



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Ligia Valadares de Almeida


Produção literária: tecer o imaginário - espaço preenchido da margem

Rio de Janeiro

2012

Ligia Valadares de Almeida

Produção literária: tecer o imaginário - espaço preenchido da margem



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Psicologia Social.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Regina Glória Nunes Andrade

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A447 Almeida, Ligia Valadares de.

Produção literária: tecer o imaginário – espaço preenchido da margem / Ligia Valadares de Almeida. – 2012.

104 f.

Orientadora: Regina Glória Nunes Andrade.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia.

1. Psicologia e literatura – Teses. 2. Imagem (Psicologia) na literatura – Teses. 3. Identidade (Psicologia) - Teses. 4. Centro Cultural Cartola. I. Andrade, Regina Glória Nunes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

rc

CDU 159.9 + 82

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Ligia Valadares de Almeida

Produção literária: tecer o imaginário - espaço preenchido da margem

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em: 04 de dezembro de 2012.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Regina Glória Nunes Andrade
Instituto de Psicologia - UERJ

Prof^a. Dr^a Elza P. Whitaker Penteadó
Escola Superior de Propaganda e Marketing

Prof^a. Dr^a Marie Louise T. Conih Beyssac
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2012

Aos meus pais, Manoel Candido de Almeida e Aurora Valadares de Almeida (*in memoriam*), a quem devo minhas melhores escolhas.

AGRADECIMENTOS

À Professora Regina Glória Nunes Andrade, que, com sua orientação segura e persistente, me fez acreditar nas possibilidades que os desafios nos impõem.

Às Professoras Marie Louise T. Conih Beyssac e Elza P. Whitaker Penteadó, pela honra de fazerem parte de minha banca.

À Professora Ariane Patrícia Ewald, por resgatar, pela literatura, um novo olhar para o social.

A minha amiga Regina Garibaldi, por permanecer ao meu lado, sempre com estímulo.

Ao meu amigo Carlos Alberto da Silva, sempre presente nas minhas lutas.

“A rosas não falam”.

Cartola

“Mestre Cartola, falam sim! As rosas do CCC
roubam de ti tua imagem na palavra!”

Lígia Valadares

O mundo parece um velho conhecido.

Agora, quero apenas explicações.

Acho que por isso tenho a tranquilidade de quem é íntimo,
mas a angústia de quem é dono e não pode tomar o que é seu.

Não tenho dúvida de que necessito de alguém

para me ajudar a encontrar essas respostas.

Não posso assegurar, mas creio que elas não estejam

nas pessoas ocupadas com essa lufa-lufa diária

e, sim, naquelas que conseguem

viajar para longe usando a imaginação.

Será que um dia as encontrarei?

Lígia Valadares

Sóis e luas: o novelo da vida

Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2005

RESUMO

ALMEIDA, Lígia Valadares de. **Produção literária: tecer o imaginário**, espaço preenchido da margem. 2012. 88f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

O objetivo deste estudo é analisar como a prática da produção literária interfere, positivamente, na trajetória de indivíduos que se encontram em situação de vulnerabilidade social. A investigação deu-se no Centro Cultural Cartola, situado na comunidade da Mangueira na cidade do Rio de Janeiro, espaço que favorece a experiência individual e social de crianças e jovens por meio de ferramentas pedagógico-culturais: dança, orquestra de violinos, música, capoeira, judô, balé, oficinas literárias de leituras e de composições de texto, que possibilitam a criação de valores culturais da comunidade e dos indivíduos pelo processo de identificação. A oficina “Produção Literária: Tecer o Imaginário” teve início em maio de 2011, com propostas de estímulo à criação e à leitura de textos ficcionais, possibilitando que a narrativa como um vetor de (re)construção do sujeito e do coletivo, sob o ponto de vista ético e estético. A fase investigativa constou de oficinas de literatura apresentadas de duas formas: Leitura e escrita em grupos – pequenos - ou individuais. O trabalho de campo da nossa pesquisa qualitativo-participativa requereu que fizéssemos um recorte espacial de nossa experiência, para que à partir daí pudéssemos inserir o recorte teórico que fosse factível ao nosso objeto de investigação. Importava a dinâmica da ação dos atores sociais. A pesquisa, estruturada sobre a ação, revelou-se detentora de inúmeras possibilidades onde o imaginário se apresenta. A interação por meio de falas que estimulam a imaginação e a reflexão exerce influência no grupo e no indivíduo na construção de si e de seu mundo. Como o objetivo da pesquisa não se adequava somente à prática oral, de contar e ouvir histórias, mas de estimular os atores à inventar e escrevê-las percebemos que este modo prevaleceu. Por exigência de que a criança dominasse de alguma forma essa modalidade, sobretudo porque o ato de escrever validava as histórias inventadas por elas e as dispostas por outras pessoas nos livros. Visto que oralidade pode dispersar a entrada da criança em seu mundo imaginário, tendo importância maior para crianças muito pequenas que não entraram ainda no mundo da linguagem. A maneira que conduzíamos a pesquisa era sempre no sentido de estimular o imaginário, capturando-o, e a partir disso inseri-lo no mundo da linguagem, da simbolização. Para Minayo (1992), “O método é o próprio processo do desenvolvimento das coisas...”. Nesse sentido, surgia, daquela prática, um texto/sujeito, cujas palavras eram um tronco donde se espalhavam uma infinidade de ideias criativas. O resultado da investigação constatou que a criação ficcional, estimula e desenvolve o imaginário e as representações simbólicas empobrecidas. Evidenciando o quanto é gratificante e prazeroso para crianças e jovens suas participações em atividade que fazem do campo educativo e terapêutico um “campo de aventura”. Observar o efeito reparador da literatura no indivíduo, e de consolo nos momentos de lutos e de crises de toda ordem foi evidente em situação fronteiriça, pelo uso do mundo interno dessa potente ferramenta psicopedagógica como fortalecimento psicoemocional.

Palavras-chave: Centro Cultural Cartola. Produção Literária. Imaginário. Representação Simbólica. Linguagem. Identidade.

ABSTRACT

ALMEIDA, Ligia Valadares de. Literary production: weave imaginary space filled margin. In 2012. 88F. Dissertation (Master in Social Psychology) - Institute of Psychology, State University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The aim of this study is to examine how the practice of literary interfere positively in the trajectory of individuals who are in a situation of social vulnerability. The research took place at the Centro Cultural topper, located in the community of the hose in the city of Rio de Janeiro, a space that fosters individual and social experience of children and young people through educational and cultural tools: dance, orchestra of violins, music, capoeira, judo, ballet, workshops, literary readings and text compositions, which enable the creation of cultural values of the community and the individuals through the process of identification. The workshop "Literary Production: Weaving the Imaginary" began in May 2011 with proposals to stimulate the creation and reading of fictional texts, allowing the narrative as a vector of (re) construction of the subject and the collective, under the ethically and aesthetic. The investigative phase consisted of workshops literature presented in two ways: Reading and Writing in groups - small - or individual. The field work of our qualitative research, participatory requested that we make a spatial area of our experience so that we could enter from there to the theoretical framework that was feasible our research object. Matter dynamics of the action of social actors. The research, structured on the action, proved holds numerous possibilities where imagination presents itself. The interaction through speech that stimulate the imagination and reflection influences the group and the individual in the building itself and its world. Since the goal of the research is not only suited to the practice of oral telling and listening to stories, but stimulate them to invent and write them realize that this mode prevailed. By requiring that the child somehow mastered this type, mainly because the act of writing the stories invented by validating them and arranged by others in books. Since orality can disperse the entry of the child in their imaginary world, with greater importance for very young children who have not yet entered the world of language. The way we conducted the research was always to stimulate the imagination, capturing it, and from that place it in the world of language, symbolization. To MINAYO (1992), "The method is the very process of development of things ...". In this sense, arose from that practice, a text / subject, whose words were a trunk from which spread a multitude of creative ideas. The result of the investigation found that the fictional creation, stimulates and develops the imaginary and the symbolic representations impoverished. Demonstrating just how rewarding and enjoyable for children and youth in their participation activity that make the educational and therapeutic one "adventure camp". Observe the repairing effect of literature on the individual, and consolation in times of grief and crises of all sorts was evident in border situation, the use of the internal world of this powerful tool Psychopedagogical as strengthening psycho.

Keywords: Cultural topper. Literary Production. Imaginary. Symbolic Representation. Language. Identity.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	LITERATURA PARA QUE?	17
1.1	Acerca da função da literatura	17
1.2	Função sociocultural e histórica	21
1.3	Como narrativa individual e social	26
1.4	A experiência que cria, transmite e constrói mundos possíveis	30
1.5	Como campo de subjetividade	36
1.6	Instrumento de poder estético e ético	41
2	EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA DO IMAGINÁRIO NO SIMBÓLICO NA CULTURA DOS JOVENS DE PERIFERIA	43
2.1	O grupo como facilitador na construção da história individual e coletiva	43
2.2	Como o cotidiano é transformado em poética	46
2.3	Reabilitação do mito e do conto fantástico	50
2.4	Emergência do texto reparador do sujeito	53
2.5	Urdindo possibilidades no poço de histórias rompidas	57
3	ESPAÇO VAZIO DA MARGEM: IMAGINAÇÃO REQUER TESSITURA	59
3.1	Literatura como ponte de escoamento	59
3.2	O tear para “tecer as narrativas”	66
3.3	Ferramentas do devaneio e da imaginação	68
3.4	Pacto do eu com o social	72
3.5	Condução do material pesquisado	75
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	84
	ANEXOS	87

INTRODUÇÃO

O projeto *Produção literária: tecer o imaginário* foi desenvolvido com o objetivo de pesquisar como a literatura experienciada por crianças e pré-adolescentes que frequentam o Centro Cultural Cartola (CCC), na comunidade da Mangueira no Rio de Janeiro, pode produzir voz que quer ser ouvida.

A atenção dirigida a esse trabalho faz parte de um projeto maior, denominado *Construções de cidadania, cuidado de si e saúde com jovens do Centro Cultural Cartola*, que inclui pesquisas, dissertações de mestrado e teses de doutorado. O projeto é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Regina Glória Nunes Andrade, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Rio de Janeiro.

O Centro Cultural Cartola, organização não governamental (ONG) sem fins lucrativos, fundada em 2001, no intuito de preservar a obra de Cartola, tem como objetivo oferecer ferramentas necessárias à promoção de identidade cultural, inclusão social e desenvolvimento da autoestima, pelo exercício de cidadania, obtenção de liberdade, autonomia, esperança, preservação de tradições e a memória da cultura.

O CCC é lugar de restabelecer a educação pedagógico-cultural, tanto pela história sociocultural de comunidade excluída, de origem afro-brasileira, quanto por iniciativas privadas e governamentais no sentido de ser um “agente de acolhimento”.

A concepção do projeto do Centro Cultural Cartola foi possível pelas condições materiais e imateriais de que ele dispõe, tal como o acervo da história do samba e a projeção que o músico e compositor Cartola representa como entidade da cultura brasileira. Possuidor das mesmas características dos membros da comunidade da Mangueira, Cartola, de origem humilde, pela arte do samba transformou-se num símbolo de causa social, tendo seu nome marcado pelo samba, bem como por sua contribuição em ações que têm o propósito de “combater a pobreza, a marginalização da população carente, a exclusão social e a falta de esperança no futuro”, como esclarece o site oficial (www.cartola.org.br 18/11/2008).

Sem dúvida o CCCartola é lugar de desenvolvimento de relações favoráveis à experiência individual e social de crianças e jovens por meio de ferramentas pedagógico-culturais contemporâneas: dança, orquestra de violinos, música, capoeira, judô, balé e oficinas literárias de leituras e de composições de texto, que possibilitam a criação de valores culturais da comunidade e dos indivíduos pelo processo de identificação.

Os frequentadores e usuários do espaço CCCartola recebem o estímulo do modelo e do exemplo da “entidade Cartola” para se tornarem indivíduos inseridos na sociedade, com autonomia, liberdade e, sobretudo, singularidade. A Instituição possibilita aos jovens experiências grupais e individuais importantes para a dinâmica pedagógico-cultural, essencial ao desenvolvimento social e da individualidade, o que lhes permite o exercício efetivo da subjetividade. Dito de outra forma, a Instituição, como componente da sua realidade social, gera acontecimentos representativos que apontam um caminho para alcançarem seus objetivos.

Os frequentadores, as crianças e os jovens, que experimentam e vivenciam a realidade grupal no CCCartola, desenvolvem fatores necessários a fim de se constituírem como sujeitos, prontos para lutarem pelos seus anseios, desejos e ideais, disso resultando a compreensão do que lhes falta para a expectativa de realização futura de seus desejos, tal como o fez o mestre Cartola.

O espaço CCCartola também propicia aos pesquisadores condições de avaliarem e investigarem, dentre outros aspectos, a estrutura psicológica e o imaginário individual e coletivo dos seus participantes, além do pedagógico-cultural, cuja área abriga a tarefa com o texto literário, hoje materializado em narrativas emergentes, que se baseiam quase na escuta testemunhal, em detrimento da imaginativa.

A investigação da prática da escrita tem o objetivo, dentre outros, de desenvolver o imaginário, por intermédio de leituras, trocas de experiências, reflexões do dia a dia, usando todas as ferramentas que privilegiem, de modo efetivo, o imaginário, porque dele dependem os projetos humanos de criação. Um dos objetivos desse projeto é também incrementar práticas e políticas estéticas de expressão escrita, para que todos tenham, desde o início do processo de escolaridade, condições ao acesso do conhecimento, para que possam obter desenvoltura em lidar com a palavra escrita e oral.

A escolha do tema desta pesquisa surgiu dos estudos de psicanálise e de minha experiência com literatura, inclusive como produto e produtora de representações psicossocioculturais. Para isso, o *imaginário* tem preponderância no arcabouço deste estudo, a fim de que se possa compreendê-lo nessas representações, bem como a partir da investigação da literatura ficcional escrita, numa reflexão sobre a desvalorização pelo empobrecimento do imaginário na modernidade e na pós-modernidade e, principalmente, em culturas que se veem subjugada, à margem do domínio sociopolítico-cultural, abrangendo também a língua e a ação desmitificadora do homem.

Esses fatores que encarnam o arcabouço imaginário e que se veem em debilidade são pertinentes à reabilitação, em condição *sine qua non*, na construção de sujeito, pela inclusão social por meio de uma desconstrução da posição opressiva, ao incorporar o sistema simbólico e ao utilizar-se do já estabelecido como forma de expressão de suas raízes socioculturais.

Podem ser reveladoras as inúmeras possibilidades por que, por meio da história escrita, o imaginário é representado. É de se esperar que o processo criativo da literatura produzida na periferia se fortaleça e, conseqüentemente, promova o de socialização. Minha experiência mostra que o estímulo à criatividade e à socialização surge com vigor por intermédio da leitura, da escrita e da oralidade. A expressão artístico-literária é um dos modos potentes de inclusão social e desenvolvimento da autoestima. Daí, a importância do CCCartola como intermediador de diálogos entre grupos que se destinam tanto à pesquisa quanto à prática diária a que se propõem.

Considerando-se que o grupo de jovens pesquisados se constitui participativo e que o fio condutor deste estudo é a experiência criativa e, portanto, estética, Bourdieu vem esclarecer acerca da formação de grupos sociais.

O trabalho simbólico de *constituição* ou de consagração necessário para criar um grupo unido (imposição de nomes, de siglas, de signos de adesão, manifestações públicas etc.) tem tanto mais oportunidades de ser bem-sucedido quanto mais os agentes sociais sobre os quais ele se exerce estejam inclinados (...) a se reconhecerem mutuamente e a se reconhecerem em um mesmo projeto (político ou outro) (BOURDIEU, 2011,p.51).

Os pressupostos Pierre Bourdieu (2011) enfatizam a importância de uma leitura adequada de análise da relação entre posições sociais, disposições e tomadas de posição, quanto às “escolhas” de pontos de vista diante de diferentes práticas.

A teoria de Pichon-Rivière, por sua vez, permite compreender como o texto ficcional se expressa e em quais condições: “O objeto estético aparece mesclado à estrutura dinâmica do emergente do analisando no próprio campo de trabalho” (PICHON-RIVIÈRE, 1999, p. 4).

O trabalho de campo desta pesquisa qualitativa requereu que fosse feito um recorte espacial da experiência vivenciada no CCC, para que, a partir daí, o objeto de investigação encarnasse a teoria aqui adotada. O que se buscava no campo da pesquisa não era algo estático, que se “enquadrasse”, a qualquer custo, num suporte teórico específico, mas que pudesse dar conta das possíveis surpresas quando se lida com pesquisas no campo do social, onde pessoas são os atores sociais por excelência.

As crianças, portanto, foram os atores no campo de ação, e as oficinas literárias os meios que lhes possibilitaram construir relações de intersubjetividade e também de interatividade comigo, num processo mais amplo de construção de conhecimento. Estive sempre muito atenta a esse fato.

O trabalho de *campo* não se limitava a uma única tarefa “presumidamente apropriada”; ao contrário, todas as ações que, por vezes, vinham deles (brincadeiras, jogos, conversas, recreações, dispersões) eram tomadas como material de estudo capaz de contribuir com esta investigação. Era-me necessário, portanto, um envolvimento direto com as crianças, para que minhas observações ganhassem vida e pudessem assim ser validadas, ou seja, que a estrutura construída abstratamente fosse revestida de novas ideias a partir de uma prática investigativa onde, por um lado, eu facilitava às crianças meios de uma interferência dinâmica na realidade de comunidade periférica onde vivem e, por outro, elas contribuíssem com sua experiência cultural.

A dinâmica exercida, na verdade, era grupal e individual, uma vez que as propostas levadas eram executadas por todos os presentes, ora em pequenos grupos, ora individualmente. A hora do lanche era momento precioso para coletar dados, que vinham explicar se a tarefa desenvolvida foi ou não produtiva para todos, incluindo as minhas investigações. O ato de “alimentar-se junto” estabelecia uma familiaridade, uma proximidade maior, que implicava numa abertura para um conhecimento recíproco entre pessoas momentaneamente iguais e não somente entre participantes e pesquisadora. Naquele momento, quase sempre se falava a mesma língua e se viviam as mesmas coisas.

Na hora de as crianças trabalharem os textos, fazia-se um preparo que requeria deles certa atenção na elaboração e no desenvolvimento das suas histórias, mas todos eram livres para escolherem o que quisessem fora do que fosse apresentado como tema. As oficinas concebiam várias práticas: leituras de histórias escolhidas (pelas crianças ou por mim), participação em brincadeiras, como jogos, representação com objetos (máscaras, mapas, ampulhetas) e desenhos.

Assim, a pesquisa, estruturada sobre bases participativa e de ação, pôde revelar-se detectora de inúmeras possibilidades em que o imaginário se apresenta. A interação por meio de falas que estimulam a imaginação e a reflexão exerce influência no grupo e no indivíduo na construção de si e de seu mundo. Como o objetivo da pesquisa não se adequava à prática oral, a escrita individual prevaleceu, por exigência de que a criança dominasse de alguma forma essa modalidade, sobretudo porque o ato de escrever validava as histórias inventadas

por elas e as dispostas por outras pessoas nos livros. A oralidade pode dispersar a entrada da criança em seu mundo imaginário, tendo importância maior para crianças muito pequenas que não entraram ainda no mundo da linguagem.

Quanto às histórias contadas, um dos participantes, a cada encontro, sempre trazia alguma história que todos ouviam. A leitura era feita por mim ou por outro um participante que dominasse a tarefa. Todo o grupo participava ativamente ou como ouvinte. Havia necessidade de uma ambiência de privacidade e silêncio, para livrá-los da dispersão, no momento delicado, em que os atores/escritores se entregavam ao devaneio e à imaginação para criarem suas histórias. Era desse cuidado que dependia o sucesso do trabalho investigativo, *in loco*, na produção de subjetividade imaginária e simbólica. Perceber de que modo empenhavam-se na direção de emergência de sujeito, como produtor e, ao mesmo tempo, como produto de sua cultura, como entende hoje as Ciências Humanas e Sociais e a Filosofia. Hall (2006) insiste em que o indivíduo hoje está inserido em processos grupais e em “normas coletivas” que mudam a ideia da formação subjetiva de cada um.

A criança, de fato, dependendo do seu desenvolvimento, convive com situações traumáticas, próprias das perdas que acontecem e que exigem dela uma prova de autonomia. Por outro lado, ganhos são incorporados ao seu mundo e que lhe permitem se organizar internamente. Desse modo, as histórias criadas têm seu lugar de primazia. Quando as ouvem, os deslocamentos imaginários dão apaziguamento ao psiquismo e aos afetos dessas crianças. Nesse sentido, as que são desprovidas desse bálsamo para seus sofrimentos transformam-se em adultos incapazes, alienados e tristes, sofredores, enfim.

Em muitos países da África, em comunidades tribais, à parte da pobreza, encontram-se crianças com rico potencial imaginário, muito característico da relação que elas têm com a história oral, onde suas tradições permanecem preservadas, por meio dos mitos religiosos e das lendas. A pobreza não lhes impede a imaginação, diferentemente da miséria afetiva e imaginária, pela qual as crianças perdem a possibilidade de se organizarem e de participarem da vida coletiva.

A literatura tem efeito reparador no indivíduo e funciona como consolo para os momentos de lutos e de crises de toda ordem. Quantos, tal como a menina Anne Frank na época da Segunda Grande Guerra, conseguiram sobreviver a catástrofes tendo com companhia apenas o livro ou as lembranças que lhes remetiam a alguma história lida ou ouvida na infância, ou ao longo da vida? Dostoiévski, conhecendo a brutalidade e tragédias desde a infância, preencheu as lacunas do dentro e fora na literatura. Quantas pessoas

testemunham o alívio experimentado pela leitura e pela escrita em momentos em que nada há de alentador dentro e fora de si, tendo como únicos meios de expressão a escrita, a leitura e as histórias orais, que as deslocaram para um lugar de força, esperança e certeza?

Abrahão Lincoln, dado à leitura, interessados nos grandes pensadores, enxergou um mundo diferente daquele de vida difícil de pai lenhador. Quantos na guerra levam um livreto ou folhetim para os momentos de pausa no campo de batalha, assim como foi nos campos de concentração, onde muitos liam bulas de remédio. No entanto, a função da literatura não se aplica apenas ao conforto e ao alívio de sofrimentos, mas também a grandes descobertas, como nos casos de estudiosos e cientistas como Sigmund Freud, Alberto Einstein, Jung, Lacan e tantos outros, que encontraram na poesia e na prosa fatores determinantes das próprias produções. Daí vem a constatação de que um poeta como Goethe pode influenciar os estudos de Freud.

A leitura, ou qualquer outra forma de envolvimento com o texto literário, favorece as relações do corpo e da psique, e basicamente do “eu” com os “outros”. Nesse contexto, a intersubjetividade, que propicia os vínculos sociais, restabelece as alterações consequentes de rupturas e reforça a solidariedade deteriorada.

Hall explicita que são as internalizações e externalizações do modo com que se fala que concedem a socialização do indivíduo.

Localiza o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas as quais, argumentava, subjaziam a qualquer contrato entre sujeitos individuais. Em consequência, desenvolveu uma explicação alternativa de modo como os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas; e, inversamente, do modo como os processos e as estruturas são sustentadas pelos papéis que os indivíduos neles desempenham. Essa ‘internalização’ do exterior no sujeito, e essa ‘externalização’ do interior, através da ação no mundo social (como discutida antes), constituem a descrição sociológica primária do sujeito moderno e estão compreendidas na teoria de socialização (HALL, 2006, p. 31).

Nas minhas investigações com o trabalho de literatura, foquei, com bastante amplitude, o imaginário. É necessário entender o que significa e, para “significar”, é imperativo conhecer como as redes sociais, culturais, psíquicas e pedagógicas são urdidas e tramadas no tecido da história do indivíduo e da sociedade.

A pesquisa, portanto, demandou uma investigação que abrange três capítulos:

No Capítulo 01, tomo emprestado de Antoine Compagnon o título de sua conferência no anfiteatro do Collège de France em 2006: “Literatura para quê?” – indagação que aponta para infinitos desdobramentos, que serão elucidados, analisados e aqui investigados. A literatura será vista como necessidade básica por meio da qual o homem lida com a

imaginação e com o devaneio; ela, num movimento de mão dupla, é produzida pelo homem no mundo, ao mesmo tempo em que produz nele um ressurgimento de partes adormecidas. Será feita uma revisão da história sociocultural brasileira, em suas raízes, indicando que a função sociocultural e histórica da literatura é o seu espírito, uma vez que, como multiplicadora de vozes que narram de forma coletiva e individual, consegue explicar sem ser ciência, a partir da aguçada observação do escritor na apreensão do contexto do mundo, ao transformar o material subjetivo e imaginário em representação simbólica.

O escritor tem o papel de mediar o mundo imaginário e reproduzi-lo para o mundo interno do leitor, num processo de transmissão e reconstrução do sujeito e de uma sociedade. Supõe-se que o resultado disso advém da implicação do imaginário que lança mão dos símbolos culturais para enriquecer a vida psíquica e emocional do indivíduo, resgatando laços afetivos, reafirmando, fortalecendo e harmonizando seu mundo interno e externo.

As representações simbólicas tecem vozes que querem ser ouvidas como possuidoras do poder estético e ético. O projeto de pesquisa *Produção literária: tecer o imaginário* foi desenvolvido com o objetivo de pesquisar no texto literário – produzido por crianças e pré-adolescentes que frequentam o Centro Cultural Cartola (CCC), na comunidade da Mangueira, no Rio de Janeiro – questões de identidade cultural, numa perspectiva psicossocial, que vê a literatura como poderosa influência sobre os fatores de inclusão social e de construção do sujeito.

O Capítulo 02 trata de investigar como a experiência da escrita e da leitura é enriquecedora da função imaginária e multiplicadora de representação simbólica, numa cultura de periferia onde os jovens estão em situação de exclusão social e cultural. Foi aplicada uma técnica pedagógica com objetivo de que as crianças estimulassem, por meio de elementos sensoriais, o próprio imaginário. Todo uso dos sentidos numa experiência permanece para sempre inalterados, enquanto o uso apenas de imagens podem se tornar fragmentarias e, com o passar do tempo, desaparecerem do consciente. Foi analisado o modo como as histórias individuais das crianças foram recheadas com novas imagens e novos significantes, por frequentarem o CCCartola.

Foi preciso entender como se processa a experiência vivida entre as crianças num espaço social, onde é possível constituir vínculos sociais e culturais, que, em situação de vulnerabilidade, seria impossível. Como a noção real de imaginário, na verdade, não é a imagem em si, mas, sim, a relação do objeto com a sensação (sensibilidade) por meio da emoção, que intermedia a significação.

O sujeito imaginativo é o da percepção. Fazer estórias é simbolizar. E simbolizar é criar um acervo reconfortante e tranquilizador. O mito é tanto um meio de defesa como de explicação ao inexplicável como a angústia dessas crianças. A partir daí surge o texto reparador, porque, além de costurar fragmentos afetivos, emocionais, dará sentido às relações objetivas faltosas.

Será investigado até que ponto o cotidiano de crianças em condições fronteiriças dificulta-lhes a entrada no universo imaginativo, necessário à vivência poética, aquela que torna o mundo mais compreensível e inventivo. Finalmente, a urdidura do imaginário por meio da experiência com o texto literário apontará para a construção de uma identidade cultural.

A proposta do Capítulo 3 é dar voz às crianças e aos jovens que, quando convocados ao trabalho de leitura e escrita, conseguem romper barreiras pelo imaginário e revelar a vivência de sua cultura. Também elaboro uma reflexão sobre o porquê de TECER e não de TEAR as narrativas. Aqui o verbo TECER é também imperativo quando se fala ou reporta ao imaginário, de onde se procede a produção dos fios tecidos pela memória afetiva, figurativa. Sendo assim, a ordem proveniente dessa consistência para o falante é “Tecer” as impressões existenciais. O “Tecer o Imaginário” está inserido num espaço em condições próprias de comunidades periféricas, espaço esse não de confinamento, mas de acolhimento, hospitalidade, recuperação de reconhecimento.

As considerações finais trazem a tona o fato de que, quando se estabelece uma relação de reciprocidade, de cooperação e de escuta com sujeitos, é possível traçar um mesmo objetivo entre os interlocutores, de modo que ambas as partes percebam estarem ali para transformarem potenciais, estruturados ou latentes, e não para se submeterem a uma cultura dominante. Enfim, “Tecer o Imaginário” permite aos atores defrontarem-se com a questão do sujeito e da identidade, fundamentais à existência como um todo.

1 LITERATURA PARA QUÊ?

1.1 Acerca da função da literatura

Ministrada no Collège de France, quando da inauguração dos cursos da nova cátedra de literatura da Instituição, a Conferência de Antoine Compagnon (2009), intitulada *Literatura para quê?*, traduz, com sua interrogação, uma questão de muita complexidade porque ela, na verdade, deixa claro que, nas raízes da literatura produzida em cada território, estão a língua, a cultura e o espírito de uma nação.

As teorizações daí advindas são fundamentadas no contexto sociocultural e histórico de uma época e de um local. O interesse científico que se deu em sua implicação nas ciências sociais e nas ciências humanas aconteceu, principalmente, no séc. XIX, quando um novo sistema político e econômico despontou com a emergência da burguesia, desvendando o que ainda não se encontrava esclarecido. Muito se havia teorizado sobre ela, mas não a que ela se prestava, e Compagnon esclarece essa característica:

A literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensino de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos (COMPAGNON, 2009, p. 26).

Houve, no séc. XIX, certo entusiasmo em colocar a literatura tal qual o modelo científico; entretanto, a produção de conhecimento não tem estatuto de ciência. A esse respeito, Compagnon (2009) cita Bourdieu, quando este desenvolve o *conceito de autonomia do campo literário*, em concordância com Becker, que comprova que existem diferentes maneiras de representar-se o social, dando especial atenção à literatura: “Embora sejam obras literárias, parecem bastante com algo que um sociólogo (criativo) poderia fazer (BECKER, 2010, p. 260)”.

Nesse sentido, a literatura tem seu espaço próprio de ação e a capacidade de multiplicar análises das inúmeras possibilidades contidas em uma história, assim como também o tem de educar moral e esteticamente, prestando serviços instrutivos ao público, ao mesmo tempo em que o diverte. A intimidade literária pode dar pistas de como livrar o sujeito das forças tirânicas e convencionais. Literatura como resistência? Compagnon diz que sim, lembrando a resposta de Sartre a uma pergunta que lhe fora feita pelo jornal *Clarté*, em Paris:

“Que é literatura?” O próprio Sartre, fiel ao espírito do Século das Luzes, imputava à literatura – mesmo que “não haja livro que tenha impedido uma criança de morrer” – o poder de fazer o homem escapar “das forças de alienação ou de opressão” (COMPAGNON, 2009, p. 35). Ela cria atalhos contra a opressão, colocando o homem em liberdade, além do que é, “ao mesmo tempo, sintoma e solução do mal-estar na civilização” (ibidem). Se é sintoma, fica então esclarecido, segundo o que diz Lacan, que a função simbólica não é outra coisa senão sintoma, ele, sintoma que compunha também a tríade em Freud. Inibição e Sintoma e Angústia.

Se a simbolização é o correspondente às representações do mundo interno por meio do que é oferecido pela cultura – construção interna e externa do que está disponibilizado a todos – é na sublimação que está, para Freud (1908), a “capacidade plástica da pulsão”, ou seja, a função simbólica manifesta-se em movimento direcionado à atividade criativa, transformando as pulsões destrutivas em capacidade plástica. A isso Freud chamou de sublimação. A transformação dessas pulsões destrutivas se manifesta em toda e qualquer capacidade “estética”, “religiosa” etc., por assim dizer, dando ao homem moderno a visão que ultrapassa as limitações e rupturas da vida cotidiana.

Lacan (1959-1960, p. 141) vai dizer que a sublimação é a passagem de um objeto imaginário a um vazio real (a coisa), e coloca a arte, a religião e a ciência como modos diferentes de preencher o vazio (a Coisa). Para Freud a sublimação deriva do desvio das pulsões para seu alvo, enquanto Lacan trata da sublimação na sua relação com o que chama de a Coisa:

A Coisa, se no fundo ela não está velada, não estaríamos nesse modo de relação com ela que nos obriga – como todo psiquismo é obrigado – a cingi-la, ou até mesmo a contorná-la, para concebê-la. Lá onde ela se afirma, ela se afirma em campos domesticados (LACAN, 1959-1960, p. 148).

Desse modo, o esforço para o investimento psíquico de sublimação “tende à finalidade de realizar a coisa”, essa coisa é a disseminada em toda a história da arte produzida pela humanidade. É o produzir criativo; Lacan indica que se vá ao Louvre! As transformações das pulsões, que domesticadas, como quer Lacan, é em si mesmo a sublimação. Mas isso não significa que todo processo sublimatório, como na ciência e na religião, esteja em vias de “elevar o objeto à dignidade da coisa”, porque é da natureza dela capturar o significante. E a arte nada mais faz que isso. Portanto, nem tudo que se sublima é arte, mas a arte é sublimação por excelência, que expressa a simbolização por meio dos inúmeros significantes que

concedem “a coisa”. É imperativo aceitar que essa engrenagem que se opera é no sentido de delinear toda simbolização na direção de construção do sujeito, seja pelo viés da arte, da ciência, da religião, enfim, da produção construtiva. Dito de outra forma, a sublimação é a essência corporificada pela simbolização. É o surgimento de Sujeito tendo como um forte ingrediente a sublimação. O Sujeito, para Lacan, não se resume obviamente a isso. O que investigamos é onde e como o imaginário e simbólico na literatura ficcional é atravessado por essa “Coisa” e em quais condições.

Lacan (1971, p. 106) admite que “a literatura não passa de uma acomodação de restos, é uma questão de colocar no escrito aquilo que, de início, primitivamente, seria canto, mito falado, procissão dramática”, enquanto para Barthes seria “essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder [...], eu a chamo, quanto a mim: *literatura*” (BARTHES apud COMPAGNON, 2009, p. 40). Para Foucault (1970), a literatura é um discurso que está desvinculado de qualquer dispositivo de poder como situada fora de qualquer sujeição discursiva, a qual os outros discursos estariam submetidos.

Longe do discurso filosófico e científico, a literatura rompe com seus próprios limites (recusa, autotransgressão), mas, por outro lado, institui outros que irão constituir a obra literária. Ao seu modo, a literatura corresponde a uma “subversão escrita” porque transgredir certas regras linguísticas. É fato que a literatura independente de qualquer outro discurso científico ou filosófico para sustentar seu próprio estatuto de modo privilegiado, dando conta do indivíduo e da sociedade, em seus aspectos psíquico sociocultural, histórico, intelectual e político, e em seu caráter estético e ético.

Antonio Candido (2000) a coloca como um fenômeno universal que corresponderia às necessidades básicas humanas de contato com o mundo da imaginação, de devaneio e sonho diurno, como indispensáveis para o equilíbrio psíquico do indivíduo e da coletividade. Não só Howard Becker, mas também uma infinidade de teóricos das diversas áreas de conhecimento observam que, sem usar as ferramentas das teorias sociais, sem dissertar o que pensam os teóricos, a literatura pode, por intermédio de seus personagens, fornecer descrições, levantar questões, analisar situações – elementos pertinentes ao trabalho do sociólogo, do psicólogo, do urbanista, do advogado; enfim, da ciência social e humana.

Compagnon e Backer vão ocupar boa parte de seus trabalhos analisando as obras dos escritores para atestarem se as hipóteses teóricas estavam certas. Becker (2010), como sociólogo, analisou com profundidade escritores como Jane Austen (romance como análise social), Georges Perec (experimentos em descrição social), Ítalo Calvino (urbanologista),

enquanto Shaw recorreu à forma dramática para criar vívidos debates intelectuais a respeito de sérios problemas sociais e sociológicos. Ítalo Calvino conseguiu, em *Cidades invisíveis*, fazer o trabalho de sociologia urbana, relatando o método que aplicou para a construção da teoria de vida urbana. Tudo isso discutido entre dois personagens que lançavam mão de argumentos teóricos e epistemológicos das ciências sociais. Suas cidades eram planejadas, quanto à questão geográfica, aos estratos da população, à cultura e tradição da sociedade. Na verdade, um escritor/urbanologista, criando sua fantástica cidade imaginária. Compagnon vai dizer da sua dimensão extraordinária em usar a palavra, para colocar no lugar onde há impossibilidade de ser destruída pelo tempo. Ítalo Calvino, em momento de grande reflexão sobre a literatura, afirma:

As coisas que a literatura pode procurar e ensinar são pouco numerosas, mas insubstituíveis: a maneira de ver o próximo e a si mesmo, [...] de atribuir valor às coisas pequenas ou grandes, [...] de encontrar as proporções da vida, e o lugar de amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, a maneira de pensar e de não pensar nela, e outras coisas ‘necessárias e difíceis’, como ‘a rudeza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor’ (CALVINO apud COMPAGNON, 2009, p.45).

Ainda Bérghson e Mallarmé perscrutavam na poesia não mais um bálsamo para curar os males da sociedade, mas, essencialmente, a inadequação da língua. Esta reflexão é uma predição que leva a literatura muito além das atribuições conhecidas, antes da condição moderna de “atenuar a fragmentação da experiência, instruir deleitando” (COMPAGNON, 2009, p. 37). A língua comum, que se transforma em língua literária ou poética, no momento pós-moderno, não pode ser mais rebuscada, ornamentada; ela se apresenta pura, fragmentada. Nesse sentido, por outros vieses, todos esses que tocaram nela como objeto de seus estudos chegaram ao mesmo *ponto* por saberes diferentes. A qual ponto se referem? Que a literatura é a única arte que tem o poder de ultrapassar o limite da linguagem e de se desconstruir. Compagnon (2009, p. 40) diz que “Barthes qualificou a língua como fascista, enquanto Foucault, como transgressora”.

Lacan, em sua conceituação de inconsciente como linguagem, aponta para a ultrapassagem do inconsciente, quando diz que “ele deixa apenas vestígios que não somente se apagam por si só, como todo uso do discurso” (LACAN, 1975-1976, p. 49). Dedicando-se à escrita singular de Joyce, ele conclui que “criamos uma língua na medida em que, todo instante, damos um sentido” (LACAN, 1975-1976, p. 40). A partir disso, ele afirma que a literatura é o sintoma e todo estudo que dedicou a Joyce lhe mostrou o sujeito da escrita como dividido.

Neste ponto, comporta dizer que “o sentimental (sentido mentalmente) é débil, porque sempre é, por algum viés, redutível ao imaginário” (LACAN, 1975-1976, p. 37). A literatura, na condição moderna, é algo como transgressora e, desde sempre, é da ordem do sintoma, enquanto o sentimental é da ordem do imaginário; dessa forma, pode-se considerar que há, realmente, um enlouquecimento das formas de representações simbólicas, e as experiências dos sentidos, tão raras na sociedade capitalista de consumo, reduzem o imaginário ao empobrecimento e a certa ficção do indivíduo à condição primária e alienante, dito de outro modo, fixado ao gozo. Nesse sentido, o que se espera do “TECER O IMAGINÁRIO” é trabalhar as funções simbólica e imaginária, no sentido de reapropriação de história, de forma a torná-la mais coerente - menos assustadora - com a visão de mundo daquele que com ela se identifica. Segundo Compagnon (2009): “Há, portanto, um pensamento da literatura. A literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis”.

Todas as formas de narrativa, o filme, os acontecimentos histórico e ficcional, reportam-se à vida humana; entretanto, o romance supera a imagem móvel e as anedotas, porque usa o recurso pungente que é a língua, proporcionando liberdade para a experiência imaginária.

1.2 Função sociocultural e histórica

Não é enfático dizer que, nos estudos teóricos das Ciências Humanas, Sociais e Políticas, a literatura ocupa um lugar específico pelo seu próprio discurso, como já afirmava Foucault.

A literatura estabelece os vínculos que são gerados pelos povos e suas origens, buscando o passado, que resulta na descoberta da tradição do mito histórico deste povo. Antonio Candido (2000, p.154) destaca as tendências historicistas assim: “Vendo na literatura uma consequência direta dos fatores do meio e da época, concluíram que cada país e cada povo possuem, necessariamente, a sua própria, com características peculiares”.

O histórico não pode ser desvinculado do social, porque este celebra os feitos dos indivíduos, registra a hierarquia, a economia, as instituições e, como diz Candido, “prova a existência de uma história”. Esta prova manifesta-se desde a pré-história, do homem primitivo, que com símbolos registrava o mundo que os cercava, até a chegada da escrita.

Mas o que interessa mesmo como literatura é o surgimento da epopeia como gênero literário que floresceu durante a Idade Média, e que, segundo Fehér (1997, p. 30), eram os romances de Cavalaria, no séc. XVIII. Candido (2000, p. 23), ao dizer que a “literatura é essencialmente uma reorganização do mundo em termos de arte”, observa que “os elementos que constituem a história e a sociedade são reafirmados” e “animados no plano da ação épica, pela presença de um personagem simbólico” (ibidem, p. 162), como um cruzamento do simbólico na própria estrutura psicológica.

O surgimento, híbrido, da raça brasileira é o material para o gênero da epopeia onde cada um representa seu papel na construção da sociedade. Isso se traduz no que Foucault anuncia não só sobre as obra culturais, mas também qualquer fato humano e histórico: “Definem-se pelo fato de a obra constituir uma estrutura significativa fundada na existência de uma estrutura mental coerente, elaborada por um sujeito coletivo” (FOUCAULT, 1969, p. 46).

Foucault corrobora o pensamento de Candido, quando este observa que a obra é pessoal, mas fruto de um coletivo: “Obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma expressão” (CANDIDO, 2000, p. 126). A literatura, para Candido, é essencialmente coletiva e “requer certa comunhão de meios expressivos (palavras, a imagens) e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento para chegar a uma comunicação”. Ao colocá-la como coletiva, reafirma a questão da ressonância do estilo ao “sistema de valores que forma a produção e sentido à sua atividade”. Candido (2000) enfatiza a importância da transmissão da herança na continuidade na dimensão do tempo que integra o espírito criativo. Para ele, sem isso não há literatura.

Pensando a literatura brasileira em sua função cultural, Candido (2000) construiu um corpo teórico da literatura que pudesse explicar a gênese do “brasileiro” que se esboçava em condições de imposição da civilização europeia sobre o índio. A *tendência genealógica* refere-se a uma condensação, feita do “ser misto e fluido, oscilando entre duas civilizações” que, para isso, seria necessária certa duplicidade do indivíduo de forma abrangente, do sentimento ambivalente de pertencimento, do europeu, e do sentimento de invasão e devastação do nativo. O exemplo dessa duplicidade estaria impresso pelos nomes próprios que os índios atribuíam ao europeu, como Diogo-Caramuru, Paraguaçu-Catarina. O processo identitário do brasileiro parece imprimir a ideia de uma ingenuidade rara, uma alegoria, uma comunhão do mito das matas com o guerreiro lusitano do mar. Aqui, segundo Candido

(2000), as culturas se entrelaçaram estranhamente e, aos poucos, fundaram novos mitos híbridos.

A absorção das entranhas imaginárias e simbólicas das duas culturas foi introduzida no século XVIII, na literatura como epopeia. A *tendência genealógica*, de Candido, refere-se ao esforço no século XVIII que possibilitou a “introdução histórica do poema de Durão, que significa, no campo literário, a tentativa épica de dar dignidade à tradição, engrandecer os povoadores, justificar a política colonial”. Ele o faz descrevendo a história alegoricamente, isso é, encena em versos a vida dos nativos, suas identificações com o colonizador, a beleza do país para o longínquo europeu de costumes estranhos ao exótico dos aborígenes.

Pensando a literatura brasileira em sua função cultural, forçosamente esbarra-se na questão da ambiguidade da “tendência genealógica”, do povo latino, como Hall indica de herança cultural.

A distinção de nossa cultura é manifestamente o resultado do maior entrelaçamento e fusão, na fornalha da sociedade colonial, de diferentes elementos culturais africanos, asiáticos e europeus. Esse resultado híbrido não pode mais ser facilmente desagregado em seus elementos ‘autênticos’ de origem (HALL, 2009, p. 31).

Candido aponta para a importância dessa genealogia para o modernismo, que promove a ruptura do conceito e sentido até ali dado ao social cultural e histórico como deficiente, e depreciativo, reinterpretando-os como superioridade. O primitivo, o feio, a natureza rude, os obstáculos, tomaram um significado construtivo, heroico; o mulato e o negro e o índio foram “incorporados como temas de estudo, inspiração, exemplo. O primitivismo é agora fonte de beleza e não mais empecilho à elaboração da cultura. Isso na literatura, na pintura, na música, nas ciências do homem (CANDIDO, 2000, p. 110).

Com o aparecimento da burguesia, a sociedade é delineada sobre outros parâmetros para representar-se nos âmbitos político, social e cultural. Com o romance indianista, tanto a Europa como o Brasil explorariam o encontro das duas culturas, branca e indígena. A literatura surge com um novo gênero, o romance, que Ference Fehér desenha como paradoxal: “O romance é um gênero problemático, decreta a teoria lukacsiana do romance, porque o mundo que o criou é ‘problemático’ no conjunto de suas estruturas” (FEHÉR, 1998, p. 34). Era de se esperar que, ao apontar o capitalismo, as formas culturais não fossem capazes de romper com a maneira que se colocava a burguesia. O romance adequava-se à nova época, servindo para a autoexpressão da sociedade burguesa; a epopéia não dispunha mais meios de acompanhar a estrutura social moderna, somente esse novo gênero comportaria em sua estrutura as categorias resultantes do capitalismo, que vai modelar a sociedade sobre bases

puramente coletivas em detrimento do isolamento do indivíduo, quando antes esse era homogeneamente integrado a sua essência e sua própria produção.

(O romance) se funda em outro tipo de adaptação: seus heróis não partem para a ativa correção do mundo, limitam-se a sofrer em decorrência do fato que a alma deles é mais ampla do que seus destinos que o mundo pode lhes oferecer. Perde-se então toda e qualquer simbolização épica, a forma se dissolve em uma nebulosa de estados d'alma, a fábula cede lugar à análise psicológica (FEHÉR, 1997, pp.12-13).

Eagleton refere-se à literatura como povoada pelas três grandes regiões: cognitiva, eticopolítica e estético-libidinal, que seria o mesmo que “conhecimento, política e desejo”. Em suas apreciações, pontua que, *ao colocar em cena valores de classes, é dada voz à comunidade*. Que valores são estes que devem dar voz? Segundo ele as três regiões são inseparáveis.

As obras literárias não são misteriosamente inspiradas, nem explicáveis simplesmente em termos da psicologia dos autores. Elas são formas de percepção, formas específicas de se ver o mundo; e como tais, elas devem ter relação com a maneira dominante de ver o mundo, a “mentalidade social” ou ideologia de uma época (EAGLETON, 1993, p. 19).

O ponto de vista desse importante crítico parece pertinente ao seu engajamento na ideologia marxista; com o avanço da sociedade burguesa rumo à transformação do modelo econômico – o capitalismo –, o individual passa ao coletivo. Vendo a ideologia social dessa forma, era esperado que todos os aspectos e formas de conhecimento mudassem de paradigma, assim também a narrativa literária. Nesse momento, a literatura (épico) não procurava mais narrar a história em sua dimensão natural das coisas, como as guerras, a subsistência, os heróis etc.

Ora, não é exatamente nesse momento que as ciências tomam novos rumos e que a psicologia surge, trazendo novos elementos específicos que terão a função e a incumbência de investigar que o ser humano trouxe consigo, uma estrutura complexa que se chama aparelho psíquico e inconsciente? O conteúdo e a forma do texto literário mudam completamente para dizer do novo indivíduo que surgia, com a ruptura da entrada do modernismo. Sem dúvida, esse novo paradigma comporta a literatura com sua função histórica, e o reflexo desse histórico no social e cultural no indivíduo que a produz.

Fehér (1997, p. 36) argumenta que a literatura, em especial o romance produzido pela sociedade burguesa, “comporta, na essência de sua estrutura, todas as categorias que resultam do capitalismo, a primeira sociedade fundada sobre formas de vida puramente sociais”. A literatura que representava o homem de modo natural de comunidades patriarcais surge como

manifesto do conflito da sociedade burguesa e a “sociedade humana”. Sem o surgimento de categorias da sociedade puramente sociais, a literatura ficaria limitada ao romance épico, aquele em que o herói estaria designado a determinada ação e todo seu percurso seguia uma predestinação. Embora a nova sociedade evolua com injustiças, a literatura se arma com todas as ferramentas para exercer sua função sociocultural e histórica e, como quer Marx, resistir ao capitalismo.

A literatura, na sua função histórica, estabelece dois momentos cruciais: a epopeia, que Fehér define como “arte dos homens livres, *liberados do trabalho*”, onde predominavam temas como a “guerra e a luta com a natureza”; a materialidade da sociedade burguesa, num segundo momento. Na medida em que cresce, o indivíduo burguês, conseqüentemente, forja uma liberdade que não lhe oferece relações normais que possibilite ver objetivamente o mundo. Evidencia Fehér (1997) que a “crescente materialidade do mundo burguês e a dualidade do Eu e seu ambiente” estão em iguais proporções e favorecendo a desagregação e se colocando como elemento perturbador na estrutura do romance. A função histórica e social da literatura se encontra mesmo na sua estrutura literária. “É que esta repousa sobre a organização formal de certas representações mentais, condicionadas pela sociedade em que foi escrita” (CANDIDO, 2000, p. 153).

Hall (2009, p. 127) concorda que as obras literárias não podem ser desvinculadas, distinguidas e isoladas “de outras práticas que formam o processo histórico”, partindo-se do princípio de que literatura se insere nesse processo, constitui-se então na maneira de ver as coisas e viver, comunicar e comungar novos significados de abrangência social, cultural e histórica, rumo ao crescimento e à mudança.

O caráter de estrutura literária é mesmo a vida espiritual de um povo, suas tradições, suas raízes, o funcionamento das instituições, a governança, produção econômica, tudo que testemunha uma história. A colocação parece direcionar a literatura em um só sentido, de produtora, mas, segundo Candido, existe a tendência da sociologia moderna de colocá-la em dois sentidos: “Depende da ação de fatores do meio, que se exprime na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais” (CANDIDO, 2000, p. 19).

1.3 Como narrativa individual e social

Por um lado, têm-se os historiadores encarregados de registrarem os acontecimentos gerais, do indivíduo e do social, com base em fatos comprovados, de outro, os escritores que fazem a literatura ficcional e usam a imaginação para traçarem histórias. Para esses dois tipos historiadores, as narrativas, históricas ou ficcionais, têm sempre o “que tem o homem como ator”. O homem é o autor e ator dos acontecimentos da narrativa histórica e ficcional, como Paul Veyne quer mostrar e com que Ricoeur concorda: “‘A’ história é narrativa de acontecimentos, mas que não faz reviver tal como romance”.

Por isso, há outro motivo que responde à pergunta “Para que a literatura?”, que deve ser compreendido não só no nível ficcional; é preciso atentar para o paradigma da literatura enunciada como “uma” história, diferente do conhecimento adquirido por “a” história que também se encontra na categoria de literatura mas com um fato, um acontecimento e nem por isso deixa de ser conhecimento adquirido por meio do estudo e da leitura científica.

Veyne adverte que “a narrativa histórica coloca-se para além de todos os documentos”. A partir desse enunciado, como situar a narrativa na literatura (romance, conto)? “No lugar onde o não acontecimento preenche uma condição de singularidade, porque toca na beleza e na raridade e, contudo, faz-se representações fragmentadas ou não de uma realidade” (VEYNE, 1971, p. 15). Ricoeur ainda completa: “Ela faz reviver” (2010, p. 29).

A narrativa literária não é feita de fatos menos verdadeiros como supõe alguns, apenas “não verossímeis” (como no romance) e “inverossímeis” (como no conto), como exemplificado nos romances de Dostoiévski e nos contos de terror de Poe. Freud (1919) enfatiza isso no conto de Hoffman, “Homem de areia”, quando aponta que: “Hoffman empregou, repetidas vezes, com êxito, esse artifício psicológico nas suas narrativas fantásticas”.

A narrativa, como história de formação de sujeito, vai, segundo Veyne (1971), realizar-se através do teatro e do romance. Teóricos como Bhaktin, Sartre e Read observam que a engrenagem mimética assume, na verdade, dois papéis: o de depositário do tempo vivido, como sensações, percepções, e com pessoas, coisas, e que, com o passar do tempo, muito se vai apagando, deixando apenas restos, vestígios, que tendem a assumir o segundo papel: o de ligamento dessa massa fragmentada, a ser manifesta, essencialmente, nas novas narrativas que surgem como lembrança. Em outras palavras, pela narrativa, o que está na

lembrança aparece sob a forma de fragmentos, sendo a narrativa a maneira de unir pontos dessas lembranças que, ligadas ao imaginário, representam com coerência a forma como se sente aquela “uma” história.

Partindo dessa arqueologia da memória, onde se vê imbricado o inconsciente, Freud pontua a questão das histórias ficcionais que são resultantes dentre outros fatores psíquicos do que ele chama de “estranho ou inquietante”, ligado a esses restos de lembranças que permanecem adormecidas; “seria sempre algo que não se sabe abordar” (FREUD, 1914, p. 277). Assim, a “incerteza intelectual” causa o estranhamento. O conto fantástico de Hoffmann, “Homem de areia”, está ligado a vivências de pavor por que passou o personagem na infância.

É possível reconhecer, na mente inconsciente, a predominância de uma ‘compulsão à repetição’, precedente dos impulsos instintuais e provavelmente inerente à própria natureza dos instintos – uma compulsão poderosa o bastante para prevalecer sobre o princípio do prazer, emprestando a determinados aspectos da mente o seu caráter demoníaco (...). Todas essas considerações preparam-nos para a descoberta de que o que quer que nos lembre esta íntima ‘compulsão à repetição’ é percebido como estranho (FREUD, 1914, p. 297).

A partir disso, não poderiam ser explicados os contos de terror de Poe e as histórias infantis horripilantes, contadas às crianças pelos adultos no escuro do quarto antes de dormir? Narrar é mais do que dizer “uma” história, sendo, como enfatiza Ricoeur (2010) “uma forma de ação humana capaz de tornar o mundo interno e externo mais compreensível” e, portanto, dar-lhe sentido; é como se fosse diminuindo a distância do destino, a cada passo, sendo semelhante à narração, em que, a cada linha escrita, se vai construindo o personagem, tecendo a história, dissecando as intrigas, fugindo dos horrores ou enfrentando os já deformados pelo tempo.

Por isso, a compulsão à repetição traz em cena restos de recordação que a memória pôde reter. Freud, em *Repetir, recordar, elaborar* (1914), ressalta que: “Podemos dizer que o paciente não recorda coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas o expressa pela atuação ou atua-o (*acts it out*). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente, saber o que está repetindo” (FREUD, 1914, p. 262).

Agiria o escritor conforme a lembrança daquilo que é pura estranheza? É da compulsão à repetição e à recordação que surge o material narrativo, que não fala, tal é a densidade, mas se escreve. A experiência estranha vem de colocar em ação os restos recordados. Nesse sentido, Petit (2009, p. 122) diz que, “no meio dessa desordem, o espírito humano precisa selecionar alguns detalhes para reduzir a cacofonia e dar-lhes sentido”, o que

equivale aos restos recordados que Freud realça como da maior importância não só na aplicação das análises com neuróticos como também na explicação do papel da estranheza na literatura.

Tanto na análise como na narrativa literária, a compulsão é conduzida da mesma maneira em sua origem, no sentido do conteúdo da matéria dos quais foram formados. Freud enfatiza que “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (FREUD, 1914, p. 42). É a partir desse pressuposto que a narrativa ficcional será aqui considerada.

Como explica Ricoeur:

(...), ficção são fatos passados que implicam ao autor implicado, ou seja, um disfarce fictício do autor real. Uma voz fala contando o que, para ela, ocorreu. Entrar em leitura é incluir no pacto entre o leitor e o autor a crença de que os acontecimentos relatados pela voz narrativa pertencem ao passado dessa voz (RICOEUR, 2010, 329).

Pensar a história da humanidade é, sobretudo, consagrá-la à narrativa e ao tempo, parafraseando Ricoeur, em sua obra *Tempo e narrativa* (2010). Para Petit (2009, p. 22) “uma necessidade antropológica”.

De fato, no percurso vivido do tempo, o homem não faz outra coisa a não ser construir-se por meio do sentido que dá àquilo que foi elaborado simbolicamente e requer algo mais: a relação do tempo com a narração, que está, segundo Ricoeur (2010), sob a intervenção mimética. Neste sentido Benjamin e Ricoeur comungam da importância da narrativa para a construção do sujeito. Benjamin (1991, p. 108) estabelece que “essa importância sempre foi reconhecida como a da rememoração, da retomada salvadora pela palavra de um passado que, sem isso, desapareceria no silêncio e no esquecimento”. Neste sentido, Petit destaca:

Desde a mais tenra idade, propor aos bebês alimentos culturais, contar-lhes histórias e ler para eles – deixando que se mexam e se desloquem livremente no espaço. Para crescerem, para começarem um dia formular sua própria história, eles necessitam de literatura. Precisam também aprender a contar, e tal aprendizado se faz no encontro, na interação com o adulto que, por sua vez sente prazer na narração (PETIT, 2009, p.123).

Partindo desse princípio, os grupos de produção literária no CCCartola compartilham leituras e possibilitam às crianças narrarem suas histórias. Meu papel, no caso, é o de mediadora entre o mundo da leitura e o tão longínquo das realidades individuais e sociais desses sujeitos, no sentido de levá-los a colocarem o pensamento em movimento, que resulta em simbolização, em construção de sentido às suas histórias. É muito significativo o avanço

percebido e avaliado entre as histórias que se sucedem. Ao longo das atividades, era possível perceber que o ato da leitura e da escrita desenvolvia-se na direção da fluidez das palavras e da expressão linguística. Constatar no material narrado esses resultados só confirmava a eficácia de teóricos como Ricoeur e Petit.

A dinâmica da narrativa requer o tempo passado, presente e futuro. Representar o que está ausente é tornar presente um fato passado. Segundo Petit (2009, p. 119), a maneira que os bebês têm de representar está ligada ao corpo e é próxima da imitação, “para compensar a falta de domínio quando da presença do outro; é a forma de representar ausência da mãe e de seus afetos”. A ênfase recai sobre a importância dos jogos e dos brinquedos na fase de simbolização, como cruciais “para o desenvolvimento humano, a saída do trauma e a construção de autonomia, especificamente” (PETIT, 2009, p. 119).

Simbolizar é fertilizar o pensamento para uma linguagem felizmente habitada. A linguagem narrativa é aquela que está fora do presente, relatando acontecimentos que não se referem à vivência consciente do cotidiano, mas remetem a outro tempo, que não seria possível ser apreendido a não ser pela representação.

A relação do tempo da narração como o tempo da vida através do tempo contado (...); a arte pode não produzir mais do que seres mortos, mas são significantes. Sim, eis aí o horizonte de pensamento: arrancar, mediante a narrativa, o tempo contado da indiferença (RICOEUR, 2010, p. 58).

Porque as crianças, desde cedo, acessam a representação e a simbolização por meio do ambiente familiar e de tudo que as cercam, é possível “construir narrativas verbais sobre suas próprias vidas, relatar suas experiências, apoiando-se em histórias que ouviram, trechos de canções, livros que folhearam e, às vezes, filmes” (PETIT, 2009, p. 122). Recorrerão à própria herança cultural, que passa a fazer parte delas mesmas.

A literatura assume papel significativo, essencial, para a formulação das histórias pessoais. Em *A função criativa da palavra* (1953-1954), Lacan afirma que:

O simbólico cria a ‘realidade’, a realidade entendida como aquilo que é nomeado pela linguagem e pode, portanto, ser pensado e falado. A ‘construção social da realidade’ implica um mundo que pode ser designado, falado com as palavras fornecidas pela linguagem de um grupo social (LACAN, 1953-1954, p. 273).

Considerar a questão da narrativa é pensar na relação presente, passado e futuro e também nas diversas vozes narrativas que estão implicadas no texto: o autor real, o autor implicado e o leitor e o seu mundo. Destaca-se também a relação intrínseca entre tempo e

narrativa. Para Ricoeur, existe uma unidade entre todos os modos e gêneros narrativos, já que o que é comum na experiência humana é o caráter temporal da vida. Como narrar é uma forma humana de tornar o mundo coerente, é estar no mundo e vivenciar o tempo, “tudo o que se narra acontece no tempo, desenvolve-se temporalmente; e o que se desenvolve no tempo pode ser contado” (RICOEUR, 2010, p.26).

1.4 A experiência que cria, transmite e constrói mundos possíveis

A literatura que se lê ou que se escreve é uma experiência que ultrapassa o indivíduo, onde ele está entregue à fala de um discurso para o qual não há limite. O campo da fala, como quer Lacan, não diz nada em si mesmo, apenas no discurso é que a fala toma “sentido”. Desse modo, seria mesmo no disfarce da fala que o discurso toma proporções alarmantes; se não funcionasse dessa maneira, o discurso literário pouca repercussão teria sobre os indivíduos, não tocaria na história de cada um, seria um grito sem eco, um dia sem luz, indivíduos petrificados no tempo e no espaço das ações, uma “a” história. Entretanto, a experiência literária constrói mundos possíveis da impossibilidade.

Mas, o que é mesmo a experiência para deixar claro seu papel construtor? O que é mesmo que ultrapassa o indivíduo? Agamben explica: “Toda obra escrita pode ser considerada como o prólogo (ou melhor, como a cera perdida¹) de uma obra jamais escrita” (AGAMBEN, 2005, primeira página do prefácio).

Mais adiante, prossegue:

O inefável, o ‘inconexo’ [irrelato] são, de fato, categorias que pertencem unicamente à linguagem humana (...). Essas categorias tem poder pressuponente, de maneira que o indizível é precisamente aquilo que a linguagem deve pressupor para poder significar. Um a priori (AGAMBEN, 2005, pp. 10-11).

O modo singular que a linguagem deve significar não é aquilo que não se pode escrever ou nomear em razão de sua natureza indizível, mas o que é dizível, pelo sentido e “verdade”. Desse modo, “uma experiência que se sustém somente na linguagem, um *experimentum linguae* (...)”. Trata-se, ele escreve, de uma experiência que não se faz com

¹*Cera persa*, no original. Literalmente ‘cera perdida’, antiga técnica usada para realizar esculturas de bronze. Sobre um suporte refratário, moldava-se em cera a peça a ser fundida. Este original de cera, revestido de argila, fornecia o molde no qual era derramado o bronze fundido, que tomava o lugar da cera derretida e assumia a forma desejada. [*N. do T.*]

objetos, como nas ciências da natureza, mas com conceitos e princípios admitidos *a priori* (tais objetos, ele acrescenta, “devem, contudo, deixar-se pensar!” (AGAMBEN, 2005, p. 11). Não seria essa a experiência de “a coisa lacaniana” que se torna verbo por intermédio da linguagem? O que o escritor, o pensador, faz nada mais é que fazer conceito que arrancam do vazio – é dessa experiência que Agamben fala: usar a língua antes de ter algo já dizível.

É pertinente introduzir aqui alguns aspectos do trabalho com as crianças do grupo literário do CCCartola, já que ele contempla a prática do pensar criativo, do devaneio da imaginação, onde, a priori, o acontecimento de texto tenha vindo do nada.

Os estímulos externos se unem à experiência de mundo, construindo-se aí a coisa do acontecimento, isto é, o preenchimento do vazio que pode ser dizível pela linguagem; está nela o que dará sentido àquilo que ainda não foi nomeado. Talvez este seja o ponto crítico da pós-modernidade, quando, por vários motivos, o indivíduo se desvincula da experiência, operando-se a destruição dela.

Ao teorizar sobre a “arte na criança”, Herbert Read afirma: “‘Criação’, por outro lado, deve ampliar e trazer à existência algo que, anteriormente, não tinha forma nem traços” (READ, 2001, p. 124). Tal assertiva, por sua vez, remete a Gênesis (cap. I, v. 2): “A terra era porém sem forma e vazia; havia trevas sobre a face do abismo”. Esse a priori não seria o mito mesmo da Criação? É com esse mito que as crianças ingressam na experiência.

A obra escrita é, na verdade, uma expressão dada àquele vazio e sem forma, por meio da linguagem humana, que funciona como articuladora da pressuposição do indizível para daí fazê-lo significar. “As crianças se esforçam em aperfeiçoar sua linguagem a fim de ver seus pensamentos traduzidos em realidade” (READ, 2001, p. 125). Neste ponto, vale a pena relatar o episódio de quando uma criança da oficina foi abordada por demonstrar tristeza; sua resposta foi: “Estou com minha cabeça cheia e nem consigo falar minha historinha”. De imediato, foi possível perceber que aquela impossibilidade de expressar-se pela linguagem oral e pela escrita devia-se ao fato de a menina, de sete anos, apresentar limitações graves de vocabulário, como se a língua não lhe alcançasse o pensamento, a imaginação.

Agamben, lembrando o mito da criação, aponta para “uma dimensão perfeitamente vazia na qual não encontra diante de si senão a pura exterioridade da língua, aquela de que fala Foucault (AGAMBEN, 2005, p.13)”. Segundo ele, a experiência da linguagem não seria possível se o ser não fosse cindido desde sempre na língua e discurso. “Não existiria conhecimento, infância, nem história” se não houvesse essa cisão. Nesse sentido, é como se o SER, unido à natureza linguística apenas, não encontrasse uma descontinuidade, uma

diferença, a partir da qual pudesse produzir alguma coisa como uma história. O episódio da menina vai além do que seja uma experiência ontológica da língua; há uma falha, uma carência da experiência, como construtor do sujeito, pelas condições empobrecidas e débeis da sociedade pós-moderna.

O homem não *sabe* simplesmente, nem simplesmente *fala*; (...) o homem que sabe e pode falar (e, portanto, também não falar), e este entrelaçamento constitui o modo com o qual o Ocidente compreendeu a si mesmo e que pôs como fundamento do seu saber e de suas técnicas. A violência sem precedentes do poder humano tem a sua raiz última nesta estrutura da linguagem (AGAMBEN, 2005, p. 37).

O que a criança faz na relação com seu mundo até então estranho não é outra coisa senão absorver novas experiências, novas sensações. A percepção a as imagens do mundo começam a consolidar-se em “torno de conceitos crescentes em números e utilidade” (READ, 2001, p. 263).

Se, para Read (ibidem), “toda obra se origina na infância”, para Agamben (2005, p. 37) “a infância encontra o seu lugar lógico em uma exposição da relação entre experiência e linguagem”, ou seja, um autor complementa o outro. É deste lugar cindido, de ruptura, que permanece a fenda, o vazio, e será mesmo no espaço em branco que a obra deverá escrever-se, como expressões humanas em todas as áreas de conhecimento, que, na verdade, deveria ser destinada a preencher, mas isso não cessa pela potência produtiva do discurso.

Seria pertinente a formulação de que é daí donde a imaginação, com seu arsenal de símbolos, se entrega sem resistência e de forma imperativa a quem vai nominá-los, ordená-los, organizá-los e, enfim, representá-los. Lacan pensa que tanto a análise como a obra artística, especialmente a escrita, responde pela evidência de que “o sentido resulta de um campo entre o imaginário e o simbólico (...), uma emenda do imaginário e do saber inconsciente” (LACAN, 1975-1976, p. 37). Os envoltórios que estão ativamente na genealogia da experiência foram enfatizados por vários teóricos que tratam dela; nesse sentido, não custa aqui reafirmá-la na pesquisa de Read:

A verdade é que o pensamento lógico produtivo, *mesmo nas ciências mais exatas*, está muito mais intimamente relacionado com o tipo de mente do artista e da criança que o ideal do lógico poderia nos fazer supor. Todo teor de nossas pesquisas mostra que não existe nem arte criativa nem pensamento produtivo sem uma identidade de conceito e do percepto: *as estruturas gramaticais da língua constituem esse sistema de signos, salvo quando a imaginação concreta infunde vida neles* (READ, 2001, p. 275).

As oficinas literárias facilitam esta fusão pela experiência do fazer criativo. Depois desse percurso perguntaríamos! Enfim, como a experiência criativa na literatura transmite, constrói, mundos possíveis?

Não é sem causa importante que filósofos e cientistas descrevem o que foi a literatura para seus estudos, além dos homens comuns que conheceram outros universos por meio da leitura. Freud e Lacan, pela ficção de Goethe e de Poe, afirmaram que foi possível explicar muitos de seus estudos a partir dos textos dos escritores mencionados.

Para Becker também não foi diferente:

Eu havia sido um ávido leitor de ficção desde menino, e, como a maior parte dos outros leitores de histórias, sabia que elas não são feitas apenas de fantasias, que frequentemente contem observações que merecem ser lidas sobre como a sociedade é construída e funciona (BECKER, 2010, p. 16).

O sentido dado por ele à literatura esclarece que as ciências sociais e humanas e a antropologia podem envolver-se em dados de uma *voz autoral*, como diz Bakhtin, que insistia na multivocalidade e na prosa dialógica e encontrou nos romances essas propriedades: “Queria elogiar Dickens por permitir que tantas vozes de tantos tipos diferentes falassem em seus livros” (BECKER, 2010, p. 202).

As muitas vozes e o diálogo que Bakhtin insiste como é na literatura dão conta da construção e da transmissão entres os indivíduos. Partindo do princípio que o mundo é permeado de significados que mudam, “dependendo de quem está falando, da situação social e posição do falante” (ibidem, p. 203); só pelas múltiplas vozes é possível encontrar aquilo que lhe toca. Dickens, em seus romances, criou uma sociedade como ela é na vida real, deu voz aos “burocratas, batedores de carteira, advogados, mestre-escola, o que vocês quiserem, voz a todos” (ibidem, p. 207). Para Petit, *saltar para o outro lado* é encontrar em Goethe a compreensão de que Freud, ao deparar com seus versos, sentiu a “força incomparável dos primeiros laços afetivos das criaturas humanas”. Mediante a grandeza do poeta, Freud diz:

Não seria possível chegar por outros meios, logrando assim demonstrar novos fios vinculadores na ‘obra-prima do tecelão’, disseminados entre os dotes artísticos, as experiências e as obras de um artista (...). Porque Goethe, como poeta, não foi apenas um grande revelador de si mesmo, mas, também, a despeito da abundância de registros autobiográficos, um cuidadoso ocultador de si mesmo (FREUD, 1930, p. 241).

Quem vai reafirma a compreensão do pai da psicanálise em Goethe é Lacan.

Pode-se dizer de Goethe que, por sua inspiração, sua presença vivida, ele impregnou e animou extraordinariamente todo pensamento freudiano. Freud reconheceu que foi a leitura dos

poemas de Goethe que o lançou nos seus estudos e decidiu, ao mesmo tempo, seu destino, mas isso é pouco perto da influência do pensamento Goethe sobre sua obra (LACAN, 2008, p. 43).

A literatura que animou o pensamento freudiano não foi diferente da que animou Lacan acerca do conto “Carta roubada”, de Poe. Vivendo a sua própria experiência, Lacan tratou de explicar como é possível essa fusão de semelhança mítica: “Onde a função criadora, fundadora de símbolo, se mostra, essa coisa é a fala” (LACAN, 2008, p. 50); não que a fala estabeleça uma relação entre os “sujeitos tal com são, para reuni-los. Ela os constitui como sujeitos na própria relação que os faz ter acesso à nova dimensão” (ibidem). Esse é o ponto crucial de qualquer que seja a expressão da arte: ler, escrever, desenhar, dançar, esculpir, como *anima e impregna* o pensamento de um outro que não o criador. Não estaria aí a função da literatura com construtora, quando a fala atinge o sujeito de uma forma tal que o arremessa a outros mundos possíveis? Para Lacan, “o social está marcado pela função da fala, está impressa nele”. A fala é necessariamente uma relação inter-humana.

Freud (1930) esclarece o que Petit apontou como encontro com os vínculos que são possíveis por meio da escrita e da leitura, Freud estabelece que os registros autobiográficos não possibilitam ao indivíduo o salto. Se as crianças do CCCartola estão ligadas as suas biografias, ser-lhes-á impossível dar este salto. A escrita para elas pode ser o grande revelador de possibilidades, de construir a si, descobrindo potencialidades, autonomia, liberdade no que escrevem a esse respeito. Lacan, em *Mito individual do neurótico*, cita: “Goethe teve a consciência de que tinha o direito de organizar e harmonizar suas lembranças com ficções que lhe preenchessem as lacunas, que certamente não tinha a capacidade de preencher de outra forma” (LACAN, 2008, p. 36).

Inventando suas histórias, as crianças do CCCartola inscrevem-se num universo que passa a ser um entrelaçamento de diferentes e várias biografias, representando, cada uma, o papel que lhes é atribuído. Elas se fazem construtoras de um universo rico de simbolismo, afetos, representações, desejos, de possíveis. Seria a ordenação e harmonização a que Lacan se refere? Não se pode distanciar no que se refere ao seu imaginário, que será enriquecido pela fusão de seu mundo, sua história e sua geografia com o mundo que estão conhecendo, pelas paisagens que estão do outro lado, as sensações que irão brotar do profundo dos pensamentos e afetos.

Também o processo criativo não se desvincula da experiência coletiva, posto que ele só é criativo porque depende de tudo aquilo que, após passar pelo filtro interior do indivíduo, é capturado dos símbolos da cultura. Se não fosse a linguagem que ao indizível faz significar,

não haveria a possibilidade de subjetivação e de intersubjetividade, da qual depende a identificação necessária para construir uma biografia a partir do Outro. Segundo Hall:

As palavras são ‘multimoduladas’. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. (...) Tudo que dizemos tem um ‘antes’ e um ‘depois’ – ‘uma margem’ na qual outras pessoas podem escrever (HALL, 2006, p. 41).

É essa experiência a que se refere o trabalho do “Tecer o Imaginário”, ao direcionar a investigação em termos do fluxo de todas as marcas simbólicas de uma cultura – língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” – que são partilhadas por um povo (ibidem, p. 62).

Considerando que esta pesquisa visa também a comprovar o poder da palavra, seja ela escrita ou oral, na construção e reconstrução de si e dos outros, Read (2001, p. 265) vem acrescentar que “toda obra se origina nas crianças”, dessa maneira fortalece a proposta, do “Tecer o Imaginário”, em desenvolver uma atividade em que às crianças de posse das ferramentas materiais e psíquicas ponham no papel suas imagens mentais.

Petit (2008) mostra que, partindo de experiências colhidas pessoalmente ou por meio do diálogo constante com leitores, mediadores de leitura, bibliotecários, professores, psicanalistas, escritores e animadores culturais de vários países do mundo, mas, sobretudo, da América Latina, conseguiram criar um lugar de devaneio para recompor o tecido simbólico por catástrofes internas e externas. Assim, a proposta de formar “grupos literários”, como o “Tecer o Imaginário”, vem para reafirmar “lugar de devaneio”, de Petit, onde as crianças da comunidade, por meio da leitura e escrita, têm possibilidade de produzir e dinamizar, pelo desdobramento de significações, aquilo que é metáfora.

(A arte permite que) suscitem em nós cadeias associativas que vão reunir nossos ‘eus’ parciais e sucessivos em uma unidade recomposta, uma compreensão unificadora e excitante (...). Ela permite restabelecer, entre uma experiência corporal e as representações de coisas ou de palavras, laços que estavam quase apagados, ou mesmo perdidos (PETIT, 2009, p. 213).

É necessário, portanto, que o indivíduo encontre condições que o facilitem apropriar-se da experiência estética, a fim de capacitá-lo por meio de atividades criativas, porque, no ato de criar, aprende e, no que aprende, cria. A fonte de produção do artista é tudo que o rodeia, os objetos, as pessoas com seus gestos e comportamentos, hábitos, cheiros, e o silêncio; enfim, relações, ordem e harmonia. Essa experiência “não pode ser realizada pela mente consciente, esquematizadora, planejadora” (READ, 2001, p. 225).

Nesse sentido, as oficinas com crianças da comunidade da Mangueira se utilizam das condições de que dispõe o CCCartola para vivenciarem um lugar que lhes permitam a leitura tanto do mundo exterior quanto interior, numa cadeia de associações.

Petit (2009, p. 68) observa que “aquele que domina a escrita é necessariamente alguém que registra na memória sua experiência de vida e pode transmiti-la”. Daí a irritação de algumas crianças quando se veem com o papel e a pena, olhando para o espaço em branco. Quando perguntadas sobre o porquê daquele olhar perdido, respondem: “É muito difícil escrever uma história, penso num monte de coisas e não consigo saber como escrevo”.

Esta fala é de socorro, no sentido de que são incapazes de nomearem aquilo que vivem em torno de si e, como consequência, transmitirem. A dificuldade de representarem simbolicamente é o que mais as deixam irritadas. Assim, a experiência mostra, mais uma vez, o que Petit aponta: “Quando se é privado de palavras para pensar sobre si mesmo, para expressar sua angústia, sua raiva, suas esperanças, só resta o corpo para falar: seja o corpo que grita em todos seus sintomas, seja o enfrentamento violento de um corpo com outro, a passagem para o ato” (PETIT, 2009, p. 71).

As crianças que habitam comunidades periféricas vivem em situações de precariedade, quer quanto ao ambiente social quer quanto ao cultural, e, por isso, apresentam dificuldades para simbolizar, inventar e também para criar uma imagem positiva de si mesmas e de seu lugar no mundo, e um tênue sentimento de identidade. Os lugares onde possibilitem a palavra podem ser salvadores para esses exilados.

Pelas ferramentas que oferece, o espaço do CCCartola é crucial para que elas reencontrem a si próprias, reconstruam ou reforcem suas identidades, descubram novos afetos e também para, se for o caso, transformem o ódio que de si é projetado no outro ou vice-versa. O lugar onde podem reconstruir-se não com pedaços do que tiveram de engolir da cultura dominante, mas “recomeçando” num alicerce recomposto de si mesmo, na busca pelos componentes socioculturais de suas origens, seus mitos, lendas, histórias familiares, tradições.

1.5 Como campo de subjetividade

Tudo que se referencia à literatura será tocado na subjetividade, ainda mais se tratando de construção do sujeito. Para Lacan, segundo Fink, “essa noção dupla do sujeito é

concretizada de maneira exemplar na expressão ‘precipitação de subjetividade’(...) onde encontramos o sujeito como precipitado e, também, como ‘movimento impetuoso arrojado’”. (FINK, 1988, p 35). Para ele, o movimento sujeito-metaforização cria a identidade.

O sujeito surge entre dois significantes da mesma forma que o ‘lampejo criativo da metáfora [...] irrompe entre dois significantes’ no processo de metaforização. Em outras palavras, o lampejo criativo da metáfora *é* o sujeito; a metáfora cria o sujeito. Todo o efeito metafórico é então um efeito de subjetividade (e vice-versa). Não existe metáfora sem participação subjetiva e não há subjetivação sem metaforização (FINK, 1988, p. 94).

Passando pelo sujeito cartesiano, que gira em torno do pensamento consciente, vêm em seguida o sujeito freudiano e o sujeito lacaniano para direcionarem para o inconsciente. Não é necessária aqui uma retrospectiva genealógica fundante do sujeito com o atravessamento das identificações e com as suas relações implicadas com o Outro; no entanto, Lacan esclarece que “em vez de A se transformar em B – como era o caso de Freud –, *é B que produz A*. Nasio (1989, p. 101) resume o desafio lacaniano: “o agente de identificação é o objeto, e não mais o eu”. Assim começam as identificações imaginárias, fundantes do sujeito”.

A literatura é um campo de produção de subjetividade, porque o seu discurso, especialmente na poética, na ficção, é pura metáfora. Ora se a “metáfora cria o sujeito” e a metaforização é a essência da subjetividade, caberia afirmar que o sujeito é comprometido a cada momento que uma nova metáfora surge ligando um significante a outro?

Dito de outra maneira, a compreensão não seria outra coisa senão “forjar novas metáforas”, tanto na análise, quanto na arte – leitura, escrita, desenho, escultura música – “que trazem consigo uma precipitação da subjetividade que pode alterar a posição do sujeito” (FINK, 1988). Todas as maneiras de compreensão não afetam o modo de representar simbolicamente, mas há uma reconfiguração, uma posição subjetiva modificada em relação à representação simbólica.

O que faz a escrita no grupo de Produção Literária “Tecer o Imaginário” é colocar os sujeitos em contato com a própria língua, ignorada pela introdução de outras de origem materna, e fazer significar a sua, dando-lhe sentido próprio e singular, que certamente vem com implicações subjetivas. Então, uma palavra que, antes da escrita ou da leitura, não havia como desdobrar-se ou fazer significar, fazer associar, possibilita agora dialetizar a partir da estimulação dada no ato de produzirem histórias, que não mais são que as suas próprias. Por natureza psicossocial e educativa, não é fácil o engajamento dessas crianças. Muitas vezes, o que têm de mais profundo se manifesta como um real proveniente da violência à privação,

que o próprio corpo responde. Parece haver um apagamento do psicoemocional e cognitivo. Dificuldade de simbolizar propriamente.

Categorizar a subjetividade nos aspectos subjetivo, social e cultural é falar de intersubjetividade. Não é demais citar Petit na sua importância na origem do pensamento. “Todos os grandes especialistas nessa idade assinalaram a importância para o despertar sensível, intelectual e estético das crianças, das trocas precoces que a mãe (ou a pessoa que a representa) tem com o bebê (PETIT, 2009, p. 53)”.

As interações do bebê, no seu processo de usar os sentidos, já que ainda não está verbalizando, é fator decisivo para a sua percepção de mundo externo. Winnicott já havia lembrado a “delicadeza do que é pré-verbal, não verbalizado, não verbalizável, a não ser, talvez, por meio da poesia”, aí está o lugar onde a metáfora e a subjetividade faz surgir o sujeito (WINNICOTT apud PETIT, 2009, p. 53). As decifrações e as leituras do mundo externo, boas ou ruins, estranhas ou conhecidas, deverão revelar-se através da “leitura” feita pelo sujeito em seus primeiros anos de vida e que lhe possibilitarão entrar no mundo da linguagem:

A leitura também, talvez, pois o que a criança explora ou teme nos livros é em larga escala esse ser estranho, inquietante, fascinante, que está dentro dela, do qual ela ignora porções inteiras e que às vezes se revela, se constrói por acaso quando encontra uma página; esse lugar distante no interior, o mais íntimo, o mais escondido, que é contido onde nós nos abrimos aos outros (PETIT, 2008, p. 78).

A importância do uso lúdico da linguagem, as cantigas de ninar, as leituras para fazer dormir, as lendas, as pequenas fábulas são formas de trocas subjetivas. Ainda no aspecto subjetivo da arte, Read (2001, p. 82) cita Eduard Spranger (1928), em *Types of Men*: “O ser do outrem pode também ser esteticamente absorvido. (...) Mas sobre uma empatia psíquica de nossa subjetividade, que se expande pelo objeto e dentro dele”. Tendo em vista a literatura como produtora de subjetividade, porque trata dos aspectos humanos, no individual, social e cultural, Andrade (2003) enceta a dialética de intersubjetividade questionando a constituição do sujeito e do imaginário. A cultura funciona como constituinte produtora de subjetividade, ao mesmo tempo em que é constituída no entrelaçamento de subjetividades. Hall esclarece:

A cultura é uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma ‘arqueologia’. A cultura é produção (...). Depende de um conhecimento da tradição enquanto ‘o mesmo em mutação’ e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse ‘desvio através de seus passados’ faz é nos capacitar, através da cultura, a produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2001, p. 43).

A literatura toca, através do tempo passado, como produto e produtora de culturas, pelo conhecimento de velhas tradições, possibilitando o despertar para um retorno, como quer Hall, ou fazendo significar no presente, de outra maneira. Colocar os pensamentos em ação, vivenciando novas experiências.

Hall chama atenção para o fato de as palavras serem “mutimoduladas” e isso é o mesmo que incide sobre a questão da cadeia significante, e o significado está sempre “escapando, escorregando de nós, e sobre aqueles significados suplementares não temos nenhum controle. No que surge, subverte nossa persistência em criar mundos estáveis” (HALL, 2006, p. 41).

A literatura é palavra que traz, em sua especificidade, um antes e um depois, uma fenda onde são possíveis várias escritas, inúmeras pessoas, que por seu intermédio darão milhões de significados; ela prolifera geometricamente a vida, não seria isso a sua beleza?

Como as crianças gostam de ouvir a mesma história dezenas de vezes! Muito embora tenham sempre suas predileções. Essa repetição faz parte de seu desenvolvimento cognitivo e permite envolvê-las com o mundo da ficção e não somente com o da utilidade, ajudando-as a entrar no mundo da linguagem verbal e narrativa e, sobretudo, uma forma de apreensão estética, pela sonoridade, pela comicidade, pelo humor. De todas as maneiras elas vão tecendo seu mundo interno ao apropriarem-se do que vem de fora.

Petit (2009), citando Flahault e Heinich, aponta para a importância dada à celebração e à comunhão das necessidades e dos desejos da criança. Para eles, a criança deve ter acesso a “uma linguagem que não se resume ao nome das coisas e a uma relação verdadeira, mediada pela expressão e pela ficção” (PETIT, 2009, p. 56).

O mundo que a mãe apresenta à criança pelo olhar e pela voz vai, aos poucos, tomando forma em seu pensamento, sem dúvida com traços do que lhe cuida; é a partir daí que ela, envolvida pelos pensamentos do outro, vai criando o seu próprio e saltando para um espaço que ela própria cria. Surge aí a nomeação das coisas que as cercam; este lugar é construído pelo seu pensamento, ele ocupa o lugar do outro, este é apenas referência para o que sua imaginação produz para construir-se. É mesmo o momento que começa a tessitura da sua voz, Voz tecida pelos cheiros, pelos afetos, pelos devaneios da mãe, pelos toques, olhares, pela voz da mãe e de quem cuida e pelo mundo das coisas apresentadas a elas, como as histórias que fazem parte do imaginário de um núcleo familiar e coletivo.

Certamente, essa voz, tecida no silêncio e na angústia da separação, é, ao mesmo tempo, o bálsamo e a apropriação de sua própria história, onde estará sempre como o véu de

Penélope, na mitologia, retornando quer seja pela leitura quer pela escrita ou qualquer ato de criação.

Gagnebin (2009), em seu livro *História e narração em W. Benjamin*, coloca a questão da rememoração como vetor de “importância para a questão do sujeito”. O que Petit insiste é que a leitura e a escrita fazem memorizar. Petit (2008, p. 97) usa, na verdade, o termo “primeiras experiências recuperadas, reativadas, nos encontros em torno da leitura”. A oralidade é o passo silencioso ao portal donde pode vislumbrar o mundo fantástico da imaginação, é por ela onde as imagens e sensações se agarram ao corpo e ao pensamento. Toda voz encorpara na oralidade e permanece vinculada fatalmente à escrita.

Gagnebin segue dizendo que:

O movimento de vaivém que a astúcia de Penélope configura, fazer diurno e desfazer noturno da tecelagem, dupla trama da palavra rememoradora e esquecida que constitui o sujeito. (...) Movimento de recolhimento e de dispersão que funda a atividade narradora, tantas vezes percebida como sendo exclusivamente de reunião e de restauração. Movimento mesmo da linguagem onde as ‘coisas’ só estão presentes porque não estão aí enquanto tais, mas ditas em sua ausência. Note-se ainda que, quando Penélope, malgrado ela, acaba seu véu/texto, Ulisses também acaba sua viagem e o relato de suas aventuras (GAGNEBIN, 2009, pp. 4-5).

Seria pertinente colocar que as oficinas literárias podem ser o lugar onde as crianças fundam suas narrativas, a partir de um estímulo externo que as façam mexer com uma interioridade empobrecida. Recuperando o potencial imaginário, dar-lhes-iam voz para tecerem. Não é demais enfatizar a necessidade de “movimento de recolhimento e de dispersão que funda a atividade narradora” para a tessitura que teve Penélope:

Essas questões desembocam numa nova metáfora: como a tecedura, para produzir um véu, que se compõe dos movimentos ao mesmo tempo complementares e opostos dos fios da trama e da urdidura, assim também se mesclam e se cruzam, na produção do texto, a atividade do lembrar e atividade do esquecer (BENJAMIN apud GAGNEBIN, 2009, p. 5).

Certamente o “véu/texto” de crianças em situação fronteiriças como estas não deve ser o mesmo véu de Penélope quando esta, fiel, esperava o esposo ausente, mas um véu que, tecido de memória voluntária ou não, pode ser de morte, de pedaços, de indiferenças. O movimento de polaridade como propulsor do momento criativo trará as imagens que se apropriarão das palavras, fundando-se a narrativa de uma história e de um mundo interior.

Benjamin (1991) encontra a explicação sobre a voz que permanece para sempre no sujeito na rememoração e no esquecimento. Portanto, os atores desta pesquisa estão ali, no lugar de receptores, no sentido de ouvir alguém falar, presumindo-se que esses jovens de zonas fronteiriças, onde as condições familiares e sociais carecem de oportunidades

educativas, de inserção, não podem ter tido, portanto, acesso a sua própria voz e ao fazer-se ouvir.

Agamben (2008) lucidamente adverte que “se os outros não nos dessem acesso à voz, permaneceríamos acomodados ao grito, sem poder atingir nossos destinos como seres da palavra”. Também Lacan (1979, p. 273) explica: “A palavra é essencialmente o meio de ser reconhecido. Ela está aí antes de qualquer coisa que haja atrás”. O sujeito não pode expressar subjetividade sem criar. Criação é partir do nada. Há de se ter o Outro, a linguagem, para que se construa esse sujeito, ouvir e ser ouvido, reproduzindo, assim, uma narrativa singular, senão teceria sem “DIZER NADA”, tal como um aracnídeo.

A literatura, seja escrita, seja oral, dá lugar à pluralidade de vozes do indivíduo, do coletivo e da cultura.

1.6 Instrumento de poder estético e ético

É na arte que a visão estética encontra sua expressão, e especialmente na criação de arte verbalizada. Segundo Bhaktin (1997, p. 175), em “todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria axiológica do outro”. Quando ele se refere ao outro, é aquele com quem ele estabelece uma relação esteticamente criadora, ou seja, o personagem e seu mundo. Ele deve ver no homem/personagem e seu mundo aquilo que não consegue ver e vivenciar em si mesmo, porque ali ele já permanece. É necessário o distanciamento (o momento criativo) para que ele possa ser ativo fora da vida, muito embora inserido e participante da vida social, política, moral, religiosa e prática. Esse distanciamento focará sua visão em um ponto que, vivendo ativamente, o levará a uma “visão absolutamente nova do mundo, uma imagem do mundo” (ibidem, p. 86), que não se conhece em nenhuma outra atividade criativo-cultural. Esse “acontecimento” é o próprio ato estético que dá à luz um novo plano axiológico do mundo, nascendo um novo homem e um novo contexto.

Eagleton (1993) coloca a ética e a estética como uma coisa só:

A beleza, a verdade e o bem são uma coisa só: o que é belo é harmonioso; o que é harmonioso é verdadeiro; e o que é, ao mesmo tempo, belo é verdadeiro, é agradável e bom. O indivíduo moralmente virtuoso vive com a graça e simetria de um objeto artístico, de modo que a virtude pode ser conhecida por seu apelo estético irresistível (EAGLETON, 1993, p. 31).

O enfoque da marxista da arte em Eagleton é tangível ao pensamento de Platão, embora toque em pontos que convergem na formação estética e ética por intermédio da arte. Para Platão, a educação de uma criança provém do aprendizado em organizar sua experiência por meio dos sentimentos estéticos. Para Read (2001, p. 67), “mesmo quando se trata de raciocinar, o método estético teria sido melhor, pois terá dado ao homem aquele ‘instinto de relacionamento’ que é a chave da verdade”.

Seria o caso pensar que, estimulando-se a escrita de texto literário como instrumento estético, partindo da afirmação de alguns teóricos, que coloca a estética como o desenvolvimento poderoso e completo de suas possibilidades humanas, desenvolveriam as crianças, com vulnerabilidade social, do CCCcartola, por exemplo, uma nova experiência de possibilidades e obtenção, quando suas realidades individuais e coletivas se mostram empobrecidas e deformadas? Platão, Eagleton e Read apontam para o fato de que a intuição moral é tão imediata em seus juízos como o gosto estético, por esse viés, a vida social é estetizada, e toda harmonia, está dentro de uma ordem, que não é necessário que se pense sobre ela, é algo que o indivíduo já se encontra imerso, registrado em seus sentidos. “O desinteresse estético implica um descentramento radical do sujeito” (EAGLETON, 1993, p. 287). A escrita tem um valor reflexivo em sua função ético-estética. Quando as crianças são incitadas a imaginarem suas histórias: “Segundo Adam Smith, só a imaginação pode fornecer um vínculo autêntico entre os indivíduos, levando para além do compasso egoísta dos sentidos, em direção à solidariedade (EAGLETON, 1993, p 35)”. Por meio da imaginação, elas concebem algo como saber quais as sensações dos outros, quando definem e configuram seus personagens. Pelas sensações, remetem-se a outros e conseguem conceituá-los. A literatura, como produção, reprodução e transmissão estética e ética, é instrumento de poder.

Aceitar e acreditar nessa teoria é adotar uma atitude de trabalho investigativo, com crianças que necessitam de viver experiências de caráter imaginativo. Read, mais uma vez, cita o famoso ensaio sobre a Teoria da Educação na *República*, de Platão. Nesse sentido, a literatura, como arte imaginativa, possibilita à criança que ela viva de modo saudável, que pratique o *habitus* (Bourdieu) onde os olhos e os ouvidos estão voltados para a beleza e a harmonia, ou seja, que se relacione com a “verdadeira beleza da razão”, nas palavras de Platão, na *República*.

Na verdade, poucas pessoas podem duvidar seriamente de que o caráter do homem imaginativo é, em última instância, afetado por aquilo que ele habitualmente vê e ouve; ou ainda, de que o que uma pessoa apreende como correto ou adequado, outra pessoa pode apreender como belo (READ, 2001 p. 67-68).

2 EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA DO IMAGINÁRIO NO SIMBÓLICO NA CULTURA DOS JOVENS DE PERIFERIA

As fantasias das quais o escritor lança mão chega ao leitor com todo valor significativo: isso porque deve reportar-se ao processo de formação do eu, que começa por nos seis primeiros meses. Portanto. “A relação narcísica com o semelhante é a experiência fundamental do desenvolvimento imaginário do ser humano” (LACAN, 2008, p. 40).

Realmente, “se há, de fato, uma coisa onde a função criadora, fundadora do símbolo se mostra, essa coisa é a fala” (LACAN, 2008, p. 50). Melhor dito, a simbolização é a entrada no mundo por intermédio da fala. Lacan mostra no nó de Borromeu com especificidade “dois pontos que, aliás, se confundem, quando do Imaginário e do Simbólico, o cruzamento se produz e nesses dois pontos há o sentido” (LACAN, 1974-1975, p. 17).

Dessa forma, a experiência dos jovens com a escrita constata o ponto de vista de Eliot (1988, p. 55) quando ele afirma que a cultura é transmitida pelo “modo peculiar de sentir, pensar e se comportar e, para sua manutenção, não há garantia mais confiável do que uma língua”; ele vai mais além e constata que é na prática do trabalho (no caso, na língua literária) onde está o propósito de garantir a sobrevivência da cultura. Pela experiência imaginativa, compartilham-se os desdobramentos necessários que perpetuam a cultura, ou seja, é pela simbolização do imaginário que os indivíduos experimentam uma vivência grupal, social, onde a tradição se perpetua.

2.1 O grupo como facilitador na construção da história individual e coletiva

Nos primeiros encontros com os jovens e crianças da comunidade da Mangueira, minha atenção foi dirigida para as dificuldades em organizar grupo de indivíduos já interessados ou que viessem a interessar-se pela leitura e pela escrita – atitude que avaliei como mediadora e facilitadora, uma vez que confrontá-los com uma prática distante das suas realidades seria, talvez, um processo muito custoso.

Reunidos em torno de uma proposta de produção escrita e oral de texto literário, com momentos de leituras, os jovens e as crianças ocupavam lugar de pura estranheza, deparando

com um espaço vazio sem cor e sem promessas. Não causava espanto que fosse assim, mesmo porque, do contrário, não seria lugar que caracterizasse e justificasse o papel renomeador e ressignificador.

Cada criança e jovem colocaram-se diante de uma folha em branco e de objetos, além de ouvirem muitas histórias; na verdade, estavam entrando em atividades próprias de sublimação, “que se desviam das pulsões sexuais para objetos socialmente valorizados” (PETIT, 2009), em especial para a atividade artística e a investigação intelectual. É possível que a angústia percebida num primeiro momento tenha sido a separação do lugar de origem e o encontro com um novo objeto com o qual deverá fazer o luto.

Segundo Winnicott (1975), as experiências culturais pressupõem um espaço, denominado de “transacional”, que, além de dar segurança e sentido de continuidade, diminui a angústia da separação. Será nesse lugar de refúgio e de solidão que o ato da escrita permitirá tecer as próprias histórias individuais e coletivas, construindo-se a si mesmos e descobrindo territórios e desejos desconhecidos. Andrade (2003, p. 104) chama igualmente atenção no sentido de que “esse espaço imaginário, intermediário, conecta o sujeito a outra realidade”.

Escrever não implica somente um ato solitário; bem verdade, há de se ter coragem e vontade para encontrar-se consigo mesmo e com seus habitantes desconhecidos, mas, na medida em que se pratica esse ato, uma nova forma de socialização se estabelece, porque o mundo se torna habitado e deverá ser compartilhado. Cada um constrói sua própria história e sua cultura, como bem explica Petit (2009, p. 215): “E as histórias são inquietantes porque as palavras têm essa característica peculiar de escapar de qualquer controle de signos, a partir do momento em que cada um pode carregá-la de seu próprio desejo e associá-las, a seu modo, a outras palavras”.

É necessária uma análise tanto dos jovens da comunidade da Mangueira como de outros tantos que estão em vulnerabilidade social, quanto à palavra e o que nela se compartilha. Sem dúvida, o CCCartola é fundamental como espaço onde se pode evoluir, intermediando o indivíduo fragmentado a uma nova dimensão, que faz vislumbrar o sentimento de continuidade. Reinserindo nas palavras novos sentidos, inventando outros mundos, educando-se pela arte e pela criatividade, desenvolvendo habilidades por meio da leitura, do desenho, da escrita, num estímulo ao imaginário e à simbolização e que deste ao tempo em que se fala, progride-se nesses espaços de socialização. Lugar onde as imagens devem ser revestidas de sentido. Como aponta Lacan, “o mundo da imagem existe, mas só

nos interessa pela sua utilidade simbólica, na medida em que é tomado pelo símbolo, e ali cumpre sua função” (LACAN, 2008, p 67).

Nas narrativas da literatura moderna, a comunidade e os grupos sociais tinham voz, por meio de personagens criada pelo narrador. No início da metade do século XX, o texto literário muda na mesma frequência e rapidez com que atuam nos meios de comunicação de massa.

A função social da arte e da literatura, desde o final do séc. XVIII ao séc. XIX, sempre foi a de crítica à sociedade burguesa, mas hoje esse papel dilui-se pela necessidade de submissão às regras mercadológicas e aos modelos globalizantes de produção cultural.

Freud aponta para o fato de que “a literatura moderna ocupa-se de questões controvertidas, que despertam paixões e encorajam a sensualidade, a fome de prazeres, o desprezo por todos os princípios éticos e por todos os ideais” (FREUD, 1906-1908, p. 192). Faz, igualmente, menção à música, às artes cênicas e às artes plásticas como contrárias aos papéis que atestam suas funções. Em tom de profecia, Freud (1930) sentia os perigos inerentes à evolução da civilização moderna e, por isso, grande parte do pensamento moderno sobre vários aspectos da vida subjetiva e psíquica é “pós-freudiano”, e o destino do qual se ocupava foi constatado pela direção que tomaram as manifestações artísticas na cultura do final de século XX e início do XXI.

Se Freud viu, naquele momento, a arte em grandes conflitos, não significa que negasse sua importância essencial em toda história da humanidade no sentido de deslocamento/desinvestimento dos objetivos sexuais para outros investimentos não mais sexuais, que, suprimindo os instintos, facilitariam a evolução da civilização. Deslocamento que ele vai chamar de “sublimação” e que resulta no “acervo cultural comum de bens materiais e ideais” (FREUD, 1906-1908, p.193).

Nasio fala do “Pequeno Hans” quando de seu novo investimento libidinal, feito nos sons e na harmonia musical, num processo de sublimação se torna um excelente músico. Segue dizendo que:

Essas obras, e muito particularmente as obras de arte, protótipo da criação produzida por sublimação, não são coisas materiais, mas antes formas e imagens *novamente criadas*, dotadas de uma eficiência singular. São imagens e formas significantes traçadas à semelhança da imagem inconsciente do nosso corpo, ou, mais exatamente de nosso eu inconsciente narcísico (NASIO, 1989, p. 87).

Ainda argumenta Freud que o sacrifício imposto pela renúncia às atividades pulsionais em direção à sublimação é, muitas vezes, doloroso. Seria esse o motivo que faz surgir o novo

modelo que, na cultura da pós-modernidade, é nominado perverso? Se é doloroso renunciar às pulsões, então prevalece a insistência do sujeito e do social em extrair prazer a todo custo e de qualquer modo. Sobre a importância de Freud e dos pensadores psicanalíticos, Hall destaca: “Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude” (HALL, 2006, p. 39).

O novo modelo é o surgimento do “autor global”, aquele que não mais se identifica como inventor e transgressor na literatura e nas artes plásticas, senão como produtor da demanda de mercado. Foucault (1970) afirma que a literatura é transgressora. Será que o surgimento do “autor global” aniquila ou transgride a função sociológica, antropológica, psicológica, ética, científica da literatura, tão importante como análise do social? Nesse sentido, parece não haver mais uma ação transgressora como modo de alcançar um ideal, mas aniquilamento, alienação e ruptura que impossibilitam o indivíduo direcionar suas pulsões libidinais no sentido de uma construção que se dá pela libido sublimada, passando assim de um objeto a outro, no caso da arte “o prazer intermediário de gratificação narcísica do artista” (NASIO, 1989, p. 87).

O que Freud prescrevia no conteúdo do texto literário era, na verdade, essa fragmentação de que fala Hall (2006). Sendo assim, a literatura será sempre via de escoamento do imaginário pela representação simbólica, resultando na genealogia de identidade cultural, de forma a construir-se a si e a produzir subjetividade.

Em dado momento, Hall mostra o dismantelamento da linguagem – principal meio de cultura – e um colapso na simbolização, enquanto Foucault revela que a literatura compreendida dessa maneira é “o rigoroso desdobramento da cultura acidental segundo a necessidade que ela se atribuiu a si mesma no começo do século XIX” (FOUCAULT, 1969, p. 532).

2.2 Como o cotidiano é transformado em poética

Os grupos em produção literária do CCCartola, pelo fato de incrementarem práticas e políticas estéticas de expressão escrita, veem a produção como esclarecimento, trazendo respostas que constataam o que grandes teóricos já comprovaram: a importância da fantasia e

da imaginação para a criança no início de formação da sua vida psicoemocional, seguindo-se a cognitiva e lógica. Porque, em geral, para pensar é necessário fantasiar. E todas as invenções e descobertas são sempre realizadas nos momentos de fantasia. É factível, pois, gerarem-se condições ao conhecimento e à obtenção de desenvoltura no lidar com a palavra escrita e oral.

O ingresso dessas práticas nas escolas seria forte componente e ingrediente catalizador de autoestima e de infinitas possibilidades significantes de usar a palavra para construir a história de si e do seu mundo social; como consequência, dá-se o processo de inclusão social, porque esses ingredientes têm poder de alcance surpreendente. Porém, o enfraquecimento dessas práticas permite uma espécie de ruína, fertilizando a ruptura psíquica e social do sujeito.

A literatura produzida na periferia, com o nome de *literatura marginal*, vem ressaltando a criatividade na produção e divulgação de livros, com formas originais de socialização em torno dela e de seu texto. Mas, nesse momento que a internet tem todas as ferramentas tecnológicas para publicar e lançar arsenais de textos, o “autor ausente” é o modelo dessa forma de produção literária que se prolifera como sintoma grave da cultura pós-moderna; além disso, pode perceber a estética do simulacro nas produções coletivas e grupais.

Tendo a cópia como característica da sociedade pós-moderna, a representação simbólica torna-se comprometida pelo caráter evanescente de produção imaginária. Desse modo, o texto literário é colocado em circulação de forma esquisofrenizante. Quando Lacan faz analogia da tríade R.S.I com a tríade “inibição, sintoma e angústia”, de Freud, ele assevera que o Simbólico corresponde ao Sintoma assim como a Inibição ao Imaginário, e a Angústia ao Real. A partir dessa afirmação, pode-se pressupor que o “autor ausente” é mesmo o sintoma, a simbolização em colapso.

No cenário transformador dos códigos da língua por meio da internet, no uso da linguagem quase sempre utilitária, técnica, o texto literário também tem o tamanho de seus fragmentos.

A leitura, qualquer que seja, faz um deslocamento do escritor e do leitor simultaneamente um para o outro, ou seja, eles se constroem um ao outro. O escritor, muitas vezes, revela ao leitor um outro diferente do que pensava ser. Segundo Barthes (2004), “a linguagem, assim que é proferida, seja na intimidade mais profunda do sujeito, a língua se torna serva do poder” (BHARTES, 2004, p. 169). Na literatura o sujeito, sob o efeito dos deslocamentos da língua, experimenta uma liberdade, uma revolução permanente da

linguagem. Esse é o núcleo que sustenta o papel fundamental da literatura como produção de liberdade, de autonomia, de reinvenção de si e do mundo, de “senhor” entre outros.

Dito de outra maneira, o desdobramento de toda relação do escritor com os leitores atiça a curiosidade sobre a vida dos personagens e toda trama, num incentivo à construção da própria vida e chamando atenção ao significado de pertencimento e ao domínio sobre a língua. Sob grande força de hibridismo cultural, as crianças e os adolescentes, ainda que de modo embrionário, identificam-se e desenvolvem sua subjetividade.

É pertinente lembrar que a parte imaterial de um texto dependerá sempre de um imaginário, seja ele rico ou alienado. O espaço do CCCartola, portanto, é o lugar que se presta ao papel de produtor e mantenedor de identidades e subjetividade. Lá se estimulam ideias, oportunidades, vínculos, que se evidenciam na forma como as histórias são contadas e desenvolvidas pelas crianças, e produzidas quer individual ou coletivamente.

O momento específico da pós-modernidade requer um lugar de acolhimento e reconhecimento da identidade na cultura do sujeito fragmentado. Não seria demais dizer que ali é o ateliê onde é possível “montar” o sujeito pós-moderno e, de maneira cuidadosa, pegar pedaços de “eus” para uma bricolagem. Seguindo o pensamento de Canclini (2009), não se trata mais de esculpir o sujeito pós-moderno, tarefa impossível. “Quero deter-me aqui numa das consequências desta nova condição intercultural e transnacional da subjetividade: as dificuldades de manifestar-se como cidadania” (CANCLINI, 2009, p.205). Vendo dessa forma, reconstruir identidades e subjetividade numa comunidade periférica exige uma missão engenhosa de resgate.

A *“Produção literária: tecer o imaginário”* é um grande multiplicador de possibilidades. Os atores são crianças e pré-adolescentes ainda em processo de formação psicoativa; portanto, momento de extraordinária importância para o desenvolvimento lógico-cognitivo e psíquico-emocional na organização do mundo interior, a partir do mundo externo, por intermédio de suas fantasias, que lhes dão suporte para entrada no universo da cultura.

O que se pode constatar é o fato de que, apesar de estarem frequentando a escola, pouca coisa muda no desenvolvimento das suas criatividade. Paulo Freire, em suas conferências, lembrava que, se a escola não for o lugar onde se aprende com a experiência por meio dos sentidos, ela se tornará o lugar onde em pouco tempo destruirá o que se faz em anos.

A Educação, para Read: “Não é um conceito especificamente moderno: A teoria de Platão com respeito à educação, apesar das limitações políticas que ele colocou em sua aplicação, ele sugere esse principio de liberdade” (READ, 2001, p. 07). Ainda adverte aos

pais: “Deixa que as aulas de teus filhos assumam a forma de brincadeira. Isto também te ajudará a perceber a que eles naturalmente se habilitam” (ibidem).

No CCCartola, aos participantes do “Tecer o imaginário”, que são confrontados com a dependência e a submissão do universo marginalizado da periferia, são dadas ferramentas de modo a operarem com elas na prática da escrita e da leitura e, conseqüentemente, no manejo da linguagem. Petit (2009, p.71) diz que “quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais apto estaremos para vivê-lo e transformá-lo. Enquanto o oposto, a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhado de uma agressividade incontrolada”.

Os discursos de três crianças do CCC constatarem o que diz Petit. Num dos encontros, um menino de onze anos, com problema de dicção, diz exaltado: “Hoje não vou escrever nada, quero fazer a história, mas não sei como armar, as palavras são tão pouquinhos”. A menina de treze anos diz: “Os livros têm histórias grandes e eu só faço cinco linhas, estou muito chateada”. Um menino de dez anos escreveu uma história e, em seguida, na mesma folha, fez um desenho complicado. Questionado porque escrevia e desenhava, ele respondeu: “Sabe, eu não sei colocar as palavras, aí eu desenho para mostrar tudo que eu queria escrever”. Se, de um lado, lhes falta a linguagem para expressarem, de modo preciso, os sentimentos, por outro, deixam entrever a fascinação que a cultura exerce sobre eles.

Apesar da dificuldade que encontram para ler e escrever, eles, dentro do que lhes é possível, pela apreensão das histórias de outros autores, conseguem embarcar no imaginário e, num segundo momento ou simultaneamente, desenvolvem outra forma de ver o mundo, emoldurando seu significante de diversas maneiras para suportar o real vivido na comunidade.

Preliminarmente, uma análise do material pesquisado aponta que, na produção artístico-cultural da comunidade, há sinais de que a construção de uma identidade desponta como um elo de união, a inseri-los nos movimentos periféricos. A literatura marginal, assim como a arte grafiteira e a muralista, desde a década passada imprime sua força como indicadora de profundo processo de identificação entre os jovens de comunidade de origem.

O acesso à leitura impulsiona a inclusão e a transformação social que certamente são geradores de produção no campo da cultura; dessa maneira, uma nova reconfiguração caminha rumo à *função social da arte*. Sem dúvida, as crianças do CCC são herdeiras de um sistema social do final do século XX, e que traz a marca cultural de um Brasil que viveu quatrocentos anos num sistema colonialista e imperialista.

Em qualquer situação, falar de literatura, de criação literária é pensar na cultura e na ideologia. É colocar em cena valores de classes, é dar voz à comunidade. Eagleton alerta para as condições históricas em que os grandes textos se produzem:

As obras literárias não são misteriosamente inspiradas, nem explicáveis simplesmente em termos da psicologia dos autores. Elas são formas de percepção, formas específicas de se ver o mundo; e, como tais, elas devem ter uma relação com a maneira dominante de ver o mundo, a ‘mentalidade social’ ou ideologia de uma época (EAGLETON, 2011, p. 39).

2.3 Reabilitação do mito e do conto fantástico

O Grupo de Produção “Tecer o imaginário”, do CCCartola, deu grande atenção à forma como as narrativas se produzem e que vozes são chamadas. Foi necessário um trabalho de muita perspicácia, para detectar que traços vivos da tradição da cultura da favela (no caso, afrodescendente e nordestina) havia em suas narrativas e se os mitos herdados dos seus antepassados estariam, de alguma forma, ainda simbolizados em suas narrativas, entremeados à cultura dominante, mesmo que modo híbrido.

Muito interessante a história de um menino de onze anos, afrodescendente, quando se viu diante de papéis que continham nomes de países, continentes, ilhas, florestas. Ele escolheu o papel escrito BRASIL; depois, com o texto pronto, pude notar que ele havia destacado nomes em língua africana. Recorrendo ao significado etimológico dos nomes, constatei serem mesmo de origem tupi-guarani em fusão com o yurubá e com outras línguas originárias de quilombos. Minha desconfiança inicial de que ficassem perdidas as raízes culturais dessas crianças dissipou-se. Em época longínqua das imagens e dos símbolos de seus ancestrais, havia fortes indícios da preservação de uma cultura única, a dele, resistente à devastação da cultura dominante. Foi, na verdade, um achado arqueológico, pois aquela era uma língua das muitas matrizes africanas que um dia adentraram o território nacional. Seria impossível esse garoto ter ouvido esses nomes em algum filme na TV, teatro ou qualquer outro meio de informação.

Gilbert Durand toma suas investigações no sentido de buscar, no formalismo, investigadores como Jung, Piaget e Bachelard, que convidam a pensar as estruturas do imaginário em termos de conteúdos dinâmicos, como meio fundamental para a compreensão “das bases míticas do pensamento humano” (DURAND, 2002, contracapa).

Tendo por objetivo a tessitura do imaginário na esfera da escrita ficcional, lidar com questões imaginárias requer preparo às surpresas. Assim foi quando deparei, no texto do menino, com as palavras “Mulugus”, “Tutu” (mais conhecida pela designação à comida que à lenda dos pretos velhos que comiam crianças), “Iliêr” (semelhante a Ilê, terreiro de candomblé), “Mocabuque” (com fonética mais africana). É possível que:

É no ambiente tecnológico humano que vamos procurar um acordo entre os reflexos dominantes e o seu prolongamento ou confirmação cultural. (...) Em termos piagetianos, o meio humano é o lugar da projeção dos esquemas de imitação. (...) É necessário que um acordo se realize entre natureza e cultura, sob pena de ver o conteúdo cultural nunca ser *vivido*. A cultura válida, ou seja, aquela que motiva a reflexão e o devaneio humano, é aquela que sobredetermina, por uma espécie de finalidade, o projeto natural fornecido pelos reflexos dominantes que lhe servem de tutor instintivo (DURAND, 2002, p52).

As conexões existentes com seus antepassados são introduzidas por fatos relatados, muito embora fragmentados. As histórias contadas, oralmente, às crianças na infância permitem esse vínculo com a tradição, porque são sempre referenciadas a mitologias do lugar e recheadas de seres que detêm certos poderes mágicos, de transformação, criação e preservação de um povo e de uma cultura: vestiários, rituais religiosos, cantigas, danças etc.

O escritor e biólogo Mia Couto (2012) faz uma revelação surpreendente sobre o seu romance *A confissão da leoa*, que surgiu de uma situação traumática, quando, numa aldeia na África, presenciou o ataque de leões: “Primeiro, escrevi numa tenda e depois numa casa onde me alojaram. Escrevi sem ter nenhum outro propósito que o de ficar longe da realidade, porque se vivia uma situação de insuportável de medo e horror”. Após as cenas sangrentas do ataque das feras e da participação com o universo dos habitantes da aldeia, ele desenvolveu todo o romance. Couto cita que no romance a aldeia de “Palma surge como Kulumani”, isso aponta para a semelhança que há no nome da tribo Mulungu da história de Luis Paulo, e a coincidência do nome de um dos caras da tribo “Mocambuque”, que se parece com o país africano “Moçambique”, onde está a aldeia de Palma. Não seria coincidência, mas a lembranças adormecidas da cultura.

O papel reabilitador da literatura escrita é fazer ressurgir vigorosamente no imaginário individual e coletivo seres e criaturas que se encarnarão em personagens das histórias, mesmo que de forma fragmentada e recomposta. Serão essas as vozes, recriadas e conduzidas pela representação criativa. Os mitos não só ajudam a construir como a preservar a cultura de um povo, de uma sociedade, como foi o caso dos mitos e das lendas brasileiras de que Monteiro Lobato se serviu, para dar vida às criaturas como Saci Pererê, Cuca, Mula sem cabeça e outras. Petit (2009) segue adiante:

Em especial, mitos e contos são empregados na psicopedagogia (com crianças e adolescentes que evitam seu mundo interno a tal ponto que isso pode prejudicar a utilização de seu potencial intelectual e psíquico), mas também na terapia familiar ou com migrantes, ou com crianças que vivem em orfanatos (para promover sua capacidade de expressão e elaborar seus sentimentos mais dolorosos) (PETIT, 2009, p.192).

A reapropriação dos mitos e contos nas histórias das crianças do Centro Cultural permite-lhes reconhecer questões que mais lhes incomodavam, ao mesmo tempo em que momentos apaziguadores as mantinham distantes dessas questões, além do papel terapêutico, quando em contexto específico de intersubjetividade tem emprego primordial.

Petit (2009, p. 195) aos mitos diz preferir os contos, que “encenam nossos fantasmas de um modo mais familiar, uma vez que evocam o homem e seu ambiente social, mais do que seres divinos”. O trabalho junto às crianças de comunidade vem reafirmar a experiência de Petit (2009), na medida em que, por se encontrarem em estado de aniquilamento e terem sido, de alguma forma, maltratadas, elas não costumam acreditar no “era uma vez”, pregado pelos contos de fadas, que querem fazê-las acreditar que os sonhos se podem transformar em realidade, ao contrário das suas vidas carregadas de sofrimentos. Com isso, elas não se permitem “brincadeiras como verdades” e “acolhimentos do fantástico”.

É pertinente lembrar Penteadó (2011), por referir-se à ontogênese do indivíduo (criança) e não à especificidade da condição social: “A confiança que a criança deposita no conto de fadas é atribuída ao fato de que a visão do mundo que lhe é apresentada está de acordo com a delas (PENTEADO, 2011, p 127)”. Embora em concordância com o autor, cabe a indagação: Que crianças em estado de privação e de miséria social creem que os “demônios” que habitam seu mundo serão substituídos por fadas?

Se, conforme Penteadó (2011), as crianças depositam “confiança” nos contos de fadas porque o mundo onde habitam príncipes, princesas e encantamentos tem relação com o delas, o que dizer das crianças que habitam na margem? Há de se supor que o mundo fantasístico, para elas, seria da ordem do impossível? Claro que não, mas para que a projeção fantasística se estabeleça não basta acreditar, deve-se ir além e oferecer-lhe opções de sonhos.

Quando elas conseguem sair do estado de paralisação e de medo, é recorrente que atentem aos mitos. Nesse sentido, as primeiras histórias criadas pelas crianças do CCCartola são escritas em primeira pessoa e apontam a saga das necessidades básicas. Como estar perdido e no caminho “encontrar muita fruta para levar pra casa, porque não há mantimento. E ele se depara com um homem-monstro que quer lhe matar impedindo que as carregue” – como escrito por uma criança de onze anos.

Segundo Lacan, é preciso pôr em evidência a questão do mito “sob este registro tanto na vida individual quanto na vida coletiva. (...) Não existe exemplo de atividade humana que o elimine. O que se chama um mito, seja ele religioso ou folclórico, em qualquer etapa do seu legado que se considere, apresenta-se como uma narrativa” (LACAN, 1956-1957 p. 258).

Isso remete a Êxodo, capítulo 16, quando os judeus, saindo do Egito, em pleno deserto e em situação precária, rumo à terra prometida, recebem o maná (mito) que caía dos céus e das codornizes que apareciam, assim como o orvalho que se transformara em pão.

2.4 Emergência do texto reparador do sujeito

Quando a apropriação da escrita não é suficiente para o que se quer dizer, é possível lançar mão de outra forma de expressão. A impossibilidade de expressar plenamente, por meio da palavra, o potencial criativo denota que o interior do indivíduo está cheio, e que uma única maneira de expressão não é suficiente. Todos e quaisquer materiais apresentados às crianças, e que quase sempre elas manuseiam, são promotores de um esboço de imagens, que as remetem a lembranças, as quais se apresentam como cenas imaginárias, quase sempre fragmentadas. É a partir da bricolagem desses fragmentos que elas começam a esboçar algo como uma história – fator de apaziguamento interno, reduzindo a angústia presente, característica da sociedade pós-moderna. Essa angústia provém do vazio e do despedaçamento, resultante do baixo nível de simbolização psíquica, da falta de quem não consegue ou não pôde percorrer as etapas necessárias para chegar ao ponto de onde se ultrapassam as dificuldades das carências e furos e se chega ao desenvolvimento em direção à harmonia e ao apaziguamento da transposição simbólica que plenifica.

Lacan (1956-1957, p.286) adverte que: “Em suma, esse progresso do imaginário ao simbólico constitui para a organização do imaginário em mito, ou, pelo menos, está a caminho de uma construção mítica verdadeira, isto é, coletiva”. Ora, pensar a estrutura do mito como inesgotável é colocá-lo na categoria da ficção! E, neste caso, ele está submetido à invenção subjetiva. Assim, a narrativa produzida pelo texto das crianças é reparadora, já que se trata de indivíduos submetidos à alienação sociocultural e econômica, sem quaisquer disposições familiares e institucionais que lhes possam estimular a entrada no mundo lógico e simbólico, pelo viés dos elementos dados pela cultura. A recomposição da história dessas crianças se

faria por intermédio da vivência/experiência de novos elementos introduzidos pelo trabalho da escrita e leitura, onde um novo texto se constrói a partir dos seus fragmentos, faltas, história individual descontínua, perda de limite, unidade de si. Seria mesmo um trabalho de artesão quer do mediador, quer dos atores.

O trabalho do “*Tecer o imaginário*” tem como função educar pela arte. A emergência do texto é a apropriação da escrita, que fez dessa experiência, como aponta Lacan, o fator de “progresso do imaginário ao simbólico que constitui uma organização do imaginário em mito”. Essa constituição mítica é verdadeira e, portanto, coletiva. O indivíduo que desenvolve a constituição mítica está dotado das condições fundantes de autoestima, de autonomia, de ideias próprias e inserido na cultura com tal singularidade que sabe se defender do poder alienador da cultura dominante.

O texto reparador reconfigura o indivíduo para encaixar no contorno onde repousa o sujeito, lugar dinâmico, das perguntas “quem sou eu?”, “o que faço?”, “o que quero?”, “como penso?”, “o que posso?” Para Lacan, seria a própria falta o que faz com que algo aconteça; é essa produção de acontecimento que vai preenchendo e construindo, ao mesmo tempo em que tira o indivíduo da alienação. O processo de construção do sujeito deve ter um condutor psicopedagógico social e cultural. As crianças submetidas a situações fronteiriças e vulneráveis ficam subtraídas dessas possibilidades. A literatura é categorizada como psicopedagógica por possibilitar construir e desenvolver as narrativas do indivíduo, pela ação da produção interna e pelo processo de subjetivação, necessário vetor para as identificações de sua cultura.

No que se refere à reconstrução ou à reparação com crianças de comunidades fronteiriças, diversos fatores chamam atenção, mas, em especial, a necessidade que elas têm de estabelecer identificação com alguma pessoa ligada à instituição que frequentam. No CCCartola é recorrente que façam histórias tocantes e surpreendentes, com intenso apelo ao samba. Por exemplo, crianças com grande déficit cognitivo e de representação simbólica, muitas vezes, eram pegadas de surpresa copiando textos sobre a vida de Cartola, o que me incitava a fazê-los procurar sua própria história. E a resposta espantava: “Nós não temos história”. Era preciso, então, trazer a criança para sua vida cotidiana: “Mas você não brinca de pipa?”, “Sabe fazer sua pipa?”, “Descreva sua casa?”, “O que pensa quando vai para sua escola?”, “Fale da sua família”, “No morro da Mangueira ao entardecer, quando as luzes da cidade acendem, de que você se lembra?”, “Você não acha que traz um pouco de suas histórias aqui para o CCCartola?”, “Você coloca mais coisas bonitas em sua vida, como as

músicas e os sambas do Cartola?”, “Quais os amigos que acompanham você até aqui?” – e assim por diante.

O abismo cultural e as imagens estigmatizantes do cotidiano na cultura dominante não tornam fáceis para as crianças a demonstração da espontaneidade que vem a ser a mola-mestra da invenção, da inspiração e da criação. Read define livre expressão como “a arte como o esforço da humanidade por atingir a integração com as formas básicas do universo físico e com os ritmos orgânicos da vida” (2001, p. 121).

A apreensão do meio ambiente, as experiências, as brincadeiras em grupo, enfim, tudo que permite experimentar os sentidos em relação ao mundo integra-se às atividades físicas e mentais, convergindo para a construção de sentido. Crianças em situação de vulnerabilidade lidam com a dificuldade de expressarem-se espontaneamente. E, como todo sentido poético surge das vivências cotidianas de modo espontâneo, produzindo coisas por intermédio do sentimento e do pensamento, é propícia uma análise mais apurada, no sentido de saber quais os instrumentais usados pelas crianças que sobrevivem no caos da violência, no medo e na fome, que lhes garantam furar barreiras e conseguirem aperfeiçoar a linguagem e traduzir pensamentos em realidade. *Por meio de uma intervenção externa*, é possível que se posicionem em lugar de devaneio, de onde podem, inicialmente, relacionar-se com um mundo mais colorido e prazeroso, recheado das mais diversas formas de manifestações artísticas: artes plásticas, música, leitura, escrita, artesanato, dança, teatro, jogos. Usar todo e qualquer tipo de material, que vise a estimular, espontaneamente, a manifestação do imaginário. Lembro-me de que foi dada uma máscara veneziana a uma garota de sete anos que mora com a avó e com uma mãe ausente e impostora. A máscara lhe serviu como reveladora de inúmeras situações, que ela começava elaborar com o atendimento da psicóloga, lá mesmo no CCCartola. Chamei o texto/máscara, tal foi o conteúdo. Intervenções com objetos oferecidos pelo pesquisador também se revelam de valor inestimável.

Num primeiro momento do trabalho, é fácil haver repetição das ações de construir e de desconstruir os objetos, a palavra, seja lá o que for, mas essa atitude perturbadora, aos poucos, ganha sentido. O que importa é que do antigo, ou do já existente, haja um apropriação a ponto de construir-se algo novo. Habitualmente, nas oficinas são apresentados às crianças objetos e situações, que despertam atenção e convidam ao toque e à observação. Depois, é-lhes pedido que inventem uma história e falem sobre eles – processo, em geral, vivido com prazer e curiosidade, com poucas exceções, quando a criança olha de modo distanciado, sem esboçar algum interesse.

Nesses casos, uma investigação a respeito da vida dessa criança, por intermédio de brinquedos e histórias, revela o absurdo que é sua relação afetiva com os pais: muitos são criados pelos avós, outros não conhecem os pais, alguns são abusados física ou emocionalmente e a maioria vive na linha de pobreza total. São crianças que se apresentam ora apáticas, ora agressivas, ora deprimidas. Por outro lado, existem os que têm especial gosto por objetos rústicos, feitos artesanalmente, enquanto outros se interessam por lugares, vida de artistas famosos, tendências cibernéticas. O que importa é que possam dar sentido às mínimas coisas do cotidiano.

No começo do trabalho de produção de texto literário, a dificuldade mais evidente era ler e articular a leitura com a escrita e com aquilo que pretendiam expressar. O processo era-lhe evidentemente custoso. O alerta era para que dessem atenção a tudo que pudessem e que os sentidos (visão, tato, audição e olfato) alcançassem. Espontaneamente, descobririam como encaixá-los numa história. Petit lembra:

Paulo Freire, evocando a própria infância, diz ter aprendido a linguagem das mangueiras ao longo das estações, dos ramos das árvores, da voz do vento, de muitas outras coisas, e essa leitura do mundo é que facilitara o acesso à leitura da letra. (...). É essa construção de sentido que, por meios diversos, que ela tratou de suscitar (PETIT, 2009, p. 231).

Mas uma vez, a infância remonta ao mundo vivido, que, quando rico em experiências, imaginárias, simbólicas e reais, uma simples caminhada num bosque, na cidade, na praia, ou um banho de cachoeira e o ninho de pássaros suscitam imagens que, necessariamente, encaixariam em histórias imaginadas. No entanto, crianças de comunidades periféricas onde as experiências prazerosas sofrem limitações pela impossibilidade de serem simbolicamente registradas, ou pela situação precária de vida familiar ou escolar, apresentam certo grau de dificuldade nas associações. Com certeza, não se pode afirmar que essa característica seja pertinente somente a elas; contudo, quando essa dificuldade não se apresenta, é caso de exceção.

O CCCartola está capacitado para facilitar o acesso a práticas de reintegração social dessas crianças, por intermédio de ferramentas pedagógicas culturais. As práticas possibilitam, por exemplo, a condensação de elementos necessários para leitura e escrita de poesias. Transformando o cotidiano em linguagem poética, como as letras de rap e funk, hip hop.

Quando Read (2001, p. 74) afirma que “as crianças, como os animais, experimentam a vida de maneira direta, e não a uma distância mental”, isso quer dizer que as crianças ainda não possuem uma forma abstrata e conceitual de pensamento, e suas vinculam-se à realidade e

à natureza das sensações. Ele também afirma que as crianças são incapazes de pensamentos lógicos antes dos quatorze anos.

Viver o cotidiano de forma criativa é fazer jus ao equilíbrio psicoemocional, é reconhecer que, no real, aquilo que é capturado pelos sentidos pode ser transformado internamente em apaziguamento, harmonia, em achados que estavam adormecidos, tornando o mundo menos ameaçador e disponível a novos caminhos. Nesse sentido Paulo Freire (1996) enfatiza que: “Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer” (FREIRE, 1996, p.102)².

A educação pela arte está não apenas vinculada à palavra, mas também à vida, ao fazer, à representação da realidade, rica em atividades, porque será através desses vínculos que surgem a crítica e a destreza, a beleza e a harmonia. Os lindos poemas de Baudelaire não eram mesmo uma análise crítica das relações sociais?

2.5 Urdindo possibilidades no postigo de histórias rompidas

Nas situações de desamparo, o ato da leitura e da escrita, pode ser estruturante na medida em que ajuda a romper e a compreender padrões: fatores de alienação e de vazio, histórias individuais e coletivas de desapropriação cultural, abandono da família e descaso das instituições pelo péssimo gerenciamento no setor público, sentimento da expatriação, enfim, qualquer modo limítrofe de submeter-se o ser humano não importa qual a causa.

A escrita literária é, em si mesma, em larga medida, uma tentativa de agarrar o que está perdido, faltando ou inacabado, de superar espaços, abolir fronteiras, reunir o que está separado, reconstruir terras desaparecidas, épocas passadas. Há um laço patente entre a perda (sob todas as formas, o luto, a falta, a ausência, o exílio, a dor de amor...) e o desejo de moldar bens culturais ou de a eles recorrer – na ocasião da escrita e da leitura (PETIT, 2009, p. 204).

O espaço do imaginário da escrita e da leitura veio atestar, a partir de Freud que cunhou a expressão “romance familiar”, como as crianças criam fábulas de si mesmas como fator de construção e reparação, para elaborarem a angústia da separação, os medos

¹ Neste sentido, ver as excelentes observações de Fromm sobre a alienação da linguagem, em *Marx y su Concepto del Hombre*. “Hay que tener en cuenta siempre – diz ele – el peligro de La palabra hablada, que amenaza a la experiencia vivida”, p. 57.

provenientes de estágios de desenvolvimento, escamoteando a realidade de sua vivência familiar, para imaginarem-se com graus de parentesco com seres como fadas, príncipes e princesas.

É uma forma de protegerem-se das inevitáveis decepções que os pais são obrigados pela cultura a lhes imporem. Sem dúvida, é desse modo que as crianças desenvolvem autonomia e suportam a difícil etapa da lei, inscrita do incesto, e o doloroso processo de separação próprio dessa fase. Nesse sentido, as crianças que frequentam o grupo do “*Tecer o imaginário*”, no CCCartola, experimentam as rupturas próprias do desenvolvimento humano, da condição pós-moderna e das impossibilidades de acesso à inclusão sociocultural e econômica. Muitas vezes, as situações trágicas de nascerem sem saber quem são os pais e de terem de viver com os parentes que lhes acolhem dificultam a elaboração na fase de inscrição da lei do incesto, importa assim em consequências desastrosas.

Na contemporaneidade, o indivíduo, além de estar descentrado, torna-se um exilado, pois, a todo o momento, tem de mudar, em favor do objetivo de alçar voos rumo à individualidade e à autonomia. A menos que se paralise frente às exigências constantes, é preciso empreender-se um movimento criativo rumo à redefinição de si mesmo, do lugar que se ocupa no mundo e do modo que se pode enfrentá-lo. O trabalho com crianças que dificilmente tiveram acesso a uma infância salutar é, como afirma Petit (2009), a “morada natural dos exilados”. Nesse sentido, o escritor e o leitor são beneficiados com o poder construtor dos espaços internos, o qual lhe permite reescrever incessantemente histórias.

O CCCartola é um lugar de exílio onde crianças e jovens não são tocados pela morte. Se ele possibilita que indivíduos atravessem abismos, descobrindo, pela arte criativa e outros modos de expressão, mundos até ali nunca vistos, semblantes desconhecidos, isso significa que funciona como ponte que lhes incita criar paisagens mais amplas e urdir, de modo consistente, o imaginário agora já ligado a essas novas possibilidades.

3 ESPAÇO VAZIO DA MARGEM: IMAGINAÇÃO REQUER TESSITURA

Para Pérez (personagem criado por Miguel Unamuno), as ficções (ilusões) alimentam a existência. Elas são uma arma contra a névoa do aborrecimento. Contra o tédio. Para enfrentá-lo, nos apaixonamos, isto é, nos iludimos. Sim, vivemos em um mundo físico. Mas é a névoa, e não a carne, que nos torna humanos. Augusto Perez compara a vida a um tear que se move inutilmente, pois está desprovido de um tecido. “Olha como se movem os pedais do tear, mas me diz onde está o carretel, onde se enovela o tecido de nossa existência, onde?”, ele se pergunta. Procura e não acha.

CASTELLO, Jose. Análise do romance *Névoa*, de Miguel de Unamuno.

In: **O Globo**, cad. Verso e prosa, 10/2012.

3.1 Literatura como ponte de escoamento

No desenvolvimento deste trabalho, foi enfatizado que a escrita, a leitura e as histórias orais têm o poder de preencherem o vazio decorrente da situação marginal. É igualmente sabido que a arte transgride as regras impostas pela territorialidade e que grandes pensadores deixam legados para humanidade, mesmo quando viveram em situação de exílio, marginalizados pela cultura dominante. Por outro lado, a própria transgressão, quase sempre alimentada pelas diferenças, faz com que o sujeito se abra para aquilo que está escondido, alargando seu espaço interior. Hall, que viveu esse exílio, depõe sobre o significado da margem na cultura: “A minha própria formação e identidade foram construídas a partir de uma espécie de recusa dos modelos dominantes de construção pessoal e cultural aos quais fui exposto” (HALL, 2009, p.386). A inscrição na margem deve ser sempre salvadora, há que se resistir não importando as ideias usadas para se fortalecer, seja no campo da política, da ciência, da literatura. Quem vai completar a ideia de “modelos dominantes” é Bhabha:

A questão da diferença cultural nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, *absents*, designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de ser negado. (...). O sujeito do discurso, da diferença, é dialógico ou transferencial à maneira da psicanálise. Ele é constituído através do lócus do Outro, o que sugere que o objeto de identificação é ambivalente e ainda, de maneira mais significativa, que a agência de identificação nunca é pura ou holística, mas sempre constituída em um processo de substituição, deslocamento ou projeção (BHABHA, 2010, p. 228).

A instituição CCCartola, em sua prática, é lugar para a negociação, onde o sujeito tem espaço para construir identidade, lugar mesmo de recusa, melhor dito, de protesto. A característica de que “o objeto de identificação é ambivalente” ganha sentido quando se lê os textos escritos pelas crianças. No caso aqui destacado, a escolha recaiu sobre a literatura, num processo de detecção dos objetos; para onde e quais objetos são deslocados, substituídos e projetados? A partir da investigação e da análise da tessitura do imaginário, é possível ler ambos os discursos: o já expresso e as entrelinhas, numa visão maior do que se esperava.

Mais uma vez, nas oficinas literárias, é oferecida para cada criança uma engrenagem de onde elas produzam seus textos. Num primeiro momento, fica evidente que há um vazio no conteúdo dos textos, o que desencadeia a questão de se a condição marginalizada pelo empobrecimento sociocultural e econômico, conseqüente do sistema capitalista pós-moderno, remete aqueles que a experienciam à ideia de submissão à cultura dominante.

A hipótese levantada é a de que, quando convocadas ao trabalho de leitura e escrita, embora as primeiras produções textuais (na maior parte, escritas na primeira pessoa) se reportem às demandas de alimento, roupa e brinquedos, ou camuflem o papel da vida real em personagens, as crianças sem condições básicas de vida conseguem romper barreiras pelo imaginário – processo às vezes lento, outras vezes mais rápido, mas perfeitamente passível de ser concretizado.

A proposta deste capítulo é a de dar voz a essas crianças; daí, a teoria aqui discutida virá permeada por textos exemplificadores, produzidos por elas. Não houve, portanto, a preocupação de “corrigir” os discursos, os quais serão dispostos da mesma forma que com foram recebidos, com exceção dos casos de ambigüidade na pontuação.

A DOAÇÃO

Era uma vez uma menina, ela tinha muitos brinquedos e a mãe dela disse filha vamos doar alguns brinquedos e a menina disse não à mãe. Disse para a filha: mas filha, elas não tem brinquedos depois a gente compra mais brinquedos. A filha demorou a responder e ela disse tá bom. E elas foram doar alguns brinquedos e as crianças, quando chegou os brinquedos, elas ficaram muito felizes (LUÍSA, 11/11/2011).

A MENINA DOS SONHOS

Era uma vez uma menina que teve um sonho muito legal ela ganhou um parque aquático e ela ao acordar era o aniversário dela e ela ganhou o parque aquático e ela ficou muito feliz e ela contou o sonho dela pra a mãe dela e no dia seguinte ela foi para a escola e contou para os seus colegas que ela tinha ganhado o parque aquático (LUÍSA, 18/11/2011).

Observa-se que, no primeiro texto, Luíza tem seu desejo projetado no personagem da menina. No segundo, há um sonho como “satisfação de desejo”. No primeiro momento, ela

está na história dando os brinquedos, distante do Ser desejante; no segundo, ela se revela realizando um desejo pela via do sonho.

Essa garota de sete anos desenvolveu, em seu trabalho, uma narrativa pautada na ordenação linear de ideias. Por algum motivo familiar, abandonou as oficinas.

Sartre (1984), em *As palavras*, livro escrito sobre sua infância, quando arrancava de dentro de si as raízes que desvendavam imagens necessárias ao escritor, diz: “Com efeito, eu tentava arrancar as imagens da minha cabeça e *realizá-las* fora de mim, entre verdadeiros móveis e verdadeiras paredes”.

Transformar a imagem do alimento em *realidade* pode significar descarregar na narrativa a necessidade/falta de alimento, seja ele de que natureza for; em contraponto, o catalizador positivo de saciedade, que tem papel tranquilizador, aparece nos sonhos, por meio de uma “satisfação de desejo”.

Num primeiro encontro com um grupo, após bate-papo animado, procurei saber do que aquelas crianças mais gostavam, as histórias que já tinham lido. Oportunamente, elas enfatizaram suas dificuldades para escrever e devolveram as perguntas: “Vamos fazer um livro?; Por onde começa a história?; Tenho vergonha, vão rir de mim! – questões comuns aos que vivem em situação de angústia e incerteza.

A estratégia, então, foi pedir que pensassem numa história que lhes permitisse escrever na primeira pessoa. A intenção era atestar o que as investigações apontavam: se havia algum déficit no desenvolvimento delas, uma vez que seus comportamentos não coincidiam com as idades – de seis a treze anos; na verdade, comportavam-se como as crianças pequenas que vivem em condição socioeconômicas-culturais favoráveis.

De fato, crianças muito pequenas inventam histórias em primeira pessoa, porque o seu mundo ainda está circunscrito em torno dela, o Outro ainda faz parte do seu mundo, de suas vivências psíquicas e emocionais. Segundo Winnicott (1975), a continuidade pessoal de existência só acontece quando “os bebês estão constantemente *curados* pelo minar localizado da mãe que repara a estrutura do ego”. Esta reparação é mesmo o que refaz a capacidade de o bebê lançar mão do símbolo de união. A separação não é separação, mas uma forma de união. O processo de separação/união entre mãe/bebê faz surgirem símbolos que são específicos, aos quais Winnicott denomina “objetos transicionais”, que, se forem bem aproveitados, qualquer ato, por menor que seja na vida da criança, constituir-se-á em modo criativo de viver. Sendo assim, condições saudáveis vão favorecer o início da “experiência cultural”.

A princípio, meu argumento baseia-se em experiências anteriores de trabalhos com textos escritos em comunidades. Crianças crescidas, que vivem em condições deficitárias e de vulnerabilidade, permanecem com seu desenvolvimento cognitivo, psíquico e emocional atrofiado, resultado do déficit na relação reparadora do *ego*, motivo pelo qual escrevem em primeira pessoa, e, fato curioso, algumas vezes no diminutivo (“Fui brincar com meu coleguinha”; “Você não é bonzinho”; “Morava a rainha, o rei e as princesinhas”).

Além disso, percebe-se uma submissão da estrutura psicoemocional, que dificulta o viver criativamente, pela perda do contato com o mundo subjetivo. Quando considerada a idade cronológica (treze anos, por exemplo), verifica-se no jovem (criança ou pré-adolescente) uma lacuna no desenvolvimento (age como uma de nove anos), impeditiva de deixá-lo apropriar-se da subjetivação. Petit observa que:

(Os indivíduos em condições precárias) abandonam a esperança, deixam de sofrer porque se tornam indiferentes e incapazes, e perdem aquilo que os caracterizam como seres humanos, que são as abordagens que os fazem entrar e perceber a vida de modo criativo, e também a impossibilidade de aproveitamento dos fenômenos externos, e como pode-se adquirir o restabelecimento da capacidade pessoal para o viver criativo (PETIT, 2009, p. 50)

Partindo do passo a passo do trabalho no sentido de estimular o conteúdo do mundo imaginário, é possível perceber o surgimento de imagens e de símbolos que começam a habitá-los, numa organização onde cada um tem o seu papel. O ator/escritor narra de certa distância dos personagens, impedindo, para quem não conhece as histórias das vidas deles, de reconhecê-los ali imbricados com seus personagens.

Exemplo interessante é o de Edgar Allan Poe e a sua obra. Poe, aos dois anos de idade, perde sua mãe, o pai desaparece e uma família o acolhe. Em seus contos de terror, ele próprio reconhece que os pesadelos, o medo e o macabro fizeram parte da sua triste infância, mas que o fato de o inconsciente (imaginário/simbolização) trazê-lo ao real, fez com que este os devorasse completamente. Em Gato Preto ele diz:

O meu objetivo imediato é de expor ao mundo com clareza e, resumidamente, uma série de simples acontecimentos domésticos, sem comentá-los. As consequências desses acontecimentos me aterrorizaram, torturaram, destruíram, mas não vou tentar explicá-los. Para mim não significam outra coisa senão horror, mas para muitos podem parecer menos terríveis do que barrocos. (...). Tinha-me sobrado bastante do meu velho coração para sentir uma certa dor frente à evidente antipatia que me demonstrava essa criatura, que outrora tanto me amara. Esse sentimento transformou-se cedo em irritação e, afinal, num inevitável processo, apareceu o espírito da *perversidade* (POE, 1995, p. 7).

Se ele já não tivesse explanado sua história, não haveria como se estabelecer uma ponte para o teor de sua narrativa. Realmente, ao fazer do texto a inter-relação necessária para escoar a angústia, o escritor usa a palavra para simbolizar seus sentimentos.

Fernando Pessoa adverte para o fato de “que nos acontecimentos imediatos não se consegue uma narrativa ficcional, porque estão carregados de emoção”. Criar e ordenar em cima de certa realidade é o tempo em que se processa a elaboração, que deverá transformar o vivido em imagens simbolizadas. Todo processo criativo necessita desse tempo de maturação. Não é sem motivo que a infância um dia aparece nas narrativas. Todos os traumas das perdas e também as alegrias da infância chegam um dia à ficção, não importando o modo e o meio.

Desta maneira temos muitos testemunhos dos que trabalharem seu imaginário nas narrativas, mostrando que é mesmo um modo de escoamento das tensões internas.

Em outro encontro, foram distribuídos aos participantes alguns presentes oriundos do nordeste, todos característicos da cultura da maioria deles. Três garotos que foram escolhidos para receberem os presentes criaram uma grande expectativa sobre o conteúdo do pacote. Para surpresa geral, foi decepção para eles e para mim. Dois deles devolveram os presentes, rindo às gargalhadas e desconfiados. Apenas um recebeu sem comentários.

De que se tratava? Chapéus de couro de cabra, que os boiadeiros usam, tipo boné, com um alongamento do pelo na parte de trás. Foi-lhes pedida uma explicação da recusa.

– Olha, a senhora não sentiu o cheiro? Deus me livre de usar isso!

Tentei explica-lhes a origem do chapéu, sua utilidade, a história de que no Nordeste é comum os boiadeiros e os peões usarem indumentárias couro. Com o tempo, aquele cheiro desapareceria, que podiam usá-los como brincadeira, ou para fazerem teatro.

– Não, não queremos! O Cheiro é muito ruim.

Perguntei: – Lembra o quê?

– Pobreza – respondeu um deles, como se estivessem muito longe disso. As ruas cheiram mal! Prefiro os bonés de pano.

Saíram e nunca mais tocaram no assunto.

Enquanto isso, os presentes que eram pequenas réplicas artesanais de objetos de percussão, que emitem sons diferentes, foram jubilosamente recebidos e, de imediato, levados para o professor de violino. Voltaram correndo:

– Olha, Ligia, o Natan (professor de violino, produto do CCCartola, morador da Mangueira, que, com quinze anos, já se revelava um músico de envergadura) quer um também!!!

Sem dúvida, a sonoridade de um instrumento musical pode chegar sempre bem aos sentidos, enquanto certos cheiros e o que provém de outros sentidos são conceituados na polaridade agradável/desagradável, feio/bonito, pobre/rico, shopping/camelódromo, da favela/do asfalto, hipermercado/feira de São Cristóvão.

Assim, tudo que é desagradável em suas concepções deve ser excluído, por não fazer parte da cultura do prazer.

Para os participantes Vitor Boamorte (onze anos), Luiz Paulo (dez anos) e Hudson Portilho (doze anos), o desejo de saciar a fome era realizado no roubo das laranjas pelo caminho, na busca da comida dos índios. São histórias com fortes traços - conteúdo - de instinto de sobrevivência. Inevitavelmente, tornam-se ficção as necessidades, o assombro e o incomensurável da fome.

No meu primeiro encontro com eles, distribuí algumas palavras para que idealizassem suas histórias: floresta, rios, cachoeiras, bichos, enfim, o que quisessem.

Após afirmar seu apreço por Monteiro Lobato, Victor Boamorte construiu sua primeira história:

Uma onça subiu na árvore que eu estava, como eu estava em cima no alto da árvore, eu me defendi lançando uma seta-arpão e matei. É que meu pai estava sem emprego e pediu que eu conseguisse alguma coisa para casa. Na busca, passei por obstáculos, rios cheios, pântanos. Vi um pé de laranja e trouxe muita coisa para comer (VICTOR BOAMORTE, 10/05/2011).

Luiz Paulo disse gostar muito de Ziraldo e desenvolveu seu texto assim:

Uma onça me atacou. Subi nas árvores e de lá joguei pedras e a matei, eu fui no lugar onde que tinha comida, aí trouxe muita comida e objetos para a família (LUIZ PAULO, 10/05/2011).

Hudson Portilho explicou sua preferência pela Turma da Mônica. Seu texto aborda também o desejo de comer.

Fui atacado por índios consegui me desvencilhar deles e peguei tudo que tinha na casa deles, comida para a família (HUDSON PORTILHO, 10/05/2011).

A necessidade fisiológica de alimentar-se aparece de modo muito real ao lado de um imaginário pobre, representado com limitações simbólicas.

Num segundo encontro, o grupo aumentou com a entrada de mais três garotos. A ida para a biblioteca foi providencial: lugar confortável, em meio a pilhas de livros. Foi-lhes sugerido a consulta a livros infanto-juvenis, de autores brasileiros. Estavam ansiosos em saber

o que fariam. Puxei da maleta uma quantidade de objetos: bichos, robôs, macacos, princesas, bonecos soldados, lutadores. Eles entenderam e logo informaram aos novatos. Era o dia 17/05/2011, logo após a morte de Osama bin Laden. No intervalo para o lanche, não se falava de outra coisa.

Osama estava na mata, era mau. Deixou cair uma peça de roupa, aquela que dava força a ele. O Sapo falou ao Cachorrinho Bily: - Vá pegar galho na floresta para fazer fogo. Estava frio e ele falou para Sansão, Henrique, Pedro, Dalila os três irmãos que iriam a floresta para pegar os galhos. Quando o Cachorro viu brilhando a coisa no chão, ele pensou, é uma peça de roupa. Mas o Bin Laden chegou perto do Cachorro que tentava enfrentá-lo, e atacou-o atingindo a perna do pobre Cachorro. Mas Henrique foi e fez um curativo na perna do cão, enquanto isso saía fogo da boca do cachorro em direção a Osama e este se ajoelhava e pedindo perdão e implorando não me mate. O Cachorro retrucava: Você vai fazer um juramento? De nunca mais matar ninguém. Indo os dois ao Castelo de Bin Laden, o cachorro destruiu a peça que dava poder a Osama. Todos se juntaram para festejar, o cachorrinho o Sapo. Ele voltou e ficou amigo da turma. Na hora da fogueira, a Princesa apareceu porque era amiga dos animais e todos eram defendidos pelos Cachorros (VICTOR BOAMORTE, 17/05/2011).

Uma Arara que vivia mexendo com os outros no dia que mexeu com o Sapo. Você vai se meter comigo? Você vai ver. Veio o Cachorro e tirou as penas da Arara. O sapo disse: tá vendo que é mexer com os outros? A Arara foi embora e no outro dia ela voltou. Apareceram três porquinhos. Um deles falou o que aconteceu com a Arara e combinaram cuidar dela. O Cachorro era deles e eles brincaram com estes porque havia feito aquele ato de maldade. O cachorro foi atropelado, e o sapo estava no caminho por onde passava o Cachorro, e foi também atropelado. Então os porquinhos pegou e os levou para o veterinário, foi o cão submetido a uma cirurgia (o veterinário era uma princesa e tinha mais três médicos veterinários). Os três veterinários amputaram a perna do cachorro, em companhia da dra. Princesa. Ela levou tempo para se recuperar da tristeza. Quando voltou foi cuidar da arara. O sapo foi para o rio, os três porquinhos levaram a arara o cachorro para a floresta. De lá deixando o sapo e a arara na floresta pegam o rumo de casa com o cachorro para cuidarem e dormirem para descansar do tumulto (LUIZ PAULO, 17/05/2011).

Era uma vez a princesa Larissa tinha um cachorro e o cachorro na rua foi atropelado e quebrou a perna, o Pedrito ficou mal, tinha também um, sapo de nome Lupi. Para salvar o cachorro, Larissa teve que ir ao veterinário Dr. Ronald MacDonalds. Ele tinha dois irmãos gêmeos, Malu e Pedro. A princesa casou com Ronald MacDonalds e a casa tinha um sapo, arara. E ela tinha uma estátua que era antiga da Grécia “O Grande”. Tiveram um filho com nome Tomás. E ficaram felizes para sempre (HUDSON PORTILHO, 17/05/2011).

É notório o avanço na composição dos textos: quantidade maior de personagens, fatos do dia a dia na comunidade e no mundo, uso dos tempos verbais no passado, no presente e no futuro, emprego da fábula ao imprimir características humanas aos animais. As simbolizações ligadas ao fator cultural dominante foram apropriadas e revestidas de perversidade e de ironia, abrindo para a seguinte questão: até que ponto há um reinvestimento das pulsões destrutivas? Por exemplo, os três porquinhos transformam-se em veterinários e amputam a perna do cachorro – episódio onde fica patente a angústia de castração. Depois, eles, levam de volta o cachorro para cuidarem dele, num apaziguamento da “culpa”.

Por meio dos textos, nota-se a importância de eles trabalharem suas angústias, já que é necessário às crianças o uso de jogos e de brincadeiras que as ajudará na travessia de fases dolorosas. Ponto importante é a presença de bichos. O cachorro, que está no imaginário como o melhor amigo, além das araras, os papagaios, os sapos, fazendo contrapontos às ações.

3.2 O tear para “Tecer as Narrativas”

Elaborar uma reflexão sobre o porquê de TECER e não de TEAR as narrativas demandou recorrer à metáfora dos aracnídeos. A natureza mostra que somente as aranhas possuem fiandeiras e, por isso, tecem, puxando os fios pelas fúsculas de seu tear, usando os quatro pares de patas locomotoras. Algumas espécies de aranhas têm vida gregária e tecem em conjunto, inclusive caçando insetos alados com suas teias, normalmente utilizadas para aprisionar os objetos de caça. E o Homem? Desprovidos dessa organização biofísica, dos Aracnídeos, como tecem? De que forma as narrativas são traçadas, tramadas, tecidas, urdidas pelos fios e nós ou em tessitura sobrepostas e subpostas? Fios que encantam teias, mas não podem usar a *palavra* como objeto de elaboração, como diz Lacan.

Aqui o verbo TECER não é apenas ilustrativo, é também imperativo quando se fala ou reporta ao imaginário. É entrelaçar regularmente os fios, enredar, intrigar, porque é nele, onde, segundo Lacan (1974-1975), há consistência.

O que se demonstra, longamente, em toda a história humana, e que nos deve inspirar uma singular prudência, é que muito da consistência, toda a consistência que já deu suas provas, é pura imaginação. Faço voltar aqui ao imaginário o seu peso de sentido. Consistência, para o falasser, para o ser falante, é o que se fabrica e que se inventa (LACAN, 1974-1975, p.???)

Partindo dessa afirmação, a fiandeira do Homem repousa no imaginário. É de lá que procede a produção dos fios tecidos pela memória afetiva, figurativa, fios de símbolos, fios ancorados ou à deriva nos sentidos auditivo, visual, táctil, olfativo e do paladar. Sendo assim, a ordem proveniente dessa consistência para o falante é “Tecer” as impressões existenciais. O indivíduo que não consegue tecer por qualquer motivo seu imaginário mostra-se pobre, débil e alienado.

Espera-se, portanto, que sua tessitura – junção do Simbólico e Imaginário – tenha efeito de sentido. Num caminho inverso ao das aranhas, o Homem não tece para caçar e

prender objetos e animais, mas para prender os significantes que deverão ser representados simbolicamente, trabalhando dinamicamente na produção de sentido. O simbólico é o anfitrião do imaginário que ora se apresenta esplendidamente belo, cheiroso, com hábitos saudáveis e trajes nababescos, ornamentados com os mais belos adereços, generoso e dominador, ora ordinário, miseravelmente apresentado, feio, mal cheiroso, dominado, oprimido, estropiado, descolorido e triste.

Não haveria literatura sem imaginação, invenção, por mais real (realista) que seja, assim como a imaginação sem o imaginário. Portanto, a literatura é o resultado da tessitura do imaginário (ele próprio um tear tecendo) que, na junção do simbólico, estabelece o efeito do sentido. Compagnon (2009) revela qual função tem a literatura que lança mão do potencial imaginário, ele descreve:

A literatura de imaginação, justamente porque é desinteressada – uma ‘finalidade sem fim’, assim como a arte se define desde Kant -, adquire um interesse novamente paradoxal. Se ela sozinha pode ter a função de laço social, é, com efeito, em nome de sua gratuidade e de sua largueza em um mundo utilitário caracterizado pelas especializações produtivas. A harmonia do universo é restaurada pela literatura, pois sua própria unidade é atestada pela completude de sua forma. (...). Na leitura a consciência encontra uma comunhão plenamente vivida com o mundo. Assim a literatura, ao mesmo tempo sintoma e solução do mal-estar da civilização, dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana (COMPAGNON, 2009, p. 35).

Tomando a fala de Augusto Perez, o protagonista do romance de Unamuno, quando ele, em conversa com seu cachorro imaginário Orfeu, admite que, muitas vezes, é tomado pelo sentimento de inexistência. “Caminhava pela rua figurando muito que os demais não me viam. (...) E noutras vezes fantasiiei que não me viam como eu me via”.

O tear, para Augusto Perez, é referência à carne, ao físico, mostrando que, por esse viés, a vida se movimenta inutilmente. Em certas passagens do romance, o personagem, quando imbricado na sua imaginação, procurava saber onde estava o carretel e o tecido da existência: Onde se enovela? Já, por outro viés, o autor, no que nega o tear na carne (como se refere ao mundo físico), deixa constatado nas entrelinhas que há sim um tear que funciona e se move utilmente no processo da ficção do mundo imaginário. O tecido é provido e processado pelo mundo imaginário.

Os atores do “Tecer o Imaginário” têm o mesmo sentido de inexistência, de descrença com a vida. O tear só funciona quando o indivíduo é rico de imaginário desenvolvido pelas boas condições afetivas emocionais e psíquicas.

Diante de um trabalho que visa a estimular e a propiciar às crianças e aos adolescentes uma atividade de simbolização – abrigando o imaginário – de pensamentos, o tear torna-se

uma engrenagem produtiva, capaz de levá-los a tecer a própria história individual e social, numa costura de fragmentos por meio da escrita e leitura.

Os aracnídeos não sabem que fazem um trabalho de arte tão lindo; suas teias são apenas tecidos que pulsam. O que falta às crianças do “Tecer o Imaginário” para colocarem em funcionamento seu tear? Nesse sentido, desprezar a névoa/imaginário é não usar as palavras.

3.3 Ferramentas do devaneio e da imaginação

Para quem vive num ambiente caótico como as comunidades periféricas (antigas favelas) no Brasil, um espaço como o Centro Cultural Cartola (CCC) tem papel fundamental para o encontro do sentimento de continuidade. A vulnerabilidade a qual esses jovens estão submetidos e expostos é a responsável pelos episódios vividos de maneira fragmentada.

Petit (2009, p. 28) toma a expressão empregada por um rapaz expatriado em um bairro dito “sensível” em Paris para referir-se às bibliotecas: “Espaço no qual se pode evoluir”, que permite um novo desenrolar das possibilidades. Read, por sua vez, assevera que “o critério estético persiste ao longo de todo processo do ato de aprender – aprender no sentido de adquirir habilidade para fazer alguma coisa, patinar, tecer, pintar, montar um motor” (READ, 2001, p. 235). Assim é possível progredir nesses espaços, desenvolvendo habilidades por meio da leitura, do desenho e da escrita. Por meio da arte, da criatividade, o CCC não estaria fazendo também o papel do educador? Sem dúvida! A arte promove, em sua função educativa, inúmeras possibilidades de socialização e de inserção do sujeito no social, por meio da apreciação estética como aponta Read: “Que, quando se educa esteticamente, se educa eticamente, todo aparelho psicoemocional-social do indivíduo se funde para construir o homem que, objetivamente e subjetivamente, produzem a conformidade adaptativa com seu mundo interno e externo” (READ, 2001, p. 235).

Efetivamente, as oficinas de “Produção Literária” estariam cumprindo o papel de mediador e educador, e também o de facilitador de construção do mundo interno e externo dessas crianças pela arte. Read (2001) segue dizendo:

O sistema de educação escolar para a população de periferia fracassa na preparação da criança para seu lugar na sociedade. (...) Então, não é de informações que ela precisa, mas de sabedoria, equilíbrio, autorrealização, entusiasmo. (...) O lúdico como eu o vejo, a arte como

eu a vejo, vai muito mais fundo que o estudo; ele passa além do raciocínio e, iluminando as câmaras da imaginação, estimula o corpo do pensamento e experimenta todas as coisas em ação (READ, 2001, p. 256).

O CCC, além de ser um lugar de ação, desempenha um papel importante por estar dentro de um território onde foi construída a história do samba, tornando-se grande fator de identidade entre os indivíduos e grupos da comunidade. Seria esse o fator mais importante do CCC em relação às outras instituições socioculturais em locais de periferia? Certamente! A preexistência de manifestações artísticas como música, letra e dança do samba, cultura afro-brasileira do morro da Mangueira incitam a afirmá-lo como um centro fomentador de cultura. O indivíduo e o social têm – e trazem – fortes componentes de identidade cultural, indicando que traços imaginários podem ser representados a partir de uma construção histórica, cujo determinante foi “CARTOLA”. Sambista, afrodescendente, pobre, mas amante da música, esse homem tornou-se, com seu inconfundível estilo, representante da voz dos indivíduos daquela comunidade. Nascido com o nome de Angenor de Oliveira, o samba o batizou como Cartola. O imaginário coletivo da Mangueira é produzido com as inscrições de figuras importantes para o cenário cultural nacional e, em especial, o carioca. Lugar de acolhimento, e próprio para condições de investimento material e imaterial humano, favorecendo o trabalho de reconstrução de identidade dos sujeitos.

Petit admite que o indivíduo é trabalhado pela sua leitura: “As palavras de um escritor, ao final de uma leitura, o mundo apresentado pelo livro continua tendo uma vida autônoma dentro de nós” (PETIT, 2008,p.35).

Mais adiante, Petit, citando Derrida, explica:

Toda cultura é originalmente colonial [...]. Toda cultura se institui pela imposição unilateral de alguma ‘política’ da língua. O domínio, sabemos, começa pelo poder de nomear, impor e legitimar as designações (PETIT, 2008, p. 36).

A partir do exemplo de uma pessoa excluída como Cartola, que pela arte do samba se tornou uma entidade, os participantes do CCCartola compõem seu modelo identitário. O mesmo acontece com a leitura de um livro, ou seja, existem modelos em que o sujeito se espelha para resistir ao domínio, porque é por meio ações e atividades estético-artísticas que se pode desenvolver e buscar o “poder de nomear, impor e legitimar as designações”, tal como pensa Derrida.

O CCC oferece ferramentas poderosas para a resistência à cultura de hegemonia; por meio de suas oficinas, o sujeito se habitua a tecer seu imaginário, a produzir sentido,

simbolizando o mundo. Tal alternativa impede que seus participantes sejam dominados em consequência de um imaginário imobilizado, como diz Derrida, pela imposição da “política” da língua e da dominação da política sociocultural.

A experiência mostra que um dos meios de estímulo que impele o surgimento de um processo de resistência é a história escrita ou oral, além da expressão artístico-literária. Não se pode também negar o papel de potente de inclusão social e de desenvolvimento da autoestima. Freud (1906-1908) comenta:

O escritor criativo retira seu material, e como consegue impressionar-nos com o mesmo e despertar-nos emoções das quais talvez nem nos julgássemos capazes. (...) Será que deveríamos procurar já na infância os primeiros traços de atividade imaginativa? (FREUD, 1906-1908, p.192).

A indagação de Freud remete ao trabalho de Geneviève Patte (2012) cuja característica está na prática de reunir pessoas em torno dos livros. Ela é bibliotecária.

Uma obra literária de qualidade reúne adultos e crianças em torno de experiências íntimas, vividas por cada um à sua maneira. Poucos objetos culturais destinados às crianças oferecem semelhante comunhão (PATTE, 2012, p. 155).

O “Tecer o Imaginário” está inserido num espaço em condições próprias de comunidades periféricas, espaço esse não de confinamento, mas de acolhimento, hospitalidade, recuperação de reconhecimento que se perde no exílio, na fronteira de um grande centro e na expatriação. A escritora cubana Zoé Valdés (apud COELHO, 2012) dá seu depoimento de como sua casa era um quarto pobre, e um professor lhe deu os primeiros livros: “Eu fazia dedicatórias para mim mesma: ‘Para minha querida, Zoé, de Julio Verne’” (COELHO, 2012, p. 02).

É nesse sentido que ONGS e Centros Culturais como O CCCartola se prestam ao trabalho de “reconhecimento” do indivíduo e do coletivo, não importando como as narrativas se apresentem.

Hall (2006) adverte que “o que se vem constituindo como questões centrais no séc. XXI são locais globais, central e de periferia”. Os investimentos aos inúmeros projetos culturais e de toda ordem, por vistos governamentais e privados, estão voltados para a questão da inclusão e da exclusão social, por meio de práticas pedagógoculturais. Petit (2008) explica que a apropriação da Literatura como prática pedagógocultural estende-se à população pobre de países da América Latina, com graves crises econômicas e desastres sociais, como Brasil, Chile, Argentina, Colômbia. Já países como França, Estados Unidos e

Inglaterra há muito usam a mesma prática como instrumento de inserção social, por lidarem com problemas de comunidades expatriadas e de refugiados da África, Oriente Médio e Extremo Oriente.

Assim como a apropriação da Literatura, ela lhe parece desejável por vários motivos, como veremos: porque quando a se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, crítica; e também torna-se mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poético (PETIT, 2008, p. 28).

A oficina *Produção Literária: Tecer o Imaginário* busca reforçar a importância da literatura oral e escrita, como forma de resistência da cultura e de cultivo ao pensamento crítico. Kureishi, “garoto mestiço na Londres suburbana dos anos 1960, filho de paquistanês e de inglesa e hoje referência da literatura britânica”, diz: “Aos quatorze anos comecei escrever para saber quem era” (KUREISHI apud COELHO, *Jornal O Globo*, 15/07/1012).

Outro nível de experiência pretende-se também com o “Tecer o Imaginário”: possibilitar que crianças e adolescentes vivam experiências de intimidade com o texto escrito e, por essa via, aprenderem a pensar com clareza, com reflexão, com crítica – aspectos essenciais ao desenvolvimento da autonomia, que resiste à cultura da alienação. Os livros dirigem as criaturas a compreenderem que são possuidoras de direitos e deveres. Quando a prática da leitura no núcleo familiar, nas instituições socioeducativas e nas escolas são faltosas, abre-se uma lacuna que poderá ser ocupada ou pela criminalidade (tráfico, principalmente, em se tratando de comunidades carentes) ou por alternativas ligadas à educação pela arte, como ONGS e outros programas privados.

Na prática da leitura, crianças e adolescentes alargam o seu imaginário, através das experiências vividas pelos personagens e suas ações, representações simbólicas do imaginário do autor. Na prática da escrita é como se estivessem treinando o imaginário a buscar, captar, raptar e enlaçar os objetos, os cheiros. As sensações, as falas ouvidas na infância, e muitas vezes escondidas, adormecidas no inconsciente, multiplicam, em proporções geométricas, os significantes. Enfim o signo como impressões psíquicas que será transmitida pelo “som material a palavra”. Portanto não é pouco o esforço que despense tanto o leitor, quanto o escritor para mergulhar no universo imaginário e fazer-se representar pelo universo simbólico, por outro lado o esforço vem envolvido no prazer de uma viagem solitária e lúdica como aquela que se atiram as crianças ao tomar seus brinquedos e durante horas construir destruir e reconstruir suas fantasias.

As histórias originárias de uma cultura são, desde sempre, narradas oralmente - mitos, lendas, parábolas, histórias familiares, hierarquias, iniciações, representação de gostos herdados, enfim, tudo que constitui a subjetividade individual e coletiva. A produção da escrita literária propicia às crianças tramar, traçar, engendrar e urdir solitariamente e prazerosamente seu imaginário e o de sua cultura como queiram. Petit explica “que sua experiência com a psicanálise ensinou que, em grande medida, o que determina a vida dos seres humanos é o peso das palavras ou o peso de sua ausência” (PETIT, 2008, p. 53). Portanto, trabalhar com a leitura e a escrita pode certamente conduzir a uma reorganização do universo simbólico e linguístico, com possibilidades de “abrir para outros deslocamentos” (ibidem, p. 52).

Seriam esses “deslocamentos” aqueles a que Bhabha se refere no processo de identidade?

Petit aponta para a importância da biblioteca, da leitura e da escrita como:

Contribuição para verdadeira recomposição da identidade. (...) Identidade como um processo aberto, inacabado, uma conjunção de traços múltiplos, sempre em transformação. Essas recomposições ocorrem numa relação com o que ‘esta aí’, o conteúdo de uma biblioteca, uma cultura, um patrimônio. Porém não um patrimônio imutável, petrificado, ao qual nos submetemos passivamente para nos conformarmos às normas (PETIT, 2008, p. 250).

3.4 Pacto do eu com o social

“Tecer o Imaginário” permite aos participantes defrontarem-se com a questão do sujeito e da identidade. Hall (1992) pontua a perda de identidade como algo fixado ao sujeito, que permanecia intacta em sua essencialidade. Muitas vezes, as representações simbólicas nos textos escritos pelas crianças deixam patente a ruptura do “eu” com o social, no ponto em que se acha rompido o seu próprio “eu” individual. Percebe-se que, ao serem convocadas e estimuladas a falarem de si, de sua história familiar, da escola e da comunidade, elas respondem “não temos muito assunto” e parecem perdidas, no tempo e no espaço, como sem modos consistentes de referenciar-se e sem experiências importantes que as conduzam.

Quando estimuladas a inventarem histórias (para isso, é necessário que se crie uma ambiência, apresentando objetos, palavras, situações, nomes de países, ilhas, que permitam pensar, imaginar e criar), a expressão simbólica, diante do material apresentado, é falha e fragmentada, como sintoma da segregação da história de vida, a qual fica imbricada em

identidades artificiais, porque postiças. O quanto seus personagens são cópias daquelas histórias de filme e de TV, vestidos da mesma roupa, com o mesmo nome e as mesmas ações e trejeitos dos seres cibernéticos?

Dentre as inúmeras histórias, as de Maria Luisa, de dez anos, destacam-se. Chorando, ela me procura porque não queria ficar na aula de violino, que queria escrever história. “Por favor, me ajude, eu não gosto de música. Já falei com a psicóloga, eu gosto de escrever”.

Sugeri que conversasse com a mãe. Ela respondeu que nem pensar, a mãe queria o violino e podia bater nela. E que avó com quem passava maior parte do tempo não podia fazer nada, por causa da mãe.

Conversei com a psicóloga e ela comentou da história familiar complicada da menina e que já havia falado com a mãe, que insistia e obrigava Luisa a ir para o violino. A avó sempre a levava junto com a irmã, Ana Clara, de sete anos, que também conseguiu compor histórias que surpreendem. Na verdade, Luisa tinha mais três irmãs e as quatro meninas possuíam pais diferentes.

História nº. 1

As quatro amigas

“Aviso: a história a seguir foi inspirada em fatos reais”.

Era uma vez, quatro amigas que cada uma tinha seu estilo diferente.

Uma era teimosa e inteligente, esperta, ágil, palhaça, risonha, alegre e se chamava Maria Luiza, a segunda já era mais menina, batia nos pais, brigava e respondia a mãe, mas era um doce de pessoa, ajudava e obedecia os pais. O nome dela era Lara. Já a terceira era metida, alegre, e meio chatinha e se chamava Vitoria. Mas a quarta era melhor que Vitoria e a Lara ela se chamava Augusta. Ela era a melhor amiga de Maria Luiza.

Até um certo dia em que as quatro foram brincar de queimado no recreio, e a bola bateu na orelha de Maria Luiza e ela começou a chorar (...) machucou muito (MARIA LUÍSA, 18/11/2011).

A importância da história nº. 1 reside no fato de ela ter sido dita, mesmo que forma empobrecida, após aquele momento de choro, quando então a Maria Luísa conseguiu externar algo da ordem de um sofrimento pela história familiar.

Já a segunda história toma o rumo da composição de um imaginário mais rico, permeado de símbolos e de significações densas.

História nº. 2

Era uma vez

Um lugar muito distante daqui nasceu um bebê. Ele era um bebê muito lindo que, aos 10 anos de idade, ele já tinha uma força que não sabia o que era, então ele começou a pesquisar sobre isso, e quando já tinha 21 anos, ele descobriu que o era isso. Assim ele, o Antenor, virou super-herói. O nome dele como super-herói era : “Ol” – “O Invencível”! ele lutou contra o

mal e venceu. Mas um dia ele encontrou o “SG” – “Super-Galático” que queria dominar o mundo. E quando ele pegou a *chave* do mundo ele transformou o mundo em lugar de paz e tranquilidade, mas ele achou tudo aquilo chato D+ então ele começou a destruir tudo e acabou que ele perdeu a *chave* e então OI encontrou a *chave* e a destruiu e eles dois começaram a lutar e quem ganhou foi o OI e chamou ele para ser do bem e o nome do “SG” virou “SI”- “Super-Insostituível” e virou do bem.

Obs: Eles não usam armas, são só com a mão que lutam são superdotados de superpoderes (MARIA LUÍSA, 25/11/2011).

Ela complementou sua história com desenhos de símbolos como a chave e a medalha de “honra ao mérito”.

Numa primeira leitura, a narrativa aponta uma série de simbolizações. Por exemplo, o possível consenso de duas pessoas poderosas em sua vida: a mãe e a avó. Alguém que dentro dela represente como insubstituível. Uma aliança entre as duas seria o ideal tranquilizador. A presença da chave como objeto centralizador, porque é dela que depende o destino dos personagens, por meio de seus poderes mágicos. Ela pode também ser um significante mestre que abrirá seu mundo interior a outros significantes. Essa imagem da chave vem com poderes de transformação instantânea. Muito interessante que ela tenha dez anos e que o personagem começa ter força com essa idade. Aos vinte e um anos, ele descobre tudo e se transforma no “Invencível”. Vinte e um anos é a idade da emancipação na cultura brasileira, de uma libertação. A questão da identificação é percebida nas formas projetivas deslocadas.

No próximo encontro, levei máscaras diversas, cada um escolheu a sua. Eles quiseram fazer as histórias usando a máscara. Maria Luísa escreveu assim:

História nº. 3

Era uma vez...

Num lugar não muito longe daqui viviam 6 lindas máscaras de guerreiras que são muito fortes, só que estas máscaras só podiam ser de seus descendentes, que na verdade ainda são crianças e não sabem do seu poder. Até que um dia uma delas encontrou a máscara e não funcionou, uns meses depois os 6 descendentes se encontraram e viraram amigos e os 6 descobriram que eram príncipes e princesas pois então eles se reuniram e foram lutar contra o mal mas depois morreram, e deixaram suas máscaras para seus descendentes (MARIA LUÍSA, 02/12/2012).

Porque, num primeiro momento, quis que Luísa me desse detalhes da história, lemos juntas o texto. Ela explicou que, antes, os seis irmãos estavam espalhados, cada um num canto; depois, encontraram-se e ficaram amigos, e que o poder da máscara só funcionava com os seis juntos. Parece que a máscara é traço familiar, pois a família da menina é constituída por seis membros: quatro irmãs, a mãe e avó. A máscara da história só podia ser dos seus descendentes, mas eles ainda são crianças (subentende-se que a mãe as tem como descendentes) e ainda não sabem do seu poder. Ou seja, máscara/mãe/avó/filhas/máscara. É

um vaivém de separação/união, como aponta Winnicott (1975). Parece clara a angústia da menina que já entra na pré-adolescência, depois do período de latência do complexo de Édipo.

O imaginário não nasce com o indivíduo, como os braços, as mãos e as demais partes do corpo, mas é algo que se desenvolve, que se constrói, com base nos envolvimento individuais e coletivos, enriquecido e trabalhado pelos estímulos nas relações desde a infância. Como conseguem os sujeitos tecerem seu imaginário se vivenciam universos de horizontes estreitos e identidades deslocadas? Não há um “sujeito de identidade unificada e coerente que foi arremessado a um caminho sem volta”, como gostaria Hall (2006, p. 12). Este sujeito do qual Hall (2006) se refere era o “de identidade que compunha o núcleo social, exterioridade em consonância com a nossa subjetividade para atender às necessidades objetivas da cultura” (ibidem, p. 13). Contudo, hoje esse sujeito se vê atolado numa rede de significações e representações, como se fosse um ator que, numa só peça, representa vários papéis, e a cada um deles trocam-se apenas o cenário e as roupas. Um multiplicador de identidades. A saída, para Hall, é criar práticas sociais, políticas e intelectuais que favoreçam a restauração de uma coesão social e individual perdida ou ameaçada.

Trata-se, naturalmente, das linguagens compreendidas no sentido de práticas significativas que envolvem o uso de signos; no domínio semiótico, o domínio do significado e da representação. Igualmente é o lugar dos rituais práticas de ações ou o comportamento social, nos quais as ideologias se imprimem ou se inscrevem. (...) Esses rituais e práticas sempre ocorrem em locais sociais, associados a aparelhos sociais (HALL, 2011, p. 164).

Assim, o CCCartola é esse lugar dos rituais e práticas de ações como instituição social e cultural que promove não só a pesquisa, mas, sobretudo, condições que possibilitem examinar e desenvolver, dentre outros aspectos, estruturas psicológicas como o imaginário individual e coletivo. Isso se vê bem no exemplo de como Bourdieu (2011) apresenta “os sujeitos como agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático*, de um sistema adquirido de preferência, de princípios de visão e de divisão, de estruturas duradouras” (BOURDIEU, 2011, p. 42).

3.5 Condução do material pesquisado

Muitas vezes, direcionar crianças a se apropriarem de sua narrativa pela escrita não se constitui tarefa fácil, basicamente por dois motivos: o primeiro é a pergunta feita para dar

início a um processo as estimule, ou seja, não seria apenas colocando papel e lápis na mão que se constrói uma história. Tampouco resolveria o impasse mostrando a elas um mundo ao qual não têm acesso, muito embora seja imperativo reconhecer o quanto de positivo seria ultrapassar os limites do morro e da comunidade; o segundo permanece de difícil solução e implica o primeiro: conseguir liberação e estrutura para levá-las do CCCartola, situado na zona norte da Cidade, a monumentos públicos como o Jardim Zoológico, os Museus, o Jardim Botânico, a Cidade do Samba. Os trâmites burocráticos não o permitem. Com isso, era preciso adequar-se ao ambiente e aos dispositivos a mão.

A ideia foi mesmo trabalhar com o material disponível: livros de histórias, objetos-palavras, fotografias, bichos, na tentativa de alçá-los dali a outros lugares por meio da imaginação. Os participantes eram colocados em situações que requeriam uma saída, uma escolha, um raciocínio rápido, um estado de reflexão e de compreensão a respeito do conceito da palavra ou do objeto em si.

Por exemplo, foi-lhes mostrada uma coleção de pedras diversas, para, em seguida, uma pergunta ser lançada: Como essas pedras podem crescer dentro da gruta? A explicação vinha respeitando-se a base científica: gotas d'água misturam-se ao calcário. Depois eles retornavam as perguntas: Essas pedras fazem bijuterias? Fazem joias? Como deve ser a caverna? Os ladrões não vão lá roubar?

Assim, a palavra PEDRA desdobrava-se em inúmeros sentidos, era metaforizada, vista sob a ótica de algo precioso, onde se guardam joias, onde se escrevem palavras, lugar de mistério, beleza, onde se faz rapel. “É gelada como a morte!” – disse um deles.

Chamei tal processo de “aquecimento do imaginário”, porque, para que algo do imaginário aparecesse, era preciso desencadear significados que lhes falassem à alma, tal como aconteceu com Proust: o cheiro do bolo que sempre comia na infância lhe aparece em uma dessas viagens de trem para a casa de campo, como fazia desde pequeno. De volta a Paris, seu imaginário encontrou as redes simbólicas onde teceu sua obra. E Proust foi um escritor tardio.

As crianças do CCCartola pela imaginação eram arremessadas a grandes aventuras, que iam dos passeios de rios a voos de asa delta. Era uma verdadeira viagem das ideias da imaginação.

Outra técnica foi pedir que escolhessem de uma a cinco palavras, no máximo. Com a evolução dos encontros, foi possível construir histórias que remetiam a uma única palavra, indicando um progresso em ressignificar escolhas, ou seja, as crianças e os jovens davam

corpo a uma única ou quatro ou cinco palavras, recheavam-na(s) de significantes e a(s) usava(m) como coringas. Era um precioso passo para estender o mundo simbólico e aquecer o imaginário. Surgia, daquela prática, um texto/sujeito, cujas palavras eram um tronco donde se espalhavam uma infinidade de ideias criativas.

Minayo vem em auxílio para a compreensão da técnica:

O método é o próprio processo do desenvolvimento das coisas. Lênin nos ensina que o método não é a forma exterior, é a própria alma do conteúdo porque ele faz a relação entre pensamento e a existência e vice-versa (MINAYO, 1992, p.22).

Esta pesquisa qualitativa tem como característica ir além dos fatos e dos fatores objetivos; a partir desse traço, é possível obterem-se resultados dos fenômenos que se passam fora da observação do pesquisador. Foi necessário trazer para o interior da análise aqui desenvolvida quais seriam o subjetivo e o objetivo dos atores sociais e dos pesquisadores envolvidos, no sentido de compreender qual fato deveria ser valorizado dentre tantos; enfim, o sentido material e imaterial de todo trabalho. Thiollent (1987, p. 31) considera como pesquisa-ação “a estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

O entrosamento que propicia o trabalho participativo pela ação dos atores sociais e dos pesquisadores facilita a compreensão do papel desempenhado pelo CCCartola como instituição. O significado do Mestre Cartola, como entidade representativa de valores positivos, somado às práticas socioculturais aplicadas lá dentro são vetores que desencadeiam construções individuais e coletivas, raízes de autonomia, liberdade, singularidade – características que surgirão sempre pelo viés da intersubjetividade, tão necessário para a construção de sujeito.

Minayo apresenta a possibilidade de o método caminhar com o processo do trabalho, o que reforça a validade das anotações do diário de campo. A seguir, portanto, apresentarei algumas anotações desse diário. Na verdade, reforço que tais anotações são alguns recortes dos principais aspectos ali referenciados.

Em 10/05/20011 – A primeira oficina foi inaugural. Falei sobre a literatura de forma mais simples possível. A diferença entre a história que se inventa e a que existe de fato, pautada no acontecimento. As próprias crianças trataram de dar exemplos ligados à cidade e ao noticiário local.

Abordei histórias de escritores conhecidos, como escreviam, como construíam seus personagens, o porquê dos nomes em alguns, como pensar um personagem, e o que seria a inspiração. Pedi que inventassem uma estória em primeira pessoa, como uma autohistória. Não coloquei nenhum objeto como bichos, bonecos ou algumas outras representações, mas pedi que idealizassem como seria uma floresta e que se transportassem para aquele lugar.

Achei interessante levar os alunos à biblioteca, criar uma intimidade com os livros que se viam espalhados pelas diversas prateleiras, além do que era mais confortável para escrever sobre as mesas ali disponíveis. Folhearam alguns, lendo pequenos trechos de histórias e falando de suas preferências. Depois de algum tempo, apresentei-lhes alguns objetos na intenção de que fossem inseridos em sua imaginação. Eram objetos que o CCCartola ofertava para eventuais brincadeiras: robôs, macacos, princesas.

Em 17/05/2011 – Foi a primeira vez que refleti sobre a ideia de levar sempre um lanche para lhes oferecer. Deste dia em diante, eles contariam com o intervalo para experimentar as guloseimas.

Voltei ao diário para registrar que tais momentos se tornaram de muitas trocas, das lembranças do lanche da escola, da escassez de comida em casa, da comida feita pela avó... Era frequente que, ao me servir de café, o que era destinado apenas para funcionários e visitantes adultos, eles chegassem perto de mim sorrateiramente e falassem com a mão na boca perto do meu ouvido: “Você pode deixar um pouco do seu café para mim?”. Eu quase sempre prometia providenciar com a administração uns cafezinhos, eles ficavam felizes. Eu dizia: “Café é para adulto. Crianças tomam suco!”, ao que retrucavam: “Você está enganada! Em minha casa só tomo café”.

Nossa relação passou a ser além da simples pesquisa. Discutíamos gostos! Entendi que nas negociações e trocas de experiências inserem-se dados e manifestações preciosos do próprio objeto.

Em 27/05/2011 – As histórias que haviam sido feitas até ali eram carregadas de vivências do dia a dia na comunidade violência, dificuldades, tristeza, medos e destruição. Raro o momento em que apareciam rastros de alegria, de esperança e amor. Registro esse fenômeno e resolvo ver se existe estrutura para levá-los a outros lugares, que não necessariamente sejam físicos, mas também pelo imaginário.

De fato, quando saí de sala dirigi-me à secretaria e lá fui informada da grande burocracia envolvida para retirá-los dali: ônibus próprio, papel do juizado de menores, autorização dos familiares, entre outros empecilhos.

Resolvi, então, apresentar-lhes um mapa mundi. Registro algumas propostas: recorte dos nomes de ilhas, países e continentes (africano, europeu, americano, asiático). Discutirei sobre cada um deles, com os devidos costumes, climas, culturas. Falarei, no Brasil, sobre a Amazônia. A oficina será batizada de “Tribo MULUGU” ou outro nome em tupi-guarani declinando para yorubá.

Em 03/06/2011 – Levei para eles nova ideia que computei interessante: construir uma história tendo como personagem central o Pombo Correio. Eu havia me interessado muito sobre isso, quando escrevia meu romance. Em um dos capítulos, usei um pombo correio para deflagrar uma trama que desencadeou uma serie de episódios. Para isso, mantive contato com um criador desses bichos maravilhosos, no interior de São Paulo, tornando-me apta a falar sobre eles: como se comportavam, o roteiro de viagem e como se orientavam. Como era de se esperar, as crianças ficaram intrigadas com o fato de uma ave voar para tão longe e voltar sem se perder! Pedi-lhes que usassem a imaginação, assim como usavam seus sensores para fazer suas viagens de ida e volta. As estórias foram de excelente qualidade.

Tivemos que suspender por algum tempo os encontros, porque na comunidade da Mangueira estavam acontecendo frequentes confrontos de policiais e traficantes. Talvez pelo fato de a Mangueira receber uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP). Depois de algum tempo, o trabalho foi retomado. Antes, porém, fui ao CCCartola e comuniquei o meu retorno e a volta das oficinas.

Em 10/08/2011 e em 17/08/2011 – Percebi na volta que o número de crianças redobrou fazia tempo, o que dificultava atender a todos de forma individual. Novas estratégias de trabalho foram adotadas. Dividi a turma em grupos de dois ou três. Dessa vez, pedi que fizessem histórias em capítulos, foi muito difícil. De dez crianças apenas duas conseguiram dar continuidade a mesma história, no outro encontro. Os demais entregaram seus textos prontos ou inacabados, e não deram seguimento. Outros fizeram textos com desenhos. Tudo isso anoto e retomo teorias sobre o desenvolvimento da criança, em termos cognitivos. Foram nesses dois encontros que aconteceu o episódio do chapéu de couro, já citado. O término da oficina foi muito agitado ao mesmo tempo alegre, com a chegada das crianças do violino que vieram para ver os presentes.

Em 31/08/2011 – Compareceram seis crianças e faltaram duas. A falta tem sempre motivos como horário, alguém para trazer, dever ou prova da escola. Tenho, às vezes, de fazer negociações que se tornam cansativas. Nesse dia acabei brincando com eles de esconde

– esconde, e o lugar preferido deles era debaixo das saias das fantasias da Escola de Samba da Mangueira que permanecem expostas no CCCartola.

Em 14/09/2011 – Tentei estimulá-los com ideias e imagens que pudessem continuar suas histórias. Pedi que pensassem em uma baleia fora da água numa avenida, por exemplo, tentando “andar”, arrastando-se. Perplexos, perguntavam: “Isso não é a mesma coisa de bichos que falam?” Respondi que sim, que história era isso; inventar, dar vida a coisas impossíveis. Mais uma vez, não consegui deles histórias com visualizações abstratas, cenas sem mostrar imagens, ou material visual palpável. Percebi que tal estratégia não surtia efeito. Supus que a formulação de conceitos abstratos ainda lhes era difícil. Talvez depois de certo tempo... Sai dali decidida a continuar o trabalho de estimulação imaginária por intermédio de objetos e imagens – ainda necessários à construção de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todos os pontos concebidos durante o tempo da pesquisa, o maior deles foi perceber o quanto é gratificante e prazeroso para as crianças e os jovens suas participações numa atividade que faz do campo educativo e terapêutico um “campo de aventura”. A maior parte do que foi investigado e analisado constituiu-se em exemplos de tentativas de libertação. A ausência de constrangimento das avaliações escolares com notas e de algumas atitudes das instituições educacionais clássicas que desqualificam a criança, destruindo-lhe a autoestima, foram pontos positivos.

Talvez pela dinâmica e flexibilidade, o entrosamento dos encontros fez com que eles se abrissem para a atividade psíquica e promovessem o inter-relacionamento de modo mais substancial. Muitos dispositivos são responsáveis pelo resultado, porque a proposta da *Produção Literária: Tecer o Imaginário* abrigava a convivência coletiva, como também se permitia, através das produções textuais, escutar individualmente aqueles sujeitos, respeitando suas expressões e dificuldades, sem imprimir-lhes conotações negativas.

Eu coloquei-me na posição de quem estava ali para atender demandas, que se concretizavam num olhar, na leitura de um texto, numa brincadeira qualquer. Embora os seus ritmos fossem diferentes, havia espaço para que fizessem associações; enfim, existia uma sensação boa de pertencimento e de intimidade com outro mundo que não era possível fora dali.

Eram oferecidos bens culturais, além do que já significa para eles a entidade CCCartola. Sob as palavras se erguiam verdadeiros mundos habitados, onde era possível nomear, amar, odiar, descansar com segurança. As palavras passaram a ser brinquedos de encaixe, de onde surgiam imagens e lembranças que se encaixavam ora numa peça, ora noutra.

Era possível uma elaboração simbólica de suas vivências, mesmo na escassez de experiência. Quantas vezes alguns deles vinham para perto de mim não mais para escutarem as histórias, mas, sim, atrás de acalento. Depois escreviam uma história onde a bruxa se transformava numa “boa mãe”.

Seja de que forma for, a literatura tem poder surpreendente de fornecer suporte para as adversidades. Os romances, contos, quadrinhos, crônicas, ensaios, fábulas promovem trocas

imaginárias e reais, colocam o pensamento em movimento e facilitam o acesso às representações simbólicas, conduzindo o sentido do indizível.

É difícil conectar-se com a experiência de colocar as palavras para transmitir o que se pensa. As palavras e a comunicação falham quando diante de qualquer situação de violência e trauma. Nos livros, o sujeito refugia-se do desespero. O trabalho do escritor é árduo, porque atravessa os abismos para chegar perto dos mecanismos inconscientes e necessários à sublimação. Arranca das entranhas o que está adormecido e, quando volta sozinho, vem carregado de sentido; nas piores dores e perdas, funciona como o bálsamo que cura a alma.

Em plenitude e alegria, era dessa forma que eu via as crianças quando terminavam suas histórias. Apenas uma menina de sete anos vi chorar depois de escrever. Narrava sua queixa da mãe... talvez, tivesse deixado escapar pela escrita algo de atormentador e muito recalcado. Pedi-me que a levasse à psicóloga. Quando lhe expliquei que eu também era psicóloga, ela veio e sentou-se em meu colo. Digno de fato é que o episódio se deu no dia em que levei lindas máscaras venezianas para que eles pudessem criar.

Quanto mais eles estiverem familiarizados com a escrita e com o pensar criativo mais vantagens terão. Petit (2009) aponta para o fato de que “é muito mais difícil ter voz ativa no espaço público quando se é inábil no uso da cultura escrita”. Também o trabalho investigativo aqui realizado aponta para o valor e a importância da literatura num espaço onde frequentam crianças em vulnerabilidade social, e seu efeito transformador de acolhimento.

O CCCartola, como fomentador de espaço vital, põe suas instalações físicas à disposição, para que sejam ocupadas com propostas que sejam facilitadoras de emergência de sujeito e da produção de identidades. A literatura não é artigo de luxo que deve servir a poucos. Todos devem e têm direito de se apropriarem dela para a usarem quando bem lhes aprouver. O lugar dela propicia comungar dos ideais da vida, elaborar espaços internos.

Finalmente, cabe ressaltar a importância do CCCartola como resistência à discriminação das diferenças e por oferecer novas possibilidades de reconstrução de sujeitos autônomos e menos vulneráveis a todo e qualquer discurso dominante.

Compartilhar a leitura e inventar histórias é transformar a relação com o mundo. Experimentar o sentimento de pertencer à humanidade implica abrir-se para o outro, sentir-se próximo. É dar nome e sentido às experiências existenciais, psicológicas, culturais e ideológicas.

Se, no passado, a literatura, como qualquer outra manifestação artística, assumiu um papel crítico da sociedade burguesa, hoje ela aparenta estar a serviço das demandas

mercadológicas; contudo, a força dos novos movimentos da arte nas periferias aponta para uma retomada crítica, com fortes sinais de mudança, o que significa que, mais do que nunca, lugares como o CCCartola podem assumir a dianteira da inclusão e da transformação social, com potencial de reconfigurar indivíduos pela função social da arte.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ANDRADE, Regina Gloria Nunes. *Personalidade e cultura: construções do imaginário*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BECKER, Howard. *Falando da sociedade – ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2010.
- BENJAMIN, W. A imagem de Proust. In: *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2010.
- BHARTES, Roland. *Mitologias*. Rio de Janeiro: DIFEL, 197.
- _____. *Inéditos: crítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 2011.
- CANCLINI, Nestor. *Diferentes, desiguais e desconectados – mapas de interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Queroz Editor; Publifolha, 2000.
- Alexandra Lucas Coelho. Outras palavras, O GLOBO, Rio de Janeiro, Domingo 15 de Julho 2012 . Segundo Caderno, p.2.
- COELHO, Alexandra Lucas. Traçados urbanos. In: *O Globo*, Segundo Caderno, 15/07/2012.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- DURAND, Gilbert. *Estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martin Fontes, 2002.
- EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.
- _____. *Marxismo e crítica literária*. Rio de Janeiro: Editora UNESP, 2011.
- ELIOT, T. S. *Notas para uma definição de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- FEHÉR, Ference. *O romance está morrendo*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1988.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. (1966). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *O que é um autor*. (1969). Lisboa: Passagens/Vega, 2002.

_____. Prefácio à transgressão. In: *Ditos e escritos III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. (1970). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. Gradiva de Jensen e outros trabalhos. (1906-1908). In: *Obras completas*, ESB, vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna. (1908). In: *Op. cit.*, ESB, vol. IX.

_____. Recordar, repetir e elaborar. (1914). In: *Op. cit.* ESB, vol. XII.

_____. O estranho. (1919) In: *Op. cit.* ESB, vol. XVII.

_____. O mal-estar da cultura. (1930). In: *Op. cit.*, vol. XXI.

GAGNEBIN, Jeanne. História e narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª edição. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2006.

_____. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2011.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud*. (1953-1954). Rio de Janeiro: J. Zahar, 1979.

_____. *O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud*. (1954-1955). Rio de Janeiro: J. Zahar, 1995.

_____. *O seminário, livro 4: a relação de objeto*. (1956-1957). Rio de Janeiro: J. Zahar, 1995.

_____. *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. (1959-1960). Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. (1964). Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

_____. *O seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante*. (1971). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. Seminário R.S.I. (1974/ 1975). Apostila de circulação interna do Colégio Freudiano do Rio de Janeiro, 1992.

_____. *O seminário, livro 23: o sintoma*. (1975-1976). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

- _____. *Escritos*. (1978). São Paulo: Perspectiva, 1993.
- _____. (s/data) *O mito individual do neurótico*. Rio de Janeiro: Assírio e Alvin, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Ed HUCITEC-ABRASCO, 1992.
- NASIO, Juan. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1989.
- PATTE, Geneviève. *Deixem que leiam*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.
- PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- _____. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PENTEADO, J. Roberto Whitaker. *Os filhos de Lobato*. São Paulo: Publifolha, 2011.
- POE, Alan. *Contos de terror e mistério*. São Paulo: Ed. Brasil, 1995.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RICOEUR, Paul. *Narrativa e ficção*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXOS









Sauças de Grima

Eu fui mercado do zé

Eu fui a mercado eu via macaco do zé
ele da comento banana ele esta dando
banana para mi eu queria come o zé
falo voce saida que eu fui bei na
porta errada eu digubri ele tava criando
macaco do zé eu liqui para policia
falar eu vou para ir farva para
mercado do zé eu vou farva para
ir vou chama para refosa para
ir vou ele vai presente.

12/11/2011

HODRIGO

Os sete marinheiros
 Sete marinheiros chegaram
 por perto de uma ilha
 quando o navio bateu em uma
 pedra e o navio afundou os sete
 marinheiros se chamavam Mateus,
 Zumbi, Suleto, Gabriel, Michel,
 Thiago e Lucas ai foram
 para a ilha

Lucas teve uma grande
 ideia construiu uma casa de
 bambu.

Eles faziam: Chuva queca
 de bambu as comidas eram
 peixe e ~~carne~~ água de coco e
 de toraxemba coco.

Eles esperavam dois
 dias para serem para buscar
 eles



|||

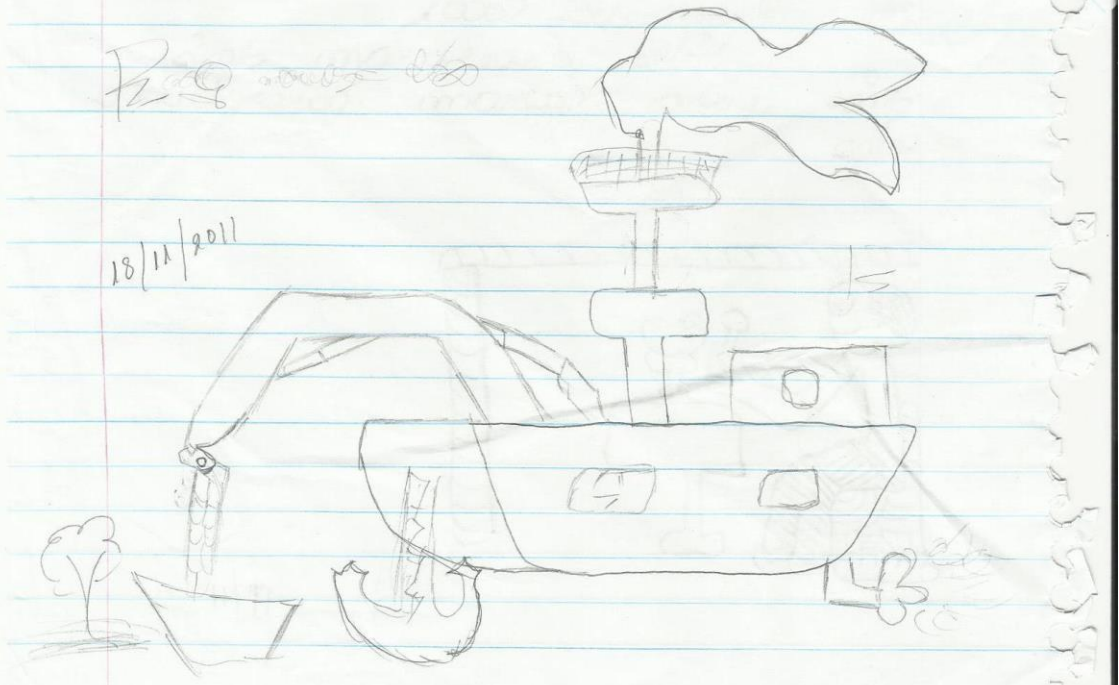
Mas eles mudaram a rota e
 foram para o outro lado da ilha ai
 não conseguiram se acharem mas
 o navio se encorou e depois eles
 ficaram na ilha ai ficaram por
 lá os sete marinheiros.

Passaram um dia ai teve
 uma aduã de moça lá ai
 continuaram mais quartos e bombeiros
 chegaram uma caixa de água encima
 da tuda encima e os corredos eram
 feitos feitos.

Ai passaram um mes yale
 veio mais um navio em sua
 procura ai lhe acharam.

Resposta do

18/11/2011



02/12/11.

09 anos

idade: 9 anos / nome: Sãmela.
O reino.

Era uma vez um reino encantado com três pequenas princesas, e quando acontecia o baile elas colocavam a as máscaras de carnaval, e no castelo existia um galo que botava ovos de ouro, mas um homem que se vestia de fantasma roubava e colocava a culpa nas princesas e começaram a confusão do galo, do fantasma das princesas em fim do reino todo briga para cá ~~para lá~~ briga para lá e todos disseram que a culpa é do fantasma então ele virou um homem normal.

Ele se sentiu mal de colocar a culpa nele e aí resolveu ser normal. Fim

Paraillos

O livro e a desação.

Era uma vez uma menina chamada Julia, que adora ler livros de aventura um dia sua mãe estava matriculando duas ~~caixas~~ caixas grandes e a menina perguntou: — mãe o que tem dentro da caixa da filha são seus livros de aventura. O que mais são os meus, filha mais tem pessoas que não tem, não tem! porque eles não compram com o dinheiro, mas as pessoas que moram na rua não tem dinheiro, não tem dinheiro. E minha filha, a então pode levar a gente tem dinheiro para comprar mesmo.

S^a
Samela

11/11/2011

fim.

nome - Francisca idade - 11 anos

Um ~~certo~~ certo dia numa cidade chamada, cidademaria havia um reino, e nesse reino mora a rainha e o rei e as princesinhas elas eram gêmeas, uma das gêmeas ficou doente, mais do outro lado da cidade morava uma humilde senhora e ela era fazendeira ela, plantava e colia e fazia aqueles remédios caseiros que ninguém fazia como ela, o rei ficou sabendo dessa senhora e mandou o seu empregado, calçar a procura dela logo depois ele a encontrou, mas como o remédio caseiro demorava um dia para ficar pronto ele deu o endereço do castelo, ela ~~deu~~ foi no dia seguinte ela deu o remédio a ela, a princesinha melhorou e de recompensa ela recebeu um ~~co~~ sítio com bastante conforto.

JMS

Rio, 02/12/11. NOME: ^{11 anos.} Thamiriz ~~de~~ Silva
IDADE: 11A.

Éta uma vez num lugar muito distante, onde a magia existia em toda parte...

Um certo dia nasceu a filha do rei, e com a chegada dela o rei e a rainha resolveram fazer uma festa, e mandou um bilhete à todos os seus auditos para festejar essa chegada. com isso o rei chamou as três fadas para conceder 3 desejos.

a primeira fada deu a beleza, a segunda fada deu o dom de canto mais na hora que a 3ª fada iria dar o desejo para ela, apareceu o fantasma com 1 galo e jogou a maldição.

que quando ela completasse 16 e ela fosse um galo iria morrer, mais como o poder da 3ª FADA não era suficiente, não poderia quebrar a maldição, mais ela deu o desejo de quando ela morrer ela iria despertar com um beijo.

no livro
página 10
o fantasma
apareceu

o homem a 3 fadas para conceder 3 desejos, e a

11/11/11

Certamente 1 dia, havia uma
 menina chamada Fernanda
 ela nasceu em um reino,
 um dia ela e sua mãe irão
 viajar, esse dia estava um
 tempo chuvoso, Fernando
 e sua mãe acabou ~~em~~ ~~na~~ ~~ilha~~
 elas em ~~na~~ ~~ilha~~ ~~em~~ ~~na~~ ~~ilha~~, ~~o~~ pai dela conse-
 guiu seu poder no reino e
 acabou resgatando elas, Fer-
 nanda conheceu 2 meninas
 elas eram gêmeas, 1 delas
 brava, e Fernanda preferiu
 a amizade delas quando, Fer-
 nanda fez 21 anos passou

Boia, 11/11/11²⁰¹¹

Thomirus

F.lli

a vida é um verdadeiro espelho,
onde se reflete pensamentos
próprios ou alheios...

^{cert}
Certamente um dia, havia um
menina chamada Fernanda
ela nasceu em um lugar bem
distante de um reino onde
seu pai morava, certo dia o pai
dela conseguiu seu lugar
no reino da família, seu pai
conseguiu um navio para
resgatar sua mulher e a sua
filha Fernanda, ele levou
elas ao reino da Fernanda
conheceu duas meninas elas
eram gêmeas uma das
eras ~~seu~~ mãe, Fernanda
preferiu ficar com ela, ara-
o se espelhar nela, um
dia seu pai morreu num
malvagio ela tinha que
ficar no poder pois ela era
filha única, como essa
amiga dela fingia ^{nao} estra-
gou tudo dando conselhos
errados, ^{a amiga} ela ficou no poder
e Fernanda acabou lega-
da a um lugar + distante





