

# A CASA DOS CATA-VENTOS EM CENA(S)

LAURA ANELISE FACCIÓ WOTTRICH



TROCHE

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

Laura Anelise Faccio Wottrich

**A CASA DOS CATA-VENTOS EM CENA(S)**

Porto Alegre

2018

Laura Anelise Faccio Wottrich

**A CASA DOS CATA-VENTOS EM CENA(S)**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicanálise: Clínica e Cultura.

Área de concentração: Psicanálise: inconsciente e clínica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Djambolakdjian Torossian.

Porto Alegre

2018

Nome: Laura Anelise Faccio Wottrich

Título: A Casa dos Cata-Ventos em cena(s)

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicanálise: Clínica e Cultura.

Aprovado em:

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Máris Campos Guerra  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Maria Perrone  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Gageiro  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura

A todos aqueles que se dedicam à causa das crianças  
e ao trabalho de criar laços e raízes nos lugares mais áridos.

## **Das infinitas gratidões**

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por dar lugar à transmissão e ser espaço de resistência.

Ao Programa de Pós Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura, e ao grupo de professores e funcionários que o compõem, por sustentarem um espaço de vida, de invenção, e de renovação da teoria e da clínica psicanalítica nos mais diversos contextos, e por sua necessária resistência no escuro de nosso tempo.

À Sandra D. Torossian, pela orientação acolhedora, firme e sensível; pela leitura atenta, que amplia os olhares; e pelo acompanhamento cuidadoso no percurso repleto de sinuosidades em que se fez o andar desta pesquisa.

Às professoras Ana Maria Gageiro e Claudia Maria Perrone, por aceitarem compor a banca de qualificação, trazendo leituras e contribuições preciosas para a continuidade da pesquisa; e à professora Andréa Máris Campos Guerra, por aceitar o convite para o momento da defesa.

Ao nosso querido grupo de pesquisa, pelos bons encontros, pelas trocas, e pelo compartilhar das angústias, experiências e alegrias. À Sandra Torossian, Maria Ribeiro, Marina Rodrigues, Yanisa Yusuf, Carolina Lague, Mateus Baldissera, Mayara Janovik e Aline Oliveira, agradeço as leituras e as tantas contribuições que ajudaram a dar corpo às páginas que se seguem.

À tripla mais querida e parceira que há, meu maior presente deste mestrado, que certamente não terminará com ele. A parceria, a presença e os laços belos e fortes de amizade e irmandade que construímos nesse percurso produziram marcas que tornaram essa experiência muito mais possível e especial. À Carol e à Ya, agradeço pelo companheirismo, pelo afeto e pelas tantas possibilidades de acolhimento e invenção com as diferenças que nos habitam. A vocês, minha eterna gratidão.

A todos os colegas da nossa divertida turma Heimlich, pelas interlocuções e pelo compartilhar das fantasias, receios, angústias e alegrias, de forma a arejar as durezas que se apresentaram no meio do caminho.

Aos alunos da disciplina de Seminários de Psicologia - I, do Instituto de Psicologia da UFRGS, e aos da graduação de Psicologia da FtecIBGEN, cujas vontades de saber relançaram, a cada encontro, novas questões para o meu percurso de formação e para a construção de um estilo possível de transmissão.

À equipe da Casa dos Cata-Ventos, àqueles que estão e permanecem, e a todos que por ela já passaram. Pela parceria firme e forte, pela aposta compartilhada na ética e na escuta psicanalítica, e pela sustentação coletiva do direito ao brincar, conversar e contar histórias, possibilitando assim a (re)invenção de modos de vida, de trabalho e de construção de laços. E também àqueles que nos escutaram na singularidade de nosso fazer, nos auxiliando na delicada tarefa de sustentar e transmitir a ética psicanalítica em territórios áridos e por vezes abandonados pelas palavras: nossos sinceros agradecimentos, assim, à Diana Corso, Emília Broide, Jorge Broide, e Ieda Prates.

À Associação de Moradores da Vila São Pedro, por acolherem nossa proposta e nos ajudarem na aposta da construção de lugares de existências mais férteis e possíveis para as infâncias e adolescências do seu território.

A todas as crianças, jovens e famílias, vizinhos e/ou frequentadores da Casa dos Cata-Ventos, pela acolhida e pelo tanto que nos ensinam.

Às queridas Helena Pillar Kessler, Marina Gregianin Rocha e Marina Rocha Rodrigues, pela presença disponível e cuidadosa e pelas leituras e interlocuções delicadas em diferentes momentos.

À Sofia Piccinini, pela disponibilidade e pelo cuidado ao fazer a revisão e a correção desta escrita.

À Yumna Yusuf, pelo auxílio artístico na confecção do convite da banca de defesa.

À Vitória Wottrich Nunes e à Rute Wottrich, pelo carinho costumeiro ao se disporem, desta vez, a fazer a tradução do resumo.

Às amigas de longa data: Fernanda Culau, parceira nos percursos de estudos e das tantas descobertas pelos caminhos de vir-a-ser psicólogas e na arte de adultecer; Lucenira Kessler, pelo andar ao lado e por, nessa caminhada, se fazer parceria firme e constante; Mayara Janovik, amiga querida cuja presença e palavras se fazem sempre acalanto; e Vanessa Berni, por se fazer presente mesmo na distância.

À Beatriz Borges e ao Marcelo Vaz, que em suas escutas sensíveis me ajudaram a criar e a encontrar ancoragens e condições possíveis para (r)existir.

À Paula Bastos, pela transmissão tão cuidadosa da prática milenar com que pude me reencontrar ao final desse percurso, ressignificando-o.

À Lidiane Zanelatto, pelo cuidado atento e delicado às dores que transbordaram ao final da escrita.

Aos meus pais, Harold e Rosa, por terem me ajudado e me incentivado a seguir por universos que lhes eram completamente desconhecidos, testemunhando e celebrando tantas dessas descobertas, e por seguirem presentes ainda que na distância.

À minha irmã, Valquiria, pelo exemplo, pela referência e pelo amor compartilhado em tantos momentos da vida.

Aos meus avós, cujas ausências transformaram-se em presenças tão vivas em minha escrita:

Ao vô Avelino (*in memoriam*), pela transmissão firme e delicada de tantos valores e histórias, e por ter nos permitido testemunhar a força do desejo que move mundos.

Como dizia a nossa vó Maria (*in memoriam*), “lá, até onde a vista alcança...”. A ela também agradeço por todo afeto e toda aposta, ampliando meus horizontes e vontades de conhecer e de saber.

À vó Elga (*in memoriam*), por cada palavra, por cada gesto, e por todo amor e sabedoria nas horas de despedida.



Ao meu vô João (*in memoriam*), que partiu tão cedo e que nos deixou tanto. Com seu humor mais temperado, talvez tenha sido o primeiro a me permitir ver a beleza que pode existir na loucura, me ensinando que podemos ser muitos em um.

Ao Lucas, pelo companheirismo, pelo andar ao lado, e por todo afeto nas travessias de tantas intensidades.

## RESUMO

Wottrich, L. A. F. (2018). *A Casa dos Cata-Ventos em cena(s)*. (Dissertação de Mestrado) Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

A presente pesquisa foi delineada nos contornos da experiência de trabalho desenvolvida na Casa dos Cata-Ventos. Trata-se de um lugar para brincar, conversar, ler e contar histórias, sustentado pela ética e pela escuta psicanalítica, em um contexto denominado como o trabalho da clínica analítica em situações sociais críticas. A história do nascimento e crescimento do projeto é retomada logo no início da dissertação. Depois, seguimos trabalhando com algumas cenas que emergiram nos espaços e tempos de intervenção do projeto, operando com a metodologia do estudo clínico. Partindo de tal proposição, desdobramos as questões que surgiram no próprio transcorrer da escrita das cenas, de modo que, como efeito da escritura, decantaram algumas especificidades importantes do trabalho clínico realizado no projeto. Além disso, sustentamos metodologicamente a escolha pelo trabalho com cenas, efetuando uma retomada da análise destas na tradição psicanalítica. Amparados nessa mesma teoria e em leituras e contribuições da filosofia, embasamos a noção de que a cena se constitui como um lugar de produção, engendrando a configuração particular de elementos significantes nos processos de subjetivação e de construção social. Por fim, situamos o trabalho de constituição de redes que se opera na prática cotidiana da Casa dos Cata-Ventos. Trata-se tanto do trabalho desenvolvido com a rede intersetorial do território, quanto da construção de redes significantes que possam servir de amparo e referência para as crianças e adolescentes em seus percursos de vida.

Palavras-chave: Casa dos Cata-Ventos. Psicanálise. Estudo clínico. Cena psicanalítica. Situações sociais críticas. Infância e adolescência.

## ABSTRACT

Wottrich, L. A. F. (2018). *The Casa dos Cata-Ventos in scene(s)*. (Masters Dissertation) Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

The present research was outlined in the contours of work experience developed in Casa dos Cata-Ventos. It is a place to play, chat, read and tell stories, sustained by ethics and the psychoanalytical listening, in a context referred to as the analytical work of the clinic in critical social situations. The history of the birth and growth of the project resumed at the beginning of the dissertation. Then, we are working with some scenes that have emerged in the spaces and times of intervention of the project, operating with the methodology of clinical study. Assuming such a proposition, we open the issues that have arisen in the course of writing the scenes, so that, as an effect of scripture, emerged some important characteristics of the clinical work carried out in the project. In addition, upheld methodologically the choice by working with scenes, making a resumption of the examination of the psychoanalytic tradition. Supported in this same theory and in readings and contributions of philosophy, activities, the notion that the scene is constituted as a place of production, engendering the particular configuration of significant elements in the processes of subjectivation and of social construction. Finally, we situate the work of formation of networks that operates in the daily practice of the Casa dos Cata-Ventos. It is both the work done with the intersectoral network planning, as the construction of significant networks that can serve as a support and reference for children and adolescents in their paths of life.

Key-Words: Casa dos Cata-Ventos. Psychoanalysis. Clinical study. Psychoanalytic scene. Critical social situations. Childhood and adolescence.

## SUMÁRIO

<b>Cena 1</b> .....	13
<b>Uma introdução pelos caminhos da pesquisa</b> .....	14
<b>História em cenas: nascimento e crescimento da Casa dos Cata-Ventos</b> .....	20
<b>A escrita do estudo clínico na Casa dos Cata-Ventos</b> .....	40
<b>A escrita das cenas e as cenas de escrita: percursos teóricos e metodológicos</b> .....	45
A cena e o palco na Casa dos Cata-Ventos.....	49
<b>Cena 2</b> .....	58
<b>As cenas interrogam</b> .....	60
<b>Cena 3</b> .....	71
<b>Dos fios que tecemos pelo caminho</b> .....	73
<b>Cena 4 – parte 1</b> .....	79
<b>Das apostas em nomes e letras</b> .....	81
<b>Cena 4 – parte 2</b> .....	85
<b>Cena 5</b> .....	89
<b>Aberturas e inconclusões</b> .....	90
<b>Posfácio</b> .....	93
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	94

*Se eu fosse alguém  
Ou mandasse nesse mundo de vileza  
Só pensava numa coisa  
Acabar com a pobreza  
Dar à vida outra feição  
Mais igual, mais repartida  
Seria meu grande sonho  
A minha grande alegria  
E a cada boca, num beijo  
Dar o pão de cada dia  
E a cada boca, num beijo  
Dar o pão de cada dia  
Se eu fosse alguém...*

*Poema: António Botto  
Música: Vitor Ramil  
Voz: Gutcha Ramil Magalhães*

## Cena 1

Em uma tarde de trabalho na Casa dos Cata-Ventos, fico responsável “pelo caderno e pelo portão”. Em nosso cotidiano, isso significa que, naquele dia, eu ocuparia a função de receber as crianças na entrada da Casa, registrar o nome e a idade de cada uma no caderno, retomar os combinados sobre a atividade do dia, ou mesmo apresentar a Casa e suas regras caso houvesse algum estrepante no espaço naquele momento.

Nossa proposta de registrar os nomes e idades de cada criança, em cada turno de trabalho, é parte da herança que tomamos do modelo da Maison Verte – uma de nossas inspirações. Independente de quantas vezes a criança já tenha nos visitado, esse é um ritual e um combinado que mantemos desde o início do projeto, e que tem por função (re)afirmar a marca de cada um que esteve ali naquele momento, constituindo o grupo de trabalho daquele dia.

Então, lá estava eu, em uma tarde ensolarada, munida de caderno, caneta e chaves, encontrando-me com muitas crianças pequenas, e outras nem tão pequenas assim, que aguardavam para entrar pátio adentro e iniciar nossa tarde de conversas, histórias e brincadeiras. Anotava os nomes e idades de várias crianças já conhecidas, tentando dar as boas-vindas a cada uma, até que me deparo com uma pequenina que, do alto de seus dois anos de idade, não consegue me dizer seu nome. Pergunto então às crianças em volta se a conheciam e se saberiam me dizer qual o seu nome. E a resposta que recebo de várias delas causa-me uma perplexidade e um mal-estar difíceis de (d)escrever. “Cocô”, dizem-me, em um coro descontraído. Eu, surpresa e inconformada, peço novamente: “Não, gente, eu preciso saber *o nome* dela pra registrar aqui no caderno”. “Sim, ‘sora’<sup>1</sup>, mas é Cocô o nome dela!”. Perguntas e respostas vão e vêm – nenhuma delas vindas da pequena em questão –, até que um de seus irmãos consegue nos dizer enfim que seu nome é Estrela<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> ‘Soras’ e ‘sores’ foram as nomeações inventadas pelas crianças e adolescentes, ao se dirigirem aos cataventeiros e cataventeiras. Vale destacar que, especialmente nos primeiros anos de trabalho, a equipe insistia para que as crianças pudessem chamar os adultos da Casa pelos seus nomes. Entretanto, o pedido não se sustentava por muito tempo, e logo os diminutivos de professor e professora retornavam. Certo dia, perguntamos às crianças o porquê da insistência nessas nomeações, e escutamos a seguinte explicação: “Nós já sabemos que a Casa dos Cata-Ventos não é uma escola, mas vocês também nos ensinam coisas e nós aprendemos com vocês. Por isso chamamos vocês assim!”. Diante de tal resposta, a questão deu-se por resolvida desde então.

<sup>2</sup> Os nomes apresentados no trabalho são fictícios, inventados pela pesquisadora para preservar a identidade dos personagens da pesquisa.

## Uma introdução pelos caminhos da pesquisa

Comecei a catar as ervas rasteiras que me arrastavam  
por analogia.  
O vento se harpava em minhas lapelas desatadas.  
Eu tinha o roteiro do luar com o mapa da mina.  
Manoel de Barros

Ao iniciar a tessitura desta dissertação de mestrado, parti de algumas cenas como essa, recolhidas no cotidiano de trabalho da Casa dos Cata-Ventos.

Desenhando-se como uma estratégia inovadora de atenção à infância e adolescência, a Casa dos Cata-Ventos carrega, desde sua história inicial, a marca de ser construída e sustentada coletivamente. Criada como um projeto de extensão do Instituto de Psicologia da UFRGS, em parceria com o Instituto da Associação Psicanalítica de Porto Alegre: clínica, intervenção e pesquisa em psicanálise (Instituto APPOA), ela nasce de um grupo de trabalho dentro da Universidade, articulando o tripé ensino, pesquisa e extensão e marcando uma posição ética quanto à responsabilidade social dessa instituição, com a produção de conhecimentos que possam operar efeitos de transformação na realidade social. Assim, não é à toa a escolha de iniciar o trabalho em um território marcado pela exclusão, violência e privação de direitos (Gageiro & Torossian, 2016).

A Casa tem morada, desde julho de 2011, em uma comunidade situada na região central da cidade de Porto Alegre, próxima de shopping, universidade e outras instituições do estado. Mas que, no entanto, não é vista nem reconhecida por grande parte dos que circulam pelo seu entorno. Tendo uma única via de entrada, suas esquinas e ruas de chão batido, em formato de labirintos, são ocupadas por meninos operários do tráfico, cavalos e carroças de catadores de lixo, adultos, crianças, cachorros e gatos, que vivem e sobrevivem em um lugar de invisibilidade social. Muitos deles sem água encanada ou esgoto e com instalações de luz irregulares.

É nesse território – que tantas vezes nos parece um outro mundo, conforme descrevem Francielle Lenz e Carla Sei (2016) – que entramos semanalmente sustentando um espaço e um tempo onde se possa experimentar a relação com o Outro de forma não violenta e não totalitária, dando lugar ao brincar e à palavra em sua plena potência constitutiva e inventiva. Tendo como inspiração a experiência da Maison Verte, criada por Françoise Dolto em 1979, na França, e da Casa da Árvore, situada no contexto das favelas cariocas desde 2001, seguimos compartilhando o fio condutor dessas experiências: a sustentação teórica e o

balizamento pela ética psicanalítica. Compreendendo a criança enquanto sujeito de linguagem e situando sua constituição na relação com o Outro, seguimos o princípio de sustentar um espaço onde se fala *com* crianças, ofertando um espaço intermediário, de brincar, conversar, ler e contar histórias; em um território com poucos lugares de acolhida para a infância e a adolescência.

Essa experiência produziu, e ainda produz, efeitos singulares em meu percurso de formação, lançando e recolocando algumas questões que deram forma e contorno aos caminhos desta pesquisa. A primeira delas dizia respeito à marca, já situada inicialmente, de um fazer construído e sustentado coletivamente, em todas as suas dimensões. Na Casa dos Cata-Ventos, se há apenas um, não há trabalho possível. E esta insígnia, de um trabalho escrito a muitas mãos, construído a muitas vozes, e sustentado entre vários, apresenta potências e também produz alguns nós.

Parti inicialmente, então, dessa especificidade que produziu uma diferença em meu trajeto, logo ao ingressar na Casa dos Cata-Ventos, ainda como residente em Saúde Mental Coletiva, no ano de 2012. Até ali, minha experiência em trabalhos em equipe circunscrevia-se ao contexto dos serviços públicos, em especial da saúde e da educação. O que havia experimentado até então era, justamente, a dificuldade de se construir um comum em equipes que tinham sua formação sempre determinada por elementos externos (pela via dos concursos públicos, das seleções ou mesmo de indicações ou decisões arbitrárias da gestão). Assim, era raro encontrar grupos que compartilhassem, de saída, um horizonte ético e um fio teórico em comum. A letra da lei, encontrada em portarias e cartilhas que regulamentam o funcionamento dos serviços, nem sempre conseguia fazer essa função também.

Na Casa dos Cata-Ventos, uma importante diferença se colocou, então, em relação às experiências anteriores, visto que a formação da equipe se dá pelo enlace do desejo de cada participante, e pela aposta compartilhada na possibilidade da sustentação da ética e da escuta psicanalítica em territórios onde “a violência torce o pescoço das palavras”<sup>3</sup>. Ao reconhecer também o meu desejo e compartilhar da mesma aposta, fui construindo a possibilidade de ficar. Finda a residência, passei a integrar a equipe como trabalhadora a partir de 2013.

A mudança de posição, de residente (um vínculo temporário) a trabalhadora (um vínculo permanente, ainda que muitas vezes voluntário, por depender da construção da sustentabilidade financeira do projeto), fez mudar também o lugar desde onde podia olhar e

---

<sup>3</sup> Essa foi a metáfora utilizada pelos psicanalistas franceses da Maison Verte ao assinalarem a impossibilidade que reconheciam na escolha dos psicanalistas da Casa da Árvore ao elegerem os territórios das favelas do Rio de Janeiro para implementarem esse dispositivo (Milman, 2008).



experimentalizar as diferenças encontradas na experiência do trabalho em equipe. Não se tratou de uma ruptura, mas de uma ampliação do olhar, sem deixar de carregar ainda os registros produzidos no ano anterior. No lugar de trabalhadora, passei a compartilhar de desafios e responsabilidades que, enquanto residente, não acompanhava. Questões que permeiam não apenas o pátio da Casa e nossa relação com as crianças, os adolescentes e a comunidade, mas também aquelas que nos atravessam enquanto equipe e enquanto projeto – e que nos acompanham desde o início do trabalho.

Se até ali havia me aproximado mais das potências dessa constituição singular de equipe, a partir de então vou me deparando também com os nós que tal composição produz. Os mesmos elementos que abrem possibilidades bastante interessantes para o desenvolvimento do trabalho clínico e em rede – como o fato de nos situarmos num certo espaço *entre*, não estando submetidos às lógicas e exigências burocráticas das políticas públicas, por exemplo – carregam também desafios que se recolocam a cada tempo. Perguntas sobre a própria estruturação da equipe, em função das possíveis formas pelas quais pode se dar a vinculação de cada um ao projeto – pela via de estágios, bolsas de pesquisa e de extensão, entrada como residentes, pelos vínculos de trabalho muitas vezes voluntários, e também pelas questões e demandas de continuidade no projeto que muitas vezes emergem após o final dos percursos formativos (como foi o caso da minha própria permanência na equipe). Tais interrogações trazem consequências também para o modo como se dá ou não a organização do próprio trabalho, visto que, para que as ações tenham sua continuidade garantida, é necessário que ao menos um trabalhador permanente as acompanhe, ou que nos ocupemos de pensar as formas de passagem da intervenção de um cataventeiro passageiro para outro (como tem ocorrido nos casos de acompanhamentos terapêuticos, por exemplo).

Outro desdobramento nessa via são os questionamentos sobre os percursos de formação que acolhemos no projeto e sobre os nossos modos de transmissão. Por tratar-se de uma clínica viva que vai desenhando seus contornos nos diferentes momentos, nos diversos transcurtos de acompanhamentos e de acordo com as demandas que vão se apresentando, muitas vezes nos “vemos pequenos” diante da tarefa de se transmitir não apenas a ética que nos guia e que sustenta o trabalho, mas também todas as sinuosidades e mudanças no caminho que já se fizeram ou que se fazem necessárias.

E, por fim, mas não menos importante, há também a inevitável tarefa de pensarmos e nos ocuparmos da sustentabilidade financeira do projeto, para que as ações que vêm sendo inventadas e sustentadas possam ter sua continuidade garantida e para que possamos manter,

também, um corpo clínico mais coeso e permanente que possa seguir se ocupando de todas as esferas necessárias para a manutenção do projeto. A marca do trabalho construído entre vários passa a ter, assim, uma gama de significações que se complexifica na medida em que nossa experiência também segue se ampliando.

Foi a partir de tais reverberações que nasceu o desejo de pesquisar e escrever sobre a experiência desse trabalho em equipe no contexto do mestrado. O primeiro esboço do projeto de pesquisa foi elaborado, então, em torno da ideia de investigar os efeitos da construção e da sustentação coletiva do trabalho desenvolvido na Casa dos Cata-Ventos, bem como dos sintomas institucionais que podem se produzir pela própria realidade do trabalho, a partir do encontro e do contato permanente com a violência e a dor.

No entanto, logo no início do percurso, me deparei com a dificuldade de encontrar um lugar possível para falar ‘sozinha’ dessa experiência que justamente só se faz possível entre vários, e que carrega, em sua própria constituição, um emaranhado de ‘nós’<sup>4</sup> inerente à produção coletiva do trabalho. E tudo isso em meio a um intenso processo em que mergulhamos, mais ou menos nessa mesma época, visando à construção da sustentabilidade financeira do projeto.

Diante de tal dificuldade, um deslocamento se fez necessário e, dos tantos nós pelos quais me vi atravessada – agora também no lugar de pesquisadora –, optei por fazer então um recorte um pouco menor e mais possível. Decidi fazer um estudo clínico, conforme a proposta do psicanalista argentino Ricardo Rodolfo (1990, 2004), partindo de algumas cenas recolhidas ao longo do acompanhamento das crianças frequentadoras da Casa dos Cata-Ventos. No entanto, como bem pontuara minha orientadora naquela época, uma questão de pesquisa nunca se abandona. E, de fato, nesse novo desenho de pesquisa, a questão do trabalho em equipe seguiu me acompanhando, visto que todo o trabalho clínico que realizamos, desde as discussões de caso até as intervenções em cada turno de atividades, está sempre sustentado no coletivo e no comunitário – seja no grande grupo, durante as reuniões de equipe, seja nas miniequipes de cada turno de trabalho, ou ainda na própria construção das instituições parceiras que fundam o projeto.

---

<sup>4</sup> Aproveito aqui a polissemia do significante ‘nós’, que pode se referir tanto ao pronome da primeira pessoa do plural (eu, tu, ele, *nós*, vós, eles), quanto ao plural da palavra nó – também polissêmica – que pode significar: laço apertado; embaraço (na garganta) que obsta engolir; ponto em que está a dificuldade; vínculo; ligação, enlace. Isso permite, assim, diferentes jogos de composição e contraposição ao ‘sozinha’ presente na mesma frase.

Assim, como assinala Osório Marques (2011), a escolha e o recorte do tema de pesquisa puderam ir demarcando um campo específico de desejos e esforços por conhecer, colocando o pesquisar sob o signo do desejo e da falta. O autor acrescenta, no entanto, que “o tema não será verdadeiro, não será encarnação determinada e prática do desejo, se não estiver ancorado na estrutura subjetiva, corporal, do desejante” (p. 94). Reconhecemos, igualmente, que o investimento e a transferência com o trabalho realizado na Casa dos Cata-Ventos carregam justamente a insígnia de uma prática do desejo, sustentada entre os muitos que compõem a equipe, e compartilhada na aposta do caráter transgressor e transformador que pode operar a escuta e a palavra verdadeira<sup>5</sup>.

A pesquisa e a escrita também não se abstiveram dos efeitos recolhidos na composição de um tal fazer. Nestas, apresentou-se em sua radicalidade a afirmação do filósofo Jacques Derrida, na abertura do livro “Salvo o nome”: “Mais que um, desculpe, é preciso sempre ser mais que um para falar, é preciso que haja várias vozes...” (1995, p.7). A escrita aqui tecida foi deveras composta pelos fios das muitas vozes que vêm dando corpo e sustentação ao que se desenvolve na Casa dos Cata-Ventos – desde as cenas narradas, cujos contornos se desenham no amparo das mini equipes de cada turno de trabalho, até a narrativa de cada um dos tempos da história do projeto.

O material da pesquisa foi sendo resgatado, assim em diversos tempos e espaços. Primeiramente, pelas anotações de trabalho e pelas memórias guardadas pela própria pesquisadora. Depois, através dos diversos escritos já produzidos por outros cataventeiros pesquisadores. E, enfim, foram incluídos os registros que fabricamos em um encontro de supervisão clínico-institucional, no qual a história da Casa foi sendo contada a muitas vozes para a psicanalista que ali nos escutava, de modo que passamos a tomá-los como parte do trabalho da pesquisa, que aparece principalmente no capítulo da história do projeto.

Quanto às dissertações anteriormente produzidas, deixo aqui o registro dos títulos e seus respectivos autores, conforme a ordem cronológica de elaboração: “A Casa dos Cata-Ventos: variações sobre o futuro, a inutilidade e a sede”, de Anderson Beltrame Pedroso

---

<sup>5</sup> Importante ressaltar que não se trata, aqui, do ‘verdadeiro’ enquanto um critério de valor ou de julgamento. Mas sim do efeito constitutivo que se pode produzir quando a história do sujeito lhe é transmitida e posta em palavras, respeitando o seu direito de acessá-la e de apropriar-se dela. Trata-se, também, da necessidade de que as vivências e experiências que a criança vai armando em seu percurso possam ir sendo traduzidas e verbalizadas junto a ela, permitindo, assim, a construção do seu próprio aparato de possibilidades linguageiras. Nas palavras de Françoise Dolto (1991), “quando se chama uma criança pelo nome, já é uma palavra verdadeira... Uma palavra verdadeira é, no fim das contas, respeitar o outro tanto quanto a si mesmo, é respeitar a criança que não quer falar ou que está triste;... Falar verdadeiro significa considerar aquele que está diante de si como um homem ou mulher que virá a ser, que é inteiramente linguagem em seu ser, tendo um corpo de criança, mas compreendendo tudo o que nós dizemos” (p. 48).

(2013); “O balanço e o tempo: a escrita da experiência na Casa dos Cata-Ventos”, de Helena Pillar Kessler (2017); “Olhar, rachar, narrar: cenas de um pesquisar em encontros”, de Marina da Rocha Rodrigues (2017); e “Contar histórias na casa dos cata-ventos: leitura e escrita em cena”, de Marina Gregianin Rocha (2018).

Partindo de tantas cenas e de tantas vozes, nos propusemos, então, a refletir sobre o que se produz quando apostamos na possibilidade de se trabalhar com palavras que carregam nós e torções, bem como colocar em questão as possibilidades de que se desatem alguns deles para que se possam enlaçar outros, que amarrem os sujeitos à vida – como sustentam Jorge e Emília Broide (2015) na proposição do termo ‘ancoragens’. Sendo assim, da mesma forma que sustentamos e apostamos na possibilidade do brincar e do fantasiar com as crianças e adolescentes com quem nos encontramos, apostamos aqui também nos fios da escrita e da narrativa como uma via possível de produção e de testemunho de uma clínica viva, que interroga, faz pensar, e que produz assim, no a posteriori, a sua teorização.

## História em cenas: nascimento e crescimento da Casa dos Cata-Ventos

E muito pouco lhe importava o disparate,  
tinha nada de vergonha e sonhava tão grande  
que cada impedimento era apenas um pequeno atraso,  
nunca a desistência ou a aceitação da loucura.  
Pensava que quando se sonha tão grande a realidade aprende.  
Valter Hugo Mãe

Tempo de sonhar.

Ano: 2009

Uma psicanalista é aprovada no concurso para professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, levando consigo a ideia de um futuro projeto. O encontro com o experimento carioca narrado no livro “A Casa da Árvore: uma experiência inovadora na atenção à infância” lhe permitiu sonhar com similar invenção para a sua terra natal. A Casa dos Cata-Ventos começava a ser gestada, assim, nos sonhos da professora Ana Maria Gageiro.

Tempo de nascer.

Ano: 2011

O sonho que começou a ser gestado em meados de 2009 foi encontrando eco nos corredores da Universidade. Dentre tantos encontros, o que era sonho acabou ganhando contornos de realidade, e concretizou-se inicialmente sob a forma de um curso de extensão, em 2011, nomeado “Estratégia clínica e política de atenção à infância: um estudo da experiência da Casa da Árvore”. As ressonâncias foram se ampliando e chegaram aos diálogos com colegas da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, a reuniões do Instituto APPOA, e, por fim, encontraram amparo e um lugar de existência junto à Associação de Moradores da Vila São Pedro.

Esse formato inicial permitiu um trabalho sistemático e o encontro daqueles que viriam a formar a equipe inicial do projeto. Foi assim que, a partir de um sonho compartilhado pela professora com tantos outros parceiros e parceiras das redes de atenção e cuidado à infância e adolescência, a Casa dos Cata-Ventos pôde vir ao mundo em julho de 2011. Seu berço foi um espaço cedido por uma ONG, vinculada à Associação Médica do Estado, onde passaram a ser ofertados os turnos de livre brincar para as crianças e famílias da comunidade.

Tempo de encontrar.

Ano: 2012

Já existia, então, uma Casa dos Cata-Ventos; uma equipe atravessada pelo desejo de tecer, com os fios da ética psicanalítica, outras possibilidades de vida nos buracos deixados pela violência e desassistência do Estado; e um local para abrigar tais tessituras. Faltavam, algumas vezes, os pequenos artesãos dos novos bordados.

Seguindo na aposta dos encontros, em 2012 o projeto da Casa dos Cata-Ventos encontrou-se com o projeto “Oficinas de literatura infantil: modos de escutar a dor”, desenvolvido no Instituto de Psicologia da UFRGS, desde 2009, e coordenado pela professora Sandra D. Torossian. Os dois projetos construíram uma forte parceria e vêm sustentando, desde então, a proposta de ofertarem, também, turnos de contação de histórias na Casa dos Cata-Ventos, além dos turnos de livre brincar.

A Casa passou a ser apresentada, assim, como um lugar de brincar, conversar e contar histórias. E o primeiro conto de fadas, escolhido para abrir os trabalhos daquele ano, foi a história de Chapeuzinho Vermelho. Em trajes de menina da capa vermelha, caçador, vovozinha e lobo mau, parte da equipe entrou, pela primeira vez, vila adentro entoando a conhecida cantiga<sup>6</sup>, e convidando pequenos e grandes para adentrarem conosco no universo das histórias e conhecerem a proposta da Casa dos Cata-Ventos. A intervenção-encenação produziu o efeito desejado, e desde então o número de artesãos só vem crescendo – não apenas em quantidade, mas também em idade. Contrariando os maus presságios de alguns atores de outros espaços, que afirmavam que o projeto só teria público caso fossem ofertadas cestas básicas para as famílias e lanches para as crianças, testemunhamos que ali também havia fome de palavras, de presenças disponíveis e de acolhimento para as dores e alegrias do viver.

Com pouco mais de seis meses de vida, a Casa passou por sua primeira mudança de lugar. Após um período de adaptação e reconhecimento dos parceiros da ONG que inicialmente a acolheram, as diferenças e mal-estares produzidos no cotidiano da convivência começaram a desenhar os contornos de um processo de separação. Tais contornos se intensificaram quando da notícia de que havia outro projeto aguardando acolhimento naquele

---

<sup>6</sup> Trata-se da música que Chapeuzinho Vermelho cantarolava durante o seu percurso até a casa da vovozinha: “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/ Mas à tardinha/ Ao sol poente/ Junto à mamãezinha dormirei contente!”.

Para outras leituras a respeito desta escolha na primeira vez em que a equipe circulou pelo território da comunidade, conferir o subcapítulo “A Casa dos Cata-Ventos”, da dissertação de Anderson Beltrame Pedroso (2013).

mesmo espaço e se concretizaram no momento em que a Associação de Moradores da comunidade estabeleceu a sua sede em uma casa cedida pela Prefeitura Municipal (oriunda da desapropriação de um terreno próximo ao espaço que ocupamos inicialmente) – oferecendo a possibilidade de compartilhá-la com a Casa dos Cata-Ventos. Negociados os horários e turnos, o espaço passou a ser compartilhado com a Associação, e as diferenças nos modos de ocupar e de cuidar o ambiente também foram aparecendo sem demora.

Tivemos, no entanto, um curto tempo de permanência nessa nova morada. Poucos meses após, recebemos uma convocação da Associação de Moradores para ocuparmos o espaço de uma outra casa – construída pela própria comunidade, no coração da vila, em anos anteriores –, onde havia funcionado até então o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos<sup>7</sup> (SCFV). Por questões administrativas, o SCFV passou a ser executado pela ONG com que trabalhamos inicialmente, e não mais pela associação comunitária. Fizemos, então, nossa terceira mudança de moradia, em menos de um ano de existência; e encontramos, assim, num movimento similar ao vivenciado por tantas crianças e famílias da comunidade que, desde muito cedo, experimentam as dificuldades de uma vida sem parada, marcada por mudanças e itinerâncias que muitas vezes dificultam o estabelecimento de laços e a criação de raízes em um lugar que se possa chamar de seu.

Nas diferenças e nas repetições, a Casa foi se configurando, assim, como um lugar de endereçamento de demandas e de transferências, em um processo que sua precursora francesa, Françoise Dolto, denominava de transferência com o espaço (2005). Sustentava-se, ali, a possibilidade de que a transferência se estabelecesse não apenas na relação com a pessoa de um interlocutor específico, mas com o próprio lugar; em um processo onde os diferentes profissionais envolvidos no trabalho viabilizavam uma variedade de encontros, de estilos e de possibilidades de elaboração. Nesse sentido, ao referir-se à experiência francesa, Gerard Neyrand (1995) afirma que, “nesta perspectiva, é o lugar que é o verdadeiro titular da transferência, como um dispositivo espaço-temporal e relacional onde as intensidades emocionais são colocadas em ação e em palavras” (s.p.).

Helena Pillar Kessler e Luciane Susin (2016), ao narrarem e refletirem sobre as produções que se dão no contexto do experimento gaúcho, aprofundam os efeitos dessa singular relação: “nesse espaço-tempo do encontro, propõe-se uma temporalidade que busca

---

<sup>7</sup> Trata-se de um serviço da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), ofertado às famílias acompanhadas pela rede de assistência do município, onde são realizados atendimentos em grupos divididos a partir de faixas etárias e ofertados, para crianças e adolescentes, no período do contraturno escolar (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2017).

contar com um suporte discursivo, através da escuta e de uma presença disponível que aposta na construção de um intervalo” (s.p). Tempo e espaço permaneciam, assim, como elementos nodais e constitutivos dessa experiência que se sustentava coletivamente em suas itinerâncias e deslocamentos.

Tempo de crescer, e chover.

Ano: 2013

Passados quase dois anos de vida, já conhecíamos, então, algumas das lógicas que regiam as relações e os múltiplos modos de viver na comunidade. Ampliávamos, também, o nosso vocabulário, aprendendo que por ali palavras já conhecidas podiam carregar significações muito distintas das que supúnhamos até então. Chuva, por exemplo, que para nós sempre foi sinônimo de água caindo do céu, no território da Casa dos Cata-Ventos significava também a proximidade ou a chegada indesejada de policiais na comunidade, gerando corre-corres de meninos e homens que costumam trabalhar distribuídos pelas esquinas e quebradas, sob a ordem de um patrão; e, mesmo quando a chuva se referia à água que banha a terra, seu acontecimento produzia efeitos inesperados para a maior parte dos estrangeiros que ali nos tornávamos.

Assim, sucedeu-se um momento em que nos ocupávamos da difícil tarefa de negociar os espaços de brincadeira na casa e no pátio com as crianças. Tentávamos demarcar alguns limites que considerávamos seguros para o livre brincar, e que não incluíam, em nossa concepção, o espaço acima do telhado da casa, frequentemente habitado por uma ou outra criança que insistia em demonstrar suas habilidades de transgredir combinados ou de escalar muros, grades e árvores. Em uma dessas tardes de conversas e negociações, águas desceram dos céus. E, para o nosso espanto, naquele momento ouvimos o chamado de uma mãe, que solicitava ao filho que saísse da Casa dos Cata-Ventos para ir até a sua casa, subir no telhado e puxar a lona que protegeria a família das goteiras e infiltrações que invadiam o lar nesses momentos. Ampliados a escuta e o olhar, aprendemos que subir no telhado poderia ser não apenas um ato de transgressão às regras, de confronto ou oposição, mas também a demanda pelo reconhecimento de uma habilidade e de um saber que naquele cenário se faziam muito necessários, e que nós, ‘psicanalistas do asfalto’<sup>8</sup>, não detínhamos.

---

<sup>8</sup> Expressão utilizada por uma das coordenadoras do projeto da Casa da Árvore, num capítulo em que narra a história das Casas cariocas e das relações que se estabelecem no cotidiano do trabalho dos psicanalistas com as crianças e as comunidades (Milman, 2008).



Nesse mesmo ano, outra palavra ampliou nosso saber sobre algumas especificidades da vida em comunidade no território cataventeiro. Guardando estreita relação com as chuvas que balançaram nossas certezas ou suposições, um forte temporal que ocorreu no mês de férias da equipe também nos colocou algumas descobertas e aprendizados. Descobrimos que, se, para a maioria de nós, os temporais costumam ser vivências passageiras, na vila, ao contrário, suas passagens produzem efeitos muito mais difíceis e duradouros – e, naquele ano, tais efeitos se estenderam ao trabalho da Casa dos Cata-Ventos.

A equipe se ausentou durante todo o mês de fevereiro em função do período de férias. No retorno, no início do mês de março, um pequenino nos interpelou, ainda durante o trajeto em direção à Casa dos Cata-Ventos, antecipando a notícia de que o espaço da Casa havia sido ocupado, não havendo lugar assim para as crianças e suas brincadeiras. Minutos depois a notícia foi confirmada pelo presidente da associação de moradores, que contou que o temporal atingira muitas casas, deixando uma das famílias completamente desabrigada. Diante de tal urgência, a associação cedeu o espaço da casa para que a família pudesse se instalar, até conseguir os recursos possíveis junto ao Departamento Municipal de Habitação. A situação que seria provisória e passageira foi permanecendo ao longo do tempo. O auxílio da prefeitura não chegava, e a comunidade começou a se articular para reconstruir, com seus próprios recursos, a casa que fora derrubada pelas forças da natureza, do desamparo e da desigualdade social<sup>9</sup>. O processo se estendia e diante da impossibilidade de retomar o trabalho no espaço dentro da vila, acabamos retornando à casa que havíamos ocupado antes, compartilhada com a sede da associação, e que ficava localizada nas bordas do território da vila, bem em frente a uma das principais avenidas da cidade.

O projeto teve continuidade, meses depois, com os turnos de livre brincar e de contação de histórias, indicando que a falta de um espaço não correspondia necessariamente à ausência de um lugar para a Casa na comunidade. A permanência do projeto e da equipe no decorrer do tempo possibilitou que a construção de um lugar se consolidasse no cotidiano da comunidade, inaugurando também a possibilidade de que a ausência pudesse aos poucos ser inscrita como uma experiência não atrelada apenas às vivências de abandono, desaparecimento ou morte, tão recorrentes naquele contexto. Por outro lado, com a

---

<sup>9</sup> Especialistas de diversas áreas vêm discutindo e questionando o uso da expressão “desastres naturais”, repensando-os como fenômenos sociais e políticos, visto que são construídos a partir da ação humana, e da omissão, em termos da prevenção e do planejamento estratégico para evitá-los; conforme apresentam Moura e Silva (2008) e como aparece na notícia do portal FIOCRUZ do dia 19 de outubro de 2015 (Chevrand e Moehlecke, 2015).

experiência do temporal<sup>10</sup>, aprendemos que em territórios como aquele os espaços vazios não permanecem assim por muito tempo, sendo rapidamente ocupados; dada a precariedade das condições de vida e a urgência imposta por situações que, em outros lugares da cidade, costumam ser muito mais facilmente contornadas e superadas.

Ao final do ano, uma série de chuvas violentas voltou a invadir e a marcar a vida dos moradores da vila. Porém, essas chuvas não eram feitas de água, e nem chegavam como um temporal. Tratava-se daquelas que só passamos a conhecer e a reconhecer depois que a Casa teve lugar no cotidiano da vila: chuvas de vozes que anunciavam a chegada da polícia ao território. Naquele período, as chuvas passaram a ocorrer nas madrugadas, despertando pequenos e grandes que já não podiam dormir com os gritos de dor e de horror que ecoavam pelas ruas e vielas. Não eram chuvas de água, mas podiam deixar poças pelo chão depois que passavam. Poças vermelhas – cor de sangue – que denunciavam que os ecos da madrugada não se resumiam a um pesadelo passageiro.

---

<sup>10</sup> Agradecemos à leitura atenta e cuidadosa do colega Mateus Baldissera, ao sublinhar a polissemia do significante 'temporal' que, embora aqui se remeta a uma condição meteorológica, no decorrer do texto é utilizado, também, em sua referência à dimensão da temporalidade. No caso aqui apresentado, permite-nos pensar que a vivência da temporalidade, nesses territórios onde "os mínimos sociais" nunca estão garantidos, fica comprimida, reduzindo-se muitas vezes ao tempo da urgência, e dificultando a criação de espaços de vazio e de elaboração dos eventos traumáticos.

Figura 1 – “Huellas en la arena”



Fonte: Troche (2014)

Tempo de permanecer.

Ano: 2014

No ano seguinte, o trabalho desenvolvido na Casa dos Cata-Ventos seguia tomando corpo. Para além das ações e intervenções desenvolvidas junto à comunidade, o projeto se consolidava também como um local de formação, acolhendo estudantes de graduação em percursos de estágio, pesquisa e extensão; residentes de diferentes formações vinculados ao Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva da UFRGS; e mestrandos de programas de pós-graduação; constituindo-se ainda como um lugar de invenção e de transmissão da clínica psicanalítica em situações sociais críticas (Broide & Broide, 2015).

Intensificava-se, também, a característica do projeto enquanto Serviço de Apoio à Rede de Atendimento (SARA) – conforme a nomenclatura do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Tal marca se produzia na interlocução da equipe junto a outros serviços e dispositivos de atenção da rede intersetorial do território: em conversas, trocas e construções de caso junto aos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Serviço de Abordagem Social (Ação Rua), Unidade Básica de Saúde (UBS), escolas estaduais e municipais, e também nas reuniões de rede e de microrrede da região. As intervenções transitavam, assim, do individual ao coletivo, conforme a necessidade de cada caso ou situação.

O trabalho em rede se fez fundamental em muitos acompanhamentos de crianças, adolescentes e famílias, e talvez tenha mostrado seu caráter mais imprescindível em um momento de esgarçamento do tecido simbólico e de transbordamento da violência no coração da comunidade. Uma morte no coração da vila carregou consigo as palavras de pequenos e grandes, de mais próximos e mais distantes, deixando talvez a sensação de que as “palavras eram inúteis para abordar algo que estava proibido à pequenez humana” (Mãe, 2017, p. 36). No entanto, sendo inúteis ou mesmo demasiado magras para conter o mundo (ibid), era com elas que podíamos contar para tratar do que ali transbordara.

Se Valter Hugo Mãe já traduzira tão bem o quanto toda morte é um exagero, por levar demais e deixar tão pouco, quando o seu acontecimento se produz entre famílias amigas, diante do olhar de outros também familiares e amigos, tal exagero parece multiplicar-se ao infinito, arrastando consigo as escassas possibilidades languageiras a que costumamos recorrer na tentativa de tecer algumas bordas simbólicas que possam minimamente conter os excessos

de real que se põe a transbordar. Contudo, nesse trabalho de construção de uma narrativa possível para aquilo que parecia impossível e impensável, foi nos muitos encontros entre tantos emudecidos que as primeiras palavras puderam voltar a nascer.

Os grandes tentavam armar uma mínima história que pudesse dar conta daquele desfecho fatal; já os pequenos brincavam, brincavam e brincavam. Brincavam de enterros que se repetiam exaustivamente, deixando bonecas cobertas de terra e de dor. Brincavam de batuque, escolhendo as vestes mais bonitas para entoar cantos que pediam proteção. Brincavam de aniversários, armando lindas festas, com bolos feitos da mesma terra que cobria as bonecas em suas despedidas e que, na brincadeira ao lado, já servia para celebrar a vida. Empréstadas as palavras de Mia Couto (2013), naquele momento, talvez, “a morte parecia tão frequente que só a vida fazia espanto” (p. 54).

Tantas brincadeiras, entretanto, ainda não bastaram para produzir um cobertor simbólico extenso o suficiente para recobrir o furo imenso que se produzira no real da vila e na vida dos pequeninos. A morte precisou ser encenada, não apenas no brincar, mas agora em ato. E as crianças, a cada momento de despedida da Casa dos Cata-Ventos e de retorno para as suas casas dentro da vila, corriam em direção aos carros na avenida de grande fluxo, flertando com a morte e se certificando de que testemunhávamos o risco que estava ali colocado. Nos apoiando nas palavras e reflexões de Nathalie Zaltzman (1993), parecia que ali, o que estava em jogo, para aquelas crianças, era a tentativa extrema de se “exorcizar a morte arriscando a vida” (p. 37). No entanto, diante de tal ato, não podíamos nos portar como meros expectadores, e então, a partir dos encontros de supervisão clínico-institucional e de reuniões com os adultos da comunidade, avaliamos a necessidade de retornar para a casa antiga – aquela, no coração da vila –, que a essa altura já se encontrava novamente vazia.

O ato dos grandes, de continência e de corte, diante da atuação dos pequenos, em seu desamparo frente à morte, possibilitou que um outro recorte se desenhasse, abrindo espaço para que algumas palavras pudessem ser colocadas no mal-estar que pulsava entre pequenos e grandes. Novamente encontramos em Zaltzman (1993) uma reflexão preciosa acerca do valor e do efeito do estabelecimento de determinados limites materialmente fixados, ao afirmar que muitas vezes é “como se do respeito destes limites . . ., limites de tempo, limites separatórios, limites à presença, instauradores da possibilidade de ausência, limites fixados pela condição mortal do ser humano, dependesse a continuação possível da vida a partir da aquisição mentalmente compartilhada do destino mortal de todo organismo vivo” (p. 46-47). E a autora prossegue, delineando o que nomeia como a experiência-limite, ao afirmar que, em tais casos,

o que é visado é a dimensão psíquica de sobrevivência, e não a morte em si; de modo que, na urgência em se demonstrar que se está vivo, através do ato de expô-la à morte, tal dimensão toma o lugar daquela do respeito pela realidade biológica.

Os medos, os limites e a impotência, que haviam rompido o contorno das cenas, indo na direção da passagem ao ato, puderam ser ditos (algumas vezes gritados, em legítimos protestos), escutados e reintegrados às histórias de cada um e também à da Casa dos Cata-Ventos. O fio narrativo que pôde, assim, se reconstituir possibilitou que aquilo que transbordava como pulsão de morte pudesse novamente se religar à vida. Desse modo, o espaço de formação em que se constituía a Casa dos Cata-Ventos servia, assim, não apenas à formação dos estudantes em seus percursos rumo à vida profissional, mas também às formações de redes, de laços, de deslocamentos significantes e de escutas sensíveis que abriam espaços para novas possibilidades de se falar a dor.

Tempo de ampliar.

Ano: 2015

O testemunho de tantas situações de violência e de desamparo produziu suas marcas no trabalho, sendo o ano de 2015 marcante como o ano em que as atividades ofertadas na Casa dos Cata-Ventos se ampliaram significativamente. A presença da equipe no território e os acompanhamentos e laços que foram se constituindo com o passar dos anos de trabalho e de convivência foram trazendo consigo outros elementos e questões que, aos poucos, passaram a compor o leque das ações desenvolvidas no projeto.

O aniversário dos quatro de anos de vida do projeto significava que não apenas a Casa crescia e amadurecia em seu tempo de existência, mas também que muitas das crianças que chegaram pequeninas já começavam a dar sinais de seus processos de crescimento e adolescimento. Tais mudanças eram perceptíveis cada vez mais nitidamente nos turnos de brincar e de contar histórias, quando a tônica não se limitava mais a questões infantis, pela via do brincar e do fantasiar, mas se expandia também para a falta de lugar e de possibilidades das pré-adolescências na comunidade. Os corpos inquietos, que já não se reconheciam mais apenas como crianças, mas também ainda não se encontravam no lugar de jovens adolescentes, demandavam cada vez mais a atenção das miniequipes de cada turno e, em sua agitação, muitas vezes atropelavam as brincadeiras cuidadosamente armadas pelos menores. Além disso, algumas falas ecoavam nos ouvidos da equipe, colocando questões quanto à

necessidade de um lugar de acolhida e de invenção para a adolescência na vila e, ao mesmo tempo, quanto às possibilidades de se poder sustentar tal espaço.

Tais questões se atualizaram para a equipe em sua radicalidade quando dois meninos, antigos frequentadores da Casa, narraram as dificuldades de se crescer e adolecer naquele território. Um deles dizia ver como única saída a mudança para outro lugar da cidade, diante da impossibilidade de identificar outra via de permanência que não o colocasse necessariamente nas mãos da imposição violenta do tráfico ou da polícia. O outro, com apenas onze anos de idade, narrava os efeitos e as consequências a que ficava exposto caso eventualmente esquecesse de carregar consigo um documento de identidade o tempo todo, dizendo que, com tal esquecimento, se tornava um alvo frágil dos ‘atraques’ da polícia. As meninas, por sua vez, começaram a falar e a encenar o quanto a maternidade se apresentava a elas como a única via de passagem da infância à vida adulta, garantindo um lugar de mulher e alguma proteção contra os abusos e violências sexuais.

A equipe, ao escutar tais narrativas, colocou-se a pensar em possibilidades de criação de um espaço específico para a faixa etária dos onze e doze anos em diante. Primeiramente, fez-se contato com uma colega do Instituto APPOA, conhecida por sua experiência com a adolescência e também com a capoeira. E assim, em parceria com um grupo de capoeiristas da cidade, inauguraram-se as rodas na Casa dos Cata-Ventos. Inicialmente pensadas para os adolescentes, elas foram, entretanto, rapidamente ocupadas pelas crianças, que seguiram intensamente mergulhadas no universo da luta e da dança ancestral (Becker, 2016) – e a adolescência seguiu, então, como uma questão a ser pensada no projeto.

Nesse mesmo ano, contudo, uma residente pedagoga escolheu a Casa dos Cata-Ventos como um de seus campos de formação e, logo na entrada, manifestou o seu desejo de sustentar um espaço junto àqueles que se encontravam nesse lugar nem cá, nem lá. Ou, como vimos mais tarde, ora cá, ora lá. O grupo de adolescentes nasceu, assim, em 2015, constituindo-se, aos poucos, como um espaço de construções e de possibilidades para os nem tão pequenos e os já mais crescidos que passaram a habitá-lo.

Como nos diz a personagem de Valter Hugo Mãe (2017): “queria muito pedir desculpa por não servir para nada. Para criança ou para mulher. Era um lugar de intermédio, sem autoridade nem submissão completa. Apenas um impasse” (p. 87). Na tentativa de dar lugar e acolhida para esse momento de impasse dos adoleceres na Casa, fomos construindo um tempo e um espaço de transição, bem como um ritual de passagem que é realizado quando cada criança alcança seus doze anos de idade.

Aos onze anos, permite-se que a criança ou pré-adolescente circule tanto pelos turnos de brincadeiras como pelo grupo de adolescentes. O combinado é que, se há um ‘espírito de criança’ e um desejo de brincar, o ‘portão do livre brincar’ permanece aberto; porém, ao emergir o ‘espírito adolescente’ e a impossibilidade ou o desejo de não mais brincar, dirige-se ao ‘portão do grupo de adolescentes’. Esse movimento de ir e vir, bem como o tempo de experimentações que o acompanha, têm produzido efeitos subjetivos e constitutivos bastante interessantes nessa passagem que vai se armando entre a despedida da infância e a entrada da adolescência (passagem esta que, bem sabemos, não se dá de forma linear e contínua). Depois, ao completar doze anos, no primeiro turno em que a criança chega após o seu aniversário, é realizado então o ritual de despedida coletivo. Entrega-se um certificado de participação dos turnos de brincadeira, faz-se o registro fotográfico do momento e, ao final, a criança-agora-adolescente recebe um ingresso que a convida a integrar formalmente o grupo dos adolescentes.

Entretanto, conforme as crianças iam crescendo e adolescendo, testemunhávamos não apenas as transformações no brincar e nas possibilidades de se viver e conviver na comunidade, mas também algumas coisas que deveriam mudar e que, para muitas delas, não mudavam ou custavam muito mais a se transformar. Acompanhávamos as crianças crescendo, sem crescer junto com elas a intimidade com os lápis, os cadernos e os livros.

A passagem das garatujas para as letras, das letras para palavras e depois para frases e textos, se apresentava em ritmos bastante lentos se comparados aos das crianças de outras classes sociais. Na Casa, encontrávamos crianças em idade escolar que nunca haviam frequentado a escola; crianças que iam para a escola, mas que voltavam para as suas casas sem as aquisições cognitivas e culturais que lá se esperava que pudessem desenvolver; pré-adolescentes que certamente já poderiam estar devorando livros e histórias em quadrinhos, mas que mal os conheciam e que nem bem conseguiam desenhar seus próprios nomes.

Assim, o testemunho de ritmos de aprendizagem tão desacelerados e tão pouco investidos passou a produzir mal estares entre a equipe e, também, entre algumas crianças que, já maiorzinhas, envergonhavam-se do seu ainda não saber. Diante de tal situação, o que de fato cresceu foram os movimentos da Casa dos Cata-Ventos na busca pelos direitos fundamentais aos quais todas as crianças deveriam ter acesso: o direito de aprender a ler e a escrever e de terem garantida uma educação pública de qualidade.

A equipe passou a investir mais no contato com a escola frequentada pela maior parte das crianças e adolescentes e procurou o auxílio de pessoas que tivessem referências no



trabalho com a alfabetização e o letramento. De tantas conversas e encontros, descobriram-se algumas parceiras valiosas; e uma delas passou a integrar a equipe do projeto.

Com sua presença mais constante, uma psicóloga cujo órgão vital era recheado de letras e de desejos de disseminá-las<sup>11</sup> pôde ajudar a equipe no processo de criação de ações e intervenções que propiciassem a construção de um ambiente alfabetizador; sustentando a aposta de que a Casa dos Cata-Ventos pudesse vir a ser não somente um lugar de brincar, conversar e contar histórias, mas também “um lugar onde se lê e se escreve todos os dias” (Moura, 2016, s.p.).

Esse processo ocorria em paralelo à retomada dos turnos de contação de histórias, após um período de reformulação do formato da atividade. No ano anterior, a aposta da equipe foi de que os contos e histórias infantis pudessem ser ofertados mais livremente, como uma outra forma de brincar (com as histórias, nesse caso) além daquelas que as crianças já escolhiam e construíaam nos turnos semanais. Assim, algumas pessoas da equipe ficavam disponíveis para atender o interesse pelos livros e a demanda por histórias.

Entretanto, com o tempo se percebeu que, ofertada de tal modo, a contação acabava não acontecendo em muitas semanas. O que se percebia, sim, é que, naquele momento, o livro ainda não estava constituído como um objeto de valor para a grande maioria das crianças. Isso transparecia nas tantas brincadeiras em que os livros disponibilizados para a contação eram tomados como outros objetos quaisquer, sendo utilizados como armas em guerrinhas, como peso para encher malas em brincadeiras de viajar, ou ainda como mero objeto comercial no faz-de-conta de lojinha, na qual o livro-objeto não despertava o menor interesse ou curiosidade do comprador, depois de realizada a troca comercial.

Escutamos, ali, que os livros não eram habitantes usuais daquele território, e nem faziam parte do cotidiano das vidas que ali cresciam. Havia um trabalho a ser feito para que aqueles objetos cheios de folhas e de tracinhos pudessem se tornar algo mais, como guardiões de tesouros a serem descobertos e conquistados. E tal trabalho passou, naquele momento, pelo reconhecimento de que as oficinas de contação de histórias demandavam maiores investimentos, como um tempo de preparação da miniequipe que se ocupava dessa tarefa, e um momento específico na semana para oferecê-la e sustentá-la junto às crianças.

Depois, com as letras e os livros já circulando entre pequenos e grandes, foi ao fim desse mesmo ano que começou a ser gestado, também, o desejo de se construir uma biblioteca

---

<sup>11</sup> Nas palavras de Vera Moura, “Atingida no meu órgão vital, este órgão que não para de querer disseminar as letras e o direito ao acesso a elas. Da minha trajetória pessoal e profissional, a que nunca deixou de me encantar é a pesquisa em relação aos processos de aprendizagem” (2016, s.p.).

comunitária na Casa dos Cata-Ventos. Tal fato deu fruto à reelaboração do projeto de extensão parceiro, agora nomeado “Da contação à biblioteca: leitura e escrita como estratégia clínica e cidadã”, a ser inscrito na UFRGS no ano seguinte.

Duas letras em especial também passaram a compor as atividades da equipe. Eram elas: o A e o T. Em 2015, o dispositivo do Acompanhamento Terapêutico (AT) inaugurou-se dentre as outras ações que já ocorriam. Sua estreia aconteceu com uma família que abrigava uma jovem mãe e seu bebê, visitantes dos turnos de brincadeiras cataventeiros. A primeira apresentava importantes fragilidades e demandas de atenção, e o segundo nos preocupava devido a alguns sinais de risco que emergiam em seu desenvolvimento. Em virtude disso, a equipe acionou a rede de saúde, educação e assistência, buscando um lugar onde a dupla pudesse ser atendida em suas necessidades, que iam além do que a Casa podia lhes ofertar. Nessa busca, encontramos uma escola para bebês preguiçosos que se dispôs a recebê-los, e os encontros de conhecimento e aproximação tiveram início no pátio da Casa.

“Escola para bebês preguiçosos” foi o modo como a proposta do atendimento foi apresentada para a família, a partir do significante que circulava no próprio discurso familiar sobre aquele bebê. Trata-se de uma escola de educação especial da rede municipal que oferece, dentre outras ações, atendimentos de Estimulação Precoce que vinham ao encontro da demanda e das necessidades daquela dupla de mãe e bebê.

O AT se fez necessário para que o pequeno e sua mãe fossem até a escola semanalmente, conforme demandavam os seus casos. Posteriormente, tal ferramenta seguiu sendo utilizada nas situações em que se identificava uma demanda e uma necessidade singulares, que nem sempre podiam ser acolhidas e atendidas nos limites dos espaços de intervenção coletiva da Casa dos Cata-Ventos.

Enfim, outra frente de trabalho que se abriu nesse mesmo ano de tantos nascimentos, foi o início da busca pela sustentabilidade financeira do projeto. Trabalho dos mais árduos, nascido de muitos questionamentos e tensões a respeito da natureza do projeto, de seu lugar no mundo, e das (im)possibilidades de seguir existindo sem se ocupar da circulação dos significantes que organizam parte das relações sociais em nosso mundo.

Nessa busca, encontramos a parceria necessária de atores um pouco mais experientes na arte de movimentar a esfera financeira da vida, e de agregar outros parceiros nessa jornada. O trabalho com tais significantes produziu o movimento de outros tantos que já davam sustentação ao fazer na Casa, possibilitando que novas formas de se dizer emergissem ao se reafirmar a posição ética desde a qual a equipe operava.

Tempo de nomear.

Ano 2016

Um ano após a nova mudança do projeto para a casa cedida no seio da comunidade, passamos por mais um fevereiro atípico. A equipe que ficara responsável pelos turnos de brincadeiras do período de férias escolares acabou se vendo envolvida numa tarefa distinta e talvez um pouco distante do que se imaginaria comumente sobre o ofício de um psicanalista. Naquelas semanas, os “psicanalistas do asfalto” talvez tenham se reconhecido mais como “psicanalistas de obra”, acompanhando pedreiros e outros trabalhadores que se ocupavam de reformas e melhorias na casa.

Em meio a canos de esgoto empilhados no pátio, escadas, tijolos e vidros quebrados, os cuidados com o espaço de uso coletivo e compartilhado puderam ir sendo construídos da mesma forma: compartilhada e coletivamente. Acompanhar a obra e manter a presença da equipe, mesmo no momento de indisponibilidade da casa para se receberem as crianças e adolescentes, permitiu a inscrição de outras formas de cuidar e de ser cuidado. Poder nomear para as crianças que a impossibilidade de brincar naquele momento se fazia necessária para que posteriormente fosse possível voltar a brincar em melhores condições e com mais segurança, era um trabalho necessário para a construção de uma outra temporalidade, distinta daquela do tempo da urgência e das rupturas bruscas a que já estavam acostumados e que, de algum modo, acabavam muitas vezes por antecipar.

Além disso, a escuta, que tantas vezes se dava do portão da Casa para dentro, foi se ampliando em outras direções, acontecendo nos encontros com mães e pais no semáforo fechado, no trajeto acompanhado pelas crianças até a casa, e nas trocas e construções com a nova presidenta da associação de moradores. Dizeres significativos e potentes emergiam nesses encontros singulares. Famílias nomeavam a falta que a Casa estava fazendo no território e reconheciam o laço construído ao longo do tempo – laço que tantas vezes fora colocado em questão pelos mesmos familiares, ao interrogarem o que fazíamos ali e por que insistíamos naqueles seres ‘mais difíceis’ e ‘sem salvação’. Crianças reivindicavam o espaço que conquistaram e do qual tão bem se apropriaram, protestando legitimamente: “vamos chamar o Conselho Tutelar, pois *temos o direito de brincar!*”. Mulheres anunciavam o desejo de retomarem os estudos, ampliando seus horizontes de possibilidades e de escolhas, e direcionando um certo pedido para a Casa dos Cata-Ventos, no mesmo momento em que a Associação de Moradores produzia articulações importantes, como a parceria com um projeto de alfabetização para jovens e adultos.

Essa escuta itinerante seguiu produzindo efeitos bastante importantes, mesmo após a reinauguração e abertura da casa já reformada. Numa semana em que se fez um lapso na equipe, duas trabalhadoras foram até a vila para levar novos materiais adquiridos para a Casa, sem, no entanto, terem ficado com o molho das chaves necessárias para adentrar o espaço. Assim, no tempo de espera que se produziu enquanto tentavam contatar a presidenta da Associação para pedir suas chaves emprestadas, as cataventeiras acabaram chamando a atenção de um adolescente que passava por ali e de quatro crianças que foram fisdadas pela surpresa-sedução da sacola que recobria os novos materiais.

Na conversa com o adolescente, que chegou com seu banquinho para aproveitar melhor a manhã ensolarada, acabou se estabelecendo uma legítima contação de história, cujo personagem principal se fazia ali presente, em carne e osso. Como autor e narrador de seu próprio conto, o menino compartilhava as aventuras e travessuras de seu momento de vida, bem como projetava os planos e sonhos para um futuro não tão distante. Queria ser jogador de futebol ou arquiteto, como aqueles que assistia na televisão, escolhendo cores para as casas e levando mais vida às vidas das pessoas. Já começava, ali, a arquitetar o seu próprio projeto de vida, tendo como testemunhas algumas das pessoas que puderam acompanhar suas brincadeiras de menino transmutarem-se em desejos de trabalho de gente grande.

Já as crianças – encantadas com a descoberta do conteúdo secreto da sacola (havia livros doados para a contação e materiais gráficos como lápis, canetinhas, colas, tintas e glíteres) – puseram-se a contar sobre suas experiências escolares e acabaram por dar um novo nome ao espaço da contação de histórias. Surgia, ali, na boca dos mais novos apaixonados por letras e livros, o nome de batismo de um projeto que florescia cada dia mais: Livração! Significante repleto de invenção e criação, que atestava e antecipava o crescimento do investimento na aposta da leitura e da escrita como ferramentas indispensáveis de transformação social.

O resgate histórico e os desdobramentos mais pormenorizados de tal nomeação foram trabalhados na dissertação de Rocha (2018). Em seu texto, a autora sustenta que “a livração não é uma intervenção concreta” (p. 33), mas que se trata da democratização do livro e das letras, articulada ao fazer clínico da Casa dos Cata-Ventos. E acrescenta ainda que “a livração é o deslocamento da escuta para as questões do mundo letrado” (p. 54).

Na banca de defesa de seu trabalho, colhemos a preciosa contribuição de Elaine Milmann ao buscar significados possíveis para o substantivo livração; tendo descoberto estreitas ligações com o verbo livrar, podendo significar também: soltura de pessoa que estava

presa; resgate; libertação. Tais achados vieram ao encontro de outro: uma poesia, resgatada pela colega de equipe, Eda Tavares, e nomeada “O livro”, na qual se lê: “Eu, do livro não me livro / E nem quero me livrar / Se do livro eu me livro, / Como livre vou ficar? ”<sup>12</sup>. Vale destacar ainda que, em equipe, havíamos construído algumas hipóteses possíveis para tão bela e precisa nomeação, incluindo aí o ato de se livrar da ignorância, bem como a identificação de um neologismo que condensa a imagem de um livro em ação.

Tempo de florescer.

Ano: 2017

Os anos de 2016 e 2017 foram marcados por lutos e lutas, e também recheados de pequenos frutos colhidos pelos plantios cuidadosa e coletivamente realizados na Casa dos Cata-Ventos. Os lutos se produziam uma e outra vez, conforme acompanhávamos a série de desmontes que se iniciara ao longo de 2016, com o processo de impeachment da presidenta do país, legitimamente eleita e imoralmente deposta. Tendo assumido o cargo o vice-presidente da chapa escolhida nas urnas em outubro de 2014, o que se desenrolou foi uma série violenta de retrocessos e de destruições das construções políticas e sociais bravamente batalhadas e duramente conquistadas ao longo do curto período democrático brasileiro. O vice, que fora eleito em função de um determinado programa de governo apresentado durante a campanha, ignorou-o – rasgando e jogando no lixo não apenas o projeto de governo escolhido pela população, mas também partes e mais partes de nossa lei fundamental: a Constituição Cidadã<sup>13</sup> (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

A dor e a revolta que marcavam o cotidiano da vida e do trabalho se intensificavam ainda mais ao percebermos que a população mais atingida por tantos dismantelamentos era justamente a das pessoas que atendíamos e acompanhávamos no projeto, desde 2011. Pretos, pobres e de periferias: esses eram os principais alvos do desgoverno que se instaurava. Testemunhávamos, também, as equipes da rede intersetorial de atendimentos sofrerem cada vez mais cortes e retaliações, sendo reduzidas tanto em número de trabalhadores, como em suas possibilidades de seguirem prestando um serviço suficientemente qualificado.

---

<sup>12</sup> Disponível na internet, com autoria de Silas Fonseca (s. d.).

<sup>13</sup> Aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ficou conhecida como “Constituição Cidadã” por ter sido concebida no processo de redemocratização do país, iniciado com o fim da ditadura civil-militar brasileira.

A política vigente parecia construir como norte e direção nada mais do que matar à míngua todas as políticas públicas assistenciais anteriormente construídas e investidas. O artigo 3º, dos Princípios Fundamentais da Constituição, parecia transformar-se em horizonte perdido, ficando relegado a tempos anteriores que se faziam cada vez mais distantes. Cito, então, o que fora abandonado desde o fatídico 2016:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

No entanto, o testemunho de uma nova onda reacionária de violências e descasos parece ter produzido, na equipe do projeto, um ímpeto ainda maior de poder dar continuidade às ações já implementadas junto à comunidade e fortalecê-las. E o retorno que as crianças e adolescentes nos traziam alimentava ainda mais esse desejo, contrapondo-se às sensações de impotência e desesperança que, volta e meia, teimavam em aparecer.

Se, no âmbito da macropolítica, víamos muitas portas se fechando para nossos futuros adultos e cidadãos brasileiros, no cotidiano de nossa micropolítica presenciávamos as crianças descobrindo novas portas e janelas, cujas aberturas iluminavam os rostos e olhares de pequenos e grandes. Todo o movimento e investimento realizado em torno da proposta da Livração – que passou a abarcar o planejamento da contação de histórias, a construção do ambiente e das estratégias alfabetizadoras e a organização da futura biblioteca – apresentou-se com toda a sua força e potência ao longo de 2017.

A equipe de contadoras de histórias mergulhou intensamente na proposta de viajarem com as crianças pelo universo de contos infantis, de maneira a possibilitar o trabalho e a elaboração das questões e nós que iam se apresentando nos demais espaços de intervenção. Assim, com a ajuda do Incrível Hulk tornou-se possível a elaboração de novos modos de se lidar com a brabeza e a fúria que eventualmente emergiam. Com Dandara, princesa preta, princesa forte, pôde-se restituir o fio histórico da chegada dos negros escravizados ao Brasil, bem como ressignificar o lugar e o valor do preto na comunidade, trabalhando de forma lúdica e poética com a questão do racismo. Esse tema, aliás, que há anos e anos retornava como questão para a própria equipe, formada majoritariamente por pessoas brancas,

finalmente pôde ter lugar de destaque e de debate no trabalho desenvolvido, inserindo-se na narrativa da Casa dos Cata-Ventos pela via dos contos e de outras leituras e discussões<sup>14</sup>.

Nas viagens literárias participaram, também, João e Maria, os três porquinhos e seu lobo mau, o temido e adorado Barba Azul, entre tantos outros personagens empenhados na tarefa de ampliar as possibilidades narrativas e a criação de estratégias inventivas no encontro com o medo e o desamparo. Nesse percurso, entretanto, não embarcaram apenas os personagens clássicos, mas também todos os pequenos e grandes que se permitiram adentrar no mundo da fantasia, acessando e compartilhando parte importante do capital cultural que construímos enquanto humanidade.

Além do mais, o trabalho com letras, histórias e livros foi se estendendo, também, a todas as outras atividades sustentadas na Casa. Na capoeira, além do ensino e do ensaio de movimentos e gingados, também se passou a ler e escrever. Em um dia, as crianças escreviam seus apelidos de batismo em papéis coloridos; em outro, recebiam impressas as letras de novas canções que embalavam as rodas da luta dançada; no seguinte, faziam jogos de roda com palavras e histórias escritas. No grupo de adolescentes, alguns recém juvenecidos traziam suas músicas favoritas, permitindo que cataventeiros e cataventeiras oferecessem a passagem da letra ouvida e cantada para a letra escrita e analisada.

E nos turnos de livre brincar, então! Quanta invenção se produziu com a imensidão do alfabeto e o infinito numérico pelos quais as crianças rapidamente se fascinaram. As brincadeiras de polícia e ladrão, que antes desandavam rapidamente para ataques reais e agressões físicas consideráveis, passaram a ser elaboradas lentamente, em torno da mesa recheada de folhas e canetinhas. A narrativa da brincadeira se construía enquanto eram fabricados, artesanalmente, todos os dinheirinhos que seriam roubados pelos ladrões, e depois, quem sabe, recuperados pela polícia. E muitas vezes não se soube, de fato, qual seria o desfecho dos roubos fantasiados, já que o ato de narrar e de fabricar o brinquedo acabava por constituir o próprio brincar das crianças, construindo bordas e apaziguamentos pulsionais nunca dantes observados por ali

Os desenhos, tantas vezes oferecidos como presentes às ‘soras’ e aos ‘soros’<sup>15</sup>, passaram a receber sempre a marca da assinatura de seu autor, fossem os autores já letrados

---

<sup>14</sup> Aqui, vale o registro e o agradecimento a todas as trabalhadoras negras que participaram do projeto, e que insistentemente apontaram para a necessidade de reconhecermos e trabalharmos com as questões raciais que emergiam nas relações entre as próprias crianças e entre a equipe. À Fernanda Maiato, Letícia Campos, Liana Vieira, Luciana Rodrigues e Thais dos Santos Vargas Daguerre, nossa gratidão por não desistirem dessa luta tão necessária e fundamental.

ou não. As contações de histórias, por sua vez, também passaram a se produzir durante os turnos de brincadeiras, sendo sustentadas, agora, pelas próprias crianças, que se autorizam a escolher livros para contar ou inventar em alto e bom som.

Por fim, os livros, que deixaram de ser habitantes desconhecidos daquele território, começaram a passear com as crianças: da Casa dos Cata-Ventos para as casas dos pequeninos, e de volta aos Cata-Ventos. A biblioteca foi posta a funcionar, assim, antes mesmo de sua organização formal. A partir do pedido e da demanda das crianças para levarem os livros para casa, os empréstimos informais passaram a ocorrer, aos cuidados das equipes de cada turno.

Os tantos frutos que puderam ser colhidos nesse ano, serviram como sementes para seguirmos apostando na potência da palavra e da escuta, especialmente nos lugares mais áridos. Lugares produzidos historicamente e deliberadamente pelas políticas sistemáticas de exclusão que vimos se intensificar nesses últimos e difíceis anos. No entanto, as crianças e seus frutos, foram e continuam sendo as razões de nossa luta e resistência.

Prosseguiremos, então, com outras histórias em cenas, cujos personagens principais são os pequenos habitantes da Casa dos Cata-Ventos; e cujos cenários se expandem para outros lugares que eles também habitam. Antes, porém, compartilharemos algumas reflexões sobre as cenas e seus percursos de escrita; acompanhados de personagens da história da psicanálise e de suas elaborações, e também por todos aqueles que apostam em práticas clínicas que reverberam e produzem transformações na pólis e no laço social onde se inscrevem.

---

<sup>15</sup> Na passagem do ano de 2017 para 2018, as crianças apresentaram um novo significante ao se dirigirem aos cataventeiros da Casa. Não mais ‘sor’ ou ‘sores’, como inicialmente os nomearam, mas sim ‘soro’ ou ‘soros’. Em leitura compartilhada com a equipe, a partir da produção textual do colega Anderson Beltrame Pedroso (2018) a respeito da questão da masculinidade na Casa dos Cata-Ventos, construí a hipótese de que essa mudança pode ter se produzido apoiada na transformação da relação com o masculino na experiência das crianças junto aos cataventeiros e cataventeiras. Como bem pontuara Pedroso (2018), o lugar do masculino na comunidade é fortemente atrelado às vivências de violência – seja na encarnação das figuras dos patrões do tráfico, dos representantes do Estado em suas entradas violentas, ou mesmo da violência doméstica testemunhada pelas crianças cotidianamente. De modo tal que, a certa altura, os meninos chegaram a nos perguntar se, em nossas casas, nós éramos os que apanhavam ou os que batiam; afirmando que, quando crescessem, eles prefeririam bater. (Para mais detalhes a esse respeito, indicamos a leitura da dissertação de Marina Rocha Rodrigues [2017]). O contato e a convivência cotidiana com os homens que integram o projeto – e que se apresentam, ali, em uma posição de cuidado e de respeito, e não de violação – parecem ter ampliado as possibilidades de leitura das crianças e dos jovens no que diz respeito à masculinidade e as suas formas possíveis de expressões. A emergência do significante “soro” (que é comumente conhecido como o líquido utilizado em situações em que há a necessidade de um cuidado físico), permite-nos pensar que se abriu espaço para a inscrição de outros registros e significações possíveis na relação com o masculino e as masculinidades; incluindo, agora, a perspectiva de ser-se homem e poder cuidar e, também, de se ser cuidado por um homem. Salienta-se, nesse deslocamento, o acréscimo da letra o ao significante anteriormente presente (sor → soro), sendo aquela, em nossa língua, a palavra que representa o artigo definido indicativo do masculino.



## A escrita do estudo clínico na Casa dos Cata-Ventos

A gente é cria de frases!  
Escrever é cheio de casca e pérola.  
Manoel de Barros

Neste percurso de acompanhamentos e de aprendizagens, que para mim se iniciou em 2012, questões e reflexões se colocaram e puderam ir decantando até ganharem os contornos de um desejo de pesquisa. Pela via da escrita e da narrativa, proponho retomá-las agora no desenho de um estudo clínico, desde a perspectiva proposta por Ricardo Rodulfo (1990, 2004).

O autor propõe o gênero do estudo clínico como uma possibilidade de se trabalhar psicanaliticamente um material, tecido pelas produções genuínas de pessoas que estão tratando de viver – como a psicanálise que acolhe a vida comum, proposta por Françoise Dolto (2005). Um modelo clínico e narrativo, cuja proposta define-se pela maneira de contar e de pensar o conteúdo ou a temática trabalhada. Assim, como nos percursos da clínica analítica (independente do setting em que transcorra), a ideia é poder acolher os fluxos e refluxos que se apresentam – em geral não lineares –, sem ceder à tentativa de moldá-los ou encaixá-los em uma lógica fechada e explicativa.

Dessa forma, o método escolhido desenha-se na narração dos materiais recolhidos, em suas problematizações – situando as questões que se colocam, e que nos movem em direção à pesquisa –, e na construção teórica posterior que pode decantar desse trabalho. Trata-se, assim, não apenas de um método de pesquisa, mas de uma forma de escrita que vai produzindo questões no transcorrer de seu próprio fluxo. Nesse sentido, tomando a proposta do estudo clínico como método deste estudo, sublinhamos que as questões de pesquisa foram se desdobrando ao longo da produção textual, na medida em que os materiais recolhidos foram sendo apresentados e trabalhados.

A atitude e método de pesquisa propostos por Rodulfo (2004) vêm ao encontro da forma como se desenvolve o trabalho na Casa dos Cata-Ventos. Não só no que diz respeito aos percursos da clínica e da intervenção psicanalítica – cujo estilo e características o autor condensa com a palavra “sinuosidade” –, mas também na aposta do brincar como processo fundamental, tanto na clínica como na pesquisa. Ao recusar o processo de aplicação de um molde (teórico) sobre uma massa (material clínico), o autor propõe que é do amassar, do amassado, que vai surgindo a conceitualização.

Aqui, vale lembrarmos a sensibilidade de Freud (1908/2015) ao diferenciar o brincar daquilo que é real, e não do que é sério. Afinal, como bem sinaliza o autor, é com muita seriedade que a criança mergulha em seu universo de brincadeiras e nele investe muita emoção, sem deixar, no entanto, de conectá-lo aos elementos tangíveis e visíveis da realidade, diferenciando, assim, o brincar do fantasiar.

A aposta no brincar como um fio a guiar trabalho e pesquisa sustenta-se também na proposição teórica apresentada por Rodolfo (1990) de que, na passagem da infância para a vida adulta, o que era brincar transforma-se em trabalho, sendo uma das tarefas mais decisivas da adolescência poder operar tal metamorfose. Dessa forma, o autor questiona a clivagem socialmente institucionalizada entre brinquedo e trabalho, e afirma que “a epistemofilia, a curiosidade intelectual, o desejo de saber, o espírito de investigação, nada disto tem sentido se não é transformação do brincar” (p. 146); indicando, além de uma passagem necessária e importante de um *quantum* libidinal de uma atividade a outra, o quanto as insígnias do brincar se dão a ver também no trabalho de pesquisar.

O enlace entre brincar, pesquisar e escrever é elaborado por Helena Kessler (2017) em sua dissertação de mestrado intitulada “O balanço e o tempo: a escrita da experiência na Casa dos Cata-Ventos”. Na pesquisa, que partiu dos escritos que são produzidos pela equipe no cotidiano de trabalho, vemos desdobrar-se a função e o lugar que a escrita ocupa na sustentação desse fazer, passando a compor o próprio método do projeto e a sequência de etapas que o constituem; apresentadas, pela autora, na seguinte ordem: (1) primeiramente, há o tempo da intervenção, momento do brincar na Casa dos Cata-Ventos, como descrito inicialmente na cena 1; (2) em seguida, imediatamente após esse, há o tempo de discussão e construção da miniequipe do dia sobre o seu turno de trabalho com as crianças e adolescentes; (3) depois, dá-se o tempo de escrita sobre esse turno de trabalho, que circula entre aqueles que o compuseram e que é endereçada ao grande grupo por e-mail; (4) posteriormente, há ainda o tempo da reunião semanal de equipe, com todos os trabalhadores e estudantes que participam do projeto; (5) e, por fim, há um outro tempo de escrita, construída no formato de ata da reunião, que também é compartilhada por e-mail. É mais especificamente sobre os efeitos do primeiro tempo da escrita, produzida após cada intervenção no território, que a autora se debruça.

Retomando alguns textos freudianos (1908, 1920), Kessler (2017) articula a função do brincar infantil à escrita dos trabalhadores na Casa dos Cata-Ventos em três movimentos. No primeiro, considera os efeitos da inserção em um contexto de vulnerabilidades e

violências, que se atualizam cotidianamente na transferência. Em tal contexto, a autora indica a captura que algumas vezes pode se produzir no laço transferencial, e a paralisia que pode se dar frente ao real da violência e da privação de direitos. A escrita permite que se recupere, assim, a condição de colocar algumas palavras naquilo que inicialmente é vivenciado como indizível, criando condições para que se possam encontrar saídas do circuito da violência e de seus efeitos traumáticos. Em tais situações, o escrever pode possibilitar a passagem de uma posição passiva para uma posição ativa, num movimento semelhante ao descrito por Freud (1920) sobre a produção da criança ao brincar ativamente com aquilo que viveu passivamente. Assim, Kessler (2017) sublinha que o trabalho de elaboração da transferência e das resistências que podem se produzir ali passa, também, pela produção escrita da qual a equipe se ocupa semanalmente.

No dia-a-dia do trabalho, testemunhamos tais movimentos com frequência, quando acompanhamos, por exemplo, pequenos policiais que, com grande truculência, nos prendem, revistam e nos colocam contra a parede, muitas vezes sem conseguir nomear os motivos de tais ações. A repetição de tal brincadeira e o trabalho de elaboração de seus efeitos na e pela equipe foi permitindo, tanto para as crianças quanto para os adultos trabalhadores, a criação de outras saídas ou desfechos possíveis. A nomeação dos crimes apontados e a entrada de advogados e juízes na cena da brincadeira, por exemplo, foram possibilitando assim algumas mediações perante os atos violentos e a repetição traumática.

Em um segundo movimento, Kessler (2017) apresenta ainda uma outra dimensão do brincar que pode ser recuperada no movimento da escrita, visto que se preserva a possibilidade de brincar com as palavras, usando-as como brinquedos. Tal dimensão se apresenta, por exemplo, nos diferentes estilos de escrita dos quais se lançam mão, onde não raramente emergem recursos literários e poéticos no trabalho de se tentar tecer as bordas simbólicas daquilo que transborda como real excessivo<sup>16</sup>.

O terceiro movimento encontrado na função da escrita e apresentado pela autora é a abertura à possibilidade da invenção. Para tanto, retoma o ensaio de Freud (1908/2015), “O escritor e a fantasia”, em que ele desenha o fio que une o brincar, o fantasiar e o escrever, em um movimento de jogo com os elementos da realidade e do mundo externo, e também com a dimensão da temporalidade. Como bem demonstra o autor, o fio do desejo que atravessa as três atividades enlaça passado, presente e futuro: parte de uma vivência ou impressão atual

---

<sup>16</sup> A título de exemplo, indicamos a leitura do trabalho de Bruna de Souza Fiorentin, publicado em edição especial do Correio da APPOA sobre a Casa dos Cata-Ventos, e intitulado “A pedido de Vossa Majestade” e, também, da produção de Ana Sampaio Lemos (2017), intitulada “Na pele do caçador”.

que desperta um desejo do sujeito, retrocede a uma lembrança anterior (em geral da infância) na qual esse desejo foi realizado, e constrói, por fim, uma situação futura que representa a realização do desejo. Assim, tanto no brincar infantil como na criação de obras poéticas, há a produção e a invenção de algo novo a partir de elementos oriundos de experiências passadas. Tomando a proposição freudiana, Kessler (2017) aponta que a sustentação do tempo da escrita, no contexto da experiência da Casa dos Cata-Ventos, também produz um espaço de invenção compartilhado entre a equipe, onde a aposta na palavra e no brincar pode ser renovada e relançada para a sustentação e a continuidade do trabalho. De tal modo, opera-se não apenas o enlace entre as dimensões temporais, mas a emergência de um novo tempo – um tempo de parada e de espera que se contrapõe ao tempo da urgência que marca o encontro com o real.

Por fim, a autora apresenta ainda um quarto movimento da escrita, que já não diz respeito a todos os trabalhadores do projeto, mas especificamente aos que se colocam nesse lugar híbrido de trabalhador/pesquisador dessa experiência. Para Kessler (2017), a pesquisa inauguraria um outro tempo na sequência temporal do trabalho na Casa dos Cata-Ventos, em que novos sentidos podem emergir. Partindo de tal proposição, entendemos que, nesse novo tempo da escrita de uma pesquisa, os elementos recolhidos no percurso de trabalho são colocados em jogo, articulados pelo fio do desejo que sustenta o lugar de trabalhadora/pesquisadora, e que dão continuidade ao trabalho de elaboração e construção da experiência da Casa dos Cata-Ventos.

Compartilhando as reflexões sobre os percursos de pesquisa que derivam de campos de experiência, Ana Carolina Rios Simoni e Simone Moschen Rickes (2008) nos brindam com contribuições que vêm ao encontro dos contornos de pesquisa que viemos desenhando. Para tanto, resgatam a noção do *a posteriori* freudiano (*nachträglich*), trazendo para a cena a dimensão da temporalidade com que operamos no trabalho psicanalítico. Tal dimensão refere-se ao fato de que novas experiências podem produzir a reorganização ou a reinscrição de impressões e traços de memória, permitindo que atinjam uma nova eficácia psíquica e indicando que é, apenas num tempo posterior, que se constroem as significações. Dessa forma, a noção do *a posteriori* indica que sua operação não se dá pela retirada de um véu que cobriria um objeto já existente, mas que a sua eficácia se dá justamente pelo trabalho que se opera de forma inventiva, no retroagir de um traço sobre outro, criando um novo sentido para ambos e possibilitando novas configurações dos elementos em questão.

Tal concepção, que se aproxima da dinâmica encontrada nas atividades de brincar, fantasiar e escrever, nos ajuda a pensar o trabalho da pesquisa e da produção de conhecimentos. Tomando a afirmação de Freud (1912/2012) de que, na psicanálise, pesquisa e tratamento coincidem, Simoni e Rickes (2008) sustentam a proposta de que a atenção flutuante, preconizada por Freud como a contrapartida do analista à regra fundamental da associação livre para o analisante, pode mediar a relação do pesquisador com o campo empírico de sua pesquisa. Assim, é somente em um momento posterior que aquilo que foi escutado pode decantar e vir a compor o desenho do objeto da pesquisa. Além disso, as autoras reconhecem que o pesquisador está tão implicado como sujeito no objeto de pesquisa por ele recortado, quanto o analista em sua práxis e nas formas que o percurso de análise de um analisante pode assumir. Dessa forma, é no transcorrer dos percursos que ambos, analista e pesquisador, vão se constituindo. E é por essa via que as autoras adjetivam tanto os percursos de análise quanto os de investigação como processos de invenção.

No andar desta pesquisa, o que decantou, nesse tempo posterior, foram algumas cenas que se fizeram escolher, em certo sentido, visto que, logo no início do percurso da escrita, saltaram à memória da pesquisadora, demandando a passagem ao papel, em um processo que foi dando forma e contorno a questões que seguiram insistindo ao longo dos anos de trabalho. No caso da cena inicialmente apresentada e de outras que se seguem em sequência, insistiram as questões a respeito do nome próprio, da sua inscrição no campo do Outro, da sua escrita no corpo da criança e das possibilidades de emergência de um corpo-sujeito vivo e desejante – efeito que inicialmente não identificávamos nos encontros com Estrela, por exemplo. No encontro com outras cenas e no decorrer do percurso de escrita, problematizam-se também os efeitos e possibilidades de uma psicanálise na cidade, em um território marcado pela exclusão, pela violência e pela privação de direitos, em um contexto que Jorge e Emília Broide (2015) nomeiam como o trabalho da clínica psicanalítica em situações sociais críticas.

Tomamos, então, cenas que se produziram tanto no acompanhamento das crianças e suas famílias, como no trabalho em rede e nos encontros com outros serviços e instituições. Cabe situar ainda que a cena, nesse contexto, não é entendida simplesmente como um espaço onde algo se expressa: é compreendida como um lugar de produção, que engendra a configuração particular de elementos importantes nos processos de subjetivação e de construção social – conforme aprofundaremos no capítulo a seguir.

## A escrita das cenas e as cenas de escrita: percursos teóricos e metodológicos

Com o objetivo de sustentar a escolha de cenas como perspectiva metodológica, partimos da “Interpretação dos Sonhos”, texto no qual Freud (1900/1996) apresenta o inconsciente como um lugar denominado “uma outra cena”. Para tanto, o autor resgata a afirmação de Fechner (1889, citado por Freud, 1900/1996, p. 566) de que a cena de ação dos sonhos não é a mesma que a cena da vida representacional de vigília.

Tal ideia ocupa lugar de destaque no desenvolvimento da teoria freudiana, pois é partindo dela que Freud dará corpo à primeira tópica do aparelho psíquico, especialmente no capítulo VII da obra supracitada. O autor inicia tal construção teórica indicando que o enunciado de Fechner apresenta a ideia de uma localização psíquica, que, contudo, não deve ser confundida nem comparada a uma estrutura cerebral ou anatômica. A partir daí, dá curso à elaboração das três instâncias psíquicas com as quais trabalha naquele momento: Inconsciente, Pré-consciente e Consciente.

Em um primeiro momento, Freud segue essa ideia de localização que encontrara em Fechner, e elabora uma primeira hipótese de que as três instâncias ou sistemas manteriam entre si uma relação *espacial* constante – tal como as lentes de um telescópio ficam dispostas, uma atrás da outra, na metáfora utilizada por ele. No entanto, não demora a indicar que tal hipótese poderia ser substituída pela suposição de uma sequência *temporal* fixa, segundo a qual a excitação atravessaria os sistemas em um determinado processo psíquico. Deixa em aberto, então, a possibilidade de que, diferindo os processos psíquicos, tal sequência também poderia se alterar.

Sua primeira observação sobre o aparelho psíquico, composto pelos sistemas que introduzira, acaba permitindo tanto o trabalho com a hipótese da relação espacial quanto com a da relação temporal. Isso porque menciona que “a primeira coisa a nos saltar aos olhos é que esse aparelho, composto de sistemas- $\Psi$ , tem um *sentido* ou *direção* [itálicos nossos]” (Freud, 1900/1996, p. 568), utilizando-se, assim, de palavras que servem para indicar tanto uma orientação temporal quanto uma espacial.

Além das hipóteses e construções teóricas mencionadas, nessa obra de reconhecida importância, vemos o autor operar com outras noções que nos interessam e que vêm ao encontro da proposta metodológica da presente pesquisa. A primeira é o lugar de destaque que a noção de cena viria a ocupar no desenvolvimento da teoria psicanalítica. Nesse mesmo texto, Freud relaciona ainda a cena do sonho à cena infantil, conferindo papel central às

experiências e desejos infantis, e afirmando que “o sonho poderia ser descrito como *substituto de uma cena infantil*” (Freud, 1900/1996, p. 576).

Posteriormente, no caso do “Homem dos lobos”, escrito em 1914 e publicado apenas em 1918, Freud (1918/2010) apresenta o conceito de cena primária – e o articula aos postulados desenvolvidos em sua obra de 1900 a respeito da construção do sonho e do conceito de realidade psíquica, antecipando a elaboração teórica que seria, então, aprofundada no texto de 1937, “Construções na análise”. Assim, tratando das lembranças infantis que surgem no decorrer de um percurso de análise, Freud (1918/2010) assinala: “tais cenas infantis não são, no tratamento – até onde vai minha experiência –, reproduzidas como lembranças, são resultado da *construção* [itálico nosso]” (p. 70). Ele prossegue, afirmando que essas recordações, antes inconscientes, não têm sequer de ser reais, embora possam sê-lo, com mais frequência, estão, na verdade, impregnadas de elementos da fantasia, tal como ocorre nas lembranças encobridoras.

A articulação entre as obras e conceitos acima mencionados nos leva à segunda noção encontrada na Interpretação dos Sonhos e que interessa à nossa proposta de método de pesquisa. Trata-se, especificamente, dos momentos em que podemos ler as operações de produção que Freud (1900/1996a) reconhece no processo de constituição dos sonhos. Tal leitura se dá, por exemplo, quando ele afirma que durante o sono o processo de pensamento *transforma-se* num sonho, ou que restos diurnos (ideias, preocupações, cadeias lógicas interrompidas, entre outros) *transmudam-se* em imagens visuais e em fala nas cenas dos sonhos. Assim, mais do que a ideia de que um pensamento ou um desejo é reproduzido ou representado na cena do sonho, nos interessa aqui a noção de que nessa cena ocorre também a produção de algo diferente.

Jacques Derrida (1967/2014), ao debruçar-se sobre essa mesma obra freudiana, interroga os recursos de encenação que entram em jogo no processo de fabricação das imagens oníricas. Conforme o autor, tal qual Antonin Artaud, “Freud visava menos a ausência do que a subordinação da palavra na cena do sonho. Longe de desaparecer, o discurso *muda então* [itálico nosso] de função e de dignidade” (Derrida, 1967/2014, p. 319). O filósofo lança mão, nesse ponto, da metáfora das histórias em quadrinho, relacionando o lugar da palavra e da escrita fonética nos sonhos às legendas inseridas nessas histórias, numa combinação em que o texto fonético passa a ser “o complemento e não o senhor da narrativa” (Derrida, 1967/2014, p. 319).

O filósofo aprofunda, ainda, as suas reflexões a respeito das cenas dos sonhos e daquilo que nomeia como a aptidão cênica das palavras, retomando o trabalho freudiano com a proposição das sequências temporais e espaciais que operam no aparelho psíquico, já mencionadas anteriormente. Nos indica, assim, que a diferença se produz especialmente na articulação do espaço e do tempo – remetendo-se às palavras do próprio Freud, quando afirma que o sonho “restitui um encadeamento lógico sob a forma da simultaneidade” (Derrida, 1967/2014, p. 319), procedendo tal como um pintor ao reunir, num mesmo quadro, todos os filósofos e poetas que jamais se encontrariam juntos de outro modo.

A noção de produção a partir da cena do sonho pode ser resgatada, ainda, em outro escrito já mencionado. No caso do Homem dos Lobos, Freud (1918/2010) ressalta que a cena primária foi *ativada* pelo sonho que o paciente teve aos quatro anos de idade. Destaca-se a observação do autor na escolha do verbo *ativar*, ao situar que evitou intencionalmente o uso da palavra “recordação” nesse momento; indicando assim uma produção ativa que se opera a partir do sonho com os lobos. Nas palavras de Freud (1918/2010): “a cena atua posteriormente, e nesse ínterim, no intervalo entre um ano e meio e quatro, nada perdeu do seu frescor” (p. 62).

Lacan (1962/2005) retoma a noção do inconsciente freudiano como uma outra cena (*eine anderer Schauplatz*), logo no início de seu seminário sobre a angústia, propondo um jogo com a palavra que, no francês, *scène*, serve para designar também o palco ou mesmo o próprio teatro. Assim, dando continuidade à elaboração de tal proposição, o autor enuncia três tempos.

No primeiro, apresenta o enunciado: o mundo existe; afirmando que esse mundo, tal como é, concerne à razão analítica, a qual Claude Lévi-Strauss teria dado primazia em sua obra “O pensamento selvagem”. O psicanalista faz uma crítica a essa perspectiva que considera extremada, articulando-a ao materialismo primário, herdeiro do século XVIII. Em contrapartida à posição do antropólogo, Lacan concebe que é justamente a dimensão da cena que coloca uma separação, uma distinção radical, entre o mundo e o lugar onde as coisas vêm a se dizer – ainda que sejam as coisas do próprio mundo. Para o autor, “todas as coisas do mundo vêm colocar-se em cena segundo as leis do significante”, referindo-se, assim, à lógica inconsciente, e segue: “leis que de modo algum podemos tomar de imediato como homogêneas às do mundo” (Lacan, 1962/2005, p. 42-43).

No segundo tempo, Lacan situa o palco onde fazemos a montagem desse mundo, associando-o à dimensão da história e afirmando que ela sempre possui um caráter de



encenação. Nesse ponto, recorre mais uma vez a Lévi-Strauss, para dessa vez concordar com as considerações tecidas por ele a respeito do alcance limitado do funcionamento histórico. Em sua obra, o antropólogo distingue o tempo da história do tempo cósmico<sup>17</sup>, destacando que as próprias datas adquirem, na dimensão da história, valores e sentidos diferentes. Isso porque podem ser reevocadas em qualquer outro dia do calendário, demonstrando a possibilidade de imprimirmos nele as marcas singulares e os estilos de diferença ou de repetição que concernem a cada um.

Por fim, para apresentar o terceiro tempo do que vem desenvolvendo, Lacan retoma a peça de Shakespeare, Hamlet, e a análise feita por Otto Rank ao destacar a função da cena dentro da cena. Tal função nomeará esse terceiro tempo da proposição lacaniana quanto à outra cena inconsciente. Nesse ponto, em que examina mais uma vez as relações de identificação que se operam entre Hamlet e os demais personagens da peça, especialmente Luciano e Ofélia, Lacan aponta a distância existente entre a identificação com a imagem especular,  $i(a)$ , e aquela com o objeto,  $a$ , suporte do desejo – esse último extensamente trabalhado ao longo de todo o seminário em questão. Parte daí, então, para levantar novamente a sua interrogação quanto ao status do objeto como objeto do desejo, sinalizando que dará continuidade ao exame de tal status através da abordagem da angústia.

A noção de produção que nos interessa seja na cena ou no palco, como apresentados por Lacan, pode ser pensada a partir do questionamento que ele levanta no segundo tempo de seu desenvolvimento, a respeito da relação daquilo que chamamos de mundo, inicialmente, com o que lhe é devolvido por esse palco – que associa à dimensão da história e seu caráter de encenação. Nas palavras do autor “tudo o que temos chamado de mundo ao longo da história deixa resíduos superpostos, que se acumulam sem se preocupar minimamente com as contradições. O que a cultura nos veicula como sendo o mundo é um empilhamento, um depósito de destroços de mundos que se sucederam” (Lacan, 1962/2005, p. 43), indicando assim uma produção que segue operando, mas não sem deixar seus restos e resíduos.

---

<sup>17</sup> Aqui recorreremos à delicadeza precisa de Clarice Lispector que, ao narrar a história da personagem de seu livro “A hora da Estrela”, nos ajuda a entender a distinção entre aquilo que Lévi-Strauss nomeia como o tempo cósmico e o tempo que percebemos cotidianamente como o tecido de nossas vidas: “No escuro da noite um homem assobiando e passos pesados, o uivo do vira-lata abandonado. *Enquanto isso – as constelações silenciosas e o espaço que é tempo que nada tem a ver com ela e conosco* [itálico nosso]. Pois assim se passavam os dias.” (Lispector, 1998, p. 31).

## A cena e o palco na Casa dos Cata-Ventos

A polissemia do termo francês *scène*, permite-nos pensar que a operação de produção de restos que se dá no jogo e na separação “entre o mundo e o lugar onde as coisas do mundo vêm a se dizer” (Lacan, 1962/2005, p. 42) sucede-se tanto na dimensão da cena, quanto no espaço do palco – ambos circunscritos, de acordo com o autor, pelas leis do significante e do inconsciente. Assim, cabe retomarmos, novamente, a dissertação já mencionada de Helena Kessler (2017), na qual encontramos justamente um capítulo nomeado “O pátio como palco”. Em sua abertura, a autora narra uma cena que se passou numa tarde de trabalho, quando a brincadeira das crianças transbordou os contornos da ficção, deixando um rastro de restos e de destruição pelo pátio da Casa dos Cata-Ventos – que associamos, aqui, aos resíduos superpostos e acumulados conforme propostos por Lacan. No espaço da Casa, a construção de cenas e a produção de restos e resíduos a cada turno de trabalho, ou mesmo quando não estamos lá, ocorre nos mais diversos espaços. Portão, pátio, corredor, banheiros, mesa, armários, entre outros: todos já foram palco para a montagem de inúmeras cenas recheadas de dizeres significativos.

No entanto, no ano de 2015, uma intervenção artística feita por um grupo externo à equipe deu forma e contorno concretos ao espaço de um palco – com direito a tapete, cortinas e tudo mais –, que desde então é intensamente explorado pelo brincar e fantasiar infantil. A intervenção foi realizada pelos alunos de um curso de imersão em processos criativos, cuja proposta incluía uma aula de encerramento em que as turmas pudessem colocar em prática, junto a alguns artistas professores, aquilo que aprenderam e vivenciaram ao longo do curso. Em junho de 2015, o palco para essa aula final foi a própria Casa dos Cata-Ventos, a partir de uma parceria estabelecida entre a escola de atividades criativas, a Associação de Moradores da comunidade e a equipe do projeto. Novas cores e novos traços invadiram os recantos da Casa, demandando um tempo posterior de (re)apropriação do espaço, tanto pelas crianças e adolescentes, quanto pela própria equipe.

Figura 2 - Fotografia estilizada de uma das intervenções realizadas pelo grupo da escola de atividades criativas em um dos espaços, móveis e paredes da Casa dos Cata-Ventos.



Fonte: fotografia do acervo de fotos da Casa dos Cata-Ventos, estilizada por mim.

Nesse recanto em especial – onde encontramos o palco desenhado cujo fundo se abre para um céu de muitas cores –, já pudemos acompanhar diversas viagens no baú-avião que acolhe grandes pilotos e viajantes curiosos por novos destinos. Assistimos, ali também a shows elaborados de MC's e dançarinos; a entregas de medalhas de disputados jogos olímpicos; a shows de mágica; e, também, aos mais diferentes tipos de escritas e de contação de histórias, propostas tanto pelas contadoras cataventeiras, como pelas próprias crianças.

Assim, se o território da Casa tantas vezes nos pareceu um outro mundo (Lenz & Sei, 2016), podemos dizer que, nesses processos de construção e de montagem de diferentes cenas, a própria Casa passa a ser palco para outros mundos possíveis a serem habitados e explorados pelas crianças e jovens. Na produção e no encontro de tão distintos universos, os restos e resíduos, que muitas vezes se superpõem concretamente nos espaços compartilhados da casa, seguem, também, como materiais a serem garimpados e lidos no trabalho clínico que se constrói.

Zaltzman (1993) nos oferece algumas pistas para pensarmos, junto às colocações lacanianas, essa produção de restos e resíduos concretos que tantas vezes transborda em nosso cotidiano de trabalho. Ao abordar as distintas formas e destinos das pulsões de morte, a autora afirma que a sua atividade está sempre a circular tanto sobre a cena psíquica, quanto sobre a cena do mundo – e que tal circulação não obedece aos mesmos princípios das relações de objeto usualmente utilizadas para se pensar as pulsões sexuais. Segundo ela, tal modelo de relações é ultrapassado pelo modo de funcionamento que se coloca em cena quando estamos às voltas com Thanatos e com as formas resultantes das pulsões de morte. E recorda que, embora a ação de Eros seja unificante, constituindo uma atividade de ligação, enquanto a de Thanatos se faz desorganizadora e desagregadora; ainda assim ambas têm finalidades que são muito úteis à vida, e é preciso reconhecê-las também quando se trata dos destinos das pulsões de morte.

A autora sustenta ainda que, a cada vez que as condições de vida de um ser humano se tornam excessivamente precárias, o que transparece é um tipo de investimento objetal que exclui toda erotização, funcionando como uma necessidade fisiológica e, portanto, como um modo de investimento de primeira necessidade, com toda a sua crueza não erótica e sua aridez a-libidinal. No entanto, como ocorre com qualquer outra pulsão, também o funcionamento da pulsão de morte percorrerá caminhos que favoreçam a sua descarga direta, conduzindo-a a pontos complacentes onde poderá encontrar “objetos, acontecimentos, configurações

favoráveis, receptáculos capazes de acolher seu impulso constante” (Zaltzman, 1993, p. 24-25).

Assim, a configuração do trabalho da Casa dos Cata-Ventos e a disponibilidade da equipe que se coloca ali cotidianamente podem, muitas vezes, funcionar como o receptáculo que acolhe esse e tantos outros modos de funcionamento pulsionais. Como bem assinala Luciane Susin (2018), “o laço com a equipe a partir da não obrigatoriedade da frequência ou inscrição prévia propicia que a construção da presença da criança na Casa leve em conta o jogo pulsional colocado em cena por ela e os seus recursos subjetivos” (p. 79), de forma que cada criança, adolescente ou família possa construir, singularmente, os seus tempos de permanência e a sistematicidade com que frequentarão o espaço – instaurando, assim, múltiplos jogos de presença-ausência possíveis.

Conforme sublinha Zaltzman (1993), “é preciso que o analista não exclua do quadro da experiência analítica esta dimensão particular da vida psíquica na qual uma valência libidinal é momentaneamente eclipsada por uma valência bruta, sob a forma de uma dimensão ‘material’” (p.26). Nesses casos, os adultos cataventeiros encontram-se com uma tarefa semelhante à da criança, que, como bem nos apontam Diana e Mário Corso (2006), se faz garimpeira, buscando sempre pepitas de ouro em meio ao abundante cascalho que a vida lhe oferece; ou ainda como os tantos adultos da comunidade que se ocupam do labor da catação, encontrando no lixo (acúmulo, em geral, dos muitos restos produzidos por pessoas de outros mundos que não o seu) tanto uma forma de sustento, como uma possibilidade de premiação pela sorte, quando podem se deparar com pequenas preciosidades – sejam objetos de valor econômico, sejam pequenos regalos sentimentais<sup>18</sup>.

Nessa mesma direção, Zaltzman sustenta que, do próprio jogo das pulsões de morte, podem emergir as forças que permitam ao sujeito relançar-se à vida, abrindo saídas vitais e possíveis onde só parecia existir impossíveis. Tal jogo, que produz uma abertura de possibilidades e não apenas um caminho único em direção à morte, a psicanalista atribui a uma categoria das pulsões de morte que nomeia como a pulsão anarquista. De acordo com ela, “a pulsão de morte trabalha contra as formas de vida estabelecidas e contribui para renová-las. O movimento anarquista surge quando toda forma possível de vida desmorona” (Zaltzman, 1993, p. 66), sendo que ele extrai então a sua força da pulsão de morte e a remete contra ela e sua destruição. Em um movimento que articula destruição e criação, desmoronamento e

---

<sup>18</sup> Vide o capítulo “O catador e a catadeira”, da dissertação de mestrado de Kessler (2017).

reconstrução – modos de ação, de vida e de sobrevivência que se fazem absolutamente necessários nos territórios das vidas precárias e das situações sociais críticas.

Retornando às trilhas conceituais que nos permitem compreender a cena enquanto um lugar de produção, voltamos ao filósofo Jacques Derrida (1967/2014) que, em seu texto “Freud e a Cena da Escritura”, percorre o caminho aberto pelo psicanalista no “Projeto para uma psicologia científica”, passando pela “Interpretação dos Sonhos”, até chegar ao ensaio “Notas sobre o bloco mágico”. O filósofo faz, assim, um retorno ao texto freudiano, operando um trabalho de desconstrução do logocentrismo vigente até então, ao destacar os momentos em que Freud recorre a elementos teóricos e textuais herdeiros da metafísica e do positivismo – ressaltando, em contraposição, os conceitos de escritura e de traço que decantam de sua leitura.

Ao retomar as construções metafóricas que Freud vai elaborando ao longo de seus textos, Derrida sinaliza que determinado investimento metafórico acabará por invadir a totalidade do psíquico: o seu conteúdo será representado por um texto essencialmente gráfico, enquanto a estrutura do aparelho psíquico será representada por uma máquina de escrita. A partir de tal proposição, o filósofo não questiona se o psiquismo é de fato uma espécie de texto, mas sim “o que é um texto e que deve ser o psíquico para ser representado por um texto” (Derrida, 1967/2014, p. 294).

Iniciando suas considerações pelo “Projeto”, Derrida (1967/2014) sinaliza o movimento de Freud de tentar dar conta do psiquismo, ainda no âmbito da neurologia, “pelo espaçamento, por uma topografia dos traços, por um mapa das explorações” (p. 302), remetendo-se ao trabalho do autor em relação às vias de facilitação e às diferenças na produção dos traços mnêmicos. Da “Carta 52”, enviada a Fliess algumas semanas após o “Projeto”, Derrida destaca os seguintes termos utilizados na descrição do mecanismo psíquico: signo (*Zeichen*), inscrição (*Niederschrift*) e transcrição (*Umschrift*); indicando o momento em que o traço começa a tornar-se escritura. E afirma, por fim, que é a partir da “Interpretação dos Sonhos” que a metáfora da escritura passará a abranger tanto o problema do aparelho psíquico, na sua estrutura, quanto o problema do texto psíquico, na sua textura.

Desse último texto, o filósofo retoma a passagem e a ruptura que Freud irá operar com relação aos antigos métodos de interpretação dos sonhos, que se restringiam a manuais e enciclopédias de signos oníricos, contendo traduções fixas e universais. Derrida afirma que Freud, diferindo disso, propõe a escritura psíquica como uma produção radicalmente

originária, considerando que a escritura do sonho, por exemplo, não se deixa ler a partir de nenhum código previamente estabelecido. Por mais que o analista trabalhe com um conjunto de elementos codificados no transcorrer de uma história individual ou coletiva, o que sublinha Derrida é que, a partir da construção freudiana, vislumbramos o sonhador inventando a sua própria gramática, isto é, sem restringir-se a um material significativo ou texto prévio, mesmo que não se prive dele. Aí residiria o limite dos manuais e enciclopédias, e mesmo da possibilidade de tradução, visto que “a experiência inconsciente . . . não pede emprestados, produz os seus próprios significantes, não os cria na verdade no seu próprio corpo, mas produz a sua significância” (Derrida, 1967/2014, p. 308).

Essa elaboração vem a ocupar um lugar de destaque no desenvolvimento teórico de Derrida, visto que os limites da tradução (*Übersetzung*) e da transcrição (*Umschrift*) são resgatados pelo autor não apenas no trabalho de interpretação dos sonhos, mas no funcionamento psíquico em geral. Assim, o autor assinala a ressalva de Freud quanto ao uso de tais termos para se descrever a passagem dos pensamentos inconscientes pelo pré-consciente e para a consciência. E acrescenta, ainda, que o uso metafórico desses conceitos apresenta riscos não pelo fato de se remeterem à escritura, mas por levarem a supor a presença de um texto que já estaria dado, pronto – como a “presença impassível de uma estátua, de uma pedra escrita ou de um arquivo cujo conteúdo significado seria transportado sem prejuízo para o elemento de uma outra linguagem, a do pré-consciente ou do consciente” (Derrida, 1967/2014, p. 310).

A partir daí, Derrida apresenta considerações importantes sobre a produção da escritura psíquica. Em primeiro lugar – considerando que o texto consciente não se faz pela simples transcrição de um texto presente em outro lugar, na forma de inconsciência –, o autor questiona a noção de presença e sua relação com o conceito de inconsciente. Não haveria, portanto, uma verdade inconsciente a ser encontrada, como se simplesmente estivesse escrita em outro lugar; mas, sim, um texto que só se faz escrito e presente, devido a um trabalho e a uma temporalização que lhe são exteriores (que pertencem à consciência, conforme a lógica freudiana). Para Derrida (1967/2014), então, o texto inconsciente é tecido de traços puros e de diferenças, como “depósitos de um sentido que nunca esteve presente, [mas] cujo presente significado é sempre reconstituído mais tarde, *nachträglich*, posteriormente, *suplementarmente*: *nachträglich* também significa suplementar“ (p. 311).

Tal leitura é recolhida na esteira da produção freudiana, especialmente sobre o trabalho itinerante dos traços mnêmicos, que vão produzindo e não apenas percorrendo o seu

caminho. E, também, sobre a proposição de Freud no caso do Homem dos Lobos, marcando a temporalidade particular do inconsciente, ao situar que, somente num momento posterior, a percepção da cena primitiva foi vivida na sua significação – articulando-se, então, aos temas do retardamento suplementar e da reconstituição do sentido mais tarde, conforme propostos por Derrida.

Assim, conceitos centrais do desenvolvimento teórico do filósofo vão se articulando junto ao texto psicanalítico: o questionamento do imperativo da presença e da origem (herdeiros da tradição fenomenológica, metafísica e logocêntrica ocidental), os conceitos de diferença (*différance*) e de suplemento, bem como as noções de temporalidade e de espaçamento. Tais conceitos vão tecendo e sustentando, também, a noção apresentada por Derrida de que a cena psíquica seria então uma cena de escritura, resgatando a afirmação presente em sua obra “Gramatologia” (Derrida, 1967/2017), na qual sustenta a ideia de que não existe nada fora do texto.

Apoiado na teoria psicanalítica e nas contribuições de Derrida, Ricardo Rodolfo (2004), em seu livro “Desenhos fora do papel”, retoma o valor da cena no percurso da construção teórica da psicanálise, sustentando que ela faz parte do modo de pensar de muitos textos analíticos. Assim, o autor resgata, da história psicanalítica, o estabelecimento e a análise de cenas que acabaram por guiar determinadas interpretações, desde a cena originária até as cenas trabalhadas por Freud em “Bate-se numa criança”, e por Lacan na cena do júbilo em “O estádio do espelho”.

Partindo de tal resgate e do diálogo que vai tecendo com as proposições de Derrida (1967/2014) a respeito do espaçamento e da sequência na trama psíquica, o autor sublinha claramente a noção da cena como um lugar de produção, afirmando que:

Se a cena (e a sequência que lhe é inerente) espaça, à sua maneira, um conjunto de termos, destaquemos que *espaçar também é fazer existir, dar lugar para existir* [itálico nosso]. Não é que existam “sujeitos” que governem a cena de escrita, cercando-a a partir de seu exterior: é no campo de força de uma cena de escrita que se torna discernível o que podemos chamar de um ou mais “sujeitos”. A cena não é, então, expressiva; nela, coisas se fabricam e acontecem – pela primeira vez, inclusive (Rodolfo, 2004, p. 64).

Seguindo na esteira da filosofia derridiana, Rodolfo reitera ainda que nada se escreve fora de uma cena de escrita, e que tal princípio pode ser de grande ajuda para os desdobramentos de um trabalho clínico. Dando corpo a tal proposição, o autor lança luz a um fato cotidiano, facilmente tomado como algo banal: o movimento adolescente de transformar o ambiente de seu quarto (ou de outro espaço que possa habitar), removendo as insígnias da infância e substituindo-as por outras, mais próximas de seu gosto em transformação (marcas



que, em geral, vêm recheadas por elementos da arte e da cultura, como pôsteres ou citações de artistas, músicas, filmes, entre outros).

Por um lado, podemos testemunhar nesse movimento a preciosa contribuição de Donald Winnicott (1975) ao dimensionar a experiência cultural como uma ampliação dos fenômenos transicionais que se operam desde o brincar infantil<sup>19</sup>. Por outro, a partir da leitura de Rodolfo (atravessada, também, pela obra do psicanalista inglês), podemos vislumbrar a distinção radical que se opera quando tal movimento é tomado sob a perspectiva de uma ‘simples mudança de comportamento’ ou quando pode ser lido, desde a concepção proposta, como uma legítima operação de escrita, tomando as paredes do quarto e de outros ambientes como verdadeiras superfícies de inscrição, que funcionam como folhas ou lousas – que permitem ao adolescente reescrever-se enquanto subjetividade desejante. Segundo Rodolfo (2004): “Neste pôr e tirar jogam-se operações de escrita, de apagamento e de nova escrita – tanto ou mais importantes, como tais, do que aquilo que as definições convencionais de escrita conotam sob este nome. Se procedermos assim, libera-se uma força teórica incalculável” (p. 65).

Por apostarmos, também, nessa força teórica, escolhemos operar com a leitura e a escrita das cenas recolhidas no transcurso do fazer clínico da Casa dos Cata-Ventos. Apoiados no entendimento e na construção teórica e metodológica aqui apresentada, ressaltamos que, na leitura das cenas, procuramos não tomar as produções que ali emergem como meras expressões de fenômenos ou comportamentos, compreendendo que uma leitura empreendida de tal forma poderia servir apenas ao reducionismo da complexidade que está em jogo quando tratamos dos processos de constituição psíquica e da própria clínica psicanalítica – com todas as suas sinuosidades, como já apontadas anteriormente. Como bem situa Zaltzman (1993), “a narrativa clínica é um desvio, uma trajetória oblíqua. Um levantamento geomorfológico não restitui uma paisagem” (p. 12). Dessa forma, não se trata de acreditar que as cenas, aqui, servem como meras correspondências dos fenômenos ou comportamentos testemunhados no trabalho; mas, sim, sustentar que a sua própria escrita já desdobra outros efeitos, produzindo novas possibilidades de leituras e de olhares a emergirem nesse processo.

Além disso, entendemos que, com uma leitura reducionista, estaríamos também comprimindo a riqueza das produções que se dão no encontro entre crianças, jovens e adultos no contexto do projeto. Correríamos o risco, ainda, de sucumbir às classificações binárias e

---

<sup>19</sup> Nas palavras do autor: “O lugar em que a experiência cultural se localiza está no *espaço potencial* existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira” (Winnicott, 1975, p. 139).

empobrecidas que tantas vezes tomam conta do debate e das leituras sobre a infância e a adolescência. Em um processo de catalogação que as divide em termos de normal ou patológico, adaptado ou desadaptado, capaz ou incapaz, entre outros adjetivos que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento teórico e clínico que nos interessa e para a ampliação de possibilidades de vida mais criativas e autônomas nos contextos em que trabalhamos.

Seguimos, então, com outras cenas de produção, buscando ampliar nossas possibilidades de leitura do labor realizado.

## Cena 2

Embora nossa proposta de trabalho contemple o livre brincar, sustentado pelo desejo dos envolvidos, pequenos e grandes, e contornado pela palavra – seja a palavra falada, em conversas com as crianças, seja a palavra escrita e contada, pelo fio das histórias e contos de fadas –, mantemos alguns combinados e regras que norteiam a nossa intervenção e possibilitam a convivência no espaço-tempo da Casa dos Cata-Ventos. Assim, costumamos dizer que a Casa é um lugar de brincar, conversar e contar histórias; que, nesse lugar de brincadeiras e conversas, não podemos nos machucar, nem machucar os outros; e que ali nos chamamos todos pelos nossos nomes.

Regras são regras, mas nunca estão dadas de pronto. Demandam muita conversa, entre os grandes, entre os grandes e os pequenos, entre os pequenos. Muitas vezes, apesar delas, sobram chutes e xingamentos, faltam palavras e nomes, fura-se a entrada, deixando-se para trás caderno, registro, boas-vindas e tudo o mais. E, então, volta e meia precisamos parar, ler e acolher o caos que nos invade e refrescar a memória uns dos outros, resgatando os nossos combinados.

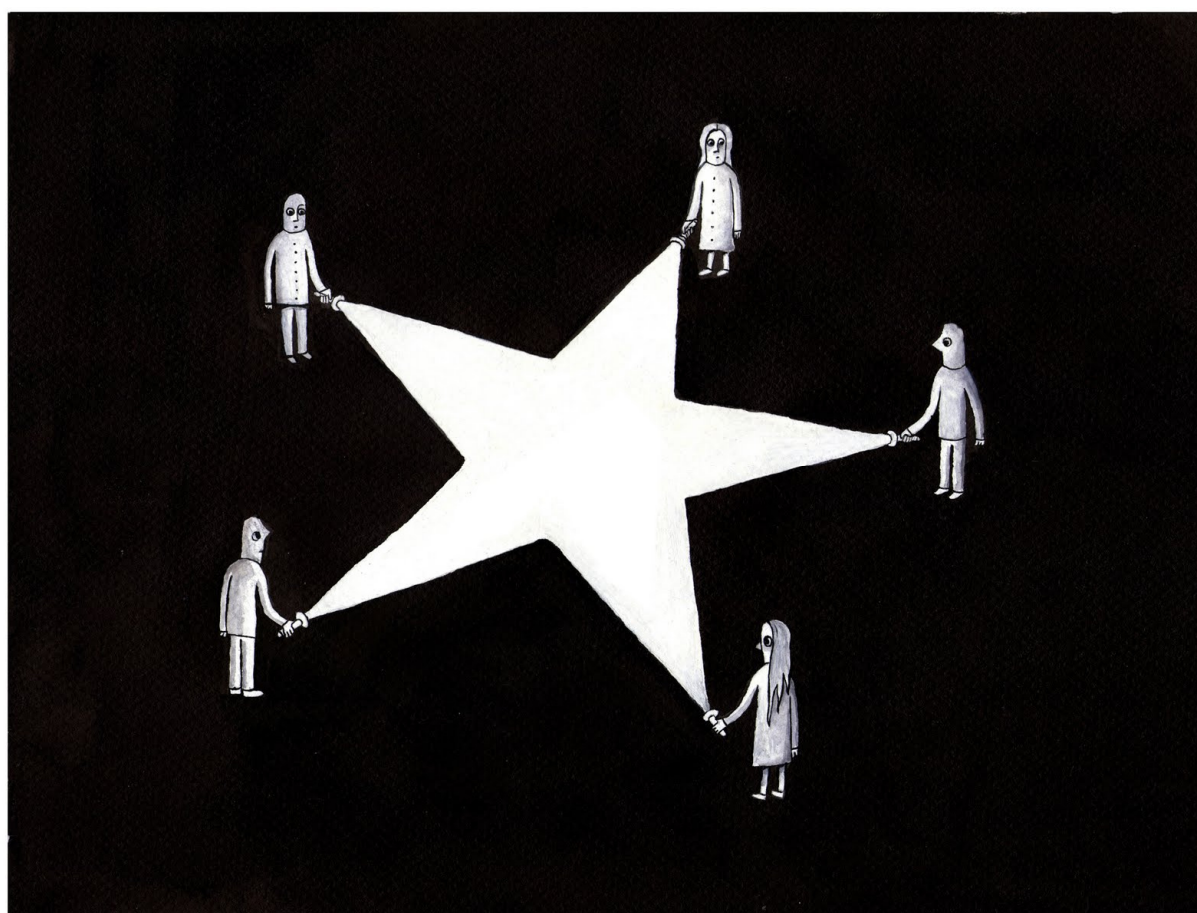
Assim sucederam-se inúmeras vezes quanto ao combinado de nos chamarmos sempre pelos nomes, por exemplo, desde que Estrela começou a habitar os plantões e contações de histórias da Casa.

Frequentemente escutávamos um “cocô”, dirigido a ela como nome. A cada vez que isso acontecia, parávamos e retomávamos o combinado de não nos chamarmos por apelidos, sempre pelo nome. Não era raro recebermos como resposta um olhar perplexo, como que um ponto de interrogação em cada pupila, acompanhado da explicação que conheciam até ali: “Mas é esse o nome dela...”. E então, junto com a nova habitante do espaço – lá pelas tantas, já nem mais tão nova assim – e com o novo aprendiz dos nomes, contávamos que o nome dela não era Cocô<sup>20</sup>: “é Estrela, e é assim que a chamamos aqui; assim como chamamos você pelo seu nome”.

---

<sup>20</sup> Embora no cotidiano de trabalho da Casa, a equipe não tenha tomado o significante “cocô” como nome nem como apelido da menina, optamos em manter neste trabalho a escrita com a inicial em letra maiúscula a cada vez em que este estiver correspondendo ao que escutávamos e recolhíamos na comunidade àquela época – quando muitos reconheciam este como o seu nome próprio, mesmo.

Figura 3 – Desenha-se um nome



Fonte: Troche (2010)

## As cenas interrogam

A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti.  
Ser-se pessoa implica a tua mãe, as nossas pessoas, um desconhecido ou a sua expectativa.  
Sem ninguém no presente nem no futuro, o indivíduo pensa tão sem razão quanto pensam os peixes. Dura pelo engenho que tiver e perece como um atributo indiferenciado do planeta.  
Perece como uma coisa qualquer.  
Valter Hugo Mãe

Figura 4 - Dios tiene futuro



Fonte: Troche (2015)

TROCHE

Retomamos então as duas cenas já apresentadas, recortes do percurso de Estrela na Casa dos Cata-Ventos. Considerando as questões que foram se produzindo e se desdobrando ao longo do tempo de acompanhamento, alguns elementos que se repetem, ou que se destacam, foram tomados como pistas para a escolha da direção deste estudo.

De saída, tomamos o significante “cocô”, inicialmente enunciado como o nome próprio de nossa protagonista. Em pouco tempo, fomos descobrindo que esse era o nome que circulava não apenas entre as crianças da comunidade, mas também entre os adultos e na própria família de Estrela. O que se dizia para justificar a substituição de um nome tão bonito por esse era que ela andava sempre com as fraldas sujas.

Nesse ponto, uma parada já se faz necessária; pois, de uma criança de dois anos, como era o caso de Estrela, até podemos esperar que ela esteja se encaminhando para a transição das fraldas ao penico, por exemplo, e que não viva, assim, sempre com as fraldas sujas. No entanto, sabemos que isso não se dá sem a entrada efetiva de um outro que ocupe o lugar de cuidador – ou de um “grande”, como nomeia Rodulfo (2004) – e que possa lhe dirigir tal demanda e inscrever tais possibilidades de cuidado.

O autor sustenta a escolha da denominação de “grande”, tomando-a do léxico infantil, e considerando algumas vantagens com relação ao termo “adulto”. Assim, é um termo que permite desedipianizar e desfamiliarizar um pouco o vocabulário psicanalítico, tão sobrecarregado nesse sentido. Algo que vem ao encontro de nosso campo de trabalho e do que se produz ali, em que os arranjos familiares são múltiplos e entrecruzados, não respondendo somente ao modelo familiar tomado por Freud no início do século, por exemplo. Além disso, não oculta as relações de poder que tensionam o campo de encontro entre grandes e pequenos, ao mesmo tempo em que põe em relevo a dimensão mítica que ressoa, para a criança, em tudo que é *grande*, enquanto que o termo “adulto” biologiza essa dimensão, em sua conotação evolutiva mais banal.

Ainda a respeito da desedipianização do vocabulário e do pensamento psicanalítico (ou ao menos da existência de caminhos teóricos que possam percorrer outras vias alternativas que não a via única do complexo de Édipo), localizamos ressonâncias na obra de Zaltzman (1993) que vêm ao encontro de tais possibilidades teóricas e, também, das especificidades do território habitado pela Casa. Em sua análise acerca dos destinos das pulsões de morte, Zaltzman afirma que a morte não percorre apenas o trajeto edipiano, e que falar em uma pulsão de morte única, mortífera, ligada somente ao destino edipianamente datado ou

antidatado das pulsões libidinais seria reduzir a importância e a extensão do funcionamento de tal categoria pulsional.

Retomando ao percurso de Estrela, em seu território já um tanto desedipianizado, nos deparamos com o fato de que, muitas vezes, quem se ocupa da função de cuidado dos pequenos na comunidade são os irmãos ou primos, também pequenos. Assim, tal diferença de idade pode ser muito pequena para que tais operações possam ir se desdobrando, ou para que uma criança chegue a ocupar o lugar de Outro real para a outra.

Esse fato produziu alguns desencontros na comunicação entre os grandes e pequenos que circulavam pela Casa dos Cata-Ventos em seus tempos iniciais. Por um lado, tentávamos transmitir que ali era um espaço de cuidado e que, portanto, não se permitiriam agressões físicas e machucados reais nas brincadeiras e, ainda, que estávamos, ali, em uma posição de cuidado em relação a todas as crianças e jovens que acolhíamos. Por outro, entretantes, fomos escutando aos poucos que, para aquelas crianças, o significante ‘cuidado’ portava uma outra dimensão e significação, remetendo-as diretamente ao fardo que muitas vezes precisavam carregar em relação ao cuidado e à responsabilidade de irmãos ou primos menores. Além do fato de que, na comunidade, as concepções de educação e de cuidado eram bastante atravessadas pelos atos de xingar e de bater, por exemplo, conforme fomos escutando nos relatos de familiares que nos diziam que, de outro modo, a ação corretiva não funcionava.

No caso de Estrela, então, era comum ela estar acompanhada pelos irmãos que tinham quatro ou seis anos a mais, apenas. Mas ainda assim, no discurso familiar e comunitário, não apareciam a implicação e a responsabilidade dos grandes pelo fato de ela andar sempre com as fraldas sujas – como se isso fosse algo que pudesse dizer respeito somente a ela, desconsiderando, ali, a sua condição de criança pequena, que ainda não tem como dar conta do próprio cuidado e da higiene corporal, sozinha. Dessa forma, algo da ordem da organização familiar e social parecia recair sobre a pequena como uma marca bastante crua e esmagadora.

Além das fraldas sujas, nos primeiros tempos de suas vindas à Casa dos Cata-Ventos, Estrela trazia muitos silêncios, poucos olhares e uma dificuldade considerável de brincar. Em equipe, associávamos tamanha ausência ao nome do objeto sujo que lhe impunham no lugar de seu bonito nome de batismo. No cotidiano do trabalho, isso produziu um movimento incansável de afirmarmos e reafirmarmos, a cada vez que se fazia necessário, que seu nome era Estrela, e não cocô. No entanto, no escopo deste estudo, cabe desdobrarmos os efeitos testemunhados em perguntas, antes de se tecerem afirmações ou relações diretas.

Começamos pela primeira delas, já antecipada anteriormente: Que relações entre nome, corpo e sujeito se tramavam ali?

Elsa Coriat (1997) afirma que, no início da vida, a aprendizagem está relacionada ao corte que estabelece o simbólico, pelas pautas culturais que operam na mãe para cuidar e criar dos filhos. Assim, retomando o percurso das primeiras experiências de prazer e desprazer que ordenam as aprendizagens e o desenvolvimento do aparelho psíquico (conforme já articulado por Freud (1895/1996b) em seu “Projeto para uma psicologia científica”), a autora afirma que a perda do objeto é a condição para a vida humana, e que impedir a criança de experimentar a ausência do objeto nos tempos que lhe correspondem equivale a privá-la do principal atributo do que é humano – a falta.

Se, por um lado, concordamos com Dolto (2005), quando ela afirma que tanto o discurso científico como o literário tendem a reduzir demasiadamente o universo da criança à relação com seus pais; por outro, não desconsideramos as operações subjetivas que precisam se dar para que possam ser inscritas as marcas fundantes que possibilitarão a emergência do sujeito. Nesse sentido, ainda que tal operação de corte não se restrinja à mãe – especialmente em uma comunidade onde o cuidado das crianças costuma ser compartilhado entre muitos, inclusive com adultos de outras famílias vizinhas –, é necessário que ela ocorra para que a criança possa seguir seu curso de descobertas e aprendizagens.

No caso de Estrela, justo no momento de passagem, em que ela estaria adquirindo o controle dos esfíncteres e aprendendo a deixar as fraldas, parecia não lhe ser permitido que se concretizasse a queda do objeto real que era preciso poder perder nesse momento. O cocô, que precisava ir-se embora, e que Estrela poderia aprender a deixar ir, pareceu tomar conta da existência da menina, tornando-se seu nome.

Podemos testemunhar, por um lado, o quão necessário é o suporte de um grande que ampare a criança nesse momento em que a perda do objeto pode confundir-se assustadoramente com a possibilidade da perda de si (como na imagem da criança que, ao ver suas fezes indo por água abaixo, assusta-se com a possibilidade de que ela inteira se vá também). Por outro lado, no caso de Estrela, vemos que a impossibilidade da queda do objeto concretiza de alguma forma a perda de si, ao obturar o espaço vazio onde um sujeito poderia emergir.

Assim, em sua constelação, muitas vezes Estrela parecia vagar sem rumo e sem direção, lançada aos ecos de palavras nebulosas que não lhe serviam de referência ou ponto de



amparo. Nesse sentido, tanto Coriat (1997) como Rodulfo (1990, 2012) seguem nos auxiliando a iluminar os percursos de nossa pequena viajante.

Coriat (1997) afirma que, sendo o sujeito efeito da marca do significante no real, faz-se necessário considerar que “não qualquer constelação de marcas produz necessariamente efeito de sujeito” (p. 96), pois há marcas que não produzem o efeito de corte, gerando consequências que podem ser muito mais graves que o real das patologias orgânicas. A marca do nome, que em geral carrega uma potência humanizadora – como demonstra Freud (1913) em “Totem e Tabu”, ao tratar sobre o tabu dos nomes –, no caso de Estrela ficou inicialmente apagada sob a presença do objeto real. Assim, não aparecendo um grande que possa operar o corte e sustentar o holding nesse momento – como propõe Rodulfo (2012) ao articular as operações fundamentais propostas por Lacan e por Winnicott –, fica a criança colada ao objeto, sem a possibilidade de que se inscreva a marca do significante no real do corpo.

Seguindo o percurso de nossas questões, podemos aprofundar, ainda, a primeira afirmação trazida por Elsa Coriat a respeito do registro das pautas culturais que operam na mãe – ou nos cuidadores, como no caso que consideramos aqui – para o cuidado e a criação dos filhos. Tal ponto nos interessa, visto que a própria família de Estrela ocupava, muitas vezes, um lugar de resto dentro da comunidade. Embora também inseridos no contexto geral de vulnerabilidade social do território, era como se fossem os mais pobres entre os pobres. Trabalhando com a catação e reciclagem de lixo, com um número grande de filhos – e que seguiu crescendo nos últimos anos –, moravam em condições extremamente precárias, que se destacavam entre a vizinhança mais próxima. O significante “cocô” parecia *condensar*, então, tanto o estado das fraldas de Estrela, como também o lugar de dejetos ocupado pela família e pela comunidade no discurso social.

Aqui vemos condensar-se também o que Jessé Souza (2009), sociólogo brasileiro, nomeia como a transmissão dos valores imateriais na reprodução e manutenção das classes sociais. Assumindo uma perspectiva diferente da visão estritamente econômica, que associa apenas a herança material (pensada em termos econômicos de transferência de propriedade e dinheiro) como causa das desigualdades sociais, o que o autor sublinha é a noção das diferenças de classe social, bem como os vários mecanismos invisíveis que operam para naturalizar e legitimar as diferenças entre tais classes, negando outras desigualdades que não apenas a econômica. Nessa via, um dos aspectos fundamentais por ele assinalados é o que corresponde às heranças imateriais, ou seja, a tudo aquilo que os pais e cuidadores transmitem aos filhos enquanto uma visão de mundo e de “ser gente” que é peculiar à classe a que

pertencem – incluindo-se aí todas as heranças simbólicas, valorativas, morais e existenciais que se passam de pais a filhos por laços de afeto. Em suas palavras,

O processo de identificação afetiva – imitar aquilo ou quem se ama – se dá de modo “natural” e “pré-reflexivo”, sem a mediação da consciência, como quem respira ou anda, e é isso que o torna tanto invisível quanto extremamente eficaz como legitimação do privilégio. Apesar de “invisível”, esse processo de identificação emocional e afetiva já envolve uma extraordinária vantagem na competição social seja na escola, seja no mercado de trabalho em relação às classes desfavorecidas. Afinal, tanto a escola quanto o mercado de trabalho irão pressupor a “in-corporação” (tornar “corpo”, ou seja, natural e automático) das mesmas disposições para o aprendizado e para a concentração e disciplina que são “aprendidas”, pelos filhos dessas classes privilegiadas (Souza, 2009, p. 19-20).

Percebemos, portanto, como aquilo que é da ordem da cultura e dos valores sociais *toma corpo*, de fato, no processo de constituição da criança. Assim, frente à tarefa primordial que todo bebê precisa se ocupar – de encontrar significantes que o representem, extraíndo-os do seio do mito familiar –, inferimos que Estrela, apesar de tão bonito nome, não pôde encontrar, de início, muitas opções que pudessem lhe representar e lhe conferir um lugar de valor no céu de seu mundo e, como afirma Rodolfo (1990), “conseguir um lugar para viver depende dos significantes que se encontra” (p. 34).

Em relação a esse ponto, compartilho aqui uma história que escutei de alguém próximo, pouco tempo após ter escrito as cenas de Estrela. Resgatando suas memórias de família, essa pessoa me contava que, quando criança, seu avô paterno a chamava de “cocozinho”. Falava disso num misto de graça e absurdo que tal lembrança lhe provocava, contando das estratégias que armava para escapar desse chamado do avô. Quando ele aparecia para visitá-los, ela se escondia debaixo da cama e evitava sua presença sempre que podia, tendo o auxílio de algumas pessoas próximas, como a cuidadora que morava na casa. Diferente de Estrela, ela parecia conseguir buscar outros significantes no mito familiar que pudessem lhe conferir um lugar de valor e a proteger, assim, da marca do apelido pelo qual o avô insistia em lhe chamar.

Nesse sentido, se Dolto (2005) aponta para um denominador comum da infância, ao afirmar que a fronteira entre crianças ricas e pobres, entre mimadas e esmagadas, é arbitrária e enganosa, cabe aqui sublinharmos o que há de desigual, de diferença marcante. O que a autora afirma é que há um em comum entre as crianças de todas as classes e condições, que é, por um lado, o fato de que a sorte reservada às crianças depende da atitude dos adultos e, por outro, o reconhecimento generalizado da recusa dos adultos em tratar as crianças como pessoas, isto é, de tratá-las da mesma forma como gostariam de ser tratados. Dolto segue, dizendo que a negação de se enxergar na infância o seu potencial justifica-se pelo olhar que a

sociedade dirige a essa fase e aos pequenos, partindo de um viés econômico, de rendimento e rentabilidade.

Temos aqui uma primeira diferença a ser marcada. Se concordamos que a sorte das crianças depende dos adultos – como há muito já fora sustentado e endossado por Hannah Arendt (1957/1961) em seu texto “A crise na educação” –, faz-se necessário assinalar uma diferença que preexiste às crianças nesse sentido: o fato de que os adultos das classes mais pobres em geral não são tratados da mesma forma, com o mesmo respeito e dignidade, que os demais adultos das classes mais abastadas. Isso é o que testemunhamos, de fato, nos tantos relatos de violência policial, ao terem suas casas invadidas na comunidade sem os pré-requisitos legais que, de modo geral, são respeitados quando se trata de outras classes, ou, no abandono do Estado, que se omite no cumprimento de direitos essenciais que, em outros territórios da cidade, são ofertados sem maiores dificuldades – entre outras diferenças que marcam uma recusa da própria sociedade em reconhecer alguns adultos pobres como seres dignos de viver. Assim, se sustentamos a função primordial ocupada por um grande no desenvolvimento da criança, cabe reconhecermos, também, que não é sem efeito o valor e a posição que aquele ocupa no tecido social.

Ainda a respeito de tal questão, vale retomarmos o que situamos, inicialmente, quanto à entrada dos integrantes da equipe no território da comunidade, e a forma como, muitas vezes, parecia se tratar de uma imersão em um outro mundo, de modo a nos tornarmos, ali, estrangeiros. Essa narrativa diz, por um lado, da dimensão do desconhecido que emerge quando os ‘psicanalistas do asfalto’ se põem a acolher e escutar os pequenos e grandes da vila<sup>21</sup> e, por outro, descortina os diferentes mundos que podem habitar uma mesma cidade e as tantas cidades invisíveis que podem coexistir sob um mesmo e único nome<sup>22</sup>. Desvela-se, assim, como os processos de exclusão social não respeitam mapas geográficos, tampouco divisões burocráticas de bairros e zonas da cidade; sendo, portanto, com outras geografias que operamos nesses casos.

Miriam Debieux Rosa (2004) situa precisamente que, em tais casos, “a situação inicial caracteriza-se pelo fato de que, na relação analista-analisando, os sujeitos ocupam lugares opostos na estrutura social: a inclusão e a exclusão, frente a frente” (p.152). Lugares

---

<sup>21</sup> Ou do morro, da favela, entre outras nomenclaturas utilizadas para designar os territórios da cidade que ficam à margem, ainda que estejam geograficamente ‘bem dentro’ dela.

<sup>22</sup> Em nosso caso, pensamos, aqui, na possibilidade de falarmos das muitas Porto Alegres distintas que existem dentro do mesmo perímetro urbano arbitrariamente demarcado. E recordamos, também, as tantas vezes que ouvimos as crianças questionarem em qual cidade morávamos, como se estivessem sublinhando a sua percepção de que não vínhamos do mesmo lugar que elas.

distintos que colocam questões transferenciais importantes em nosso fazer, como as diferenças na linguagem e a possibilidade de se compartilhar ou construir algum entendimento em comum.

Nesse sentido, cabe trazer, também, as reflexões levantadas por Derrida (2003) a respeito da questão do estrangeiro e do que se trata de fato quando assim o nomeamos. Pergunta o autor: “A questão do estrangeiro não seria uma questão de estrangeiro? Vinda do estrangeiro? Antes de dizer *a* questão do estrangeiro, talvez se devesse precisar: questão *do* estrangeiro” (Derrida, 2003, p. 5). E prossegue, com questionamentos que tocam o lugar que ocupamos quando nos reconhecemos estrangeiros em um território de uma cidade que talvez supuséssemos conhecer: “Como se o estrangeiro fosse, primeiramente, *aquele que* coloca a questão ou *aquele a quem* se endereça a primeira questão . . . Mas também *aquele que*, ao colocar a primeira questão, me questiona” (Derrida, 2003, p. 5).

A primeira questão que colocamos em nosso cotidiano de trabalho, ao recebermos os pequenos já no portão, é a questão do nome. Questão essa que, como vimos, pode carregar um sem fim de perguntas e de desdobramentos reflexivos. Afinal, não foi apenas no caso de Estrela que nos deparamos com um pequenino que não sabia responder a tal interrogação ou não compreendia exatamente a respeito do que ela se tratava<sup>23</sup>. O que nos leva a seguir na companhia do filósofo, ao dar prosseguimento a suas reflexões acerca da hospitalidade e de suas possibilidades frente à demanda de acolhimento de um estrangeiro.

Em sua discussão, Derrida vai produzindo perguntas, articulações e diferenciações entre o que nomeia como hospitalidade absoluta ou incondicional e aquela chamada hospitalidade relativa ou condicional. Num desses fios reflexivos, afirma que o direito à hospitalidade pressupõe, de saída, uma casa, uma linhagem, um grupo familiar ou étnico recebendo outro, e que se supõe que tal estatuto social e familiar dos contratantes (hóspede e hospedeiro) comporte a possibilidade de que possam ser chamados pelo nome, “de ter um nome, de serem sujeitos de direito, dotados de uma identidade nominável e de um nome próprio” (Derrida, 2003, p. 23); sustentando, assim, que um nome próprio nunca é puramente individual. Pois é o nome próprio, que insere o sujeito numa linhagem familiar, o que possibilita a ele ser tratado como estrangeiro de fato, e não como mais um bárbaro ou um

---

<sup>23</sup> Compartilhamos aqui a cena narrada por Rocha (2018), também a esse respeito: “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” (p. 84).

outro absoluto que pode não ter nome e nome de família<sup>24</sup>. Nas palavras do autor: “Esse estrangeiro, então, é alguém que, para que seja recebido, começa-se por querer saber o seu nome . . . . Alguém a quem se coloca uma questão e dirige uma pergunta, a primeira pergunta: ‘Como te chamas?’” (Derrida, 2003, p. 25).

Contudo, mesmo nessa esteira, o filósofo não dá a questão por vencida nem a toma como resolvida. Pelo contrário, segue perguntando se a hospitalidade consiste de fato em se interrogar quem chega, ou se ela começaria por um acolhimento inquestionável, produzindo o apagamento tanto de sua questão como do nome, e sendo oferecida ao outro antes mesmo que ele se identifique e antes que seja um sujeito – sujeito de direito e sujeito nominável.

Percorrendo as questões sem nenhuma pressa em fechá-las, Derrida (2003) vai articulando o quanto a hospitalidade não se dá sem uma faceta violenta, a ponto de valer-se de um neologismo que joga com os significantes hospitalidade e hostilidade, hóspede e hostil, chegando assim à proposição do termo *hostipitalidade*. A primeira violência assinalada pelo autor é justamente a imposição de uma língua que não é a sua. Em suas palavras: “Ele [o estrangeiro] deve pedir a hospitalidade numa língua que não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. Estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência” (Derrida, 2003, p. 15).

No resgate histórico do projeto, pudemos narrar como em nossa experiência – em que ora somos estrangeiros no território, ora somos hospedeiros na Casa dos Cata-Ventos – a questão da língua e da linguagem de fato produz interrogações. Seja pela via do nome próprio e de seus efeitos de subjetivação, seja nas ressignificações de palavras já conhecidas (como a chuva, o temporal e o soro), ou ainda no acompanhar a invenção e a emergência de novas palavras, como a livração.

Há, também, os impasses que não cessam de emergir nesse certo lugar *entre* que ocupamos, já que não raramente nos vemos lançando mão de recursos ou insígnias que fazem sentido nos territórios de onde viemos (sejam eles geográficos ou existenciais), mas que não necessariamente produzem o mesmo efeito nesse outro território que ora habitamos ao operar na Casa. A própria aposta nos livros e no letramento já foi tomada como sem sentido por algumas crianças ou adultos eventualmente, e nos forçou a escutar as necessidades ou expectativas de vida que se colocavam em jogo e que não incluíam os elementos que, aos

---

<sup>24</sup> Vale destacarmos os efeitos nefastos que ocorrem quando um indivíduo que porta uma diferença é colocado nessa posição de bárbaro, sem nome e sem pertencimento; passando a incluir, assim, o quadro das vidas não passíveis de luto, conforme trabalhado por Judith Butler (2016).

nossos olhos e modos de existir, se fazem tão caros e essenciais – como os livros, o estudo, e todo o capital cultural que os envolve.

Tal escuta se faz fundamental quando reconhecemos o que já fora assinalado por Freud e retomado por Rodolfo (2004), e que diz respeito à importância que o desejo de ser grande cumpre no desenvolvimento da criança. As diferenças e surpresas que não cessam de se apresentar para a equipe são válidas lembranças de que, ali, as crianças possuem muitas outras referências de ‘ser grande’, que podem ser bastante distintas das que conhecemos e nos acostumamos.

Assim, neste percurso de sinuosas reflexões, uma frase dita por um menino de onze anos, numa tarde de trabalho na Casa dos Cata-Ventos, nos interroga sobre os efeitos das diferenças de lugares e de valor social entre os adultos que podem ocupar o lugar desse ‘grande’ para a criança. O menino nos diz: “adulto é a criança que sobreviveu”, e nos lança a um abismo de perguntas quanto às expectativas, sonhos e projetos que podem ser cultivados quando a vida se reduz à fronteira entre a morte e a sobrevivência (Zaltzman, 1993, p. 64).

Pensamos que é justamente neste lugar *entre* – entre estrangeiro e hospedeiro, entre o lugar de quem transmite e de quem também aprende – que podemos seguir construindo acolhimentos e hospitalidades possíveis. E, ainda, sustentando os questionamentos que mantêm nosso trabalho vivo, arejado pelas diferenças e surpresas que se nos apresentam a cada instante.

Retornamos, por fim, às trilhas de Dolto (2005), a respeito do olhar que a sociedade dirige às crianças, ao afirmar que “a criança é notada em função de sua aptidão para a inserção social” (p. 131). Encontramos aqui outra diferença que afirmamos se produzir entre as crianças da classe alta e aquelas que vivem nas situações sociais críticas, e que diz respeito à aposta que se faz no futuro cidadão, produtivo e gerador de renda (conforme os ideais capitalistas), que a criança poderá vir a ser.

Em nosso percurso de trabalho, testemunhamos as dificuldades de aposta e de investimento em muitas das crianças que frequentam a Casa dos Cata-Ventos, no sentido de que possam criar outras saídas para suas vidas que não as repetidas e submetidas às gerações que as precederam. Já fomos questionados por pais de algumas famílias da comunidade porque insistíamos em trabalhar com essas crianças que não têm jeito e pelas próprias crianças, em momentos de maior tensão, por que não expulsávamos este ou aquele que sempre incomodavam mais. Mesmo sabendo que não trabalhamos com a lógica da expulsão

que conhecem em outros espaços, acabavam por reproduzir certo discurso social de que em alguns não vale a pena apostar.

Seguimos uma vez mais, então, com questões que abrem caminhos ao estudo clínico que nos propusemos operar. Coriat (1997) compartilha as antecipações de impossibilidades que tantas vezes se dão no encontro com crianças que sofrem de limitações do real do corpo, selando destinos de uma maneira que mais tem a ver com a falta de lugar no Outro do que com a falha orgânica. Nossa hipótese e o que viemos sustentando é que podem ocorrer processos semelhantes com as crianças que vivem em situações sociais críticas, pela via da produção de uma antecipação de fracasso que se dá pelo olhar social e pelo lugar de exclusão que facilmente lhes é atribuído.

### Cena 3

O tempo passou, o ano virou, mudamos de casa. Mas carregamos junto a alma, a proposta e o que construímos até ali como Casa dos Cata-Ventos.

Acompanhando as mudanças de tempo e de espaço, iam mudando também as brincadeiras preferidas pelas crianças. Até que, certa feita, chegamos num período de muita brincadeira de corda. Pular corda, saltar cobrinhas, amarrar coisas, construir contornos de casa, ruas, e um sem fim de invenções com fios pra tudo que é lado. Dentro de algum tempo, já eram conhecidos os maiores puladores de corda do pedaço! E haja braço e energia pra trilhar e contar, ou trilhar e cantar, conforme a preferência de cada pulador.

Em meio aos especialistas da saltitância ritmada, que chegavam a números gigantes de saltos, com dois pés no ar e no chão e três dígitos na contagem, havia também os aprendizes tímidos, que ensaiavam os primeiros pulos, enredando-se nos fios e em números mais modestos, mas não menos importantes.

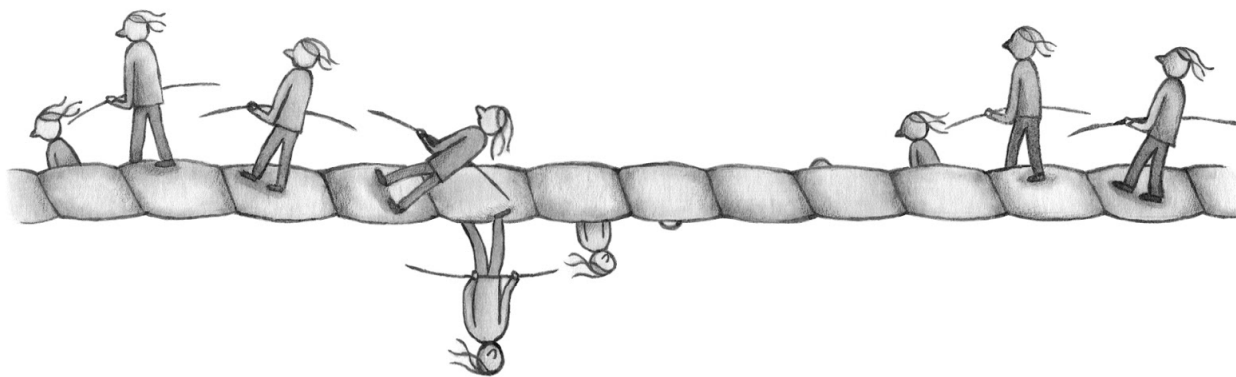
Em geral, os pequenos experimentavam-se entre o girar das cordas, enquanto os grandes faziam a função de trilhá-las. Até o dia em que uma das pequenas aprendizes anuncia que quer se experimentar em outro lugar da brincadeira. É Estrela – a essa altura já falando não apenas o seu nome, mas muitas outras palavras importantes – quem me surpreende ao dizer: “‘sora’ Laura, deixa eu trilhar!”. Aqui, uma surpresa dupla: pelo pedido e pelo chamado, já que a maioria das crianças insistia em nos chamar apenas de ‘sora’, enquanto ela gravava rapidamente os nomes de cada um de nós.

Na fila dos que aguardavam sua vez para pular, saltavam muitos protestos em resposta ao seu pedido: “Não, ‘sora’, ela não sabe!”, “Não deixa, ela vai estragar a brincadeira!”, entre outras combinações de palavras que apontavam somente para o seu não saber e sua impossibilidade de ocupar um outro lugar. Em meio a carinhas insatisfeitas, e algumas outras curiosas, tento sustentar que podemos ensiná-la, que ela pode tentar, que se não desse certo poderíamos repetir a tentativa – tanto de quem estivesse aprendendo a trilhar, como de quem estivesse pulando ou aprendendo a pular.

Assim, passo a corda e a vez para a pequena confiante, com a dica de que ela gire seu braço ‘bem grandão’ – eis que nascia ali a mais jovem trilhadora da Casa dos Cata-Ventos! E já prenhe de muitos giros, que puderam acolher inclusive alguns dos pequenos puladores reclamões de minutos antes.



Figura 5 – “Cuerda”



TROCHE

Fonte: Troche (2012)

## Dos fios que tecemos pelo caminho

Puro engano de inocentes e desprevenidos,  
o princípio nunca foi a ponta nítida  
e precisa de uma linha,  
o princípio é um processo lentíssimo, demorado,  
que exige tempo e paciência  
para se perceber em que direção quer ir,  
que tenteia o caminho como um cego,  
o princípio é só o princípio, o que fez  
vale tanto como nada.  
José Saramago

Conforme mencionado inicialmente, a Casa dos Cata-Ventos inscreve-se na tradição das estruturas Dolto – como ficaram conhecidos os espaços que nasceram na França de 1979 e que rapidamente se espalharam por outros países, tomados como modelo de intervenção e cuidado da primeira infância. Na Maison Verte, precursora dessa experiência inovadora, sustenta-se a existência de três regras fundamentais. A primeira diz respeito à necessidade de que as crianças estejam sempre acompanhadas por um adulto de referência para elas; a segunda é a regra da linha vermelha, que limita o espaço onde se é permitido brincar com velocípedes, protegendo assim as crianças menores que poderiam se machucar com eles; e a terceira é a regra do avental de plástico, que deve ser utilizado sempre que a criança quiser brincar com água. Tais regras, simples e claras, presentificam para as crianças a existência das leis que regulam o convívio em sociedade, às quais estão submetidos pequenos e grandes, e possibilitam também algumas diferenciações entre o espaço privado, do lar, e o espaço público (Dolto, 2005).

Na transposição do modelo francês para a realidade brasileira, adaptações foram necessárias, desde o início da experiência da Casa da Árvore, no Rio de Janeiro, como testemunham Lulli Milman (2005), Benilton Bezerra (2008) e Julia Milman e Lívia Franco Cavalcanti (2016), e também em nosso percurso, na Casa dos Cata-Ventos. Não só o público atendido difere daquele recebido na Maison Verte, como também as regras se modificam e se adaptam conforme o lugar e o território em que cada casa se situa. Nessa via, como sublinha Bezerra (2008) em seu testemunho – ou Saramago (2000) em sua ficção –, em cada trabalho iniciado não se trata de repetir o que já foi produzido anteriormente, tomando a direção de uma suposta linha reta já traçada, mas de “iniciar um novo *experimento*” (Bezerra, 2008, p. 16).

Ao longo de quase sete anos de vida, passamos por muitas discussões e reflexões sobre regras, limites, possibilidades. Já advertidos pelos preciosos relatos que encontramos no livro da experiência carioca, iniciamos o trabalho com a proposta de acolhimento a uma faixa etária maior que a da experiência francesa. Na Maison Verte, são recebidas crianças de até três anos, acompanhadas por seus cuidadores, pois a proposta de Dolto tinha como foco a prevenção e o cuidado no momento de transição do espaço protegido da família para o ingresso na vida escolar.

Na Casa dos Cata-Ventos, iniciamos com a ideia de receber crianças de 0 a 6 anos de idade. E, assim como ocorreu na Casa da Árvore, logo vimos que, na dinâmica da comunidade, as crianças pequenas nem sempre circulam acompanhadas de algum adulto de referência. Muitas vezes circulam muito bem sozinhas, outras tantas acompanhadas de crianças um pouquinho maiores. Assim, também cedemos na exigência de haver sempre um adulto cuidador. Em seguida, ampliamos a faixa etária incluindo crianças de até doze anos de idade. E, desde 2015, abrimos o turno das rodas de capoeira e criamos, também, o espaço para as crianças que começaram a crescer e adolecer e para os já adolescentes, dos onze e doze anos em diante.

As mudanças, em geral, respondiam a demandas que fomos identificando e acolhendo, mas sempre nos questionamos sobre os limites de nossas possibilidades, também. Reconhecemos muitas vezes uma tendência a querer acolher tudo o que nos chegava, e refletíamos sobre o quão difícil podia ser dizermos não para crianças as quais testemunhávamos já receberem tantos não na vida – pelas privações que experimentam desde muito cedo. Por outro lado, pudemos experimentar outras tantas vezes os efeitos decorrentes da dificuldade em estabelecer limites claros e precisos, para nós e para as crianças.

O que recolhemos como uma diferença em relação à Maison Verte – e que depois encontramos como semelhança no trabalho da Casa da Árvore – é a possibilidade de revermos algumas regras, flexibilizando-as ou criando outras quando necessário. Assim, embora tenhamos ampliado a faixa etária, recebendo crianças maiores de três anos, nos deparamos com a necessidade de limitarmos o número de crianças dependendo da época, do turno e de quantas pessoas da equipe estarão em cada turno. Já aprendemos que em períodos de férias escolares, por exemplo, precisamos combinar um número limite de crianças que poderemos acolher em cada turno, caso contrário ficamos impossibilitados de sustentar os contornos necessários para que o espaço de brincar, conversar e contar histórias realmente funcione. Quando tal combinado não é sustentado pela equipe, em geral testemunhamos plantões

caóticos, com brincadeiras que rapidamente transbordam para o registro da violência e com as palavras podendo fazer pouco ou nenhum efeito de borda e de corte nos excessos pulsionais.

Nesse sentido, se retomamos anteriormente o valor de alguns cortes e castrações para o desenvolvimento da criança, vale retomarmos também os apontamentos de Dolto (2005) quanto a necessidade de que aquele que faz o corte também tenha passado pela experiência e esteja submetido à lei ou à proibição que coloca para a criança. Nas palavras da autora, “as proibições só têm sentido para a criança se existirem também para seus pais” (p. 62), sendo necessário “que estes obedeçam à mesma lei que as crianças e não continuem representando o papel de todo-poderosos em relação à criança toda-impotente” (p. 63).

A possibilidade de falarmos para as crianças sobre nossos limites enquanto equipe, adultos e profissionais, pode abrir a via para compartilharmos justamente o registro da falta, podendo, também, fazer rachaduras na imagem de grandes e “todo-poderosos” (que nesse contexto pode ser reforçada ainda pela diferença de classe social existente entre os integrantes da equipe e a população atendida). Não significando necessariamente a imposição de mais uma privação, então, e sim a sustentação de uma possibilidade – possibilidade de encontro, de convívio, de brincar e fazer circular a palavra.

Milman e Cavalcanti (2016), ao debaterem sobre a questão das leis e das regras que se fazem necessárias para a sustentação do espaço de convivência na Casa da Árvore, também se remetem às diferenças e peculiaridades do trabalho com relação à precursora francesa. E, nessa produção, trazem uma reflexão que nos interessa:

(...) é justamente através do processo de discussão, escuta e reflexão que avançaremos na compreensão do que é a vida no coletivo: sempre diversa, peculiar, única. A própria noção de democracia pressupõe um espaço em que se permite romper com os limites, estando as próprias leis sujeitas à transformação a partir da atuação dos cidadãos. Fica mais claro para nós que vale apostarmos na nossa escuta e discernimento, facultando-nos a possibilidade de descobrirmos outras formas de atuação em conjunto com os demais atores do processo vital que ora estamos construindo. Se os sentidos só ocorrem no coletivo, como estabelecê-los a priori, com rigidez e inflexibilidade? (Milman & Cavalcanti, 2016, s. p.).

A partir de nossa experiência, concordamos com a necessidade de permanecermos abertos e sensíveis ao que nos trazem as crianças e adolescentes, para então construirmos as formas de atuação e os limites possíveis ou necessários, especialmente, ao considerarmos o fato de que atuamos em um território cujas regras e leis podem ser bastante distintas das quais estamos habituados e inseridos – como na cena anteriormente narrada a respeito do nosso pavor diante das crianças subindo no telhado e da surpresa ao descobrirmos que tal cena era não apenas comum, como necessária ali.

Assim, seguem dialogando, com a nossa experiência, as autoras cariocas: “o trabalho não está pronto a priori, ele se movimenta de forma viva e criativa. A apresentação dos limites às crianças e a construção das leis que regem o laço social não podem ser descoladas de sentido e devem incluir a contribuição da própria criança no processo” (Milman e Cavalcanti, 2016). Por essa via, consideramos os efeitos recolhidos nas reflexões e discussões a respeito de nossas regras e limites.

Resgatando uma vez mais o caso de Estrela, as regras da Casa dos Cata-Ventos de nos chamarmos sempre pelo nome e de registrá-los a cada entrada pareceram operar uma função ainda mais importante – estruturante, talvez. Mais do que (re)afirmar a marca de cada um que esteve ali em determinado dia, com ela tratava-se de produzir uma outra marca. Era também uma forma de apontarmos que seu lugar ali não era o de resto, de dejetos; e sim que, do portão para dentro, pelo menos, ela ocupava um lugar legítimo, onde o seu nome e as suas produções eram elementos valiosos e reconhecidos por nós.

Tal como na bela ilustração de Troche (figura 3, na página 59), podemos pensar que foi se armando um trabalho coletivo de sustentação de seu nome-corpo. E, a seu modo, ela nos devolveia o valor que tais marcas iam produzindo. Chamava-nos a atenção, por exemplo, que, enquanto praticamente todas as crianças insistiam em nos chamar de ‘sororas’ – apesar de nossos esforços e insistências para que pudessem dizer nossos nomes –, Estrela gravava rapidamente os nomes de cada membro da equipe, ainda que também usasse o ‘sora’ muitas vezes, seguia com o nome correspondente depois.

Aqui, cabe novamente a contribuição de nossas colegas da Casa da Árvore. Ainda no texto supracitado, as autoras afirmam que “o mais importante não é fazer valer a regra, mas o deslocamento subjetivo que ela provoca: o desejo de transgredir e o sentido dessa transgressão ou da aceitação da regra para o sujeito” (Milman e Cavalcanti, 2016). Tal efeito é diferente para cada criança e em cada caso. Dessa forma, por um lado, testemunhamos a importância da diferenciação dos nossos nomes para Estrela – já que também conferíamos um lugar único e de importância para o nome dela –, e, por outro, escutamos de outras crianças a explicação de que nos chamavam de ‘sororas’ pois também aprendiam coisas conosco, embora estivesse claro o fato de a Casa dos Cata-Ventos não ser uma escola. Considerando os efeitos e as falas distintas, passamos a acolher a possibilidade de as crianças nos chamarem pelos nomes, como tanto insistíamos inicialmente, e também de se dirigirem a nós como professores, dando lugar ao reconhecimento e às aprendizagens que anunciavam acontecer ali.

Voltando ao caso de nossa protagonista brilhante, junto à apropriação do(s) nome(s), acompanhávamos também as mudanças que iam se produzindo em sua organização corporal: na medida em que ia conseguindo solicitar ajuda quando precisava ir ao banheiro; quando passou a se incomodar com o nariz sujo – o que antes incomodava apenas aos grandes da equipe; quando se pôs a ensaiar desenhos e garatujas que indicava ser sua assinatura: Estrela. E, ainda, mudanças que se apresentavam na relação com as outras crianças, como a possibilidade de passar a reivindicar um lugar, seja nas brincadeiras, seja nas histórias – tal como no momento de surpresa narrado na terceira cena, ao afirmar seu desejo de trilhar a corda para as outras crianças pularem.

Um fio para seguirmos pesquisando: com um nome sustentado por vários, e resgatado por muitos, em outra posição que não somente a de resto, talvez passasse a ser possível se sustentar e desdobrar também outras operações importantes. Como a produção valiosa, ao fazer girar a corda, ao final da cena 3, justo no momento em que aquela se desenhava como a brincadeira mais disputada pelas crianças.

O movimento pode ser visto tanto no objeto – a rodar no ar, dando contorno à brincadeira –, quanto numa mudança de posição do sujeito; como nos ajudam a pensar Troche (figura 5, na página 72) e Winnicott (1975), com seus distintos recursos. Enquanto Troche contorna a brincadeira em delicados traços, Winnicott ilumina com palavras os movimentos que a criança produz ao brincar, trazendo objetos ou fenômenos da realidade externa para dentro da área da brincadeira, colocando-os a serviço do sonho ou de outras amostras de sua realidade interna. Nesse espaço, entre a realidade psíquica e o mundo externo, o autor situa o potencial terapêutico que encontramos no brincar infantil e que testemunhamos em tantos momentos com as crianças que chegam para brincar, conversar, ler, escrever e contar histórias.

A brincadeira de corda também pode nos servir como imagem potente para pensarmos a criação e a negociação das regras, bem como dos nossos limites, no cotidiano da Casa dos Cata-Ventos. Com um fio principal que sustenta e orienta a intervenção – a ética e a escuta psicanalítica –, quantos desenhos e remodelagens podemos ir fabricando sem que se perca a função de contorno e de borda necessária para o desenvolvimento do trabalho?

Temos sido convocados a ajudar no contorno das letras, por exemplo, que deixaram de habitar apenas os miolos dos livros de histórias e começaram a pular para as pequenas mãos de crianças de diferentes idades (algumas já maiores, outras que chegaram até ali sem saber como segurar um lápis). Mesmo tendo claro que não somos uma escola, também

sabemos do valor da aprendizagem da escrita e da leitura, especialmente quando vem guiada pelo desejo e pela curiosidade dos pequenos. As demandas que chegam das crianças, e as dúvidas que passam a nos habitar (já que não somos professores alfabetizadores), seguem conosco exigindo atenção e cuidado, e desdobrando efeitos potentes, como nas novas parcerias firmadas e no nascimento da livração.

Seguiremos então com as pistas do que nos dizem as crianças e também os grandes que as acompanham nas diferentes instituições pelas quais circulam. A escolha por acompanhar os seus percursos em outros lugares, que não apenas a comunidade e o pátio dos Cata-ventos, é amparada na pergunta fundamental lançada por Rodolfo (1990) quando nos ocupamos da clínica da infância. O psicanalista pergunta: “onde vivem as crianças?”, apontando que é essencial observarmos se o pequeno habita ainda o corpo da mãe ou se já explora outros territórios e espaços, por exemplo.

A questão colocada pelo autor no contexto de sua produção teórica diz respeito mais especificamente ao mito familiar que a criança habita e aos significantes que ela consegue extrair dali, forjando para si um lugar para existir. Em nosso caso, entretanto, acolheremos também as proposições já situadas de Jessé Souza (2009) e ampliaremos essa interrogação incluindo também a dimensão social e os mitos culturais, com os respectivos significantes que são atribuídos a cada criança. Partiremos, desse modo, especialmente para o local que é um dos principais representantes da dimensão social para a criança: a escola – e que tem como uma de suas funções ampliar os horizontes de conhecimentos, experiências e aprendizagens dos pequenos, para além dos seus já conhecidos terrenos familiares.

## Cena 4 - parte 1

Uma manhã fria. Dirijo-me à escola onde estudam boa parte das crianças e adolescentes que frequentam a Casa dos Cata-Ventos para fazermos uma reunião com duas orientadoras pedagógicas e trocarmos notícias sobre nossos trabalhos e acompanhamentos.

Depois de me deter por alguns instantes em frente a um muro repleto de belas pinturas, com imagens e palavras de artistas gaúchos, adentro no território escolar. Em alguns passos, a atmosfera já se transforma. A arte parece ficar de fora, lá no muro voltado para a rua. Deparo-me com grades. Depois, uma espécie de recepção: piso frio, um banco, cadeiras, um mural um tanto abandonado. Mais grades. E, atrás delas, um pedaço do pátio e muros.

Chego mais cedo e decido aguardar ali. Sento no banco, tiro o celular e uma garrafa de água de dentro da bolsa. Enquanto me comunicava com outra colega que estava a caminho, começa a se desenhar uma cena diferente, bem próximo de onde eu estava. Minha atenção vai se deslocando, do celular para a conversa que se armava ali, perto do portão que dá entrada ao pátio.

Na cena, Dora, uma funcionária antiga da escola, conta a uma professora por que desmontou o espaço acolhedor que havia construído ali na entrada há algumas semanas atrás. Antes da chegada do inverno, com a ajuda de algumas mães e de outras pessoas da equipe, ela reuniu tapete, estufa, poltrona, almofadas e mantinhas, e montou uma mesa com chazinhos e chimarrão. Ocupou o mural, com fotos e mensagens, conforme as datas e a sua inspiração. Investiu, enfim, no seu espaço de trabalho com as crianças e suas famílias.

Dora conta, no entanto, que desde o início ouviu críticas e deboches de alguns professores e que isso chegou ao limite para ela quando, num dia, alguns alunos grandes pegaram uma caixa de chás (que ela deixava ali para eles saberem o que estavam bebendo), copinhos plásticos, saíram, e deixaram a térmica aberta e a mesa bagunçada. Isso foi o suficiente para que ela ouvisse de muitos que “já tinham avisado que isso não ia dar certo”, “que ali não era a casa dela, nem deles”, e outras combinações não menos duras e vazias de aposta.



Figura 6 – “El castillo/The castle” ”; Obra que ficou conhecida na internet como “O impacto de um livro”



Fonte: Blake (2007)

## Das apostas em nomes e letras

“Borboleta é uma cor.  
A que avoa”.  
A criança erra na gramática  
e acerta na poesia.  
Manoel de Barros

A decisão por iniciarmos um trabalho de articulação com a escola do território foi se constituindo na medida em que começamos a perceber alguns movimentos sazonais na circulação das crianças pela Casa dos Cata-Ventos, assim como alguns impasses importantes na escrita e na leitura de crianças já maiores. Com o passar do tempo, fomos observando uma repetição que se dava a cada ano, ao longo dos períodos letivos, e que se fazia notar na movimentação das crianças pelas ruas da vila e no pátio da Casa.

Nos períodos de férias escolares, o grande número de crianças na comunidade exige que criemos algumas estratégias para podermos acolher a demanda que se apresenta nos plantões de brincadeiras e de contação de histórias. No primeiro semestre, tal número diminui consideravelmente, com o início das aulas e o retorno dos atendimentos na creche comunitária e no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (que acolhe algumas crianças e adolescentes no contra turno escolar). No entanto, já na metade do ano e início do segundo semestre, começamos a notar um aumento no número de crianças circulando pela vila e pelos plantões da Casa.

Perguntando a algumas crianças que sabíamos estarem matriculadas na escola, passamos a escutar respostas que nos preocuparam e nos levaram em direção à construção de um espaço de troca e de diálogo com a instituição escolar. Tal preocupação relacionava-se, por um lado, aos efeitos que testemunhávamos nos percursos das aprendizagens formais dos pequenos e, por outro, ao limite que reconhecíamos na nossa possibilidade de produzir alguma diferença significativa em tais percursos que muitas vezes se interrompiam, já que não ocupamos nem pretendemos substituir o lugar da escola.

O que chegavam até nós eram pequenos relatos e fragmentos que narravam alguns processos de inclusão e de exclusão que nos pareciam deslocados no tempo e que retiravam de muitas crianças a possibilidade de permanecerem na escola e de estudarem. Assim, escutávamos algumas crianças dizendo já estarem rodadas nos meses de junho, julho e agosto. Outra, contava do impedimento de permanecer na escola durante todo o turno escolar, sendo liberada mais cedo para casa. De outras ainda, a dificuldade de permanecer na escola ao se

verem responsáveis por irmãos menores que não conseguiram vaga na creche. Além disso, testemunhávamos, com angústia e preocupação, crianças já grandes que ainda não reconheciam as letras, nem se aventuravam a escrever o próprio nome ou outras palavras simples, mesmo frequentando a escola há anos.

A falta de aposta e investimento que chegara até Dora pelas falas de parte da equipe docente também parecia deixar suas marcas na construção do laço das crianças com a escola e em seus processos de aprendizagem. Na cena, algo que poderia ser lido como um simples “aprontar” de adolescentes – e relativamente fácil de ser reparado, diga-se de passagem –, naquele contexto pareceu ganhar contornos muito maiores e mais duros, fazendo com que nos questionássemos sobre as construções – sociais ou singulares – que produziam antecipações tão duras de fracasso e de impossibilidade de sustentar coletivamente o investimento em outras formas de se produzir encontros, tal como Dora propunha com a montagem de uma recepção mais acolhedora.

Por vias distintas, Leandro de Lajonquière (1999) e Lorena Freitas (2009) constroem percursos narrativos e históricos, pelos quais podemos acompanhar o desinvestimento da tarefa educativa pela instituição escolar, e que convergem com nossos percursos ao acompanhar as crianças em suas tentativas de iniciar ou de seguir a viagem pelo mundo das letras e números. Nas palavras de Lajonquière (1999), o que se constata é “uma espécie de renúncia à instância educativa ou demissão do ato, em lugar de uma aposta redobrada à moda tradicional” (p. 24). Já Freitas (2009) vai retomando o percurso de exclusão histórica da classe que, conforme Souza (2009), também nomeia de ralé.

Assim, se, por um lado, foi conquistada a garantia em lei do ingresso à instituição escolar, por outro, não se encontram garantidas as condições para uma inclusão efetiva e para o acesso à educação – que, como sublinham ambos os autores, trata da formação de cidadãos letrados. Como refere Lajonquière (1999), trata-se de uma renúncia à educação, mas não às crenças pedagógicas, que – devido à relação quase que exclusiva dos problemas de aprendizagem e dos atos de indisciplina às condições ou capacidades psicológicas das crianças e jovens – acabam por gerar tanto uma crescente psicologização do cotidiano escolar como os movimentos de exclusão dos alunos que não se encaixam nos moldes propostos pelas instituições de ensino.

Na mesma via de se colocar em questão as condições esperadas dos indivíduos para que possam ser incluídos no laço social, retomamos as reflexões de Jessé Souza (2009) ao colocar o acento da desigualdade social nas diferenças da transmissão e da possibilidade de

acesso aos capitais econômico e cultural – sendo este entendido como uma mistura dos valores familiares e do capital escolar. O autor constrói então uma crítica à visão redutoramente econômica do mundo – a que chama de “economicismo” –, sustentando que, desde essa perspectiva, se ignora o que é mais importante, ou seja, a transferência dos valores imateriais na reprodução das classes sociais e de seus privilégios no tempo.

Assim, no caso das crianças que acompanhamos, testemunhamos o (des)encontro que se arma entre uma instituição que vem abrindo mão de sua tarefa – em especial quando se trata das populações mais pobres – com pequenos sujeitos que não chegam até ela com as pré-condições esperadas para que consigam de fato embarcar na jornada das aprendizagens formais. Não só a transmissão dos conteúdos curriculares fica em xeque, mas também as possibilidades de transmissão do cuidado e a construção de um acolhimento parecem ser tomadas antecipadamente como impossíveis, e lidas como inviáveis frente a qualquer pequeno impasse que se apresente; como se a diferença se presentificasse tal como o muro de Jorge Méndez Blake na relação entre os adultos e os jovens da instituição, impedindo a transmissão e o compartilhamento dos valores da cultura.

Em sua produção, Freitas (2009) dá nome aos processos de exclusão ao falar da má-fé institucional, referindo-se aos padrões de ação que se articulam tanto em nível de Estado, (pelos planejamentos e decisões sobre a alocação dos recursos, por exemplo) quanto no nível das relações de poder cotidianas entre os indivíduos, que, conforme o lugar que cada um ocupe na hierarquia social, irão mobilizar de formas diferentes os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem<sup>25</sup>. Por outro caminho, Lajonquière (1999) chega a um ponto de encontro com a autora. Ao criticar e refletir sobre os efeitos do discurso psicopedagógico hegemônico, ele sublinha que tal discurso mascara a dimensão política do chamado fracasso escolar, resgatando a observação de Maud Mannoni (1988) que em seu livro “Educação impossível” afirmava que a preocupação pelo social substituíra a preocupação pelo político, contribuindo, portanto, para a conservação do sistema.

Articulando ambas as dimensões, política e micropolítica, Freitas (2009) afirma que “a crueldade da má-fé institucional está em garantir a permanência da ralé na escola, sem isso significar, contudo, sua inclusão efetiva no mundo escolar, pois sua condição social e a própria instituição impedem a construção de uma relação afetiva positiva com o conhecimento” (p. 301). Com tal afirmação, no entanto, a autora não nega a existência de profissionais implicados que tentem produzir diferenças no cotidiano institucional, mas

---

<sup>25</sup> Impossível não recordar Darcy Ribeiro (1986), que em seu texto intitulado “Sobre o óbvio”, afirmava que a chamada crise educacional do Brasil não é uma crise, mas um projeto.

sublinha as dificuldades destes ao se encontrarem imersos em um sistema que opera com a lógica da exclusão e com o consentimento da sociedade a respeito dessa lógica desde a sua criação. Tais dificuldades produzem sensações de impotência e desânimo, como pudemos escutar na narrativa de Dora sobre sua intervenção e na consequente desistência da mesma.

## Cena 4 - parte 2

A professora segue para seu trabalho, mas não sem antes insistir e reinvestir na aposta de Dora. Faz isso compartilhando o efeito que aquela intervenção/transformação produziu em si mesma. Ela conta que, ao final do dia em que encontrou a recepção acalorada na escola, voltou para casa muito empolgada e falou para seu marido que, para sua surpresa, algo finalmente tinha mudado na escola! E que isso havia lhe reacendido uma esperança – já adormecida há tempos, ao que parece – de que ainda era possível investir e cuidar da educação pública, renovando a sua aposta nesse espaço.

Figura 7 – “El castillo/The Castle”; Obra que ficou conhecida na internet como “O impacto de um livro”



Fonte: Blake (2007)

O que a professora narra é a produção de um corte. Como se uma brecha se abrisse nos muros interiores da escola e lhe permitisse uma reconexão com seus sonhos de professora e com os ideais que carregava para um projeto de escola pública, mais viva talvez e mais próxima de sua tarefa. Como produzir e sustentar a abertura de semelhantes brechas é uma questão que nos toca, na medida em que consideramos a dimensão do desejo como fundamental no exercício de transmissão que é preciso poder operar entre educadores e alunos. Assim como sustentamos, dentro dos contornos da Casa, a possibilidade de que as crianças se encontrem com seus direitos de brincar, de construir sonhos e enunciar desejos e nomes próprios, também nos interessa ajudar a sustentar a abertura das possibilidades escolares para que elas possam se encontrar e exercer seus direitos de aprender a ler, escrever e de ser cidadãos – condição que muitas vezes já é difícil de ser acessada em função da classe social a que pertencem, e que pode ser ainda mais dificultada quando se encontra com a impossibilidade da leitura e da escrita em um mundo completamente letrado.

Nessa via, Leandro de Lajonquière, no vídeo “Freud e a Educação” (2014), retoma o desejo inconsciente que atravessa o fazer de pais, mães e professores, de formarem clones, cópias fieis a imagem de si mesmos, reconhecendo ainda a visão tomada pela pedagogia de uma necessidade de salvação daqueles a quem dirige sua ação. Resgatando aqui o que testemunhamos da vida na comunidade, cujos moradores, pequenos e grandes, tantas vezes ocupam um lugar de desvalor e de resto no tecido social, pensamos que tal missão pode se constituir como um prato cheio para desencontros na instituição escolar, em especial em lugares em que corpo docente e corpo discente habitam mundos tão distantes e dissonantes, que qualquer uma dessas missões parece ficar sem lugar logo de saída. Ainda que seja o lugar do sonho ou do desejo, visto que se constituem como impossíveis também em outras condições, mas que podem ser necessários para a construção de um laço e de uma transferência inicial.

Nesse sentido, se suponho que aquele com quem me encontro não tem condições de receber o que transmito, ou se sinto que por sua condição de radical diferença não tenho nada para lhe transmitir, o que fazer? A resposta narrada por Dora, emitida por alguns professores, parece ser “Nada, nem tente que não adianta”. Como se a condição para que o sonho e o desejo possam ocupar seu lugar e função seja a necessidade de sua realização, tão fiel quanto idealizada.

Ao escutar e acompanhar tais efeitos, entendemos que o trabalho com as crianças que vivem em situações sociais críticas pode colocar como desafio uma resistência ao desejo de

professores, diretores, orientadores pedagógicas, na medida em que aquilo que a suposta cópia fiel espelha pode constituir-se como uma imagem bastante difícil de ser encarada. Portanto, parece-nos importante criar e sustentar espaços de circulação do desejo nas instituições que compõem a rede de atenção às comunidades, onde seja possível reconhecer valor no trabalho desenvolvido e nos sujeitos envolvidos, visto que aí também podem se construir e se transmitir as aprendizagens invisíveis mencionadas por Jessé Souza (2009), como aquela sustentada brevemente por Dora.

Parece-nos que isso foi o que pudemos testemunhar na narrativa da professora presente na cena, visto que ali a intervenção de Dora pôde produzir uma abertura singular, (re)colocando o desejo a circular novamente, ainda que pontualmente. Não permanecendo fixada somente à função ou à organização concreta e utilitarista de copos plásticos, caixa de chás e garrafa térmica, a professora deixa-se afetar pela atmosfera criada e pelo potencial carregado em sua montagem: a transformação de um lugar de passagem, antes frio e vazio, em um lugar de recepção, de encontros e de possibilidade de acolhimento das diferenças. Uma brecha que pôde se produzir no muro, como na instalação de Jorge Méndez Blake (2007).

Cabe acrescentarmos ainda que, assim que a professora saiu, Dora me interpelou, questionando se eu havia escutado a conversa, e perguntando o que eu pensava sobre aquilo. Na medida em que pude ir compartilhando com ela o quanto considerava importante sua intervenção, apesar das reações contrárias que lhe pesaram tanto, ela também seguiu contando que, para sua surpresa, os alunos que mais valorizaram e cuidaram daquele espaço acolhedor foram justamente os que ela sabia que viviam em condições onde isso não existia, ou onde era muito escasso – não por acaso, os mesmos que me traziam até ali e que nos levam a pensar nas tantas formas e possibilidades de aprendizagem que podem ser construídas tanto dentro como fora das salas de aula.

Além disso, tal narrativa nos faz colocar em questão – acompanhada das interrogações e pontuações feitas por Jessé Souza (2009) – certa hierarquia existente que coloca as aprendizagens formais acima daquelas que o autor nomeia como as aprendizagens invisíveis. O que testemunhamos é que ambas precisam estar presentes e entrelaçadas para que o encontro e a aprendizagem possam se dar. É por isso que apostamos e seguimos investindo no espaço de troca com a instituição escolar como mais uma intervenção que compõe nosso fazer na Casa dos Cata-Ventos. Uma intervenção que carrega também o tom da invenção, visto que não faz parte até então das experiências precursoras que nos inspiraram.



A aposta no trabalho em rede – que é tecido não apenas com a escola do território, mas com as equipes e serviços da rede intersetorial também – se firma não apenas na dimensão política de tal trabalho, mas especialmente na dimensão clínica. Por entendermos que as crianças seguem sempre atentas à arte de procurar e recolher significantes que possam representá-las e ampará-las, sustentamos também que tal trabalho de extração, como nomeia Rodolfo (1990), se faz em todos os lugares por onde elas circulam e onde empreendem as suas explorações e construções acerca do que é o mundo e de qual lugar nele lhes cabe ou lhes é imposto<sup>26</sup>. Se desejamos que elas possam encontrar e criar outros lugares que não apenas o de resto e de dejetos – como tão frequentemente recebem do olhar da sociedade –, entendemos que essa é uma aposta que precisa ser sustentada e compartilhada entre vários, já que se trata de um legítimo nadar contra a maré, que exige as maiores e mais qualificadas forças em tal embarcação.

Assim, como sustentar as apostas em espaços onde o fechamento de possibilidades têm sido a tônica dos cotidianos de trabalho, e reforçado ainda mais no momento político que vivemos, é uma questão que permanece. Se tomarmos a afirmação de Jerusalinsky (apud Kupfer, 1999) de que, ao educar, é preciso transmitir a demanda social além do desejo, isto é, que o desejo do educador deve estar balizado pela legalidade ditada pela cultura, é necessário olharmos para os efeitos que se produzem quando, no próprio laço social, a educação perde lugar e força, ficando balizada mais por interesses econômicos privados do que pelo interesse e investimento público em sua potência de transformação de realidades sociais.

Nesse sentido, além de sustentar apostas, soma-se a questão de como produzir pontos de resistência – na cultura, no discurso social e na própria instituição escolar –, reafirmando a potência da educação e o seu necessário ofício de acolher e investir na infância. Os efeitos disso não são poucos, e, “para transformar o húmus de ‘nossas piores disposições’ em algo que preste”<sup>27</sup>, tal como o cocô que pode virar adubo para novas sementes e nascimentos, há de se renovar constante e intensamente a aposta e o cuidado com tamanha tarefa.

---

<sup>26</sup> Retomamos, aqui, a bela narrativa de Rocha (2018) sobre a menina que, após ouvir e brincar com a história de Dandara dos Palmares, princesa preta, princesa forte, reinventa o seu próprio nome, assinando, no turno seguinte ao da contação da história, como Maria *Dandara* da Silva.

<sup>27</sup> Tomamos emprestada aqui a colocação de Kupfer (1999) que, ao retomar o texto freudiano, afirma que “o máximo que a educação pode fazer é esforçar-se por transformar o húmus de ‘nossas piores disposições’ em algo que preste” (p. 16).

## Cena 5

Frequentadora assídua de quase todos os turnos de intervenção da Casa dos Cata-Ventos, Estrela nunca mais parou de nos surpreender.

Seguiu trilhando cordas e muitos outros caminhos de invenção nos turnos de livre brincar. Descobriu novos movimentos e várias outras possibilidades de se colocar no jogo das relações nos turnos de capoeira, tendo ganhado inclusive mais um lindo nome no batismo do berimbau. Escutou, brincou e encenou muitas histórias nos percursos com a livração, e mergulhou intensamente na descoberta dos traços de seu nome e no universo das letras.

Junto a outras crianças, lançou-se aos encantos do palco desenhado nas paredes da Casa, criando espetáculos, viagens, e um sem fim de possibilidades de vida nos contornos do desejo e da imaginação.

Por fim, dia desses, montou um espetáculo só seu! O palco transformou-se em cenário para a sua contação de histórias. Na companhia dos livros, compartilhou a leitura de sua história inventada, amparada no suporte de algumas palavras e imagens de autores já conhecidos, mas lindamente ampliada pelas asas de sua própria imaginação.

Uma Estrela que avoa ali nascera.

Figura 8 – “Libro ventana”



TROCHE

Fonte: Troche (2012)

## Aberturas e inconclusões

O pulo  
Estrela foi se arrastando no chão deu no sapo  
sapo ficou teso de flor!  
e pulou o silêncio  
Manoel de Barros

Escolhemos compartilhar, aqui, algumas das cenas que marcaram a história do projeto da Casa dos Cata-Ventos e outras que marcaram intensamente a memória da pesquisadora cataventeira. A partir delas, seguimos abrindo e desdobrando as questões que decantaram durante o processo de pesquisa, dando contorno e direção ao estudo que nos propusemos empreender.

Partindo do contexto das intervenções clínicas que se dão no cotidiano de trabalho e de encontro com os pequenos e grandes na Casa dos Cata-Ventos, escolhemos o método do estudo clínico por apostar em sua potência de construção e elaboração, coerentes com a ética que sustenta nosso trabalho. Resgatamos, também, o valor das cenas na tradição psicanalítica, sustentando-as enquanto um lugar de produção, alinhada à noção de que alguns sentidos e efeitos podem ser recolhidos somente no a posteriori, como anunciou Freud (1937/2018) em sua obra “Construções na análise”.

Foi também em um tempo ‘só depois’ que, enquanto equipe do projeto, nos movemos em direção a alguns espaços e serviços das redes de atenção, a partir das pistas que recolhíamos com as crianças e jovens. Esse trabalho, fora do terreno já conhecido do pátio e dos cômodos da Casa, segue produzindo suas questões, na medida em que vai se constituindo como uma psicanálise não apenas *na* cidade, mas que se propõe a estar em estreito diálogo com ela, bem como com as produções e efeitos que se recolhem nos diversos encontros e desencontros com os pequenos e grandes que acompanhamos nesse percurso.

Colocamo-nos, assim, a pensar os efeitos clínicos do trabalho, bem como a possibilidade de outros ainda que possam repercutir na cultura e, também, nos mitos sociais que são criados sobre as vidas precárias e as condições sociais críticas, de modo a reduzi-las rapidamente a vidas indignas ou a massas indistintas que permanecem sob a insígnia do bárbaro ou do outro absoluto, como aponta Derrida (2003), que não tem direito a um nome nem a um pertencimento familiar. Para tanto, apostamos no encontro e no trabalho tecido singular e artesanalmente com os outros parceiros e atores das redes, que também investem no cuidado e na aposta com a infância e a adolescência em territórios marginalizados.

Na trilha das cenas que se abriram, cabe sublinhar que foi no transcorrer de suas próprias escritas e elucubrações que pôde ir se forjando o corpo de uma pesquisadora escritora, cujos efeitos não ficaram restritos apenas aos contornos da pesquisa na Casa dos Cata-Ventos. A escritura das cenas, bem como o intenso percurso vivenciado no decorrer dessa produção, trouxe à memória e ao papel, outras cenas, de outros tempos, em outras casas. Essas também significativas e, talvez, embrionárias do que pôde se tecer como produção até aqui. Deixamos ao leitor, então, uma última cena, cuja escritura enlaçou e relançou novos sentidos ao trabalho produzido pela pesquisadora cataventeira, tanto nos contornos da Casa dos Cata-Ventos, quanto nas páginas que aqui foram sendo recheadas até tomarem o corpo de uma dissertação. Com a cena que fecha este trabalho, apostamos, então, que o jogo de aberturas possa seguir se produzindo também para cada um que com ele se encontrar.

## Posfácio

Era uma casa de madeira, que espichava ou encolhia conforme as necessidades.

Já havia abrigado um casal e seus cinco filhos; um pai e avô que partira aos céus; um tio e irmão que partira ao mundo.

Abrigava também as novas famílias que ali nasciam; como a do filho mais velho, quando se enamorou e fez uma criança. E outras mais, de tantas espécies que nem saberíamos contar, mas que incluíam aves, répteis, e pequenos mamíferos, além de inúmeras variedades do reino vegetal. Todas acolhidas e cuidadas com o devido carinho e esmero, e a experiência já acumulada no ato de cultivar.

Àquela altura, abrigava o casal originário e, quando em vez, alguns pequeninos habitantes passageiros, que ocupavam a casa como se fosse um universo desconhecido a ser explorado e descoberto. Nessas explorações, os pingos de gente traziam suas ferramentas de ver o mundo e seus materiais de primeiros socorros, como fraldas, pelúcias, e, também, livros de histórias.

Belo dia, chega um pequenino acompanhado de um livro, sem, no entanto, trazer consigo a arte de decifrá-lo. Sabia apenas que havia ali algo a ser descoberto, e supunha que um habitante maior poderia ajudá-lo e acompanhá-lo naquela nova empreitada.

Confiante da escolha que fizera, dirigiu-se à matriarca da família, com o livro numa mão e o bico na outra:

– “Vó, lê uma história pra mim?”

As feições que surgiram no rosto da mulher, diante de tão singela pergunta, seguem até hoje marcadas como firmes traços em minha memória. Na impossibilidade de guiar o neto pelo mundo das letras, dirigiu-o até uma outra pequena, poucos anos e alguns centímetros maior que o primeiro:

– “Deixa que a Laurinha lê para ti...”

Naquele momento, duas histórias emergiam diante dos olhos da pequena Laura. Uma, contida nas páginas do livro que seu primo menor lhe entregava. E outra, que se descortinava diante da surpresa ao descobrir que existia, ali, uma avó que dominava perfeitamente a arte de recordar e de contar histórias, mas que não podia lê-las ou escrevê-las. Da primeira história, não posso lembrar. Da segunda, jamais esqueci.

## Referências Bibliográficas

- Arendt, H. (1961). A crise na educação. Recuperado de [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf) (Trabalho original publicado em 1957)
- ATTA Mídia e Educação (2014, 24 de maio). *Sigmund Freud e a Educação*. [Youtube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=k11vFj0qNw0>
- Barros, M. (2013). *Poesia Completa*. São Paulo, SP: LeYa,
- Becker, Â. L. (2016). Capoeira nos Cata-Ventos. *Correio da APPOA*, 257. Recuperado de [http://www.apoa.com.br/correio/educacao/257/capoeira\\_nos\\_cata\\_ventos/337](http://www.apoa.com.br/correio/educacao/257/capoeira_nos_cata_ventos/337)
- 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.
- Beltrame, A. (2018, no prelo) Portão - Patrão: notas a partir do masculino no trabalho da Casa dos Cata-ventos. In Casa dos Cata-Ventos (Org.), *Casa Dos Cata-ventos: Dispositivo clínico inovador* (pp. 43-61). Porto Alegre, RS: Centro de Estudos em Reparação Psíquica RS.
- Bezerra Júnior, B. (2008). Os Desafios de um Experimento. In L. Milman & B. Bezerra Júnior, (Orgs.), *A Casa da Árvore: uma experiência inovadora na atenção à infância*. (pp. 15-29) Rio de Janeiro, RJ: Garamond.
- Blake, J. M. (2007) El Castillo/The Castle. Recuperado de <http://www.mendezblake.com/>
- Broide, J. & Broide, E. E. (2015) *A psicanálise em situações sociais críticas: metodologia clínica e intervenções*. São Paulo, SP: Escuta.
- Butler, J. (2016). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Chevrand, C. G. & Moehlecke, R. (2015, 19 de outubro). Desastres naturais são fenômenos políticos, dizem especialistas. *FIOCRUZ Notícias*. Recuperado de <https://portal.fiocruz.br/noticia/desastres-naturais-sao-fenomenos-politicos-dizem-especialistas>
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>
- Coriat, E. (1997). *A psicanálise na clínica de bebês e crianças pequenas* (J. Jersusalinsky, trad.). Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios.
- Corso, D. L. & Corso, M. (2006). *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed.

- Couto, M. (2013). *A menina sem palavras - histórias de Mia Couto*. São Paulo, SP: Boa Companhia.
- Derrida, J. (1995). *Salvo o nome*. Campinas, SP: Papirus.
- Derrida, J. (2003). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. São Paulo, SP: Escuta.
- Derrida, J. (2014). *A escritura e a diferença*. São Paulo, SP: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1967)
- Derrida, J. (2017). *Gramatologia*. São Paulo, SP: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1967)
- Dolto, F. (1991). *A criança do espelho*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Dolto, F. (2005). *A causa das crianças*. Aparecida, SP: Ideias e Letras.
- Fiorentin, B. S. (2016). A pedido de Vossa Majestade. *Correio da APPOA*, 257. Recuperado de [http://www.appoa.com.br/correio/edicao/257/a\\_pedido\\_de\\_vossa\\_majestade/344](http://www.appoa.com.br/correio/edicao/257/a_pedido_de_vossa_majestade/344)
- Fonseca, S. (s. d.). *Alma, versos e coração*. Recuperado de <https://www.facebook.com/lerparaescrever.editora/photos/pb.123465618048908.-2207520000.1469475334./213835172345285/?type=3&theater>
- Freitas, L. (2009) A instituição do fracasso: a educação da ralé. In Souza, J. (Org.), *Ralé brasileira: quem é e como vive* (pp. 281-304). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Freud, S. (1996a). A interpretação dos sonhos e Sobre os Sonhos. In S. Freud, *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (v. 5, pp. 564-579). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1900).
- Freud, S. (1996b). Projeto para uma psicologia científica. In S. Freud, *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (v. 1, pp. 333-454). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1895).
- Freud, S. (2015). O escritor e a fantasia. In S. Freud, *Obras completas: O delírio e os sonhos na Gradiva, Análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos (1906-1909)* (v. 8, pp. 325-338). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1908)
- Freud, S. (2010a). História de uma neurose infantil: (“O homem dos lobos”). In S. Freud, *Obras completas: História de uma neurose infantil: (“O homem dos lobos”); além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)* (v. 14, pp. 13-160). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado 1918)
- Freud, S. (2012) Totem e tabu. In S. Freud, *Obras completas: totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)* (v. 11, pp. 13-244). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1912)



- Freud, S. (2018). Construções na análise. In: S. Freud, *Obras completas: Moisés e o monoteísmo, Compêndio de psicanálise e outros textos (1937-1939)* (v. 19, pp. 327-344). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1937)
- Gageiro, A. M. & Torossian, S. D. (2016). A Casa dos Cata-ventos: histórias e fissuras na práxis burguesa da psicanálise, *Correio da Appoa*, 257. Recuperado de [http://www.appoa.com.br/correio/educacao/257/a\\_casa\\_dos\\_cata\\_ventos\\_historia\\_e\\_fissuras\\_na\\_praxis\\_burguesa\\_da\\_psicanalise/340](http://www.appoa.com.br/correio/educacao/257/a_casa_dos_cata_ventos_historia_e_fissuras_na_praxis_burguesa_da_psicanalise/340)
- Kessler, H. P. (2017). *O balanço e o tempo: a escrita da experiência na Casa dos Cata-Ventos* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Kessler, H. P. & Susin, L. (2016) Casa dos Cata-Ventos: um espaço-tempo de encontro. *Correio da APPOA*, 257. Recuperado de [http://www.appoa.com.br/correio/educacao/257/casa\\_dos\\_cata\\_ventos\\_um\\_espaco\\_tempo\\_de\\_encontro/339](http://www.appoa.com.br/correio/educacao/257/casa_dos_cata_ventos_um_espaco_tempo_de_encontro/339)
- Kupfer, M. C. (1999). Freud e a educação, dez anos depois. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 16, 14-26.
- Lacan, J. (2005). *Seminário, livro 10: A angústia*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1962).
- Lajonquière, L. (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lemos, A. S. (2017, 31 de agosto). *Na pele do caçador*. [Weblog]. Recuperado de <https://palavrasnaruaiblog.wordpress.com/2017/08/31/na-pele-do-cacador/>
- Lenz, F. L. & Sei, C. C. (2016). De um lado do mundo ao outro: a delicada construção de um lugar para existir. *Correio da APPOA*, 257. Recuperado de [http://www.appoa.com.br/correio/educacao/257/de\\_um\\_lado\\_do\\_mundo\\_ao\\_outro\\_a\\_delicada\\_construcao\\_de\\_um\\_lugar\\_para\\_existir/338](http://www.appoa.com.br/correio/educacao/257/de_um_lado_do_mundo_ao_outro_a_delicada_construcao_de_um_lugar_para_existir/338)
- Lispector, C. (1998). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1998.
- Mãe, V. H. (2016). *O filho de mil homens*. São Paulo, SP: Biblioteca Azul.
- Mãe, V. H. (2017). *A desumanização*. São Paulo, SP: Biblioteca Azul.
- Mannoni, M. (1988) *Educação impossível*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.
- Marques, M. O. (2011). *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Milman, J. & Cavalcanti, L. F. (2016). Limites e transgressões: uma breve reflexão sobre o estabelecimento de regras num espaço de palavras e brincadeiras no Rio de Janeiro. *Correio da APPOA*, 257. Recuperado de [http://www.appoa.com.br/correio/educacao/257/limites\\_e\\_transgressoes\\_uma\\_breve\\_reflexa](http://www.appoa.com.br/correio/educacao/257/limites_e_transgressoes_uma_breve_reflexa)

[o sobre o estabelecimento de regras num espaço de palavras e brincadeiras no rio de janeiro/341](#)

- Milman, L. (2005) Casa da árvore: a ética de Françoise Dolto nas favelas. *Pulsional - Revista de Psicanálise*, 181, 46-53. Recuperado de [http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/181\\_06.pdf](http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/181_06.pdf)
- Milman, L. (2008). Um pouco da história. In L. Milman & B. Bezerra Júnior, (Orgs.), *A Casa da Árvore: uma experiência inovadora na atenção à infância*. (pp. 31-51). Rio de Janeiro, RJ: Garamond.
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. (2017) *Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/perguntas\\_e\\_respostas/PerguntasFrequentesSCFV\\_032017.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_032017.pdf)
- Moura, R. & Silva, L. A. A. (2008). Desastres naturais ou negligência humana? *Revista Geografar*, 1(3), 58-72.
- Moura, V. (2016). Casa dos Cata-Ventos: um lugar onde se lê e escreve todos os dias. *Correio da APPOA*, 257. Recuperado de [http://www.apboa.com.br/correio/edicao/257/casa\\_dos\\_cata\\_ventos\\_um\\_lugar\\_onde\\_se\\_l\\_e\\_escreve\\_todos\\_os\\_dias/345](http://www.apboa.com.br/correio/edicao/257/casa_dos_cata_ventos_um_lugar_onde_se_l_e_escreve_todos_os_dias/345)
- Neyrand, G. (1995) *Sur les pas de la Maison Verte. Des lieux d'accueil pour les enfants et leurs parents*. Paris: Syros.
- Ribeiro, D. (1986). “Sobre o óbvio”. Recuperado de [http://www.biolingagem.com/ling\\_cog\\_cult/ribeiro\\_1986\\_sobreoobvio.pdf](http://www.biolingagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreoobvio.pdf)
- Rocha, M. G. (2018). *Contar histórias na casa dos cata-ventos: leitura e escrita em cena* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Rodrigues, M. R. (2017). *Olhar, rachar, narrar: cenas de um pesquisar em encontros* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, 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, RS: Artes Médicas.
- Rodulfo, R. (2004). *Desenhos fora do papel: da carícia à leitura-escrita na criança*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Rosa, M. D. (2004). Uma escuta psicanalítica das vidas secas. In Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.), *Adolescência: Um problema de fronteiras* (pp. 148-161). Porto Alegre, RS: APPOA.

- Saramago, J. (2000). *A caverna*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Simoni, A. C. & Rickes, S. M. (2008). Do (des)encontro como método. *Currículo sem fronteiras*, 8(2), 97-113.
- Souza, J. (2009). *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Susin, L. (2018, no prelo). A Casa dos Cata-Ventos: um lugar de invenção e transmissão em psicanálise. In Casa dos Cata-Ventos (Org.), *Casa Dos Cata-ventos: Dispositivo clínico inovador* (pp. 77-83). Porto Alegre, RS: Centro de Estudos em Reparação Psíquica RS.
- Torossian, S. D. (2009). Oficinas de literatura infantil: modos de escutar a dor (Coord.). *Projeto de pesquisa*. Instituto de Psicologia, UFRGS.
- Troche, G. (2010). img044. Recuperado de <http://portroche.blogspot.com.br/search?updated-max=2011-01-03T03:09:00-03:00&max-results=25&start=383&by-date=false>
- Troche, G. (2012). Cuerda. Recuperado de <http://portroche.blogspot.com.br/search?updated-max=2013-02-22T11:13:00-03:00&max-results=25&start=248&by-date=false>
- Troche, G. (2012). Libro ventana. Recuperado de <http://portroche.blogspot.com.br/search?updated-max=2012-09-09T20:40:00-03:00&max-results=25&start=273&by-date=false>
- Troche, G. (2014). Huellas en la arena. Recuperado de <http://portroche.blogspot.com.br/search?updated-max=2015-01-26T10:40:00-03:00&max-results=25&start=125&by-date=false>
- Troche, G. (2015). Dios tiene futuro. Recuperado de <http://portroche.blogspot.com.br/search?updated-max=2015-08-20T09:49:00-03:00&max-results=25&start=25&by-date=false>
- Winnicott, D. (1975) *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Zaltzman, N. (1993). *A pulsão anarquista*. São Paulo, SP: Escuta.