, horror, inquietude, desconfiança, incertezas, aniquilamento. Quando a leitura da narrativa inicia, abre um campo de possibilidades, até mesmo onde não parecia haver saída para os conflitos que surgem. A aposta do trabalho com as histórias está sustentada nesta abertura, ancorada pela literatura. Há uma oferta de significantes que recobrem o real do horror e lhe atribuem sentidos. Nem sempre o desenlace da situação é oferecido pelo conto, mas pelas próprias crianças que, capturadas pela narrativa, inventam e produzem os mais criativos desfechos e, no caminho de seus desejos e de seu fantasiar, imprimem sua marca, sua autoria. Ao mesmo tempo em que constroem a história do livro, fabricam outras significações para suas histórias singulares.

Na Vila São Pedro, não raro, as pegadas de Barba Azul se descolam do livro e materializam-se em pesadas botinas policiais, agressão nas relações familiares e na comunidade, situações de abuso sexual, a dureza da desigualdade social, do racismo, a selvageria estatal que não garante os direitos básicos, como saúde, educação e moradia. É transitando entre os acontecimentos *potencialmente traumáticos*, conforme escreve Endo (2005), que tecemos nossa escuta.

Quando estamos no território, somos atravessados por este cotidiano, levando em conta que esta exposição à violência – real e simbólica –, de acordo com Almeida (2016), se atualiza na transferência que se monta entre crianças, adolescentes e cataventeiros. Para Almeida (2016), é como se a transferência se desnudasse em sua figura mais violenta: portas arrancadas, corte de cabelo de uma estagiária sem o seu consentimento, janelas quebradas, brinquedos destruídos. Certa vez, em um jogo que *degringolou* para uma luta com camisetas molhadas, as crianças chegaram a machucar uma das cataventeiras, e um menino indagou: “quer ver como dói?”. Precisavam contar a sua dor e, após uma longa conversa com um grupo de crianças, nos contaram que “ali, no final de semana, é pior do que filme de terror”. Neste filme, a equipe encontra uma trégua; é possível apertar o *pause*. Ainda que as intensidades deste trabalho sigam reverberando e pedindo passagem para uma significação, é possível sair, circular por outros lugares, outros modos de viver na cidade. Nós podemos ir embora. As crianças não saem da comunidade. As cenas de horror, real e simbólicas, promovem a segregação, a invisibilidade e o silenciamento destes sujeitos. Um excesso de violência em sujeitos que estão em processo de constituição, ou seja, que ainda não possuem um simbólico

que dê conta de barrar a intensidade do choque traumático, conforme nos fala Almeida (2016). Na tentativa de dar conta, sem um aparato psíquico que recubra o real da violência, de acordo com Endo (2005), as defesas egoicas fracassam, e o horror ocupa o lugar de qualquer significação possível, submetendo o aparelho psíquico a uma repetição empobrecedora.

Diante deste cenário, contamos histórias como possibilidade de as crianças inventarem saídas para seus conflitos. Na leitura do conto, como acompanhamos na cena de Barba Azul, há uma narrativização sobre a violência, ou seja, uma produção de recursos simbólicos de enfrentamento ao horror, que ameaça aniquilar o sujeito. Onde não é possível criar sentidos e fabricar palavras, o silenciamento predomina, referenciado por Rosa (2002). O trabalho com as histórias e o que se produz a partir daí é como contar outra vez os acontecimentos traumáticos cotidianos, com algumas ressalvas. Uma delas é que outros significantes são oferecidos à repetição que a violência submete as crianças. Aí, abre-se um caminho para que a fantasia e a significação tenham um lugar, fazendo o circuito da repetição falhar. Para Petit (2009), é com esta fresta que o sujeito encontra outras palavras e pode ser mais autor de sua própria história.

Na esteira destas ideias, entendemos que ter direito a uma história produz um movimento de resistência à lógica violenta que se apresenta. Encontrar palavras e narrativizar são recursos simbólicos que movimentam o silenciamento – ocasionado pelo trauma – que amarra o sujeito a uma abertura ao fantasiar e significar. Contar uma história é ocupar um lugar no mundo, no discurso do Outro. É como possuir um teto, paredes e um chão que sustentam o sujeito na linguagem, no simbólico. Parafraseando Galeano (2015), em entrevista para um canal de televisão, é preciso que o mundo seja a casa de todos e não a casa de poucos e o inferno da maioria. O escritor afirma: o mundo é feito de histórias; destas que a gente conta e escuta, inventa e transmite.

Contar histórias para as crianças na Casa dos Cata-Ventos é uma aposta na oferta de recursos simbólicos que as auxiliem a tecer um outro texto para si, uma outra trama significativa, que enlace sua memória com uma posição desejante, que tenham o poder de escolha onde resta uma repetição que imobiliza. A *livração* entra em cena quando compreendemos que há uma pluralidade na disponibilização do livro e da literatura. Além de navegarem pelo mundo da fantasia, ampliando suas significações, a democratização da literatura aproxima estas crianças a um capital cultural, que está, constantemente, inacessível a elas, seja em função das dificuldades de leitura e escrita, que promovem a não permanência na escola, seja pela desigualdade no acesso ao livro. Para Souza (2009), o capital cultural

pode ser entendido como as formas de conhecimento técnico e escolar, às quais, para ele, a classe média e a classe alta possuem livre acesso. Nesta divisão de classes, há toda uma classe de indivíduos não somente sem capital cultural e econômico, mas incapacitada das *precondições* que permitiriam a sua apropriação. Não há bibliotecas públicas ou escolares que convidem os pequenos e suas famílias a frequentá-las. Estamos diante de uma violência simbólica: por um lado, o Estado que não garante direitos culturais básicos e, por outro, o discurso social dominante, que, de acordo com Rosa (2002), submete uma parcela dos sujeitos a ocuparem lugares marginais.

Quando as crianças convidaram as letras para o brincar, despertadas pela leitura e pela Contação, foram capturadas pelo desejo de ler e escrever. Desse modo, a oferta da *livração* é entendida não como uma tarefa que as ensina a escrever e a ler, mas como um caminho de acesso aos direitos culturais, que inscreve o desejo de escrita e leitura, ao mesmo tempo em que resiste à lógica violenta do Estado, que usurpa delas esse direito. Uma outra relação é inaugurada com a literatura e com as letras, que convida e, simultaneamente, as sustenta na travessia do mundo letrado, ao letramento. É por meio da leitura que, de acordo com Petit (2009), crianças, jovens e adultos podem estar mais preparados para resistir a esses processos de marginalização. Para Petit (2013), acessar bens e direitos culturais – como educação, oportunidade de aprendizado de uma língua, acesso ao saber e ao conhecimento, entre outros – é o que propicia a abertura a um tempo de fantasia, sem o qual não há pensamento, nem criatividade.

A prática da leitura ajuda na construção de si e a imaginar outras possibilidades, a sonhar. Para Petit (2013), a leitura ajuda a pensar, a ser mais autônomo e não objeto de um discurso repressivo, pois abre caminhos ao sujeito. A leitura exerce um papel na elaboração da subjetividade, no sentido de oportunizar a construção de uma identidade singular e uma abertura a novas sociabilidades, outros espaços de pertencimento; pertencer e se movimentar em outra posição na linguagem, no simbólico, no laço social. Contar histórias e ler livros, algumas vezes, propiciam a reconstrução de um passado, de uma narrativização. A autora, contudo, aponta que, nos países democráticos – ou aqueles que se dizem democráticos –, os poderes públicos deveriam criar as condições e oportunidades necessárias para que cada sujeito tenha seus direitos culturais garantidos, o que, conforme acompanhamos, tomando a experiência da Casa dos Cata-Ventos, não acontece. Há uma lógica que mantém a maioria da população afastada deste capital cultural.

“Você avança com a cabeça voltada para trás?”, pergunta Kublai Khan ao Marco Polo, ou imagina fazê-lo. No livro de Calvino (2003, p. 30), o veneziano responde ao imperador dos tártaros que, ainda que se trate do passado, é um passado que muda à medida que sua viagem segue, ou seja, aquilo que ele procurava já estava diante de si: “ao chegar numa nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir” (p. 30). Contar histórias para as crianças na Casa dos Cata-Ventos é como ofertar um bilhete que as faça viajar a lugares inusitados, estranhos e também se reencontrarem com o conhecido. Como aponta Galeano (2015), as histórias são capazes de transformar o passado em presente, bem como permitem transformar o distante em próximo: o que está distante em algo próximo, possível e visível.

Havia uma história para contar antes da história. Em uma folha grande, um mapa: o continente africano, o oceano e o Brasil. O portão nos separava das crianças, que ainda não tinham dado o nome para entrar na Casa dos Cata-Ventos e aguardavam o primeiro tempo daquela estratégia de Contação. A África, mostramos. Contamos que, neste continente, havia um povo livre, com reis e rainhas, com uma cultura e conhecimento. Falamos das pirâmides, da matemática e de suas riquezas. Certo dia, um outro povo chegou e os levou contra a vontade para trabalhar nas suas terras como pessoas escravizadas. “Alguém sabe o que é escravidão?”, indagamos. As crianças escutavam. Explicamos que, quando alguém era forçado a trabalhar para outra pessoa contra sua vontade e sem receber nada em troca, não tinha liberdade. Uma criança contou que sua mãe trabalhava todos os dias. Também explicamos sobre o trabalho escravo e o trabalho remunerado, de sua mãe. Hesitamos e deixamos em suspenso a questão sobre a dignidade do trabalho e a garantia dos direitos trabalhistas em nosso país. Da África, o mapa conduzia até o Brasil, onde encontravam-se as pessoas escravizadas, aprisionadas. Também havia estratégias de resistência: um quilombo, a capoeira e o batuque. Ali começaria nossa história: Dandara dos Palmares.

Dandara dos Palmares foi uma mulher negra, líder, forte e corajosa que lutou pela liberdade e contra o racismo até o fim de sua vida. Era a face feminina do quilombo dos Palmares e esposa de Zumbi dos Palmares. Lutou para proteger os seus, desafiava o sistema colonial escravagista e organizava ataques. As crianças nunca haviam escutado sobre ela; não conheciam Dandara dos Palmares.

Em formato de cordel, sua história foi narrada. Em outros momentos deste ano, 2017, já tínhamos trazido literatura com personagens negras, que abordavam a questão do cabelo afro, da cor da pele. “Nego preto” foi o adjetivo que um menino utilizou para agredir outro em

um turno de Contação de Histórias. Ao recebê-lo, este silenciou. Conflitos entre as crianças acontecem com certa frequência na Casa dos Cata-Ventos, e nossa intervenção, muitas vezes, situa-se na oferta de palavras que as auxiliem na significação de determinada situação; uma nomeação que impossibilite o ato violento e que garanta que diferentes sentidos possam ser construídos a partir da palavra. Contudo, um tempo de elaboração se fez necessário para poder ouvir, pensar e intervir. Assim como houve um deslizamento do trabalho com as histórias para as letras, a questão do racismo tem solicitado algumas aberturas em nossas intervenções. Escutar esta agressão entre as crianças, assim como outras discriminações raciais, como se tratasse de um insulto qualquer, seria um modo de encobrir a desigualdade racial, uma das faces da violência que marca a vida de muitas crianças e seus familiares.

A escolha pela história de Dandara dos Palmares faz marca no caminho que a Casa dos Cata-Ventos vem trilhando, provocada pelos apontamentos de mulheres negras que integraram – ou ainda integram – a equipe do projeto, em momentos diferentes, tendo em vista que o grupo é composto por uma maioria branca. De acordo com Rodrigues (2017) – que, em sua pesquisa escreve sobre tais encontros – essas colegas foram indicando como as relações e diferenças raciais não estavam consideradas no trabalho, ou seja, na medida em que o atravessamento do preconceito racial não estava implicado na intervenção, havia, em alguma medida, um encobrimento do tema da discriminação racial. Além disso, elas ressaltaram a violência produzida em função da ausência de representatividade negra, tanto nos brinquedos ofertados às crianças, quanto nas pessoas que formavam a equipe. Outros modos de escutar e de ler os encontros com as crianças foram permitindo que a equipe se interrogasse sobre um tema tão delicado, ao mesmo tempo tão devastador e, por isso, necessário. Como é narrado por Rodrigues (2017):

As histórias contadas e construídas pelas crianças não são contos infantis de outro mundo, do faz-de-conta, mas deveras desse mundo: colocam em cena as diferenças sociais, de gênero e de raça. Brincando, elas enunciam – e denunciam – o modo como vivemos [...]. Entrar na vila e encontrar com as crianças e jovens faz com que nos deparemos com as diferenças entre nós, e torna explícita essa trama um tanto desigual no qual nossas vidas acontecem (p. 41).

O convite à Dandara para compor o dia de brincar com a história foi um dos movimentos em que a equipe se debruçou, uma vez que ampliou as reflexões sobre o racismo. Além da linguagem oral, começamos a dispor de contos protagonizados por personagens negras e negros, apostando na literatura e na democratização dos livros; não somente histórias africanas ou sobre a África, tampouco somente no mês de novembro. É um movimento, que

ainda está se desenvolvendo, construído a partir de muitas reflexões e transformações na escuta entre a equipe, na qual certa cegueira às questões do racismo era denunciada. Na medida em que este tema ganha mais espaço nas discussões, um deslocamento no modo de escutar o brincar das crianças surge.

Munanga (2017) destaca a peculiaridade do racismo à brasileira: implícito e nunca institucionalizado. O mito da democracia racial brasileira manipula alguns fatos da sociedade, posto que invisibiliza a desigualdade racial, em nome da mestiçagem. “Se somos um povo mestiço – nem branco, nem negro, nem índio – quem vai discriminar quem se somos todos mestiços?” (p. 38), indaga o autor. Esta política, incorporada depois da abolição da escravatura, se constituiu em um poderoso instrumento de hierarquização social, tendo em vista que os ex-escravos, os “novos brasileiros”, segundo Vannuchi (2017), estavam condicionados a ascender socialmente mediante uma assimilação dos comportamentos da população branca, do ponto de vista estético e cultural. O “branqueamento” até hoje produz efeitos devastadores e é testemunha da desqualificação da identidade negra.

A suposta democracia racial encobre e invisibiliza a brutalidade cotidiana da discriminação racial, que está enraizada no imaginário social. Vannuchi (2017) aponta para a violência sofrida por negros e não brancos, que frequentemente encontra-se invalidada por seu desmentido no discurso coletivo: não existe racismo no Brasil. Por não ser legitimado, o racismo no país usurpa a possibilidade do pensamento e até mesmo de defesa contra palavras e gestos violentos.

O racismo à brasileira, no dizer de Munanga (2017), cria ambiguidades, dificultando o processo da formação da identidade negra. Ele explica que muitos deixam de assumir sua negritude, encontrando no ideal do embranquecimento um solo mais seguro, levando em conta as vantagens reservadas à branquitude. Em uma sociedade que encontra no branco o seu ideal, em um país constituído por maioria negra, os transtornos pelos quais os negros passam, localizam-se justamente no contexto da constituição de identidade e do valor atribuído a si mesmo, de acordo com Vannuchi (2017).

O racismo “cordial” nega a negritude, mantendo o negro na condição de vítima da violência. Segundo Vannuchi (2017), a possibilidade de falar movimenta o campo das representações. Encontramos um ponto de partida interessante – apresentado pela autora – como uma saída desta condição de vítima. Para ela, adotar um projeto de identidade através da valorização dos traços e construir outros sentidos para além da dor, são elementos de um

longo percurso a ser trilhado, que inicia com o uso da palavra: falar, testemunhar, desenhar outros destinos.

Entendemos que contar a história de Dandara – bem como de outras mulheres, princesas e heroínas negras ou heróis negros – é uma forma de dar voz ao que está silenciado. É oferecer um outro ideal, que não o do discurso dominante, o branco. Além disso, retomando os apontamentos sobre a literatura, a leitura também é uma forma de viajar e de deixar a imaginação à solta, como nos conta Petit (2009). Construir-se, experimentar-se na busca de sentidos, de outras referências; fabricar uma identidade a partir dos elementos que são apresentados através da literatura, de seus personagens, de quem lê, escreve ou instiga um leitor, são algumas das preciosidades da arte de ler. Os livros não irão restaurar o mundo das desigualdades sociais e raciais ou da violência; porém, de acordo com Petit (2009), a leitura permite uma abertura ao movimento de encontrar saídas, palavras, outros modos de habitar o mundo.

Nomes inscritos e escritos, combinamos que, para contar essa história, precisaríamos da ajuda das crianças. A cada três versos, cantaríamos o refrão: “Dandara, princesa preta, Dandara, princesa forte, Dandara e o povo negro, Contra o racismo até a morte”. Nós cantávamos, e elas repetiam, linha por linha. “Princesa preta” parecia, para as crianças, algo difícil de se cantar em um primeiro momento, como uma palavra que não fosse boa. Logo aprenderam todo o refrão e cantavam. Quando repetiam, se defrontavam com essa questão: cantar ou não cantar essas palavras? Tratava-se de um contexto relativamente novo para elas. Ao fim da narrativa, brincamos muito. Em uma grande área do pátio, se lia “Quilombo dos Palmares” e, do lado oposto, “Senzala”. Era uma brincadeira de pega-pega que incluía dois feitores, duas Dandaras, e as outras crianças eram o povo negro em luta pela liberdade. As Dandaras – e também os Zumbis dos Palmares – libertavam o povo negro dos feitores. O quilombo era o “salve”; lá as crianças não podiam ser pegadas. Boa parte da manhã se desdobrou com esta brincadeira, através da qual trazíamos os elementos da história, tecendo a trama complicada da desigualdade social e racial. Tanta correria em uma manhã quente de sol as fez pedir por água. Depois de beber, as crianças começaram a “desmaiar”; deitavam no chão e fechavam os olhos. “O que será que aconteceu com essas crianças? Estão muito cansadas?”, perguntamos. Silêncio em resposta. Algumas crianças, que não desmaiaram, pegaram um giz e foram contornando todos os corpos, um a um. Os pequenos desmaiados mal se mexiam, abrindo os dedos ou os braços para ter o seu contorno

do corpo desenhado. Os corpos das cataventeiras também foram traçados no chão, por um pedido das crianças. “O que é possível fazer com os corpos que temos? O que mais podemos desenhar?”, intervimos. Olhos, boca e nariz foram inscritos nos corpos ao chão. “E o cabelo, vamos desenhar?”, questionamos. Uma menina negra, que é alvo frequentemente de racismo pelas outras crianças, pela cor de sua pele, pelos seus traços e pelo seu cabelo cacheado, diz “Ah, sôra, o cabelo não!”. Ao que respondemos “Olha, o teu cabelo é igual ao de Dandara”, e uma cataventeira artista foi desenhando os cachos, com flores atrás da orelha. Em silêncio e atenta, a menina observava. Olhou o desenho, pensou. Parecia ter gostado e concluiu: “Meu cabelo é lindo, né, sôra?!”. O turno foi chegando ao fim, as crianças foram ajudando a organizar algumas coisas, outras iam embora, tranquilas. Podíamos escutá-las cantarolar o refrão de Dandara, a princesa preta e forte.

Nas semanas seguintes, escutamos o refrão inventado para contar a história de Dandara dos Palmares nos outros turnos ofertados na Casa dos Cata-Ventos; a música rimada transpôs os limites do turno de Contação de Histórias. Uma frase ou uma palavra já podem ser suficientes para marcar e inscrever algum sentido. Dandara fez marca. Através de sua história, seguiu transmitindo sua luta contra o racismo, por um mundo mais justo; como nos conta Galeano, um mundo que seja a casa de todos, que ali se possa habitar. O conto da princesa preta e forte, naqueles momentos, tornou o mundo um lugar mais inteligível, fazendo algo que estava imóvel, se movimentar, saindo da paralisia e rompendo os estereótipos que eram tangíveis até então. Dandara, Zumbi e o povo negro organizaram ataques, rebelaram-se contra o sistema que os humilhava e os torturava. Uma rebeldia que transmitiu para todas as crianças que é possível descarrilhar o trem do caminho já traçado e escolher o seu próprio destino, ser dono de seu futuro.

Contamos a história de Dandara novamente. Conforme aponta Petit (2009), seria uma ingenuidade pensar que a leitura poderia reparar os furos do tecido social, esburacado pelas violências que descrevemos ao longo deste trabalho: desigualdade social e racial, privação dos direitos básicos, agressão e assédio sexual, truculência policial, a crueza do tráfico de drogas, entre outras. Como a escrita que solicita uma passagem pelo brincar com as letras, a literatura inaugura também um outro jogo. O que entra em cena na multiplicidade da experiência de leitura é um certo “jogo” no tabuleiro social, no dizer da autora, contribuindo para que haja mais autores de seus destinos nos bairros, nas cidades, nos países. Por isso, não é algo que diz respeito somente a um destino particular, ou uma questão social pontual, mas ter seus direitos

culturais garantidos está próximo à democratização profunda de uma sociedade. Não há cidadania sem o trabalho do pensamento. Entendemos que é algo que precisa ser construído e que pode ser disparado com o acesso ao livro, a um texto e a alguém disponível a trilhar este percurso – tortuoso e assustador para muitos – rumo às aventuras de uma história e todos seus desdobramentos.

Contar histórias permite tornar o que está distante em algo próximo e possível, estreitar as distâncias que se impõem entre “nós” e “eles” e ampliar o círculo de pertencimento, de modo a expandir-se para o novo e o desconhecido. Parafraseando o veneziano, Marco Polo, o trabalho com os contos infantis é um avançar com a cabeça voltada para trás, um reencontrar-se com o passado que não se lembrava que existia. É preciso recordar para poder esquecer, como Hornstein (1989) salienta sobre o trabalho da psicanálise. Lembrar é condição para o esquecimento, na medida em que temporaliza o passado, ao passo que ter suas raízes arrancadas e sua cultura dizimada, invalidada e criminalizada não permite alçar ponte com o passado. Uma desmemória a serviço de insistir na violência; repetir o não dito que impede a elaboração, esta que aproximaria o sujeito de sua história, de seu desejo. Viajar nas aventuras de uma história, como a de Dandara, é visitar o distante e recordar algo que não se pensava saber; é temporalizar. O trabalho com a literatura na Casa dos Cata-Ventos tem viabilizado certa temporalização, uma historização. Levy (2008) define que historizar é ir além da simbolização; é contar e recontar, ordenar e reorganizar, tecer os fatos em tramas complexas, que se ampliam e são capazes de novas experiências.

Nesse sentido, o que entra em jogo no trabalho da leitura, para Petit (2009), é a própria identidade e o modo de representação de si: construir-se. Segundo a autora, a violência e os fundamentalismos religiosos, que são comumente atribuídos à questão socioeconômica, também estão apoiados na precariedade do sentimento de identidade. Desta forma, estar destituído de referências culturais facilita a exposição a uma relação totalizadora, que oferece “próteses para a identidade” (p. 72). De acordo com Silva (2017), em relação ao racismo, há um afastamento de valores originais, levando o negro a tomar o branco como modelo de identificação, incorporando padrões e valores eurocêntricos ou externos à sua cultura, o que o expropria de seus símbolos e de suas criações culturais. Para não estar submetido à constante humilhação de se pensar e se definir com um valor negativo – provocada pelo racismo e também pelo preconceito de classes – parece mais tentador encontrar-se nas imagens importadas, que prometem reconstruir os pedaços esfaçalhados de modo mágico. Silva

(2017) aponta como consequência do racismo o custo emocional da sujeição, da negação e do massacre de sua identidade original, de sua identidade histórico-existencial.

As crianças negras carregam os significados do racismo antes mesmo de nascerem, marcadas pelas experiências de seus pais. O racismo à brasileira é negado, ninguém o vê; porém, provoca efeitos devastadores no sujeito, na construção da identidade e nos processos de identificação, tal como propõe Silva (2017). O discurso hegemônico, do branco, compõe os processos de identidade e identificação, marcando psiquicamente o impedimento e a manutenção de um lugar social: subordinação e inferiorização nas relações sociais e pessoais. O menino que foi chamado de “nego preto” silenciou-se, desprovido de palavras que fabricassem uma outra significação para o ato violento, efeito nefasto e recorrente entre os pequenos, colocando à prova suas potencialidades, o seu valor.

A mesma crueza da discriminação racial ensaiou-se com a menina. A equipe já estava com a escuta mais sensível a esta questão. Ressaltamos a importância da representatividade negra na equipe, que disparou o processo de olhar para esta diferença e validar a invisibilidade do racismo à brasileira, que por vezes cala a todos e, silenciados, repete-se. Foi preciso considerar o impacto do preconceito racial na construção da subjetividade brasileira. Cantar as palavras do refrão de Dandara, a “princesa preta e forte”, soltá-las e deixar que inscrevam uma outra marca, ressignificando as imagens negativas que a discriminação introjeta sobre ser negro, produzem uma abertura a reposicionar o olhar sobre si, a romper com o silenciamento.

A menina encontrou-se nos cachos de Dandara. Ali, pode inscrever outro sentido para sua dor. A leitura de Dandara proporcionou uma elaboração mais complexa de si. A valorização de seu cabelo, de seus traços e da cor de sua pele produziu a possibilidade de escrever uma outra história para si e não aquela importada, que lhe extravia de sua história. Petit (2009) escreve sobre a invenção de um caminho singular que se inaugura a partir da leitura e dos sentidos que ela abarca, pois permite ao sujeito encontrar palavras para se contar, diz ela, palavras para contar-se bem. A autora problematiza este tema, pois não se trata de uma identidade imutável, aferrada em valores e sentidos fechados. É o oposto que entra em cena, justamente pela potência de brincar com as palavras, tabuleiro do jogo literário. É de uma identidade em aberto que Petit nos fala, que não exclui, mas que segue em construção, escrevendo e inscrevendo marcas.

Por isso, não é aceitável reduzir a linguagem a um instrumento ou a uma técnica. É a linguagem que inaugura o simbólico e que tem a ver com a construção de si. Na medida em

que as palavras circulam, são capazes de nomear o mundo, recortando os sentidos. Para Petit (2009), quanto mais capazes os sujeitos estiverem de nomear, mais infalíveis serão em viver e transformar o mundo, ao passo que, na ausência de palavra para pensar sobre si, para manifestar uma angústia, a raiva, os sonhos, o que resta a falar é o corpo. São os contornos dos corpos estirados no chão que as crianças desenhavam. Após escutar a história de Dandara, que põe fim a sua vida para não ser escravizada novamente, é possível brincar de pega-pega. A brincadeira convida a um jogo de corpo, que captura, mas também se pode fugir. Escapar do destino já desenhado, dar forma ao seu desejo e não aceitar o discurso hegemônico que mantém a lógica desigual foi uma das tantas significações possíveis de se extrair. Ainda assim, os traços do contorno no chão, dificilmente não recordam corpos sem vida, assassinados, atropelados, uma cena de crime, uma injustiça, um ato extremo de violência. Há uma borda para um corpo, que pode recobri-lo de sentidos. É preciso do outro e de sua escuta atenta para provocar o ato de nomear: quais outras palavras podemos usar para construir a história desse corpo?

As marcas que aparecem nos traços das crianças e a pluralidade de sentidos que a eles podem ser atribuídos também podem ser as marcas que elas carregam em seu próprio corpo, ainda em construção. Para a criança ser mais autora de sua história, precisa de referências simbólicas e de um outro que reconheça suas criações e auxilie no processo de significação. Sabemos que a desigualdade social e racial fragiliza o acesso das crianças ao mundo da fantasia, da escrita, da leitura, da cultura, conforme discutimos. Há, por vezes, uma precariedade na capacidade de simbolizar, imaginar, ocupar outro lugar no mundo. O que mais podemos fazer com esses corpos? Onde a “violência torceu o pescoço das palavras”, é preciso introduzir outras, mais potentes. Onde enxergamos violência e sofrimento, é preciso usar mais palavras. A leitura é capaz de dar voz ao sofrimento, dar forma aos sonhos e desejos. Dandara convidou os pequenos a dar forma a um corpo, que historicamente é massacrado: o que mais podemos fazer com essa violência? O que mais podemos colocar aí? Deslizamos da violência à construção de sentidos e à possibilidade de fabricar uma história para si, de poder inscrever-se em algum lugar e habitar um mundo que se pode viver e não somente sobreviver.

Nome próprio: *deve* um nome significar alguma coisa?

Março inaugurava o retorno da rotina semanal na Casa dos Cata-Ventos. Neste dia, muitas crianças brincavam pela rua e, na medida em que passávamos, nos acompanhavam pelo trajeto. Corriam ao nosso encontro com muitos abraços e beijos. E falavam das novas: “este ano vou para a escola”. “Eu vou aprender a ler e escrever”. “Eu já sei escrever o meu nome”. Assim, aquela manhã foi tramada, com esperança de que, no futuro, está a possibilidade de ocupar um outro lugar, localizar-se na sua língua, lendo e escrevendo. A menina, que aprendeu as letras do seu nome, seguia escrevendo-o pelas superfícies que encontrava: folhas, chão, quadro negro. O ato de escrita também inscrevia o seu nome em alguma das superfícies, que ela ocupava com alegria. No jogo de marcar-se pela escrita do nome, brincava com as letras. Alguém da equipe a indagou: “Olha, a letra ‘A’, é de...?”, e esperava que ela respondesse com o seu nome. A menina, que estava descobrindo as letras, certa, disse: “É ‘A’ de aula, né, sôra?!”.

Ao longo deste processo de escrita, como os achados que ocorrem no *só depois*, nos deparamos com a questão do nome próprio. Nas cenas dos encontros com as crianças, provocadas a partir da *livração*, há uma persistência no tecido do texto sobre o nome próprio, que nos foi apontada na composição deste caminho de pesquisa. Outra vez, deslocamos o olhar para aquilo que já se encontrava tramado e que, em outro tempo, *a posteriori*, convoca a nossa atenção. A questão do nome das crianças no trabalho da Casa dos Cata-Ventos já havia ganhado certa relevância, em função de sua escrita no caderno. Inicialmente – como na *Maison Verte*, de Dolto –, apenas o primeiro nome dos pequenos era registrado. Para as crianças da Vila São Pedro, que se encontram invisibilizadas pela lógica das desigualdades sociais e raciais, entendemos que outras significações seriam produzidas a partir da escrita do nome e do sobrenome, ou seja, um outro lugar, que não o do anonimato. O nome próprio marca uma origem, uma descendência familiar, e proporciona a construção de uma história sobre si.

Ao longo de nossas reflexões, as cenas sobre a escrita e leitura das crianças permitem uma extração de outros elementos que contam sobre a importância do nome próprio. Lembremos que o convite, ao pesquisar, foi disparado pelo encontro com a menina que escreve seu nome próprio apoiada em outro nome. Também narramos sobre o menino que apazigua seu corpo através do ato de escrita de seu nome em seu desenho, após ouvir a história. Entre outros fragmentos, não necessariamente desdobrados em uma cena, há diversos momentos em que o nome próprio nos convocou a uma problematização, na medida em que,

através de seu protagonismo, acompanhamos experiências de escrita serem inauguradas na vida das crianças, tal qual o seu ingresso no jogo das letras e palavras. Além disso, as palavras e o nome próprio podem disparar uma historização que amplia as perspectivas de construção de si.

A questão do nome já permeava as discussões entre a equipe do projeto, antes mesmo das frentes de trabalho que a *livração* desencadeou. Contudo, após a intervenção com os contos, a biblioteca, os crachás – de modo a ampliar a oferta das letras e das palavras no ambiente –, podemos assinalar um maior investimento das crianças na escrita de seus nomes. Moura (2016) já havia afirmado a importância da dimensão do nome próprio para o processo de escrita da criança. Para ela, escrevê-lo mobiliza algo. Debruçamo-nos sobre este tema, buscando investigar quais significações podem ser produzidas neste processo. Ainda, apostamos, conforme acompanhamos com as crianças na Casa dos Cata-Ventos, que a escrita do nome próprio dá sustentação ao jogo das letras, condição para aprendizagem da leitura e escrita.

O nome próprio é como o sujeito se apresenta ou como ele é chamado, funcionando como uma referência. Ele não significa, mas refere, e este é um dos aspectos que o diferenciam de um nome comum. Como aponta Martins (1991), ao nos depararmos com um nome próprio, não indagamos o que ele significa, mas a quem ele se refere. No entanto, o nome próprio ultrapassa esta ideia de servir somente para referir-se a alguém. De acordo com Bosco (2005), podemos afirmar que o nome próprio se destaca como uma possibilidade de designação de pertença, de classificação linguístico-social. Para a autora, ele permite o reconhecimento de um sujeito dentro do grupo ao qual ele pertence e, ainda, uma diferenciação simbólica - como entre os membros de uma família - ao mesmo tempo em que garante a união de todos eles.

Para Martins (1991), o nome está no cerne daquilo que constituirá a noção de Eu, ou seja, entendemos que há uma função singular do nome próprio no processo de subjetivação. O poeta Jean Debruyne, com tradução de Martins (1991), escreve *O Nome próprio*: “*Eu não cheguei sendo nada, eu já estava moldado, vestido, cultivado... Antes mesmo de escutar, eu já tinha escutado dizer. Antes mesmo de viver, eu já estava em um saber-viver. Eu fui precedido. Eu cheguei em uma palavra que aí já estava*” (p. 23). Como é possível analisar na poesia de Debruyne, o nome próprio está ancorado no desejo do outro nomeador. Partindo do termo que serve de referência inicial, é que o sujeito construirá uma rede de associações de ideias.

Segundo Bosco (2005), ao se identificar com o seu nome, o sujeito abre caminho para identificar-se com ele na dimensão da nomeação. No ato de nomeação, há uma transmissão. No ato inicial de batismo, remetido à história singular do sujeito, entra em cena aquele que nomeia e, além disso, a nomeação, que não somente diz respeito ao nome próprio, mas uma função fundamental da linguagem. A autora destaca o caráter distintivo do nome, de marca que nos é legada pela herança simbólica. Além disso, o nome nos é apresentado como nosso pelo outro, conforme o poema de Debruynne nos conta, ou seja, o temos em função de um outro que nos nomeou. Ele não possui um significado; por conta disso, não é uma palavra traduzível. Todavia, para aquele que o tem, há uma significação. É o processo através do qual um sujeito é inscrito socialmente e simbolicamente.

Sobre o processo inicial de construção da escrita, Silva (2017) comenta que é comum os adultos contarem sobre o jogo com as letras que os pequenos realizam a partir da grafia do nome, sobre como determinada criança já sabe escrevê-lo, ou como reconhece as letras de seu nome por todos os lugares. Na Vila São Pedro, ao encontrar algumas mães, recebemos notícias sobre este momento inicial de escrita de seus filhos. Já acompanhamos algumas crianças que aprenderam as letras do nome na Casa dos Cata-Ventos. Ainda assim, são numerosas as informações sobre crianças que não reconhecem as letras de seu nome.

A menina que aprendeu a escrever o seu nome na Casa dos Cata-Ventos e, depois, ingressa na escola, reconhece as letras que o compõem. Isso permite um deslizamento para outras palavras, como o “A” de aula e, ainda, letra “A” da cataventeira e da personagem da história. Uma doença grave de um familiar, contudo, provoca uma fragilidade neste caminho de descobertas, interferindo no desejo de escrita desta menina, bem como em sua frequência escolar. Suas brincadeiras, que investiam na escrita do nome, nas letras e palavras, deslocaram-se para uma impossibilidade de brincar com as letras de seu nome. O momento importante para sustentá-la na travessia das letras e na descoberta de novas palavras foi afetado pela situação delicada que precisou elaborar, produzindo certo vacilo nesta passagem ao mundo letrado. É através do acompanhamento da escrita de seu nome próprio e da dificuldade inaugurada posteriormente a esta situação familiar que podemos considerar uma alteração neste processo. Para Bosco (2005), a escrita do nome se transforma; de rabiscos, traçados indiferenciados sobre o papel, ganham um corpo, linearidade e uma ordem. A autora destaca que as crianças podem ter em sua escrita todas as letras de seu nome; porém, sua permanência em uma sequência de letras não está garantida. É aos poucos que irá se

estabilizar, em um processo que pode vir acompanhado de uma desordem na organização dos elementos, como acompanhamos com a menina.

Saber escrever o nome é uma primeira conquista da criança na trajetória da escrita. É possível compreender a alegria das crianças quando descobrem as letras que compõem a palavra que as nomeia, bem como seu desânimo ao fracassar. Levando em conta o papel que o nome desempenha neste percurso, não é qualquer escrito que está em jogo. Trata-se das letras de seu nome, significante que nomeia o sujeito em sua língua materna. O traçado no papel é efeito da produção de uma marca em que o sujeito foi investido, no dizer de Bosco (2005). É nesse sentido que é possível atribuir um estatuto singular no percurso da relação da criança com esta escrita.

Para Ferreiro (1987), o nome próprio pode ser tomado como um ponto importante da constituição da escrita. Além disso, para a autora, através deste processo, é possível compreender o início da forma de funcionamento do sistema de alfabetização, desenvolvido por ela. Ferreiro e Teberosky (1999) analisaram que as letras do nome compõem a escrita de outros textos das crianças. É a primeira forma de escrita dotada de estabilidade e de significação, apontam. Como um protótipo de toda escrita, o nome próprio assume uma função especial na psicogênese proposta por elas. Encontramos nas reflexões das autoras alguns aspectos que nos auxiliam a pensar sobre os processos de escrita das crianças relacionados ao nome próprio.

Ao explorar este tema, Ferreiro e Teberosky (1999) realizaram uma pesquisa, com crianças entre 4 e 6 anos, destacando o seu processo na construção da escrita. Os dados apresentados distinguem as crianças em dois grupos, de acordo com a classe social. As autoras averiguaram que as crianças de classe média são abastecidas de condições para a aprendizagem da escrita de seu nome, por um investimento dos pais ou na escola, facilitando o processo de leitura e escrita subsequentes. Nas classes baixas, uma parcela das crianças não tinha frequentado o jardim de infância diferentemente da classe média. Além disso, para as crianças pobres, o convite ao mundo letrado fica, por vezes, reduzido à escola. Há uma ausência de estímulo que crie condições para impulsionar o desejo de escrita destas crianças, que chegam ao ambiente escolar não somente sem conseguir escrever o seu nome, como também sem referências de letras, palavras, *precondições culturais*, nas palavras de Souza (2009).

Na Vila São Pedro, esta diferença de precondições culturais, pelos processos desiguais de classe e raça, se evidencia nas produções escritas das crianças, como discutimos em outro

momento. Em relação ao nome próprio, também é possível encontrar esta marca desigual. Algumas crianças aprenderam a escrita do nome próprio na Casa dos Cata-Ventos, outras na escola e umas no ambiente familiar. Entretanto, um grande número de crianças - que não são impulsionadas a dar o salto ao mundo letrado, não sabendo como operar com a escrita e a leitura - não aprende a escrever o seu nome, ou somente desenha a grafia da letra e, quando questionado, não a reconhece.

A maioria das crianças de classe baixa aprenderá a linguagem escrita exclusivamente na escola, não podendo contar com outros meios privilegiados de transmissão. Ao descobrir como escrever o seu nome, os pequenos podem ser capturados por uma experiência de leitura e escrita, o que denuncia uma das potências de se trabalhar com o nome próprio, tomado como uma palavra que está repleta de significações, não somente para designar. Ainda, a escrita do nome próprio proporciona uma extensão da identidade, uma assinatura.

Na biblioteca da Casa dos Cata-Ventos, as crianças assinam o nome para realizar a solicitação de empréstimo dos livros. É este ato de escrita que marca um pacto, uma implicação sobre os combinados que construímos. Algumas crianças que ainda não escrevem também passam por este momento de assinatura. Dizemos para “escrever o nome como acham que se escreve”. Algumas já ensaiam uma organização no espaço para assinatura, realizando um traçado que se ordena da esquerda para a direita, ainda sem a grafia da letra. Ali, as crianças já estão lançando mão do significante de seu nome, como uma marca que inscrevem, ainda que não conheçam as letras que o representam graficamente.

Para a psicanálise, de acordo com Mariani (2014), o nome próprio está relacionado com o desejo do Outro – tesouro dos significantes – e com a possibilidade de entrada na fala e na linguagem. A autora aponta que todos temos uma história para contar sobre ele. É ele que nos inscreve em uma linhagem, em uma cultura e na lei, pois acompanha certo discurso que antecede o sujeito, funcionando como uma marca inicial que o determina, a partir do imaginário de quem o nomeou. O ato de nomear pode ser definido como uma operação simbólica, que extrai do Outro um significante para inseri-lo em um registro. Ao dar o nome a uma criança, seus responsáveis abrem um lugar na cadeia significativa para ela, permitindo que seja contada como mais uma, pois, sem o nome, não há sujeito no campo do Outro. A criança depende do significante ofertado pelo Outro para se significar e ser significada como sujeito.

A escrita do nome próprio se constitui a partir de significantes que são fornecidos às crianças, pelo Outro. Na Casa dos Cata-Ventos, ao investir nos nomes próprios das crianças,

através dos crachás e do registro no caderno, realizamos esta oferta. As letras de seus nomes, as quais escrevemos com as crianças, farão uma marca em seu acesso à escrita, que entrará em relação com os significantes que recolheu do texto do Outro.

A escrita do nome da criança pelo adulto pode servir de espelho em um primeiro momento. O traçado de um risco produz um impacto estruturante no sujeito da operação, conforme aponta Rodolfo (2004). A criança irá inventar a folha, investir nela e ali alojar-se. Nesta superfície de inscrição, deixará sua marca. Para este autor, “a criança é um ser marcante, ser de marca, demarcada pelas marcas que é capaz de escrever” (p. 33).

Seguindo a partir das reflexões deste autor, podemos pensar que as letras do nome próprio são marcas que a criança inscreve em uma superfície. Marcas que são reconhecidas e também ofertadas pelo Outro, que realiza uma leitura sobre as produções das crianças, reconhecendo-as. As letras que compõem o nome próprio da criança permitem uma abertura para a escrita. Bosco (2005) comenta que, ao atribuir à criança um lugar de quem lê e escreve, o adulto que também lê as letras que formam o nome escrito pela criança, reconstitui estas marcas que a criança traçou e, ao mesmo tempo, o próprio tecido da língua de que ela é feita.

A menina, que brinca solta pelas travessas da Vila São Pedro, havia participado da Contação de Histórias da sexta-feira anterior: o conto de Dandara, a princesa preta e forte⁹. Já havia participado também do turno de terça-feira pela manhã, no qual os pequenos criaram uma brincadeira de “Dandaras e Dandaros”. Cantaram, neste dia, o refrão do conto, que foi narrado em forma de cordel. Era quarta-feira à tarde, turno de brincadeiras, quando ela se aproximou do portão. Para adentrar na Casa dos Cata-Ventos é preciso realizar uma passagem. Recebemos todas as crianças no portão. Em um primeiro tempo, conversamos sobre a semana, falamos do turno que logo, logo começará. O portão é por onde se entra, mas também é um dispositivo; o usamos como estratégia para inaugurar um conto, quando é dia de histórias, como o de Dandara; ou para marcar a diferença entre os turnos que ofertamos, de brincadeira, de contar histórias, de capoeira. O momento da chegada é da maior importância. É neste tempo inaugural do turno que acontece o acolhimento e a possibilidade de encontro entre cataventeiras e crianças. É ali, nesse momento de encontro, que anotamos os nomes das crianças no caderno e abrimos o portão

⁹ Esta cena narra a continuidade de um desdobramento da Contação de Histórias, na qual trabalhamos com o conto de Dandara dos Palmares. Nesta pesquisa, expomos em forma de cena no capítulo intitulado *Contar histórias, construir uma história*.

para entrarem. Um registro que serve de marca para aventurarem-se naquele lugar de tantas invenções. Quando escrevemos o nome próprio das crianças no caderno, algo parece se inscrever; algumas se apaziguam e aguardam para entrar, outras, mais agitadas, solicitam para ver a grafia do nome. Algumas perguntam para as crianças maiores qual é mesmo o seu nome. Outras vão até suas casas perguntar para a mãe. Esses e tantos outros movimentos vão nos contando que há algo que acontece ali, naquele portão: o nome próprio, a escrita, a linguagem e um encontro. Alguns pequenos não sabem o seu nome, outros dão o apelido da capoeira. Há aqueles que, a cada semana, têm um novo sobrenome: esse é primo daquele, que é tio daquela, que é irmã dessa, que é filha da vó da outra. Tem início uma construção de histórias. Uma possibilidade de colocar-se na história, alçando uma ponte entre a construção de si e sua ancestralidade. Quarta-feira à tarde, a menina se localiza na história, se inventando. Seu nome é composto: Maria Dandara da Silva.

Para Barthes, o nome próprio permite-se decifrar. Ao mesmo tempo em que nele se pode mergulhar, banhando-se profundamente em todos os devaneios que envolve, ele é um objeto precioso, embalsamado, o qual é preciso abrir como uma flor (Martins, 1991). A menina inclui o nome de Dandara no seu. Encontra um significante que lhe foi apresentado através da história de Dandara dos Palmares e o captura, deslizando significações sobre si através de sua nomeação. Como Barthes sugere, ela o decifra, buscando outros sentidos que possam caber no modo como se chama e é chamada. A criança sabe que, na Casa dos Cata-Ventos, o brincar não é uma recreação, ali haverá um reconhecimento de suas produções e invenções. A menina não mudará o nome para Dandara, mas, ao compô-lo com o seu, pode brincar de construir-se, ampliando suas referências simbólicas e encontrando mais palavras para se contar.

Muitas crianças não sabem dizer qual é o seu nome próprio e buscam alguém da família que lhes diga como são chamadas. Um menino bastante pequeno, certa vez, não compreendia a pergunta “qual é o teu nome?”. Ele calava-se. Invertamos a questão e indagamos: “como a tua mãe te chama?”, ao que ele, prontamente, respondeu com o seu nome. É a sua mãe que lhe indica uma localização no mundo, que lhe oferece um nome, um lugar para se inscrever, ou seja, o nome próprio está intimamente vinculado com o processo de subjetivação.

Segundo Lacan (1957/1998), é a partir de uma ordem simbólica externa, o Outro, que o sujeito encontrará um lugar no qual se inscrever. O nome próprio pode ser entendido como

um desses lugares que o Outro lhe oferece através do discurso, ou seja, o nome possibilita a inscrição de um lugar para o sujeito na universalidade discursiva. Entrar na linguagem é entrar em uma cadeia significante, já instalada e submetida à cultura, a uma novela familiar específica, a uma história. Para subjetivar-se, é preciso passar por esta transmissão, que se dá através dos significantes do Outro. De acordo com Mariani (2014), o ato de nomeação, como uma função simbólica, é desdobrado na constituição do sujeito, isto é, podemos pensar em uma função singular do nome próprio no processo de subjetivação.

O nome próprio não é um nome comum. Escrevê-lo abarca possibilidades de significação para o sujeito que está se constituindo. Lacan (1961-62/2003), ao longo do seminário inédito *A Identificação*, elabora em distintos momentos as seguintes perguntas: “*O que é um nome próprio?*” (p. 83), “*Onde está o sujeito aí dentro?*” (p. 80), “*O que é um nome próprio?*” (p. 95). É preciso estar atento a como se chama o seu paciente. Ele afirma que o nome próprio nunca é indiferente. Para ele, a relação que o sujeito estabelece com o seu nome próprio indica um tipo de identificação – a identificação simbólica – a qual ele compreende como uma operação estrutural da constituição do sujeito do inconsciente. Na identificação simbólica, o sujeito advém a partir do efeito de um significante. Trata-se de uma “identificação significante”. Lacan vinculará esta identificação simbólica ao conceito de traço unário.

É por meio da identificação ao significante que o sujeito passa a se diferenciar, tanto daquilo que ele não é, quanto de si mesmo. Ao discutirem sobre o nome próprio, Campos, Carvalho e Chatelard (2017) escrevem que “é o traço unário do significante que permite que ele funcione como diferença, porque o significante só pode ser definido como diferente pelo contraste que estabelece com algo que não é diferenciado, que é invariável” (p. 166). Este elemento invariável é o que dá ancoragem e enraizamento para o sujeito, uma vez que não basta somente um significante para dizer de si.

É nesse sentido que Lacan (1964-65/2006) situa o nome próprio na constituição do sujeito, na medida em que o nome vai em direção a recobrir uma outra falta. Em suas palavras, o nome serve para preencher os buracos, para dar obturação e fechamento, isto é, uma falsa aparência de sutura. Para ele, o nome próprio sugere algo que não se pode substituir, algo da ordem de uma marca indelével, traço cujo conceito de *letra* vem resguardar, com seu caráter material invariável.

Lacan (1961-62/2003) faz valer a noção de nome próprio em relação à função da letra, isto é, o nome traz consigo algo da ordem da letra. A letra, para ele, é o que determina a

estrutura psíquica do sujeito. É, como indica Mariani (2014), o suporte material do significante, uma entidade puramente relacional, que possui valor em marcar diferenças fônicas em uma cadeia. A letra indica a estrutura como uma linguagem do inconsciente. Letra e significante não possuem significado em relação ao aparelho psíquico. Portanto, o nome próprio está vinculado a algo anterior à inscrição significante, que permite que ela aconteça, possibilitando o registro de uma escrita. A respeito da letra, a autora pontua que ela revela o aparecimento de uma escrita, manifesta sob a forma de traços, que pede uma leitura.

De acordo com Lacan (1961-62/2003), o nome é “uma marca já aberta à leitura [...] impressa sobre alguma coisa que pode ser um sujeito que vai falar, mas que não falará de modo algum obrigatoriamente” (p. 74). Lacan nos indica que, no nome próprio, há algo que não está determinado, que solicita uma significação. É preciso realizar uma leitura sobre o nome, o que implica o sujeito em uma tomada de posição, segundo Silva, Carvalho e Chatelard (2017). Há uma indeterminação que não dispensa o sujeito de, sobre o nome, produzir uma leitura singular.

Conforme acompanhamos nas ideias de Lacan, o nome é o responsável por dar uma ancoragem ao sujeito, para o seu ser essencialmente faltante. É o que encontramos na brincadeira da menina que inclui o significante Dandara ao seu nome; ela escreve um outro texto, incluindo outras letras em seu nome próprio, reescrevendo-o ou operando sobre ele uma leitura que a impulsiona a tomar as letras de seu nome e, sobre elas, ler outros sentidos.

O movimento da menina, que abre o significante que lhe representa, nos lembra a operação que as crianças realizaram ao nomear a *livração*. O nome da intervenção foi investido por elas, e este ato propiciou uma torção, uma forma diferente de olhar para o trabalho com as histórias, ampliando-as à oferta dos livros, assim como o investimento da equipe e das crianças com as letras. Para Martins (1991), quando há uma investigação *a posteriori* sobre o nome, é possível a construção de outra significação, algo que possivelmente já estava, mas que o sujeito não sabia. Este deslizamento provoca o sujeito a pensar e elaborar as tramas dos significantes que o nomeiam e, ainda assim, o deixa aberto, permitindo que novas escritas possam ser feitas. A este respeito, a partir dos significantes da Casa dos Cata-Ventos: *Casa, Cata-Ventos*, construímos um estilo de contar sobre a nossa história, sobre as experiências as quais estamos remetidos e alguns fundamentos de nosso trabalho. Além disso, sobre as letras do nome do projeto, atribuímos outros sentidos, como o encontro com a leitura e a escrita, que já estavam operando em nossa marca, *Cata-Ventos*, e a ela realizamos uma decifração, tal como uma construção de novos sentidos.

No livro de Carroll (2010), Alice é indagada por Humpty Dumpty sobre o significado de seu nome. Com dúvidas, a menina pergunta: “deve um nome significar alguma coisa?”. Humpty Dumpty, sorridente, confirma que sim e diz: “Meu nome significa a forma que eu sou; e ele tem também uma considerável boa forma. Com um nome como o seu, você deve ter alguma forma”. A questão sobre o nome próprio está remetida ao ato de nomeação do sujeito, ao qual resta no nome a prova da ação originária. Conforme apontamos, o nome próprio marca não por seu significado, mas pelas aberturas que pode realizar na construção da história de cada um. O nome é um significante que implica o sujeito na medida em que amplia a rede simbólica.

Para Martins (1991), a indagação sobre o nome próprio interpela o sentido da existência, atrelando o nome com a vida de cada um, com a busca de um sentido que organiza a vida de alguém. O diálogo da personagem da narrativa de Ferrante (2017b) transmite a importância do nome próprio para a fabricação de um percurso para o sujeito. Para ela, um nome “famoso ou não, é só uma fitinha em torno de um saco enchido de qualquer jeito com sangue, carne, palavras, merda e pensamentozinhos” (p. 455). Uma vez que se solta a fita, o saquinho funciona do mesmo modo, todavia sem rumo, sem méritos nem deméritos, até que se rompe.

Sem a fitinha, o saquinho humano resta sem caminho, sem destino. O ato de nomeação de um sujeito implica que o nomeado transforme o nome estrangeiro inicialmente em nome próprio. Um nome próprio não é, entretanto, um destino para o sujeito. O nome próprio é uma marca aberta à leitura e, no dizer de Lacan (1961-62/2003), solicita uma tomada de posição pelo sujeito. Ao realizar uma leitura sobre esta marca, é que se torna possível escrever um texto para si. Martins (1991) afirma que o nome próprio tende a se completar. Para o autor, “o nome é mais que um sinal, um signo e um significante: ele é um texto que envia à própria epopeia do sujeito em construção e desconstrução continuada” (p. 20).

É PRECISO UM TEMPO DE FANTASIA

As meninas eram muito pequenas. Tinham, aproximadamente, três e quatro anos de idade. No Cata-Ventos, cataram todos os livros e os guardaram em um baú. Entraram lá também. Abriram os livros, os folhearam, manusearam, passando para o próximo; um deleite só. “Meninas, vocês estão brincando do quê?”, perguntamos. “De leão, sôra”, responderam. Intrigadas, indagamos outra vez: “Mas o que é brincar de leão?”. Como se tratasse de uma obviedade, explicam: “Ué, sôra, é quem lê muito!”. Ao explicar, contam também das invenções da infância naquele lugar, da poesia que fazem com aquilo que catam pelo caminho.

O ato de nomeação da *livração* ainda não tinha ocorrido quando as meninas inventaram a brincadeira com os livros na Casa dos Cata-Ventos. Bem como com as outras cenas, escrever sobre este momento, *a posteriori*, possibilita que uma elaboração seja tramada. Assim foi tecida a presente pesquisa. Fomos escrevendo sem saber *a priori* o caminho que se construiria, ainda que houvesse um ponto de partida, localizado na captura do jogo das crianças com as letras. Na medida em que o texto avançava, alguns encontros puderam ser abertos e a eles realizada uma sobreposição entre temporalidades, outras significações e sentidos.

Nomear também é uma maneira de inserir algo ou alguém na dimensão do tempo. Ao passo que a nomeação possibilita localizar um sujeito no tempo e na história, a *livração*, após ser nomeada, convidou a olhar de uma outra forma para os desdobramentos que disparou, e deles extrair alguns apontamentos preciosos sobre o fazer clínico e político da Casa dos Cata-Ventos. A partir da nomeação algo foi produzido na escuta da equipe e na brincadeira das crianças, que já ensaiavam – como as meninas no baú – o desejo de leitura e escrita. A cena sobre o brincar de *leão* permitiu que inaugurássemos um brincar com os sentidos desta palavra, situada naquele momento por aquelas meninas poetas, uma vez que a *livração* ganhou nome.

Manoel de Barros (2001) já suspeitava que a poesia estivesse guardada nas palavras. Talvez por isso, para o escritor, “a poesia é a infância da língua” (p. 7). O poeta buscava nas palavras a sua raiz, de modo que retirava delas toda a relação de utilidade, de conteúdo e significado e, assim, com elas brincava, inventava a língua, revirando-a. Ele é o poeta do nada

e das coisas desimportantes. Barros (2011) criava desenhos verbais; sua arte de *desinventar* objetos através do brincar com as palavras permite esticar os horizontes e alargar as possibilidades de sentidos abarcados no mundo. Brincar de *leão* é uma forma de jogar com as palavras, abrir lugar nos significados inertes e neles fabricar outras significações. Manoel de Barros escrevia para que as palavras o *gorjeassem*, para fazer uma torção no modo de ver o mundo. É lendo o mundo e brincando de inventar e criar novos sentidos que as crianças da Casa dos Cata-Ventos constroem suposições sobre a linguagem escrita, sobre ler e escrever.

Partindo da cena que introduz este momento de fechamento, “avancamos com a cabeça voltada para trás” (Calvino, 2003) e, tal como propõe Rodolfo (2004), podemos perceber que as cenas não são expressivas, isto é, descritivas; nelas coisas aconteceram, foram produzidas. Cabe ainda retomar que tratou-se de uma construção sustentada pelo laço transferencial estabelecido entre a pesquisadora e a multiplicidade de elementos que entram em jogo no pesquisar, tais como: a escuta que operou no momento do acontecimento em si; no trabalho de elaboração posterior individual, bem como da equipe; na escolha de quais narrativas ganhariam um corpo textual e quais autores seriam convidados para a discussão.

Ao tempo de alinhavo final, suspeitamos que o percurso de escrita foi como uma Contação de Histórias; foi preciso contar sobre o projeto, sobre a construção da *livração* como efeito de uma escuta sustentada por vários para, então, desdobrarmos os “achados” – nem sempre procurados – de pesquisa. Contação de *causos*, no dizer de Galeano (2011). *Causos* são acontecimentos que “aconteceram alguma vez, ou quase aconteceram, ou não aconteceram nunca, mas têm uma coisa de bom: acontecem cada vez que são contados” (p. 64). Uma história só pode ser bem contada quando é sentida no corpo de quem escreve, nas palavras de Ferrante (2017a). Para ela, o escrever dá luz a uma história, na medida em que sopra da memória os elementos inanimados, retirando-os da condição de esquecidos, dando-lhes vida. *Sentir no corpo* pode ser uma maneira de escrever em linhas curvas o que os encontros disparados produziram.

Não buscamos uma descrição dos acontecimentos e da *livração* em si, mas lançá-los na ciranda de um tempo no qual coisas puderam ser fabricadas em um *a posteriori*, elaborando uma trama. Por conta disso, entendemos que o pesquisar é sempre uma forma inconclusa; ou, nas palavras de Ferrante (2017a), um equilíbrio precário e complexo, que não busca um destino de chegada, mas que é efeito do trajeto trilhado.

Os fios foram tecidos ao longo do tempo de pesquisa. Foi *sentida no corpo* a escrita deste percurso. Os desdobramentos “achados” transmitiram a experiência da *livração* na Casa

dos Cata-Ventos. O pesquisar possibilitou olhar com mais vagar e construir uma compreensão sobre a proposta do projeto de incluir em seu fazer um convite às letras e aos livros. Em plena ebulição, entendemos que os desdobramentos recortados nesta escrita seguem ampliando-se e armando outros encontros ao longo do tempo no trabalho da Casa dos Cata-Ventos, para além desta proposta investigativa.

Na medida em que a *livração* foi sendo narrada, construiu-se um traçado sobre as frentes disparadas por ela. É importante ressaltar que foi o ato de escrever que possibilitou compreender que se trata mais de um efeito *livração*, isto é, um modo diferente de escutar o jogo das letras, do que uma ação concreta, com turno e equipe específica. Sua potência, portanto, pode ser localizada na transmissão da experiência de escrita e leitura em um espaço letrado, que tem como palco a Contação de Histórias e o empréstimo de livros. Estes, por sua vez, vêm aproximando e ampliando o acesso das crianças e de seus familiares aos livros e à leitura.

Com um caderno encontrado no lixão e um lápis, Carolina Maria de Jesus descobriu na leitura e na escrita uma força; escrever permitiu a ela uma abertura aos recursos simbólicos que eram ofertados pelos textos e, assim, significados. Escrever atribuía a ela uma potência. Carolina Maria de Jesus, mulher negra e pobre, conta sobre o seu cotidiano como catadora de papel na favela do Canindé na década de 60. Através da publicação de seus diários, Jesus (2014) transmitiu a cor da fome, o cheiro da favela e o cansaço de viver naquele contexto. Ela escreve: “quando estou na cidade, tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludos (Sic), almofadas de sitim (Sic). E, quando estou na favela, tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo” (p. 37).

Ao ler os diários de Jesus (2014), algo se destaca; é através da escrita e da leitura que ela encontra forças para desdobrar a vida: “é preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela” (p. 58). O amor pela literatura foi disparado pelo encontro com uma professora, que lhe sugeria ler e escrever o que surgisse no pensamento. Jesus (2014) conta sobre a transição de sua vida ser marcada pelos livros.

A experiência de escrita possibilitou a Carolina de Jesus a construção de um outro caminho, ir em outra direção daquela imposta aos moradores do Canindé. Para Petit (2013), o leitor não fica passivo em frente a um livro. Para ler, é preciso que uma apropriação aconteça, que o leitor interprete o texto, deturpe o seu sentido, que possa deslocar fantasias, desejos e angústias, que possa viajar para outros mundos. Segundo a autora, os leitores irritam

justamente por conta disso, pois nos escapam. Uma leitura a qual não é possível controlar. A apropriação da língua, o acesso ao conhecimento, a construção de um mundo próprio e de um pensamento crítico são propiciados pela experiência de ler. Em virtude disso, a leitura, propõe Petit (2008), pode ser considerada uma máquina de guerra contra os totalitarismos e os sistemas rígidos de compreensão do mundo, contra conservadorismos identitários e a tudo o que imobiliza o sujeito.

Para um sujeito ter uma verdadeira experiência de leitura e escrita, contudo, é preciso que esta seja transmitida. Desdobrando as cenas ao longo de nossa discussão, acompanhamos a fragilidade desta transmissão presentificada na dificuldade de escrita das crianças, no afastamento dos livros e da leitura, implicando abandono escolar, desmotivação e distância da linguagem escrita. A aproximação da leitura e da escrita pode ser tanto convidativa, quanto desestimuladora.

A professora de Carolina de Jesus marcou a sua passagem às letras, a convidando ao mundo letrado e permitindo as descobertas do texto, legitimando seu desejo. Entretanto, nas comunidades permeadas pelas desigualdades sociais e raciais, esta não é a regra. O acesso aos direitos culturais básicos ainda não foi profundamente democratizado. Segundo Petit (2008), a proximidade com os livros é uma história de encontros. Para a criança dar o salto ao mundo das letras, um outro precisa lhe esperar, legitimar suas produções, convidar ao lançamento. Esta tem sido a aposta da *livração* no trabalho da Casa dos Cata-Ventos, a qual vem indagando sobre como cuidar para que as experiências com a linguagem escrita tenham um lugar. Através da oferta de um tempo no qual o brincar possa acontecer, abre-se também um tempo que aguarda a criança nesta travessia rumo às letras, isto é, um outro que legitima o seu desejo. A *livração* aposta na escrita, pois ela amplia as possibilidades de habitar mundos diversos, na medida em que implica outra relação do sujeito consigo mesmo e com os outros, tal como propõe Lajonquière (2010).

No decorrer desta escrita, discutimos sobre a relação distante dos moradores da Vila São Pedro com a leitura e a escrita. As crianças, por vezes, não encontram esse outro que as espere, que ajude a percorrer o delicado trajeto às letras. Este caminho é marcado por uma escassez, materializada na ausência de acesso aos direitos culturais, que deveriam ser investidos pelo Estado.

A Casa dos Cata-Ventos não é uma escola e não está no território para suprir este papel. O trabalho com a infância aposta no poder brincar, o qual é condição para o poder brincar com as letras. As meninas que brincam com os livros, através de um jogo armado

pelas palavras, antecipam: quem lê muito é um *leão*. E ainda, pode circular na sua língua, dobrá-la, revirá-la, como faz o poeta, que, ao ler e escrever, estica os horizontes e abre espaço para outros sentidos serem produzidos. Um *leão* é um leitor que nos escapa.

REFERÊNCIAS

- Almeida, R. M. C. (2016). Quando se tem o diabo no corpo. *Correio da APPOA*, 257, 28-31.
- Baines, F. (2008). A palavra verdadeira. In: L. Milman & B. Bezerra Jr. *A Casa da Árvore: uma experiência inovadora na atenção à infância* (pp.145-165). Rio de Janeiro: Garamond.
- Barros, M. (2011). *Poesia completa*. São Paulo: Leya.
- Barthes, R. (1989). *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix.
- Barthes, R. (2004). *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes.
- Beltrame, A. (2013). *A Casa dos Cata-Ventos: variações sobre o futuro, a inutilidade e a sede*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado em 20 de fevereiro de 2018, de www.lume.ufrgs.br
- Benjamin, W. (2012). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (pp. 213-240). São Paulo: Brasiliense (Original publicado em 1936).
- Bergès, J. (1988). Doze textos de Jean Bergès. In: _____. *Escritos da criança n. 2*. 2. ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat.
- Bezerra, B. (1999). Prefácio: Tecendo a rede. In: _____. *Tecendo a rede: trajetórias da saúde mental em São Paulo* (p. 18). São Paulo: Cabral Universitária.
- Borges, S. (2006). *O quebra-cabeça: alfabetização depois de Lacan*. Goiânia, GO: UCG.
- Bosco, Z. R. (2005). *A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança*. Tese de Doutorado. UNICAMP, São Paulo.
- Calvino, I. (2003). *As cidades invisíveis*. São Paulo: Folha de S. Paulo.
- Carrol, L. (2002). *Alice através do espelho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Costa, A. (2015). *Litorais da psicanálise*. São Paulo: Escuta.
- Dolto, F. (2005). *A causa das crianças*. Aparecida, SP: Idéias e Letras.
- Dunker, C. I. L., Jerusalinsky, A. N., & Voltolini, R. (2008). Metodologia da pesquisa em psicanálise. In: R. Lerner & M. C. Kupfer (Org.). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa* (pp. 63-92). São Paulo: Escuta.
- Endo, P. C. (2005). *A violência no coração da cidade: um estudo psicanalítico sobre as violências na cidade de São Paulo*. São Paulo: Escuta/Fapesp.

- Ferrante, E. (2017a). *Frantumaglia: os caminhos de uma escritora*. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Ferrante, E. (2017b). *História da menina perdida*. São Paulo: Biblioteca Azul.
- Ferreiro, E. (1987). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1992). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freud, S. (1996). Escritores criativos e devaneios. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (Vol. IX, pp. 131-143). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1908).
- Freud, S. (1996). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (Vol. XII, pp. 125-133). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1912).
- Freud, S. (1996). Além do princípio de prazer. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (Vol. XVIII, pp.11-75). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1920).
- Fröhlich, C. B. (2014). *Seis propostas para este milênio: uma trama entre tempo e letramento* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado em 20 de outubro de 2016, de www.lume.ufrgs.br
- Gageiro, A. & Torossian, S. D. (2016). A Casa dos Cata-Ventos: história e fissuras na práxis burguesa da psicanálise. *Correio APPOA*, 257, 4-8.
- Gageiro, A. M., Tavares, E. E., Almeida, R. M. C., & Torossian, S. D. (2015). Casa dos Cata-Ventos: uma estratégia clínica e política na atenção à infância. *Correio APPOA*, 247, 4-7.
- Galeano, E. (1999). *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM.
- Galeano, E. (2011). *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM.
- Galeano, E. (2015). *O direito ao delírio*. (Entrevista para um canal de televisão)
- Gutfreind, C. (2010). *O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hornstein, L. (1989). *Introdução à psicanálise*. São Paulo: Escuta.
- Jesus, C. M. (2014). *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática.
- Kehl, M. R. (2006). A criança e seus narradores. In: D. L. Corso & M. Corso. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis* (pp. 15-19). Porto Alegre: Artmed.
- Kessler, H. (2017). *O balanço e o tempo: a escrita da experiência na Casa dos Cata-Ventos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Kupfer, M. C. (1999). Freud e a educação, dez anos depois. *Psicanálise e educação: uma transmissão possível. Revista da APPOA*, (16) 14-27.
- Lacan, J. (1998). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1957).
- Lacan, J. (1998). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: _____. *Escritos* (pp. 238-324). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1953).
- Lacan, J. (2003). *A identificação*. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife (Publicação não comercial. Original publicado em 1961-1962).
- Lacan, J. (2008). *Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1964).
- Lajonquière, L. (2010). *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lemos, C. T. G. (1994). Língua e discurso na aquisição da linguagem. In: *Anais do III Encontro Nacional de Aquisição de Linguagem*. Porto Alegre.
- Levy, R. (2008). História e/em psicanálise? E qual é o papel do historiador/psicanalista ou da dupla analítica nesta construção? Comentário à entrevista de Fernando Novais. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 42(2), 32-36.
- Lispector, C. (1999) *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Maraschin, C. (1995). *O escrever na escola. Da alfabetização ao letramento* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- Mariani, B. S. C. (2014). Nome próprio e constituição do sujeito. *Letras (UFSM)*, 48, 131-143.
- Martins, F. (1991). *O nome próprio: da gênese do Eu ao reconhecimento do outro*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.
- Milman, L. (2009). Casa da Árvore, um delicado encontro entre adultos do asfalto e crianças da favela. In: M. Maia (Org.). *Por uma ética do cuidado*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Milmann, E. (2014). *Poética do letramento: escrita, corpo, linguagem*. São Paulo: Kuzuá
- Moura, V. (2016). Casa dos Cata-Ventos: um lugar onde se lê e escreve todos os dias. *Correio da APPOA*, 257, 37-41.
- Munanga, K. (2017). As ambiguidades do racismo à brasileira. In: N. Kon, M. L. Silva, & C. C. Abud (Orgs.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva.
- Petit, M. (2008). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34.
- Petit, M. (2009). *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34.

- Petit, M. (2013). *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34.
- Quintana, M. (2005). *Mario Quintana: poesia completa: em um volume*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Rocha, R. (1998). *O menino que aprendeu a ver*. São Paulo: Quinteto Editorial.
- Rodrigues, M. R. (2017). *Olhar, rachar, narrar: cenas de um pesquisar em encontros* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Rodulfo, R. (1990). *O brincar e o significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*. Porto Alegre: Artes Médicas. Rodulfo, R. (2004). *Desenhos fora do papel: da carícia à leitura-escrita na criança*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rodulfo, R. (2012). *Padres e hijos: en tiempos de la retirada de las oposiciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Silva, L. C. E., Carvalho, I. S., & Chatelard, D. S. (2017). Considerações sobre a noção de nome próprio em Lacan: entre o significante e a letra. *Cadernos de Psicanálise (Círculo Psicanalítico/RJ)*, 39, 161-174.
- Silva, M. L. (2017). Racismo no Brasil: questões para psicanalistas brasileiros. In: N. Kon, M. L. Silva, & C. C. Abud (Orgs.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva.
- Simoni, A. C. & Rickes, S. M. (2008). Do (des)encontro como método. *Currículo sem fronteiras*, 8(2), 97-113.
- Souza, J. (2009). *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Tfouni, L. (1989). Representação do conhecimento e linguagem em adultos não-alfabetizados. *Ciência e Cultura*, 41(7), 686-689.
- Tfouni, L. (2010). Letramento: mosaico multifacetado. In: L. Tfouni (Org.). *Letramento, escrita e leitura. Questões contemporâneas*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Torossian, S. D. (2009). *Oficinas de literatura infantil: modos de escutar a dor*. (Projeto de pesquisa). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Vannuchi, M. C. C. (2017). A violência nossa de cada dia: o racismo à brasileira. In: N. Kon, M. L. Silva, & C. C. Abud (Orgs.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva.