

CAPÍTULO 4

ESCREVER: VERBO NO INFINITIVO, AÇÃO NO MUNDO

4.1 EXPERIÊNCIAS QUE MOBILIZARAM ESCRITAS

Esta pesquisa foca o exercício de escrita endereçada desenvolvido nos atendimentos realizados no Plantão Institucional, que teve, como inspiração, algumas experiências em pesquisas, em trabalhos de extensão universitária e na formação de estudantes de graduação e pós-graduação que convocaram inflexões e problematizações sobre a prática de escrita. Problematizar a escrita é questão presente na história do Serviço de Psicologia Escolar (SePE). A desenvoltura e a fluência da proposta com os grupos de formação no Plantão Institucional foram geradas pelas reflexões e pelo traquejo aprendidos nas experiências apresentadas a seguir.

No ano de 1990, Maria Helena Patto publicou o livro *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*, em que desenvolveu uma pesquisa fundamentada nas discussões de Agnes Heller sobre a vida cotidiana como lugar de dominação, rebeldia e espaço em que as revoluções são possíveis. Uma das produções dessa pesquisa foi fruto do trabalho em que Maria Helena e três pesquisadoras auxiliares conviveram com quatro crianças que haviam sido reprovadas diversas vezes e encaminhadas pela escola para que fossem realizados exames psicológicos. Maria Helena apresentou em seu livro (Patto, 2015) os resultados dos exames psicológicos dessas quatro crianças e as narrativas das histórias familiares e escolares a partir da convivência das pesquisadoras na vida familiar dessas crianças. O contraste entre esses dois

textos – um em que as crianças são reduzidas a um laudo e outro em que as crianças são singularidades forjadas no cotidiano da vida – evidenciou os efeitos nefastos das marcas produzidas por formas de pensar e escrever em que a vida social e a experiência escolar são omitidas das análises e das narrativas presentes nos relatórios psicológicos.

A prática de avaliação psicológica de crianças encaminhadas pelas escolas e os relatórios produzidos a partir delas tornaram-se questões de pesquisa. Em 1996, foi defendido o doutorado intitulado *Reinventando a avaliação psicológica* (Machado, 1996) que tematizou o processo de construção de avaliações psicológicas. A partir de um trabalho com 129 crianças encaminhadas pelas escolas da rede pública municipal de educação de São Paulo para que fossem realizadas avaliações psicológicas, foi organizada uma equipe para investigar o processo de produção dos encaminhamentos, as práticas escolares cotidianas e as várias versões a respeito dos(as) alunos(as) (Machado, 2000). O procedimento desse trabalho de avaliação psicológica partia do pressuposto de que seria necessário afetar o campo de relações concretas e datadas em que o encaminhamento se constituía para, assim, avaliar a fluidez (porosidade, abertura) ou densidade (cristalização) desse campo. Nesse sentido, o objeto da avaliação psicológica não se encerrava no sujeito encaminhado, mas se referia a avaliar a possibilidade de alteração das situações que preocupavam as professoras que haviam realizado os encaminhamentos. Alteração, aqui, não se refere a “resolver o problema”, mas ampliar o campo problemático de maneira a acessar reflexões e ações que não haviam sido pensadas. Interessava-nos o alargamento institucional, as conexões com as práticas cotidianas em que se engendraram os encaminhamentos. Avaliar a possibilidade dessas variações implicava, portanto, em produzi-las. Um resultado favorável seria aquele em que, em uma dada delimitação de tempo, ocorressem mudanças que beneficiassem o processo de escolarização do(a) aluno(a) encaminhado(a). Um resultado desfavorável indicava que, durante o tempo de trabalho da avaliação psicológica, nada se alterou. Tomando como objeto a densidade ou a fluidez de um campo relacional em que o encaminhamento era produzido, a escrita de relatórios demandou cuidados (Machado, 1996). Durante a realização dessa proposta, houve uma **primeira inflexão na escrita**: os sujeitos nas frases deixavam de ser os(as) alunos(as) encaminhados(as) e tornaram-se os verbos no infinitivo encarnados nesses corpos, por exemplo, a situação de um aluno agressivo nos fazia recorrer à produção do agredir na escola da qual esse aluno participava. As frases passaram a ter, como sujeito, um verbo, uma ação em construção. Não mais “Fulano tem apresentado gestos agressivos...”, mas “agredir tem sido produzido...”. Embora pudesse parecer simples, era sempre difícil, pois mudar a gramática na linguagem exigiu alterar a gramática do pensamento para desestabilizar o cristalizado e identitário.

Uma outra experiência que exigiu mudanças na escrita referiu-se a trabalhos em que, ao participarmos do cotidiano de escolas públicas (enquanto equipe do SePE), deparávamo-nos com questionamentos de professoras e professores das escolas sobre pesquisas universitárias cujos relatórios e textos colocavam a escola no banco dos réus. Uma análise do presente, feita por pessoas do presente que tornavam as práticas escolares um estado fixo. Ao pretenderem denunciar a reprodução de relações de assujeitamento e segregação, esses trabalhos escritos qualificavam e classificavam as

práticas institucionais de forma generalizante (*a escola é excludente... professores e professoras não participam de reuniões...*) e sugeriam orientações, faziam prescrições, aos(às) profissionais (*deve-se..., é necessário..., esperamos que...*). Os questionamentos das professoras não eram em relação ao fato de as práticas cotidianas das escolas serem foco de investigações realizadas pela universidade; a posição delas evidenciava problemas muito precisos: demonstravam que as análises feitas em pesquisas não tinham postura crítica, pois não relacionavam os procedimentos das próprias pesquisas às verdades produzidas e, assim, construíam-se generalizações infundadas; utilizavam frases expressas pelas professoras sem considerar o contexto e as relações em que foram formuladas; reproduziam as desigualdades sociais nas relações entre quem pesquisa e quem é pesquisado(a) quando a recusa das professoras em relação às estratégias e propostas ofertadas por psicólogos(as) e pesquisadores(as) era interpretada como resistência. Escutamos isso de muitas professoras que justificavam suas desconfianças quando alguém pretendia realizar uma pesquisa nas escolas.

Embora nossas pesquisas fossem construídas a partir de trabalhos definidos em composição e discussão com as equipes de profissionais das escolas e de outras instituições, percebemos a necessidade de atenção à palavra escrita ao que fica registrado do trabalho, ao tipo de diálogo criado.

Uma **segunda inflexão** aconteceu: os textos que publicamos em que tecemos reflexões a partir das experiências nas escolas passaram a considerar as professoras com as quais trabalhávamos como interlocutoras e destinatárias, visando aos “leitores virtuais em que se projeta a continuidade de um diálogo expandido” (Schmidt, 2006, p. 38). Era um exercício que alocava a escrita no diagrama de forças em que ela se constituía. Se tecemos críticas a uma forma de agir e pensar que tende a interpretações exteriorizadas que pouco disputam no terreno da micropolítica, tornou-se fundamental nos debruçarmos sobre o ato de escrever a partir dos trabalhos no SePE (Machado, 2014).

As experiências relatadas sedimentaram discussões sobre a prática de escrita na formação de estudantes de psicologia que realizavam estágios em instituições com caráter educacional (escolas, serviços de acolhimento, ONGs). Uma das ações principais do SePE é organizar e supervisionar a formação de estudantes de graduação do curso de Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). A palavra “carta” foi inserida, pela primeira vez, há cerca de 15 anos, em atividades de formação desses(as) estudantes a partir da proposta de escrita de cartas-relatórios. Elas se tornaram ação refletida, consolidada e sistematizada do SePE e serviram de plataforma para a criação do procedimento de escrita endereçada com os grupos atendidos no Plantão Institucional.

Nos estágios, as(os) estudantes da graduação participam de duas a três horas semanais em algum momento da rotina da instituição: aulas, intervalo de aula, reuniões de profissionais e outras atividades. Escrevem registros semanais que subsidiam as supervisões, também semanais. Várias disciplinas do IPUSP analisam criticamente as práticas cotidianas das instituições educacionais, relacionando-as às funções da educação em nossa sociedade, às produções e reproduções institucionais em um sistema político e econômico desigual e às precárias condições de trabalho dos(as) profes-

res(as). Há estudos, portanto, que apontam os processos de produção do fracasso escolar forjando a vida de crianças e jovens. As(os) estudantes de Psicologia vivem, nos estágios, momentos diversos e, alguns, muito tensos: uma professora humilhou uma aluna, um jovem agrediu outro e uma mãe disse que não há nada mais a fazer com o filho. A intensidade das situações convidaria a pensar que a presença das(os) estagiárias(os) não faria parte da composição das situações.

Uma das reações é crerem que seria necessário e suficiente explicitar a necessidade de mudanças nas atitudes das pessoas: agir de uma maneira crítica, não individualizar as causas das problemáticas levantadas, buscar a corresponsabilização pela produção daquilo que é tomado como problemático. As escritas dos relatos semanais referentes ao estágio formulavam essa forma de pensar: denunciavam os fatos que causavam indignação e apontavam a necessidade de mudanças nas atitudes e reflexões das(os) professoras(es). Algo, na escrita dos relatos, gerava, em um primeiro momento, o seguinte efeito: ao lê-los, pareceria que as maneiras de agir das(os) professoras(es), tomadas como autoritárias, equivocadas ou agressivas, estariam a anos-luz da vida de quem escrevia, isto é, a escrita mascarava a complexidade presente nos conflitos ao instalar-se em uma gramática que projetava para fora de si, para fora de quem escrevia, aquilo que as outras pessoas passavam a representar (Duschatzky e Skliar, 2001). Os relatos, prenhes de julgamentos, consolidavam um lugar impotente para si, como se nada pudesse ser feito a não ser esperar e torcer pela mudança de quem agiu de forma agressiva, equivocada ou autoritária. Nessa projeção para fora de si, a escrita do relato sugeria que, quem o(a) escreveu, seriam pessoas que haviam conseguido superar e se diferenciar daquilo que discordavam.

Um dos desafios do trabalho de supervisão era tensionar a ilusão de estudantes de Psicologia de que seria suficiente explicitar ao professor ou à professora algo que supostamente não estivesse sendo percebido, para produzir mudanças nos gestos. Outro, era discutir que aquilo que esses(as) estudantes escreviam reproduzia uma lógica reducionista e autoritária: os registros sobre os estágios versavam sobre as(os) professoras(es) das escolas públicas de uma maneira muito parecida com aquela que desaprovavam na relação entre esses(as) professores(a)s e os(as) alunos(as) da rede pública (Machado, 2014): julgavam e prescreviam.

O problema de uma escrita baseada na falha da outra pessoa não seria tão grave se fosse algo relativo a uma primeira marca do conhecimento a ser refletida, ampliada e modificada. Ocorre que a presença insistente desse tipo de escrita se estende no decorrer dos anos. Em trabalhos de mestrado e doutorado, “não é raro lermos frases em que o uso do advérbio de tempo *ainda*, com poder de prorrogar as ações até o presente, vinha acoplado a uma ideia negativa – a escola *ainda* não trabalha de forma inclusiva, o jovem *ainda* não compreende que deve dialogar –, tornando as situações analisadas como se fossem equívocos que não deveriam existir” (Machado e Fonseca, 2019, p. 8).

A forma exteriorizada e impotente com que as(os) estudantes redigiam suas observações semanais sobre os estágios gerou questionamentos sobre as práticas de formação que propúnhamos enquanto supervisoras (Fonseca, 2017). Se as coisas se

constituem no cruzamento de gestos, ações e pensamentos, então essa forma de escrever gerou a seguinte interrogação: como nós, supervisoras e professoras nesses processos de estágios, estamos implicadas e produzindo essa forma discursiva nos trabalhos dos(as) estudantes? O desafio era desenvolver maior agilidade para ultrapassar essa marca primeira em que a realidade pareceria aquilo que vemos, como se nossos olhos não construíssem o visto, como se nossa presença não estivesse no diagrama de forças em que as relações se dão, como se o visto fosse um estado fixo.

A supervisora de estágio era aquela a quem o relato se dirigia. Compreendemos que nosso pedido, para que os(as) estagiários(as) escrevessem relatórios para nós, supervisoras, era força presente na produção de uma escrita repleta de vereditos, que não gerava torções nos gestos e no pensamento. Afinal, éramos as mandatárias e as destinatárias dos escritos acerca das dificuldades e indignações vividas no estágio e, portanto, coparticipantes da produção de uma escrita prenhe de ensimesmamentos e conselhos.

Embora, com as experiências refletidas na supervisão, as discussões e as escritas fossem se tornando mais corajosas, cuidadosas e tensionadoras, podíamos verter a escrita autoritária, ressentida e ensimesmada no momento mesmo em que ela se construía. Nesse contexto, estabeleceram-se os desafios de acessar e alterar as condições de possibilidade do pensamento e da escrita dos(as) estagiários(as). Além das torções necessárias para que o predicado não ganhasse ares de todo, pretendíamos ampliar a presença de elementos que compunham o cenário do estágio: a arquitetura da escola, o barulho da chuva em teto de zinco, o cheiro de lixo queimado, o calor, o dia anterior a uma festa, a rotina de trabalho etc.

Isso implicou uma **terceira inflexão**. Mudamos o pedido aos(às) estagiários(as). De relatórios para as supervisoras, passamos a demandar o que denominamos de *cartas-relatórios* endereçadas aos(às) profissionais da instituição. A palavra “carta” inspirava endereçamento e a palavra “relatório” remetia ao contexto desse escrito em que estagiários(as) escreviam sobre suas experiências nas escolas. Isso gerou gagueira nos(as) estagiários(as), era como se não soubessem mais escrever, pois o endereçamento não deixava dúvidas: a escrita constrói mundo. Houve uma suspensão, como se fossem “vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais teriam, enfim, algo a dizer” (Deleuze, 1992, p. 162). Pretendíamos agir em um excesso de fala que se repetia e transbordava nos relatos.

Nas supervisões, além de discutirmos os acontecimentos durante o estágio nas escolas, trechos das cartas-relatórios eram debatidos. Um trecho escrito por uma estagiária – *penso que as professoras estavam enganadas quando disseram que Amanda não se socializa* – gerou reflexões quando realizamos um exercício em que pedimos que lessem essa frase imaginando serem as professoras em questão. Uma delas comentou: “*a professora vai se sentir desconsiderada*”. Incorporar o lugar da suposta destinatária ampliou as análises das forças em jogo na experiência do estágio, tornando-se uma forma de produzir estranhamento e espanto por evidenciar a escrita como produtora de condições de existência.

Com a escrita das cartas-relatórios, as(os) estagiárias(os) percebiam os efeitos das afirmações produzidas, consideravam a presença de elementos heterogêneos na construção das experiências de estágio e apresentavam um percurso de pensamento, e não apenas uma interpretação final. Essas cartas-relatórios eram tecidas em muitas versões, exigiam muitas idas e vindas – escrever, entregar para a supervisora, que lia e sugeria coisas, reescrever, discutir em grupo, registrar os efeitos com a leitura dos colegas, reescrever. Ao final do estágio, o grupo de supervisão produzia um texto final a ser socializado com as profissionais das instituições em que os estágios eram realizados. Esse processo gerava reinvenção do que se pensava e mudanças na forma de pensar e de escrever do(a) autor(a) (Fonseca, Nascimento e Maraschin, 2012).

A escrita nos estágios supervisionados pela equipe do SePE tornou-se objeto de discussão e investigação contínua em nossas atividades. Desenvolvemos, inclusive, algumas manias, como nos alongarmos na análise quando surgiam as seguintes palavras e expressões: “ainda”, “mas”, “até que ponto”, “apenas”, “deve-se” (ou “não se deve”), “seria interessante”, “é importante que”, “é preciso”, “esperamos que”. Estávamos atentas às situações em que essas palavras e expressões eram utilizadas de uma maneira em que o(a) autor(a) parecia nada poder fazer, gerando aquilo que cunhamos como “escrita-sem-disputa” no terreno da micropolítica (Machado e Fonseca 2019).

As experiências até aqui relatadas produziram, portanto, **três inflexões** na escrita: as ações tornarem-se sujeito das frases; a consideração, no ato da escrita, da posição daqueles(as) sobre quem se escreve (inspirar-se no endereçamento); e a percepção, enquanto supervisora de estágio, da produção de uma escrita autoritária e ressentida. Essas inflexões, ou derivas, dão relevo a três problemáticas: a força das adjetivações reducionistas; a escrita apartada do campo político e relacional em que ela se constrói; e a reprodução, nas práticas universitárias, de análises que classificam as pessoas e oferecem prescrições.

Como dissemos, a atividade de escrita das cartas-relatórios na graduação foi central para as propostas que desenvolvemos em outras atividades, uma delas, na pós-graduação, cuja formação também sofre de automatismos. A escrita nas pesquisas se tornou tema na formação de alunas(os) de pós-graduação e motivou reflexões sobre o enfraquecimento da autoria em trabalhos acadêmicos que repetem, muitas vezes, formas-fórmulas em uma pós-graduação submetida a funcionamentos protocolares, acelerados e tecnicistas. Atentas ao perigo de um distanciamento que nos isenta de responsabilidade na criação da realidade que nossos ditos operam, o caráter de denúncia em trabalhos de pesquisa tornou-se um dos analisadores em nossas discussões.

Algumas denúncias – fundamentais – buscam a multideterminação presente na construção das situações e consolidam questões importantes em suas reflexões, p.ex., o silenciamento operado na vida de crianças e jovens quando submetidos(as) a intensos processos de medicalização no campo da educação, da saúde e da assistência social. Um perigo se espreitava quando essas pesquisas referiam-se a trabalhos em que as(os) pesquisadoras(es) participavam de práticas cotidianas, conversavam com pessoas e desenvolviam uma escrita sobre essas práticas (e sobre as pessoas), utilizando

dicotomias que concerniriam ao campo macropolítico, ao escreverem, p.ex., que uma certa prática e/ou profissional seriam medicalizantes *versus* outra prática e/ou profissional, não medicalizantes (Machado e Fonseca, 2022). Dessa forma, ao definirem as práticas e as pessoas como totalidades, não disputavam a construção das condições de produção de formas de agir e pensar que criticavam, não tensionavam as capturas diagnósticas em uma era dos transtornos em que o modo de vida nos faz adoecer (Moysés e Collares, 2013), não alcançavam o funcionamento político em que essas práticas são engendradas com intensas desigualdades na oferta de saúde e educação às crianças pobres e ricas e, também, resguardavam, muitas vezes, o(a) pesquisador(a) do risco de ele(a) estar imerso(a) no grupo dos medicalizantes.

A pesquisa no campo constrói seu corpo com a palavra escrita.

Tratar questões que se atualizam na relação com nossa presença enquanto pesquisadores(as) e para as quais não estamos imunes passou pelo desafio de uma escrita encarnada que não caísse no ensimesmamento do eu e nem em um distanciamento em relação à multideterminação dos processos. Manter a força da multideterminação é jogo complicado, tão submetidas que estamos às armadilhas do verbo “ser” em nossas frases (Costa, 2000), que agencia um tipo de linguagem que fixa e estabiliza as relações.

O entusiasmo por aquilo que as cartas-relatórios possibilitavam nas experiências da graduação incitou a criação de um exercício de escrita endereçada em uma disciplina de pós-graduação. As(os) estudantes eram convidadas(os) a escrever uma situação cotidiana referente ao problema da pesquisa. Um exemplo: um pesquisador que investigava a história e o funcionamento da Fundação Casa tendo, como questão, o silenciamento diante dos abusos lá cometidos, elegeu como situação algo que ocorreu na época em que ele, pesquisador, era trabalhador na Fundação Casa. Um dia, em conversa com os jovens, eles lhes dizem: “*aqui nada pode ser dito*”.

Tendo escrito as situações relacionadas ao problema da pesquisa, as(os) estudantes de pós-graduação as liam para o grupo dessa disciplina. Após a leitura, todas as pessoas colaboravam para indicar elementos presentes na situação que havia sido narrada – poderia ser uma pessoa, um objeto, um verbo – por exemplo: a Fundação Casa, a grade, o jovem, um policial, o carcereiro, o dia de visita, o silenciamento, a revista etc. Dessa lista de elementos, o(a) pesquisadora(a) elegeria um deles para ser o(a) destinatário(a) de uma carta. Inicialmente, a ideia era que o(a) próprio(a) pesquisador(a) (estudante de pós-graduação) fosse o(a) remetente de uma carta para algum(a) destinatário(a) que emergiu da situação articulada ao problema da pesquisa: p.ex., o pesquisador que investigava questões relacionadas à Fundação Casa, poderia escrever ao carcereiro, ao jovem, ao dia de visita, ou ao silenciamento. Mas, com o tempo, a coisa variou; às vezes, um dos elementos elencados na situação tornava-se remetente de uma missiva escrita ao(à) pesquisador(a) ou a outro elemento. Foi o que ocorreu em relação a essa carta em questão: o pesquisador elegeu como remetente um jovem da Fundação Casa que relatou seu dia a dia para *a galera que tá fora da prisão*. Muita coisa foi dita, a ficção permitiu. Em outras situações, um pesquisador do campo da saúde mental escreveu para seu avô sobre a mentalidade asilar na família; outro, que investiga condições precárias de trabalho na cidade, escreveu uma carta a um senhor

contando a ele que, na medida em que o conhecia, percebeu que havia uma idealização – esse pesquisador é de outra cidade e escreveu para o “senhor São Paulo”.

Duas conquistas se deram nessas experiências: a ampliação da análise dos elementos em jogo na construção da problemática da pesquisa e um certo encantamento pela escrita, adormecido para algumas pessoas. Uma das estudantes, que passou por essa proposta de escrita, nos disse que gostava de escrever, mas que havia parado de escrever quando ingressou na faculdade; agora cursava o doutorado e não usava o verbo escrever para explicitar suas ações na graduação e nem no mestrado, ela dizia se tratar de fazer trabalhos.

Por último, nos atendimentos do Plantão Institucional utilizávamos, em alguns momentos, atividades pontuais de escrita. Apresentaremos uma situação em que isso ocorreu, ressaltando a potência de exercícios de escrita como forma de agir em momentos de paralisia nos trabalhos com grupos no Plantão Institucional. Era um grupo itinerante com supervisoras, diretoras, coordenadoras e professoras de escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo. A cada vez, nos reuníamos em uma escola anfitriã que apresentava, a quem ia ao encontro, cenas e situações-problemas do cotidiano escolar para serem refletidas. Em um mês de dezembro, as professoras trouxeram o seguinte problema: todo ano há remoção de professoras, todo ano a equipe muda, há descontinuidade nos trabalhos, há escolas em que a equipe de direção tem sido alterada com frequência e em que o projeto político-pedagógico se tornou palavra esvaziada. As professoras não reclamavam de mudanças no corpo docente, e sim, de impedimentos na continuidade de alguns projetos que foram arduamente conquistados e cuja interrupção prejudicava o processo de escolarização de muitas crianças e jovens. São professoras que lutam contra as arbitrariedades e descasos vividos no dia a dia da educação pública. As remoções e remanejamentos das professoras ocorrem sem respeitar o tempo dos processos educacionais – de repente, no meio do ano, chega uma nova diretora, sai uma professora e, como relatado, a menina sensível que não gostava de mudança passa a achar que a professora que vai mudar de escolar não gostava dela. Propusemos um exercício: escrever cartas endereçadas às professoras que ingressariam na escola no ano seguinte. Algumas escreveram sobre projetos presentes na escola; alguém contou sobre como havia sido o início do trabalho naquela escola; outra escreveu de si para si mesma quando ingressou na escola dois anos antes; houve uma carta em que a professora apresentou problemas institucionais devido às mudanças no governo (em 2016) e a vida na escola. As cartas foram escritas entre um encontro e outro (com intervalo de um mês) nas casas das professoras e houve uma leitura compartilhada em nosso último encontro mensal do ano.

A proposta dessas cartas, como já discutimos, não visava a solucionar o problema das atribuições e remanejamentos de profissionais que ocasionam descontinuidade em projetos construídos pela equipe das escolas. Isso seria impossível, pois não são cartas endereçadas às professoras ingressantes que resolverão esse problema. A questão era outra: a proposta visava a agir no impedimento do grupo em pensar quando os problemas referentes ao cotidiano do trabalho são contornados como algo institucional-inacessível, fruto do domínio de uma relação de assujeitamento que anula a capacidade de agir. As discussões após a leitura inseriam as questões institucionais vividas no campo público de reflexão. A produção singular de quem escrevia era tema

de uma produção grupal (a singularidade daquele grupo) movida pela reflexão que a leitura e a discussão coletivas das cartas operavam.

A potencialização da discussão sobre as cartas-relatórios nos grupos de supervisão com estudantes de graduação que faziam estágios, a ampliação da análise de elementos presentes nas problemáticas das pesquisas a partir das escritas realizadas por estudantes de pós-graduação e as reflexões produzidas a partir dos exercícios de escrita em alguns atendimentos grupais no Plantão Institucional formalizaram pistas que consolidaram a proposta da escrita endereçada no Plantão Institucional.

Antes de apresentarmos os passos do procedimento desse exercício, iremos contextualizá-lo dentro de uma metodologia de pesquisa-intervenção.

4.2 O OBJETIVO NO MÉTODO: DESESTABILIZAR AUTOMATISMOS EM UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO

As atividades de extensão realizadas pelo SePE motivaram pesquisas que tinham como objetivo tanto sistematizar reflexões sobre as realidades em que as ações de extensão eram efetuadas, como problematizar essas próprias atividades. Mas, essa dupla mirada não se refere a se debruçar em duas realidades formalizadas separadamente, uma delas, por exemplo, se reportando às práticas escolares e, outra, às ações de extensão desenvolvidas pelo Serviço nas escolas. Essas realidades são engendradas concomitantemente, uma cria a outra, uma se cria na outra. E, investigá-las, complexifica ainda mais o cenário, pois o ato de conhecer é uma ação no mundo e, portanto, criador de realidade.

A investigação sobre os processos do exercício de escrita dá precisão a essa complexidade em que se forjam formas de pensar os acontecimentos e busca ocasiões de restituir ao campo público e político aquilo que tende a ficar apartado dele. Essas ocasiões se materializam ao habitarmos as linhas constitutivas de um fluxo mutante (Deleuze, 1999). Coincidir com o movimento de criação, no caso, das formas de pensar, é condição nesses trabalhos para que as diferenciações e derivas ocorram.

As reflexões sobre o procedimento do exercício de escrita neste trabalho de extensão universitária concernem a pesquisas em que investigar, conhecer e agir têm um ponto comum e preciso: romper com automatismos e naturalizações rastreando as tramas e as relações de força em que essas ações se constituem (Aguiar e Rocha, 2007). O interesse é, no processo mesmo em que saberes e práticas se formalizam, inaugurar relações e conexões com o objetivo de ampliar e fortalecer a potência de pensar (Barros e Kastrup, 2014). Pensar o que não foi pensado tensiona o conhecido.

Nas pesquisas-intervenção que visam derivas em formas de pensar e agir, o problema de pesquisa concerne, também, a um problema para a própria pesquisa e, portanto, para quem pesquisa¹. Nessa direção, elegemos discutir o objetivo **no** método, isto

1 Discussões sobre pesquisa-participante (Schmidt, 2006), pesquisa-intervenção (Aguiar & Rocha, 2007; Rodrigues, 2015) e o método da cartografia (Passos, Kastrup & Escóssia, 2009; Passos, Kastrup & Tedesco, 2014) inspiraram o desenho desse trabalho.

é, investigar a construção, **no** método, do que torna possível alcançar o objetivo **do** método. O desenvolvimento do procedimento no ato de pesquisar se consolidou, portanto, como problema para a pesquisa e para nós, pesquisadoras.

Neste trabalho, se pretendíamos construir uma estratégia que ampliasse a circulação da palavra nas discussões entre as pessoas que participavam das equipes atendidas visando a romper automatismos e naturalizações (objetivo **do** método), tínhamos que desenvolver e analisar essa ampliação **no** método.

Ampliar é verbo preciso, pois a circulação da palavra é, desde sempre, função do trabalho no Plantão Institucional. Por isso nossa atenção tanto aos manejos, às estratégias e ao tempo no trabalho com as equipes, como aos momentos de reflexão entre as profissionais do SePE para garantir o cuidado, talhado na partilha, de não assujeitar as pessoas e as equipes a interpretações reducionistas. A pesquisa-intervenção aqui apresentada se situa em um trabalho de extensão universitária que visa a enfrentar a alienação, a discriminação, a individualização, as condições precárias de trabalho, o assujeitamento e as formas de governo aliadas a uma micropolítica produtora de incapacidade e insegurança. Localizada nessa trama, os aprendizados e as reflexões sistematizadas na experiência de pesquisa-intervenção com a escrita endereçada permitiram colocar em análise, também, o trabalho de formação de profissionais realizado no Plantão Institucional e as atividades de extensão universitária.

Eleger a escrita endereçada como metodologia de intervenção demandou dar relevo ao desenvolvimento desse procedimento. Por se referir ao processo de construção de algo (e, portanto, a um movimento), a análise recaiu sobre as variações na estratégia elaborada e suas relações com a produção de deslocamentos na hierarquização dos saberes e na naturalização das práticas. Os registros durante o percurso do trabalho com diferentes equipes foram fundamentais, pois guardaram as variações vividas nas experiências com a escrita endereçada e subsidiaram a reflexão entre nós.

As forças em jogo estão em movimento contínuo e a pesquisa faz parte do jogo. Uma força se dá em movimento, não é algo estático, senão, não seria força. Como conhecer forças? Aqui cabe a provocação de Lourau: para conhecer é preciso transformar (Altoé, 2004). Transformar para conhecer, pois conhecemos forças. Deleuze (1987), escrevendo sobre os estudos de Nietzsche, nomeia bem esse desafio: “Não encontraremos nunca o sentido de qualquer coisa (fenômeno humano, biológico ou mesmo físico), se não conhecermos qual é a força que se apropria da coisa, que a explora, que nela se exprime” (ibid., p. 8). Nesse texto, a própria ideia de coisa vai deixando de ser um substantivo singular, passa a ser plural – uma pluralidade de forças em ação: “A história de uma coisa, em geral, é a sucessão das forças que dela se apoderam, e a coexistência das forças que lutam para dela se apoderar” (ibid., p. 9). Nesse momento, ainda lemos que existiriam coisas e forças. Mas, mais adiante, Deleuze escreve que “a própria coisa não é neutra, e encontra-se mais ou menos em afinidade com a força que atualmente dela se apodera” (ibid., p. 10). E essa maior e menor afinidade refere-se ao fato de que “o próprio objeto é força, expressão de força” (ibid., p. 13).

Agindo na história da coisa, que é força, entramos em contato com o que dela se apodera a partir dos efeitos e das variações que se produzem. Para quê? Para fazer

advir elementos não pensados e restituir ao campo político, relacional, aquilo que lhe foi apartado.

Esse posicionamento ratifica o perigo de pesquisas que utilizam entrevistas e escrevem as frases colhidas dos(as) depoentes entre aspas, tecendo análises que desconsideram a construção das falas no processo sócio-histórico em que foram ditas, como se fossem objetos exatos. Ao escutar uma professora dizer “*não aguento mais esse aluno, é bom quando ele falta*”, a produção de sentidos é limitada quando a frase, colocada entre aspas no texto, torna-se comprovação de que essa professora não quereria a presença do aluno. Esse tipo de interpretação não leva em conta as relações de poder e saber em que essa forma de dizer foi construída e analisada, reduz a situação vivida a um corpo isolado, fixa significações sobre as palavras verbalizadas e situa o(a) entrevistador(a) fora do diagrama das forças em que os sentidos são criados. O que podemos apreender de análises assim é uma certa forma de pensar em que o(a) entrevistador(a) não trata a entrevista como ocasião de complexificar o vivido. Rachar essa forma de pensar requer situarmos a entrevista como experiência e concebê-la como encontro – encontro-entrevista – “que carrega, naquilo que nele se produz, as forças e as intensidades que o constituíram” (Oliveira & Machado, 2021, p. 418). Essas forças e intensidades referem-se ao campo político e relacional em que os dizeres são produzidos e para o qual devem ser reportados.

Qualquer estratégia realizada, e tudo o que é escrito sobre ela, acontece em uma teia complexa em que os efeitos produzidos com a estratégia e com o texto devem servir para analisar os procedimentos desenvolvidos **no** método. Vivemos a necessidade de constante cuidado em relação à construção institucional de sentidos em atividades realizadas por estagiários(as) de Psicologia com alunos(as) que apresentavam dificuldades no processo de escolarização. Não foram raras as vezes em que estagiários(as) conseguiram conversar, brincar, jogar e refletir com crianças tomadas como incapazes para isso. Quando professoras, equipe de direção e mães ficam alijadas das reflexões sobre a proposta, isso reforça a produção de concepções do tipo: “*só foi possível fazer algo porque vocês, estagiárias(os), não estão em uma sala de aula. Em sala de aula é impossível*”, “*os alunos que aprenderam precisaram de psicólogos(as), pois só assim conseguem aprender*”, “*aquelas crianças que não aprenderam, nem com psicólogos(as) funcionam*”. Consideramos que essas formas de pensar são engendradas nas práticas e estratégias propostas, são da responsabilidade de quem realiza o trabalho, pois dizem respeito ao que foi desenvolvido **no** método.

Em relação a certas propostas de intervenção e de pesquisa, uma estratégia criada pode não funcionar da forma como se previa e produzir efeitos indesejados, como no exemplo em que parecia que as crianças só poderiam aprender se houvesse o trabalho de psicólogas(os). Isso acontece. O disparate é compreender esses efeitos fora do diagrama de forças e das condições de possibilidade em que eles se formalizaram e, dessa forma, isentar os dispositivos inventados e as propostas ofertadas da responsabilidade pelos efeitos produzidos.

Apresentaremos, a seguir, mudanças operadas no método de trabalho em uma pesquisa-intervenção dando relevo à análise do próprio método a partir dos efeitos que foram sendo produzidos.

Houve coincidências entre ser trabalhadora e pesquisadora – psicóloga no Serviço de Psicologia Escolar (SePE), mestranda e doutoranda. O trabalho provocava questões que geravam pesquisas sobre o fazer no Serviço. Nessas pesquisas-intervenção, investigava-se a partir de problemáticas produzidas no próprio trabalho e a investigação organizava ações que compunham saberes e práticas.

A pesquisa-intervenção no tempo do mestrado (Machado, 1991²) proporcionou consolidar uma direção ética de trabalho. O trabalho foi realizado com crianças que eram alunas de uma classe especial de uma escola estadual para deficientes mentais grau leve – assim essa classe era denominada. Pretendíamos (eu, como psicóloga do SePE e pesquisadora), inicialmente, compreender como se deram as histórias dessas crianças que culminaram em algo comum (pois de resto tudo era muito diferente); eram alunos(as) de classe especial. Foram organizados encontros, brincadeiras e conversas durante um semestre que geraram proximidade com as crianças, com a professora e com a escola. Encontros semanais com 12 crianças, intensos, mas que se tornaram pouco, pois não agiam nas forças constitutivas de silenciamento e assujeitamento espaiadas no cotidiano em marcas muito danosas: diagnósticos mal feitos, pobreza, negligência do Estado em relação à garantia de direitos básicos e preconceito. Conhecer mais e mais não alterava em nada as marcas de desvalorização, alienação e naturalização que fixavam a vida dessas crianças. Ser pouco, tornar-se nada, pode parecer um pouco de exagero, na medida em que foram produzidas relações de confiança e aliança entre nós, as crianças e as professoras. Mas não é exagero se considerarmos que o trabalho não tocava as práticas instituídas ali mesmo onde elas eram reproduzidas; a vida quase nada variava e, convenhamos, essas crianças e seus familiares podiam pouco nos processos de decisão – estavam apartados da possibilidade de pensar e agir em relação a um cotidiano naturalizado em que *a-vida-é-assim-mesmo*. O material escrito poderia realizar uma análise macropolítica dessas construções; o campo, funcionaria como prova e comprovação das análises. No entanto, o objetivo de rachar essas formas singulares de viver demandava alguma ação comum.

Um dia, depois de sete meses convivendo com essas crianças, em uma aula, surgiram, no trabalho da professora, comentários sobre as diferenças de idade entre elas. Isso reverberou. No dia seguinte, todos(as) estavam sentados(as) no chão com cartolina e canetas e uma brincadeira se iniciou: pensar quantos anos cada um(a) tinha no ano em que os(as) outros(as) haviam nascido. Cida tinha 8 anos quando Marivaldo nasceu. E passamos a anotar outras informações, por exemplo, quando um(a) aluno(a) havia estudado com outro(a). Surgiu uma tabela: na vertical – os anos, desde o ano em que a pessoa mais velha havia nascido (era eu, em 1961) até o ano em que estávamos na época (1988) – e, ao alto, na horizontal, o nome de todos(as). Nos espaços da tabela em que se cruzavam os anos e os nomes, anotávamos a idade que cada um tinha em cada ano e a classe/série frequentada. No ano de 1980, Marivaldo tinha 2 anos de idade e Cida cursava a primeira série com 8 anos. Em 1988, Marivaldo, com 10 anos, estava há dois anos na classe especial e Cida, com 16 anos, cursava, pelo ter-

2 Arakcy Martins Rodrigues, professora do Departamento de Psicologia Social do IPUSP, foi a orientadora desse trabalho e da tese de doutorado (Machado, 1996) citada no item sobre as experiências que mobilizaram escritas.

ceiro ano consecutivo, a classe especial. Gostavam de lembrar os nomes de professoras, mas muitas coisas não eram lembradas e havia pouca informação no prontuário escolar deles(as). Para preencher essa tabela, chamada de mapa, precisamos ir a outras escolas. Uma das crianças não sabia dizer durante quanto tempo havia estudado em outra escola e se lá frequentara uma classe especial ou regular. Sua mãe também tinha dúvidas. Os **não saberes** e as **dúvidas** eram produzidos em um processo alienante em que não havia a necessidade da participação de pais e mães no processo de decisão dos encaminhamentos para uma classe especial: o diagnóstico feito por um especialista, decidia.

Além de comparar as idades e comentar sobre as séries frequentadas, um dia, com a cartolina-mapa aberta no chão, uma linha-em-branco foi criada: o ano seguinte ao que estávamos foi inserido na tabela (1989). Em relação a ele, não havia aposta, nem palpite, e isso produziu uma pergunta imprevista: em que classe/série estarão no ano que vem? Permanecerão na classe especial? Essa linha em branco incomodou. Ninguém tinha essa resposta, e era mês de outubro. A pergunta formulada não era para ser solucionada com uma resposta, pois, como Gallo (2008) alertou, agir na constituição de um problema é diferente de responder a uma pergunta. Ela estava atrelada a uma situação em que o ano seguinte em que estávamos se mostrou “não preenchido”, isto é, não é que faltasse essa informação: “essa *linha-em-branco*, sem informação no mapa, é perfeita e precisamente produzida” (Machado, 2017, p. 39)³, assim como dissemos em relação ao *parecer-técnico-não-lido* pelo juiz. Essa *linha-em-branco* é constitutiva da classe especial: lá, as crianças, pais, mães e outras responsáveis não previam e nem participavam da decisão sobre o que iria acontecer na vida escolar.

Tensionar o instituído implica adentrar nas forças em jogo e fazer as disputas: a professora da classe especial considerava que o preenchimento da *linha-em-branco*, a partir das avaliações que ela fazia das crianças e de conversas com familiares e com as professoras do ensino regular, ajudaria a decidir o destino dessas crianças no ano seguinte. A *linha-em-branco* entrou na jogada, formalizada no mapa, e mobilizou o pensamento ao gerar uma inflexão na experiência sensível do problema.

Para a *linha-em-branco* se dar como experiência, foram necessários tempo, aliança, conversas, mapa, caneta, chão e ânimo. Para agir nos desdobramentos disso, mais tantas outras exigências. Hoje, a força dos diagnósticos nas definições de quem será o(a) estudante da educação especial ganhou outros contornos com o domínio dos diagnósticos, dos medicamentos produzidos pelos laboratórios farmacêuticos, da mentalidade empresarial na educação e da estrutura do sistema de educação em que, no dia a dia, os esforços de professores(as) para ensinar concorrem com os esforços para viver.

3 Tivemos a oportunidade de retomar o trabalho do mestrado no livro em homenagem aos 40 anos do Serviço de Psicologia Escolar (Machado, Lerner e Fonseca, 2017), com acesso gratuito e *on-line*. Em capítulo intitulado “A experiência sensível e a constituição do problema em um trabalho de intervenção” (Machado, 2017), passamos a nomear como experiência *linha-em-branco* um dos momentos do trabalho desenvolvido no mestrado.

A atividade-mapa deu materialidade a questões referentes ao funcionamento das classes especiais: o medo de ir para uma sala regular e carregar o estigma de ex-aluno(a) da classe especial, a indignação quando uma das crianças compreendeu que, depois de cinco anos cursando a classe especial, sair de lá significaria ir estudar em uma segunda-série (atual terceiro ano) com colegas bem mais novos e o intenso desafio da professora para romper com o isolamento que ela e essas crianças viviam na escola.

Qual achado uma pesquisa assim produz? Poderíamos considerar que essa pesquisa desenvolveu um método para aprimorar os procedimentos em uma classe especial? Se assim fosse, fazer um mapa-tabela inserindo o ano seguinte, produzir a *linha-em-branco* e conversar com as crianças seriam procedimentos de um método a ser reproduzido em outras situações em que as crianças estão alijadas em pensar seus processos. A resposta é não, pois o achado não é um procedimento mapa-tabela. Ele é ocasião em que ficamos menos apartados do que podíamos; o mapa-tabela entrou no jogo de forças em que a vida se definia. Formalizar ações em que ficamos menos apartadas do que podemos é pouco perante a avalanche de impedimentos que essas crianças viveram e vivem.

A existência dessa *linha-em-branco* não é nada encantadora, ela revela a presença do jogo sujo em que tanta gente fica reduzida a uma *vida-é-assim-mesmo*. Ao colocar em pauta o ano seguinte, deu-se visibilidade à suscetibilidade em que se encontram crianças, jovens e familiares perante as decisões referentes a seus processos de escolarização. O mapa-tabela proposto intimou a urgência e comprovou a possibilidade da participação das crianças e dos familiares. O trabalho dependeu de muita gente – professoras, familiares, crianças – e teve como direção ética intensificar o pensar. Se existe um resultado, é este: sempre é possível pensar, por pior que sejam as dificuldades econômicas, institucionais e intelectuais por que passam algumas crianças. E as formas de agir e enfrentar o impedimento de pensar (forjado em processos de segregação) podem ser várias.

Em uma pesquisa-intervenção, a aposta metodológica requer processos de diferenciação, assim se escapa da versão unificadora. Talvez aí resida o sentido de *disputar narrativas*: recontamos as histórias, em uma escrita situada, redesenhando as fronteiras, as conexões e as conjugações em que uma categoria se formaliza. O(a) pesquisador(a) complexifica essas fronteiras elegendo fios e, em se tratando de pesquisas-intervenção, alguns deles serão performados com o corpo do(a) pesquisador(a). A *linha-em-branco* no trabalho com crianças da classe especial é fio tecido. Assim também é o texto escrito em pesquisas nas ciências humanas; ele é campo de atividade do(a) pesquisador(a), um laboratório em que a realidade é criada e performada (Moraes, 2011). Se performamos realidade, então o método é político, assim como a escrita.

A pesquisa e a escrita são ocasiões de alterar as existências e, se não é possível aproveitar essas ocasiões, perdemos: as singularidades se fixam na forma identitária. A ocasião não se faz sem colapso e fracasso das possibilidades dadas de antemão. Karina Acosta Camargo assim nos ensina, ao fazer de sua pesquisa um testemunho do abuso

sexual infantil vivido (Camargo, 2018). O testemunho se dá desde a perspectiva de uma fratura insuportável; não é sobre a fratura que Camargo fala, não é contra essa fratura que escreve, é a partir dela que a escrita tem como objetivo alçar a dimensão pública em que é possível agir no mundo e tirar a fratura da condenação. O encontro entre a fratura e a escrita inaugurou a narrativa.

Realizar uma narrativa situada e política exige reescrever, reescrever e reescrever, até rachar a forma-marca-primeira; dar passagem às forças, partículas, para dissolver formas fixas e determinadas de uma linguagem adjetivante e reducionista e ativar o que vibra e insiste como força de criação (Passos e Benevides, 2009).

Um corpo com a necessidade de libertar-se sabe disso e a necessidade de libertar corpos demanda isso. Há estados, há pausas, há configurações em que nomeamos algo que precisa ser nomeado: as professoras rotulam, os homens praticam violência, as práticas institucionais negligenciam e, nas forças em jogo, o vetor dominante é de discriminação, segregação e preconceito. Para destruir o domínio dessas forças, é preciso vertê-las, a narrativa faz isso: interpela de forma não apaziguada. Perceber-se instalado(a) na escrita-ato, nas relações em que se criam formas de pensar e sentir antes fixadas em marcas primeiras, reconecta o produto (a escrita e o escritor) ao processo de produção.

As experiências com pesquisas movidas pelos trabalhos de extensão que realizávamos consolidaram alguns saberes:

1. Acessar a produção das relações de poder/saber só se faz em movimento.
2. As relações de poder e saber não são uma totalidade fechada; o motor da existência são processos de diferenciação piores de indeterminações. Há indeterminação, acaso, abertura, algo sempre escapa. As condições de existência estão continuamente em criação. A experiência *linha-em-branco* escapou.
3. O território árido, cristalizado e desigual nas realidades investigadas demanda nossa pactuação com a radicalidade de um pensamento que nos coloca no campo produtor de formas de viver e de condições de existência.
4. Rachar formas de viver e condições de existência exige tempo e estratégias.
5. Nossas falas e escritas são ato, são ações no mundo. Toda pesquisa, e a escrita da pesquisa, participa da construção de condições de existência e, portanto, toda pesquisa disputa essas condições.

Os desafios postos pela pesquisa-intervenção (interferir em um campo) somados às inflexões nas escritas em trabalhos de formação na graduação e pós-graduação e às experiências que já vivíamos nos atendimentos do Plantão Institucional culminaram na proposta de escrita endereçada na formação de equipes que buscam o Plantão Institucional.

4.3 EXERCÍCIO DE ESCRITA ENDEREÇADA: PROCEDIMENTO

A pesquisa-intervenção proposta sobre o uso de escrita endereçada participa da metodologia de trabalho de formação de profissionais no Plantão Institucional. As equipes atendidas pelo Plantão Institucional trazem, aos encontros, situações que revelam problemáticas vividas no cotidiano de trabalho e que frequentemente geram paralisia no exercício de suas atividades-fim. O exercício de escrita endereçada é um procedimento desenvolvido no trabalho de formação ofertado aos grupos que procuram o SePE visando a ampliar a capacidade de pensar e agir diante da sensação de impotência experimentada pelos profissionais. Como outros procedimentos analíticos, de sensibilização e de convivência, esse exercício é compreendido como uma técnica no trabalho grupal (Baremlitt,1992).

Normalmente, ao final de um atendimento (mensal) com uma equipe, ofertamos, como proposta vinculada aos procedimentos do Plantão Institucional, um trabalho utilizando a escrita para ser realizado nos dois encontros seguintes. Essa proposta é feita considerando que, talvez, no encontro seguinte, algum fato ou tema urgente possa mudar os planos, pois as questões trazidas pelas equipes são soberanas na dinâmica que se estabelece nessa modalidade de atendimento. No mês seguinte ao convite, havendo concordância da equipe, iniciamos o exercício de escrita. A participação é voluntária e todas as equipes a têm aceitado, pois a proposta é ofertada como manejo no percurso do trabalho de formação realizado.

A pretensão de trabalhar com o que se atualiza nos grupos como modos naturalizados de pensar e agir engendrados no contexto de forças em que se tecem os fios narrativos nos atendimentos exigiu variações no procedimento da escrita endereçada. A pesquisa apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) possibilitou aprofundar o estudo sobre essas variações no trabalho com seis equipes que eram atendidas pelo Plantão Institucional. O convite para participação na pesquisa teve o cuidado de priorizar o envolvimento na atividade de extensão ofertada⁴.

O procedimento foi pensado em dois tempos, vividos em dois diferentes encontros de duas horas, com um mês de intervalo entre eles. Utilizaremos alguns exemplos ao apresentar os passos do exercício de escrita endereçada, dando ênfase à experiência realizada com uma das equipes participantes da pesquisa e composta por profissionais (psicólogas e assistentes sociais) que trabalham em Serviços de Acolhimento Ins-

4 As seis equipes participantes da pesquisa foram consultadas sobre a possibilidade de utilizarmos as produções escritas como material que subsidiasse a análise e a divulgação sobre o procedimento. Pedimos autorização às pessoas participantes dos grupos, o que requereu a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Essa questão dá contorno a um problema intenso em pesquisas-intervenção referentes a trabalhos vinculados ao exercício profissional: a vez, a hora e a forma de apresentar aos grupos as exigências da Plataforma Brasil de forma a priorizar, e não inibir, o trabalho, no caso, uma atividade de extensão universitária realizada, sempre, de maneira acordada. Mesmo que um grupo, ou alguém, não quisesse que as produções escritas fossem utilizadas na pesquisa (o que não ocorreu), a pessoa, ou o grupo, poderia participar do procedimento, na medida em que se tratava de uma proposta do Serviço de Psicologia Escolar no cumprimento de suas atividades de extensão.

titucional para Crianças e Adolescentes (SAICAs) de um município próximo à cidade de São Paulo. Já escrevemos sobre algumas situações com esse grupo: as audiências com o *juiz-que-não-lê-parecer*, o Natal, o choro da assistente social no banheiro. O grupo vinha sendo atendido pelo Plantão Institucional há um ano quando realizamos o procedimento. Eram profissionais que chegavam às supervisões mensais com vontade de trabalhar e compartilhar cenas que as angustiavam: os desafios na relação com o poder judiciário, não se sentirem apoiadas por seus pares, os(as) jovens atendidos(as) não partilharem das regras pensadas pelos adultos, o reduzido tempo para discussões técnicas e educacionais, situações cotidianas de intenso conflito, a falta de estrutura e verba para realizar passeios ou fazer bolo para comemorar um aniversário.

Apresentaremos, a seguir, dois momentos do procedimento – tornar-se remetente e tornar-se destinatário(a) –, citaremos exemplos e faremos considerações sobre reflexões e mudanças que foram sendo propostas⁵. A sistematização e as análises desses momentos se ancoraram nos registros detalhados feitos a cada vez que o exercício de escrita endereçada era realizado com uma das seis equipes que aceitou participar da pesquisa.

4.3.1 PRIMEIRO MOMENTO: TORNAR-SE REMETENTE

- i. Oferecemos papéis e canetas. Solicitamos às pessoas para que cada uma escreva uma situação-problema referente ao trabalho a ser compartilhada com o grupo. Reservamos dez minutos para essa escrita e, depois, pedimos que cada pessoa leia a situação-problema para todo o grupo.

As situações-problema ressaltam questões problemáticas: um dinheiro que havia desaparecido; uma sala do serviço de acolhimento nada acolhedora; trabalhadores(as) sem esperança; uma equipe desarticulada; uma despedida não vivida; um adolescente que terá de sair do SAICA, pois completou 18 anos; um adolescente que bate forte em uma porta do banheiro em que uma das profissionais do SAICA se trancou, exigindo que ela abra a porta, e outro adolescente que não adere às regras e pula o muro do SAICA para sair à noite.

Essas questões acontecem em contextos relatados nas situações-problema, por exemplo, o adolescente que bate forte na porta do banheiro havia ficado muito bravo com essa assistente social; a despedida referia-se a uma profissional que havia saído de um outro trabalho e não teve tempo para se despedir das(os) jovens que lá viviam.

Ler a situação-problema é impactante. Às vezes, alguns iniciam a leitura e querem explicar o que está escrito. Insistimos que a situação seja lida, é um texto escrito com começo, meio e fim (às vezes um parágrafo, outras vezes mais), e, assim, damos relevo à precisão das palavras escolhidas e escritas.

5 No ano de 2021 apresentamos o procedimento em capítulo intitulado “Pensar é descolar-se” (Machado, Fonseca & Hahne, 2021) no livro *Exercícios de escrita em processos formativos* (Machado & Galesso, 2021), com acesso *on-line* e gratuito.

Esse procedimento permite que profissionais que participam menos das discussões possam trazer para o grupo o que é vivido no setor em que trabalham; muitas vezes, são trabalhadores(as) do setor administrativo, que se sentem pouco à vontade para explicitar suas questões, e as situações-problema descritas revelam problemáticas não previstas e importantes para a discussão do trabalho cotidiano. Em uma das equipes vinculadas ao campo da saúde, a profissional do setor administrativo mostrou haver problemas graves de comunicação produzidos pela falta de informações para a recepção de decisões da equipe técnica da área da saúde sobre o processo de atendimento de pacientes.

- ii. Após a leitura de cada situação-problema no grupo, destacamos, coletivamente, alguns elementos presentes que podem ser pessoas, lugares, objetos, ações, sentimentos. Pedimos que esses elementos elencados sejam registrados por quem que escreveu a situação-problema.

O exercício de eleger elementos, nas primeiras vezes em que utilizamos esse procedimento, era realizado da seguinte maneira: quem escrevia a situação-problema, lia a situação para o grupo e elegia os elementos presentes. As situações-problema são engendradas no cruzamento de diversos elementos: pessoas (assistente social), lugares (banheiro), objetos (sofá), ações (bater) e sentimentos (impotência), mas percebíamos a tendência de escolherem, como elementos, pessoas e, quando muito, sentimentos – adolescente, braveza, psicóloga, impotência –, deixando de fora o entrecruzamento de determinações coletivas de espécies extrapessoais presentes na construção dessas situações (Guattari, 2005). Mudamos a proposta: enquanto uma pessoa lia a situação-problema, as outras que a ouviam anotavam os elementos percebidos e, depois de terminada a leitura, todas apresentavam os elementos registrados (inclusive nós, coordenadoras). Isso alterou significativamente a natureza dos elementos trazidos: muitas vezes, logo após nós, coordenadoras, citamos um objeto ou um verbo, outras pessoas, por contágio, elencavam coisas de diferentes naturezas: porta, giz, gritar, sono, celular, sala, corredor, choro, sofá, escuro, saudade, dúvida, furto, cuidador, assistente social, banheiro, impotência, violência.

O que ocorreu nessa experiência singular (a ampliação da presença de objetos, lugares e momentos, como elementos presentes na composição das situações-problema) inspirou alterações no trabalho com outros grupos.

Mais uma mudança: os elementos escolhidos não precisavam referir-se às palavras utilizadas na descrição das situações-problema, às vezes, alguém chamava a atenção para algo constitutivo da situação, mas que não estava escrito.

Vale ressaltar que o fato de o levantamento dos elementos ter a participação de todos(as) criou maior intimidade do grupo com as problemáticas trazidas.

- iii. Pedimos que cada participante escolha um dos elementos da situação-problema como remetente e, outro, como destinatário(a) de uma carta endereçada. Combinamos cerca de 30 minutos para a escrita dessa carta.

Até esse momento, cada pessoa tem registrado em um papel a situação-problema e a lista de elementos. A atividade, agora, é que todos(as) escrevam uma carta. Para isso, elegem uma dupla remetente-destinatário(a) entre os elementos elencados.

Inicialmente, era mais comum ser escolhida uma dupla remetente-destinatário(a) já familiar, por exemplo, uma carta da psicóloga do SAICA para o adolescente, da professora para o aluno, do assistente social para a mãe de um paciente do CAPS IJ. Nessas cartas, muitas vezes, surgiam críticas, questionamentos, conselhos e orientações mais conhecidos e frequentes no fazer cotidiano. Outras vezes, havia inversões que possibilitam outras produções: o adolescente escrever para a psicóloga ou a mãe de um jovem escrever para a assistente social. Com a mudança no procedimento de maneira a ampliar a presença de elementos heterogêneos, ampliou-se, também, as possibilidades de duplas remetente-destinatário(a) e de conteúdos imprevistos: o giz escreveu para a professora, a assistente social escreveu para a porta. Eram duplas (remetente-destinatário) que geravam um *não-saber-o-que-escrever* e nem *no-que-a-carta-vai-dar*; só escrevendo mesmo.

Ao elencarem uma possibilidade de dupla remetente-destinatário(a) que avaliam ser interessante, iniciam a escritura da carta. Nos 30 minutos reservados para essa atividade, há pessoas que escrevem na sala em que a atividade está sendo proposta, outras decidem ir a outro lugar.

Chegamos a ponderar se as cartas deveriam ser escritas entre um encontro e outro, na casa ou no trabalho. No entanto, as cartas serem escritas durante o encontro tornou-se uma estratégia importante para aproveitar o que foi suscitado até aquele momento e para dar continuidade às propostas desse primeiro dia.

- iv. Ao término da escrita da carta, cada participante apresenta ao grupo para quem ou para o que a carta foi endereçada e quem foi o(a) remetente.

Terminada a carta, pedimos que cada pessoa apresente a dupla remetente-destinatário(a) escolhida. O fato de todos(as) terem ouvido e conhecerem as situações-problema e os elementos elencados gera curiosidade para saber quais elementos foram escolhidos como remetente e destinatário(a) por quem escreveu a missiva. Nesse grupo de profissionais do SAICA, houve carta da sala de estar para as crianças e adolescentes; do muro para um adolescente; da assistente social para a porta; da despedida para jovens que permanecem na instituição; da psicóloga para o SAICA.

- v. Para encerrar esse primeiro dia, a discussão é instigada pela seguinte questão: o que o exercício de escrita mobilizou?

As duplas remetente-destinatário(a) e a escritura da carta mobilizam diferentes experiências em quem escreve a missiva. Para encerrar esse primeiro momento, a ideia é ir além das expressões diagnósticas: *foi bom, foi difícil, achei interessante*. No caso do trabalho com a equipe do SAICA, a experiência de escrita mobilizou: saudades, vontade de outras condições de trabalho, desejo de reconectar os(as) adolescentes às suas famílias, desabafo. Para a assistente social que havia se trancado no banheiro, a carta inspirou uma ordem à porta; foi um alívio dar essa ordem.

Esse primeiro momento – tornar-se remetente – ocasionou, muitas vezes, espanto com aquilo que escreviam, pois a carta iluminava coisas que pareciam estar ali, mas na sombra. Por exemplo, uma assistente social escreveu uma carta e elegeu a mãe de um jovem como remetente e a si própria (assistente-social) como destinatária. Essa mãe

(remetente) afirmava na carta que a assistente social não compreendia nada do que ocorria na vida dela. Durante a discussão sobre o que a experiência mobilizou, essa assistente social comentou que já há algum tempo percebia que suas ações não estavam sendo efetivas com essa mãe, algo que não havia surgido na descrição da situação-problema.

Houve, também, relatos de que, ao escrever, nada se estranhava, repetia-se uma escrita-pensamento do(a) remetente que constituía um discurso previsto ao(à) destinatário(a), por exemplo, uma psicóloga que dava conselhos para um aluno sobre o que ele precisaria fazer. Normalmente, na conversa sobre o que uma escrita assim mobilizava, surgia uma certa desesperança, quando muito, a possibilidade de um desabafo.

- vi. Ao final do primeiro momento – de tornar-se remetente –, recolhemos as cartas que serão trabalhadas no encontro seguinte.

Portanto, retomando: nesse primeiro encontro, cada participante escreveu uma situação-problema que foi lida para todas as pessoas do grupo. Depois da leitura, foram sugeridos elementos presentes nas situações e cada pessoa escolheu, a partir dos elementos, uma dupla remetente-destinatário(a) para escrever uma carta. Após a escritura da carta, as pessoas apresentaram a dupla remetente-destinatário(a) eleita e foi feita uma discussão sobre o que a atividade mobilizou.

Entre o primeiro e o segundo dia do exercício, quem estiver coordenando a atividade, digita as cartas. Com essa tarefa, nós, coordenadoras, lemos e arquivamos as cartas para nossas discussões e organizamos o material (as cartas digitadas e impressas e as cartas originais) para o encontro seguinte.

4.3.2 SEGUNDO MOMENTO: TORNAR-SE DESTINATÁRIO(A)

- vii. No encontro seguinte, depois de um mês, entregamos as cartas originais e as cópias digitadas e impressas para quem as escreveu. Cada escritor(a) revisa a carta impressa para verificar se foram digitadas corretamente.

Ao receber a carta digitada e impressa, cada participante verifica se estão digitadas corretamente e completa possíveis espaços em branco relacionados a alguma palavra não compreendida. Nesse momento, as pessoas participantes relembram o que escreveram, afinal, já se passou um mês. Não tínhamos esse procedimento no início, apenas perguntávamos sobre as nossas dúvidas em relação a algumas palavras que não conseguíamos compreender. Mas o fato de o(a) escritor(a) reler sua carta, além de permitir melhor enlace entre os dois momentos separados por, pelo menos, um mês de intervalo, fortalece a tarefa desse segundo momento. Às vezes, variam as pessoas que estão presentes no primeiro e no segundo encontro; às vezes muitas coisas aconteceram entre os encontros e é necessário retomar o que havia sido vivido. Após as correções, as cartas são devolvidas às coordenadoras.

- viii. Recolhemos as cartas depois de revisadas. Com as cartas em mãos, avisamos que iremos apresentar ao grupo cada dupla de remetente-destinatário(a), indagando quem gostaria de ocupar o lugar de destinatário(a) de cada carta.

Portanto, cada pessoa assumirá a posição de destinatário(a) de uma carta escrita por alguém da equipe.

As pessoas se animam para ler as cartas, ocupando o lugar de destinatárias. Nesse momento, pode ser que haja alguém que não queira que sua carta seja lida por alguém do grupo. Essa possibilidade é aberta e prevista. Já ocorreu, uma vez, de uma pessoa não se sentir à vontade em ter sua carta lida, mas, assim que iniciamos o processo de perguntar quem gostaria de ser destinatário(a) de uma das cartas, ela decidiu inserir sua carta no jogo.

Conforme vamos apresentando as duplas de remetente-destinatário(a) de cada carta e perguntando quem gostaria de ser destinatário(a), as pessoas se candidatam: quem gostaria/poderia ser o SAICA recebendo uma carta da psicóloga? Quem seria a porta recebendo uma carta da assistente social? E o adolescente que receberá uma carta do muro? Como as pessoas conheceram quem são as duplas remetente-destinatário(a) no encontro anterior, às vezes acontece de alguém aguardar a oferta de certa carta, por ter interesse em lê-la como destinatário(a). Em um grupo de psicólogas e assistentes sociais que trabalham no Ministério Público, houve grande interesse em ocupar o lugar de destinatário(a) em uma carta escrita pela contradição (remetente) à verdade (destinatária). A situação-problema referia-se à visita que haviam feito a uma comunidade terapêutica em que os(as) voluntários(as) que lá trabalhavam diziam haver liberdade religiosa, mas havia a exigência de participação dos(as) usuários(as) no momento de oração antes das refeições. Já, no grupo de trabalhadoras de SAICAs que estamos utilizando como exemplo, houve entusiasmo em ser a porta, que receberia uma carta da assistente social que se trancou no banheiro.

Como é possível que, nesse encontro, haja profissionais que não puderam estar no encontro anterior em que as cartas foram redigidas, imprimimos duas cópias de algumas cartas para garantir a possibilidade de todas as pessoas ocuparem o lugar de destinatário(a) de alguma missiva. Portanto, às vezes, ocorre de duas pessoas diferentes lerem a mesma carta.

- ix. Em silêncio, as pessoas que se candidataram a ser destinatárias fazem a leitura da carta. Pedimos para estarem atentas aos efeitos – pensamentos e afetos – ao lerem a missiva e para selecionarem trechos que gostariam de destacar.

Há cartas longas, outras mais curtas. Já houve carta-poema, carta-denúncia, carta indignada ou resignada. Há cartas de reivindicação e há aquelas que apresentam dificuldades cotidianas. Há, também, carta-conselho, carta engraçada e outras.

Nas primeiras vezes em que realizamos esse exercício, estávamos atentas a possíveis deslocamentos de pensamento operados entre a escrita da situação-problema e a escrita das cartas: as situações-problema revelariam cenas, fatos e dificuldades (um estado fixo); as cartas apresentariam movimentos, fluxos de pensamento, percursos, no processo de produção dessas situações. Ocorre que não era bem assim, e o exercício de escrita endereçada foi tomando outro destino. A atividade em que o(a) destinatário(a) conta dos efeitos recolhidos pela leitura da carta gerou derivações importantes na proposta.

- x. Abrimos novamente a palavra, agora para que cada pessoa (com a função de destinatária) compartilhe os efeitos produzidos, os trechos destacados e as reflexões provocadas com a leitura da carta.

Cada pessoa apresenta os efeitos a partir da leitura da carta recebida e destaca trechos, ideias, palavras ou frases que queira ressaltar e que tenham relação com esses efeitos. Nesse momento há reverberações. Durante essa apresentação surgem discussões entre a intenção de quem era remetente e os efeitos no(a) destinatário(a): o que a carta pretendia produzir por quem a escreveu e o que produziu naquele(a) que a recebeu? Portanto, muitas vezes ocorre de remetentes e destinatários(as) dialogarem. Há situações em que o(a) destinatário(a) quer ler a carta em voz alta (são cartas curtas, escritas em pouco tempo).

Nesse momento do exercício de escrita endereçada, quem foi remetente retroage à sua escrita. Há espanto no momento em que os efeitos no(a) destinatário(a) são narrados: eles revelam, muitas vezes, descompasso entre o que o(a) remetente dizia pretender com a carta e o que havia sido produzido – uma psicóloga-remetente escreveu uma carta conselheira a um destinatário-adolescente residente do serviço do acolhimento. Quando essa carta foi lida pelo destinatário, ele disse à remetente psicóloga: “isso que você fala não funciona para me ajudar”.

Esse trabalho grupal precisa de força, nada fácil. Às vezes quem é destinatário(a) se posiciona contra o que foi escrito pelo(a) remetente dizendo ser *um absurdo aquilo que o(a) remetente escreveu*. Ocorre que remetentes e destinatários(as) são papéis incorporados por trabalhadores(as) de uma mesma equipe e, portanto, é na relação de trabalho que se dá o jogo remetente-destinatário(a). Uma vez foi bem difícil: esse exercício de escrita foi proposto para um grupo que estava no começo do processo de trabalho no Plantão Institucional. Uma das participantes ficou muito insatisfeita com a forma como a colega, que ocupou o lugar de destinatária, comentou sobre os efeitos da leitura da carta. Aí residem desafios no manejo do que ocorre no processo grupal. Haver tempo, encontros e discussão entre nós (equipe do Plantão Institucional) para problematizar aquilo que acontece, são condições de cuidado nesse trabalho de formação.

A carta da assistente social para a porta impactou. O cenário relatado na situação-problema era o seguinte: a assistente social estava no banheiro; havia trancado a porta para se isolar e recobrar energias devido a situações difíceis vividas com um adolescente. Nesse momento, a porta estava sendo surrada por esse adolescente, que exigia que a profissional a abrisse. A profissional que escreveu a situação-problema que acontecera dias antes do nosso encontro, relatou, emocionada, ao descrever a situação, que nunca havia vivido uma situação-limite como essa; no banheiro, trançada, questionava a vida.

Uma pessoa do grupo se candidatou para ser a destinatária dessa carta, a porta. Na carta, a assistente social ordena à porta: “*Abra! De repente não é tão ruim. Assim. Você já abriu tantas vezes antes. E de qualquer jeito, sempre deu um jeito. Você consegue. Vai ser bom, de um jeito ou de outro. A gente consegue*”. A participante do grupo, ocupando o lugar da porta-destinatária, comentou sobre o efeito da leitura: “*o tom foi de uma ordem, mas pareceu um pedido de ajuda*”.

A ordem era para que a porta se abrisse e, ao mesmo tempo, a porta trancada possibilitava algum distanciamento para se acalmar e, depois, retornar. A ordem foi: *abra!* E poderia ter sido, *permaneça fechada!* Durante a conversa, comentou-se que há momentos em que a proteção e o cuidado exigem isso: fechar, para depois, se abrir. Os fechamentos e as aberturas fazem parte do fluxo presente no trabalho de um serviço de acolhimento para crianças e adolescentes que, como dissemos, já tiveram direitos não garantidos. Enquanto a assistente social estava trancada no banheiro e o jovem batia na porta, outras pessoas que trabalham na casa (cuidadoras) não interferiram. Ninguém foi conversar com ele. As técnicas (assistentes sociais e psicólogas) são consideradas as que devem dar conta e resolver os problemas relacionados às crianças e aos jovens. Além disso, há desigualdades salariais e diferenças de horário de trabalho entre cuidadoras e técnicas-especialistas. As técnicas ganham mais e trabalham menos horas no SAICA em comparação com as cuidadoras. Essas questões estavam presentes na cena narrada em que as cuidadoras não interferiam no que ocorria entre o jovem, a assistente social e a porta. Elas esperavam que a assistente-social resolvesse a situação, pois é contratada para isso. Na discussão, comentaram que os momentos previstos de formação com toda a equipe que trabalha no SAICA para discutir acontecimentos como esses – que deveriam ser organizados pelas psicólogas e assistentes sociais – eram raros, devido às urgências. E a impossibilidade desses momentos tem relação com existirem tantas urgências. Roda viva.

As conversas a partir do que os(as) destinatários(as) relatavam (os efeitos e os trechos destacados das cartas) formalizaram questões presentes, e muitas vezes não percebidas, na constituição das situações-problema, tornando-se um momento central do exercício. Cuidamos para não dominar um pensamento causal finalista, do tipo “*as desigualdades salariais produziram as cuidadoras se isentarem de agir na situação relatada*”. A escrita endereçada como exercício partilhado vislumbra agir na construção micropolítica da sensação do institucional-inacessível fazendo com que as diferenças salariais, os contratos entre os(as) trabalhadores(as) e os mandos e desmandos das instâncias superiores sejam refletidas coletivamente à luz da complexidade de uma experiência.

4.3.3 MOMENTO CONSTANTE: TORNAR-SE PROCEDIMENTO

A constante construção do procedimento testemunha a singularidade da experiência como princípio do trabalho. Os passos e momentos realizados nunca são os mesmos nos trabalhos com os grupos, isso seria impossível na medida em que a direção ético-política da proposta nos convoca a pensar e agir no agenciamento singular de cada encontro e grupo. A cada vez que o exercício de escrita endereçada é realizado, abre-se um campo de possíveis que o reconfigura. Isso não cessa.

Surgiram algumas ideias e especulações com as experiências. Por exemplo, talvez fosse interessante um outro momento (um possível terceiro encontro), em que fosse refletida, mais profundamente, uma das situações-problema trazidas a partir de todas as linhas que se abrem nesse jogo. Mas, utilizarmos dois encontros para esse exercício já é bastante tempo e, como os grupos continuam em atendimento, as questões são retomadas nos encontros seguintes.

Também ponderamos manter a letra cursiva, a caneta e os rabiscos presentes na carta original para ser lida pelo destinatário⁶. Qualquer sinal convoca sensibilidades e essas marcas materiais (cor, tipo de papel, tinta) tocam campos de sentidos (Inforsato, Buelau, Castro e Lima, 2019). Para isso ocorrer, precisaria haver um tempo, no início do segundo momento do exercício, para que cada um cuidasse da carta escrita de forma a garantir que ela pudesse ser lida por outra pessoa da equipe em sua versão original.

Outra fenda que se abriu é que alguns grupos atendidos no Plantão Institucional e que realizaram esse exercício de escrita endereçada há mais de um ano pediram para organizarmos, novamente, um procedimento de escrita de cartas para a discussão do trabalho. Embora tendo a mesma inspiração, o procedimento se constitui de outra maneira, pois já vivenciaram o exercício e sabem de seus passos.

Temos discutido, em diferentes contextos, o uso da escrita endereçada como possibilidade de ver-se em cena na construção política e constante da produção institucional. Em alguns deles, propusemos o exercício de escrita endereçada, por exemplo, no grupo de pesquisa do diretório do CNPq denominado Análise Institucional e Saúde Coletiva, em um minicurso em congresso, em grupo de coletivo estudantil na universidade e em uma oficina de formação para trabalhadores(as) da saúde organizada por professoras universitárias que trabalham com dispositivos de formação⁷. Nessas proposituras, a configuração muda: em um mesmo dia são organizados os dois momentos (tornar-se remetente e tornar-se destinatário). Portanto, não iremos ler as cartas entre os dois momentos e, nem, digitá-las. Pedimos que escrevam com uma letra que possa ser lida por outra pessoa. Nessas propostas com pessoas que não trabalham em uma mesma equipe, para que a discussão em grupo funcione de forma mais proveitosa, buscamos um campo problemático comum. No grupo do diretório do CNPq, por exemplo, as situações-problema foram referidas à avaliação sobre a ida das participantes para um congresso fora do Brasil. No grupo de alunas que fazem parte de um coletivo feminista de uma unidade de ensino da USP, a questão comum foi o problema do machismo naquela unidade.

Tornar-se procedimento refere-se à centralidade do saber das experiências como suporte para análise do trabalho. O estudo sobre as variações no procedimento que pudessem gerar deslocamentos na hierarquização dos saberes e na naturalização das práticas foi foco da pesquisa formalizada pela Fapesp. A investigação deu contorno a registros detalhados sobre as mudanças que ocorriam a cada vez que utilizávamos a estratégia com uma das seis equipes. O material registrado com essas variações serviu de base para as discussões sistemáticas entre o grupo de pesquisadoras, momentos fundamentais para qualificar o exercício de escrita endereçada e o Plantão Institucional. Neles, analisamos com profundidade as relações entre as mudanças operadas no procedimento e os deslocamentos almeçados.

6 Essa reflexão foi feita após a participação em uma oficina de escrita organizada pela professora Ana Lucia de Godoy Pinheiro, em novembro de 2019.

7 As experiências nessa oficina foram publicadas em um dossiê da Revista *Mnemosine*, organizado pelas professoras Maria Cristina Vicentin e Yara Carvalho (Vicentin e Carvalho, 2019).

As variações no procedimento dão contorno a percepções e saberes. Às vezes percebíamos algo que gerava uma proposta de mudança no procedimento, outras vezes, eram as mudanças que forjavam as percepções. Vejamos isso em uma situação. Passamos (coordenadoras) a participar da eleição de elementos presentes nas situações-problema, pois isso ampliava a presença de elementos heterogêneos. Havia uma tendência em se eleger pessoas e sentimentos e, quando uma das coordenadoras escolhia um objeto, outras pessoas passavam a listar elementos não previstos. Essa decisão – participarmos da eleição dos elementos – não foi tomada em uma reunião de pesquisa anterior a esse fato. Ela aconteceu na experiência e, depois, tornou-se analisadora dos acontecimentos na reflexão das coordenadoras.

Ressaltamos outras variações nesse percurso: o pedido para que cada escrevente lesse, em silêncio, sua própria carta no início do segundo momento do procedimento facilitou o enlace com a tarefa, pois, entre o primeiro e o segundo momentos, havia o intervalo de um mês em que muita coisa acontecia; ofertamos às pessoas participantes a possibilidade de suas cartas não serem lidas por destinatários(as) na medida em que não avisamos, ao escreverem as missivas, que essa leitura iria ocorrer e aprendemos a delicadeza desse momento para as equipes; e, por fim, sugerimos aos(as) destinatários(as) que apontassem trechos das cartas relacionados aos efeitos vividos para realçar a força de ato da palavra escrita (muitas vezes, a escrita era tratada apenas como representação de um pensamento já dado).

Essas mudanças se articulavam ao objetivo de a estratégia de escrita endereçada potencializar a circulação da palavra, ampliar o campo de análise das situações-problema e romper com a produção de silenciamento e de pensamentos sem saída.

Para que um deslocamento ocorra, há alteração no diagrama de forças. Portanto, a estratégia de escrita endereçada também se desloca.

4.4 DISCUSSÕES

Realizar esse procedimento com os grupos é ação muito diferente de descrevê-lo. Percebemos com os desafios de quem escreve a regra de um jogo, e um jogo em contínua construção. Estivemos atentas para não antecipar, na descrição, informações que seriam explicitadas em passos posteriores e para relacionar cada passo com os objetivos do procedimento.

Os dois momentos do procedimento intensificaram deslocamentos. No primeiro, ao tornar-se remetente, o(a) profissional escrevente da carta sai de si e redige uma missiva em que é possível colocar agência nos objetos e nas coisas. No segundo, ao tornar-se destinatário(a), quando apresenta ao grupo os efeitos colhidos com a leitura da carta, relança à equipe a ação da palavra escrita. Nesses dois momentos, há animação nos grupos: (i) quando, depois de eleitos os elementos das situações-problema, pedimos que escrevam uma carta, a palavra “CARTA” gera alívio e surpresa em algumas pessoas: *sou ruim de escrever, mas sendo carta, acho bom* – a carta força e anima

a escrita⁸ e, (ii) no segundo encontro, quando ocupam o lugar de destinatários(as), há curiosidade de ler o que foi escrito pelas outras pessoas (remetentes) e, depois, interesse em ouvir os efeitos que a leitura das cartas produziram. Em uma equipe atendida, um psicólogo escreveu para a *burocracia*, apontando graves problemas nela e, quem a leu, ocupando o lugar da *burocracia*, disse ao grupo: *tudo o que você falou de mim é exatamente o que pretendo ser, estou satisfeita*. Isso surpreendeu, não era o que o psicólogo escrevente esperava produzir.

Vale ressaltar, como apontamos ao descrever o procedimento, que escrever individualmente as situações-problema e depois lê-las para o grupo, imprimiu mudanças em dinâmicas grupais em que a palavra tendia a pouco circular entre algumas pessoas que, ou não exerciam diretamente a atividade-fim da equipe ou, por outros motivos, viam-se constrangidas a trazer questões relativas ao trabalho.

As variações no aprimoramento da metodologia foram fundamentais para a análise da pesquisa-intervenção. Os passos apresentados podem ser tratados de forma ficcional, no sentido de que eles nunca foram e nem serão seguidos exatamente da forma descrita. Eles retratam o que era consolidado como proposta e, a depender do encontro com um grupo, mudanças eram desencadeadas. Se há algo que não se altera é a direção política do trabalho, a certeza de a potência de pensar poder ser ampliada e o valor da experiência grupal como produtora de saber.

Quanto às hipóteses que tínhamos, o percurso entre as duas narrativas – das situações-problema para as cartas – parecia, inicialmente, ser o movimento que permitiria analisar se teria havido algum deslocamento na escritura. Mas, durante a experiência com esse procedimento, o movimento entre as duas narrativas deixou de ter essa centralidade na avaliação de deslocamentos que beneficiavam a reflexão das equipes, ganhando força outro momento: a discussão produzida junto às equipes a partir da partilha dos efeitos que as cartas geravam nas pessoas que ocupavam o lugar de destinatárias.

Durante o procedimento, entramos em contato com as cartas a partir dos relatos que os(as) destinatários(as) faziam sobre os efeitos das leituras. As expectativas que escreventes depositavam nos(as) destinatários(as), por exemplo, de que o(a) destinatário(a) teria que mudar – fosse uma pessoa, um objeto, uma política-pública, um verbo ou um sentimento – geravam incômodos explicitados no momento de partilha entre destinatários(as) e remetentes. *Por que eu tenho que mudar? Você quer me ensinar a ser mãe?* – indagou, de forma indignada, a destinatária (mãe de um jovem) da carta que tinha como remetente, uma assistente social. A discussão da equipe, após a explicitação desse incômodo, deu contorno a uma questão referente às práticas cotidianas: a forma como as famílias eram concebidas e tratadas naquele serviço.

O momento em que os(as) destinatários(as) contam sobre os efeitos das leituras tornou-se catalizador de deslocamentos e de inquietações, devido aos estranhamentos entre a intenção do(a) escrevente e a repercussão no(a) leitor(a). Essa dissonância,

8 Rainer Marie Rilke escreveu, entre 1902 e 1908, *Cartas a um jovem poeta*. Em sua primeira carta, Rilke responde aos anseios de um jovem poeta: “...pergunte a si mesmo na hora mais tranquila de sua noite: sou mesmo forçado a escrever?” (Rilke, 2001, p. 26).

ao ser lançada na própria grupalidade, ampliava a análise sobre a complexidade das problemáticas trazidas. Isso fazia com que algo se movesse no campo das relações institucionais, incitando reflexões sobre alternativas e práticas outras em relação a posições repetitivas, ensimesmadas e autoritárias, presentificadas em algumas cartas.

As experiências com as equipes e as mudanças no procedimento colocaram em análise nossas hipóteses iniciais. O percurso entre a elaboração das situações-problema e a produção das cartas não era suficiente para garantir algum deslocamento na posição do escrevente em relação à situação relatada. Ainda que eventualmente acontecesse, isso ficava restrito ao âmbito individual e não tinha efeitos nas práticas e reflexões das equipes. O tempo-espço da discussão grupal produzido junto ao grupo a partir dos efeitos destacados pela leitura dos(as) destinatários(as) tornou-se momento central na base desse trabalho formativo com equipes de profissionais⁹. Nele, ocorria a reflexão das equipes sobre a relação entre as práticas desenvolvidas e as problemáticas contornadas pelas situações-problema.

Como em uma dramaturgia, as situações-problema dão o contexto em que são performatizados os diálogos entre atores(as) – remetentes e destinatários(as) – e, esses diálogos, ampliam a análise sobre as situações narradas. Há um jogo teatral remetente-destinatário(a) em que se assumem papéis, mudam-se posições e quando algo parece não encaixar muito bem, dá jogo. Deslocar-se faz parte do objetivo do uso da escrita endereçada.

Se os deslocamentos ampliam a percepção dos fios na rede em que se constituem as situações-problema, é porque eles, ao transformarem a realidade, fazem advir agenciamentos outros que provocam reflexões. O procedimento da escrita endereçada, tomado como exercício do pensamento, aciona uma disponibilidade de escuta às turbulências mobilizadoras que, quando ocorre, gera abertura para, como diz Rolnik (2018), a produção política dos afetos e, assim, os pensamentos exercidos no grupo a partir dessa perspectiva alçarem elementos imprevistos presentes nas situações-problema. A ideia é romper com um ensurdecimento operado na micropolítica de um regime em que vamos sendo confinados a um futuro do pretérito (e reduzidos a um *eu-que-deveria-ser*) que marca o corpo como um estado impossibilitado, fixo, cerceado pelo medo e pelo isolamento. Aí miramos o exercício das cartas: variar a fixidez do pensamento quando o mal-estar micropolítico se torna experiência sem saída. Precisamos de grupo, equipe, corpo social, compartilhamento da palavra e estranhamentos. O trabalho com a escrita endereçada nos grupos atendidos pelo Plantão Institucional gera esses estranhamentos, vivência crucial, pois expressão sensível das forças da alteridade em nosso corpo (Rolnik, 2018). O exercício, ao produzir variações na forma de pensar, incide na produção institucional – constante e política – da construção discursiva em que as situações-problema são enunciadas no grupo.

9 Na pesquisa proposta com as seis equipes houve duas produções: (i) a reflexão sobre as variações no procedimento a partir dos registros sobre o exercício de escrita com as equipes (material utilizado para as reflexões deste livro e (ii) a delimitação da centralidade do momento de discussão grupal como provocador de deslocamentos a partir da análise das cartas escritas pelos(as) membros(as) das seis equipes. Essa delimitação e a análise das cartas foram tematizadas em um manuscrito intitulado *Partilha como brecha: o uso da escrita endereçada na formação de equipes*, ainda em avaliação, escrito por mim, Paula Fontana Fonseca e Beatriz Saks Hahne.

Variações e deslocamentos ocorrem no cruzamento de linhas – palavra-imagem utilizada neste trabalho – de diversas intensidades (Deleuze e Guattari, 1996). A fixidez dos estados – *sou mulher, raça branca* – contornam linhas duras que são atravessadas por instabilidades que fragilizam as divisões já instituídas e, também, por escapes que podem constituir o que se denomina como linhas de fuga, em que outra realidade se cria (para o bem ou para o mal). Portanto, há uma composição de linhas de força na experiência. No caso do exercício de escrita endereçada, o método acontece em uma vivência grupal de formação com trabalhadores(as) que atuam em uma mesma equipe de trabalho. Enquanto coordenadoras desse trabalho, pactuamos o procedimento e a função da atividade a cada novo passo, de forma atenta para articular as questões trazidas nas discussões às situações-problema que as dispararam.

Esse procedimento se soma a outras experiências e reflexões sobre formação de profissionais (Vicentin e Carvalho, 2019; Cardoso, 2019; Dias, 2011; Bernardes, Tavares e Moraes, 2014) que vão na contramão de abordagens que defendem a necessidade de desenvolver competências e habilidades em que conhecer, ensinar e aprender submetem-se à necessidade de informações para uma melhor capacitação. Rachar a hierarquização dos saberes e a naturalização das práticas tem implicado, nesses trabalhos, a centralidade da experiência no desenvolvimento de métodos de formação tomados como ação política (Freire, 1983).

Interessa-nos os efeitos de linguagem. Foucault (2003) dá relevo a certos discursos – médicos, judiciários, psicológicos, criminológicos – que se utilizam de uma linguagem que objetiva uma suposta observação neutra a partir de textos-vereditos. A expressão *efeito de linguagem* incita ações neste trabalho: *a partir* de algo, outro algo se dá (um pensamento, um gesto, uma produção de verdade, uma ruptura). Assim tratamos a leitura da carta pelos(as) destinatários(as); a ideia não era interpretar a carta fora dos efeitos que ela produzia. Os efeitos nomeados interpretavam as cartas e, nossa responsabilidade nesse trabalho, foi manter e intensificar esse jogo do “a partir”; se a pessoa que ocupava o lugar de destinatária considerava uma carta como tendo um conteúdo autoritário como marca-primeira em seu corpo (nós mesmo agimos assim quando, inicialmente, líamos as cartas e avaliávamos que algumas seriam melhores que outras), os esforços eram para que essa marca permitisse estranhamentos e deslocamentos nas relações e nas práticas em que esse tipo de efeito é forjado. Na discussão sobre a situação da carta escrita pela assistente social apontando que a mãe de um certo jovem deveria mudar suas atitudes, essa profissional se disse cansada; e repetia as práticas como em um ciclo vicioso; e não discutia suas ações com a equipe; e queria que essa mãe estivesse mais próxima do filho; e a julgava e a afastava. Esse exercício rizomático em que se busca pelos “es” aciona turbulências, pois nenhum elemento define, sozinho, um território existencial.

A escrita é possibilidade de estranhamento e de constituição de si, uma prática que recolhe e produz ditos. Alguns trabalhos têm se baseado nos estudos de Foucault sobre o ato de escrever, em que a correspondência é tratada como tecnologia de si (Rodrigues, 2019). Em se tratando de uma carta, ela “tanto atua sobre quem a envia, em virtude do gesto da escrita, como sobre quem a recebe, via leitura e releitura” (Rodri-

gues, 2019, p. 51)¹⁰. Se podemos estabelecer um ponto em comum entre o exercício da escrita endereçada e os esforços foucaultianos nas discussões sobre a escrita é a concepção de que a construção de si é forjada pela presença da alteridade. Isso é ponto fundamental de resistência a um poder político que pretende anular essa presença e conceber uma pretensa natureza à ideia de sujeito (Rodrigues, 2019).

Requer coragem nos vermos imersos em dispositivos hegemônicos, pois, se imersos, estamos instalados em formas de ser que exigem abalo e desconstrução de nós mesmos. Isso ganha sentido se compreendido como resistência. Neste trabalho, *nos ver* não se refere apenas a acessar a forma como cada um se constitui, mas, sim, a como cada grupalidade que participa do Plantão Institucional fabrica sua existência enquanto equipe em um trabalho datado.

Nos grupos atendidos, os(as) profissionais contam sobre os registros e relatórios em seus trabalhos cotidianos: relatos sobre visitas às instituições, preenchimento de prontuários, encaminhamentos de crianças e jovens para atendimento na rede de saúde, documentos endereçados a promotores(as) e juizes(as) que servem para subsidiar decisões jurídicas. Por vezes, surge o incômodo com formas de escrever as frases que, amparadas em terminologia técnica, “constroem uma escrita que se esvazia quando reproduz refrãos próprios a determinados contextos institucionais” (Machado e Fonseca, 2019, p. 11). O exercício de escrita endereçada permitiu dialogar e estranhar a maneira de construir os materiais produzidos nos trabalhos cotidianos.

Esse exercício, portanto, se configurou como uma prática discursiva que emergiu no agenciamento de várias ações e experiências desenvolvidas pelo SePE e que mobilizaram reflexão sobre a produção escrita¹¹. Há um jogo de circunstâncias. Essa proposta dá força para a invenção e flexibilização de procedimentos que aproveitam as diferenciações nos modos de pensar e agir que estão à espreita na produção institucional. O título deste livro – *Quando a escrita toca a produção institucional* – expressa um convite: que a escrita toque de certa forma. Pois tocar, sempre toca, ou melhor, a escrita é, também, produção institucional.

A decisão de detalhar a construção do procedimento de escrita endereçada no trabalho do Plantão Institucional é devido à força que ele tem de produzir estranhamentos no próprio trabalho. As produções escritas de situações-problema e de cartas e as explicitações dos efeitos da leitura nos(as) destinatários(as) agem em formas-lugares-comuns presentes, também, no funcionamento do Plantão Institucional; quando,

10 Já surgiu, em alguns momentos em que discutimos esse procedimento, a ideia de pedir para as pessoas que ocupavam o lugar de destinatárias escreverem uma resposta ao remetente. Isso demandaria mais encontros.

11 A produção de uma carta intitulada *Oportunidade de Luta* no livro *Você pode me ouvir, doutor? Cartas para quem escolheu ser médico* (Machado, 2010) somou-se às experiências que mobilizaram essas reflexões (apresentadas no item *Experiências que mobilizaram a escrita*). No ano de 2021, a carta foi atualizada e republicada em livro disponível para acesso *on-line* e gratuito: Machado, Adriana Marcondes. Uma carta-luta aos que atuam na educação e na saúde. In Ceccim, Ricardo Buig; Freitas, Cláudia Rodrigues (Orgs). *Fármacos, remédios, medicamentos: o que a Educação tem com isso?* Porto Alegre: Rede Unida, 2021 (pp. 315-324).

em algum momento do atendimento, o grupo se apresenta paralisado, estamos todos(as). Se o ato de conhecer, se nossas ações, produzem realidade e existência, a paralisia, quando se engendra, coloca em análise o método, o procedimento desenvolvido.

Ao vislumbrarmos a possibilidade de ruptura com fazeres repetidos que geram paralisias quando tomados como os únicos possíveis, é como se pudéssemos alcançar algo do ensinamento do poeta Manoel de Barros (2015), ao afirmar que nos transfiguramos pelas palavras. Neste trabalho, a escrita compartilhada cria palavra compartilhada, **que é o jeito a se dar.**