

A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade¹

Addressed writing as training practice and construction of reality

Adriana Marcondes Machado; Paula Fontana Fonseca

Universidade de São Paulo

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar o uso da escrita de cartas como intercessor em experiências de formação profissional. O trabalho desenvolvido no âmbito do Plantão Institucional – atendimento oferecido pelo Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP a profissionais que atuam em diferentes instituições do campo da saúde, da educação e da assistência social –, que visa a agir no enfraquecimento e na estagnação dos quais os integrantes dos grupos se queixam com frequência, e a reflexão acerca da função da escrita como constitutiva de realidade junto a graduandos e pós-graduandos em Psicologia inspiraram o desenvolvimento de uma estratégia que faz uso da escrita endereçada. Entendemos que a escrita de cartas pode ser considerada uma forma de enfrentamento dos efeitos de assujeitamento e da sensação de impotência relatada pelos grupos. Com o intuito de discutirmos sobre a estratégia e seus efeitos, traremos excertos de cartas produzidas em uma oficina da qual participaram profissionais que atuam no campo da saúde pública e que estavam dispostos a se debruçar sobre impasses vividos no cotidiano institucional.

Palavras-chave: formação; escrita; saúde; educação.

ABSTRACT:

This paper aims at analyzing the use of letter-writing as intercessor in professional training experiences. The development of said addressed writing strategy was inspired by the work developed in the scope of the Institutional Attendance – offered by the School Psychology Service of the Psychology Institute of USP to professionals who work in different institutions in the fields of health, education and social work –, and by the reflection conducted with Psychology undergraduate and graduate students on the role of writing as constitutive reality. We understand that letter-writing may be considered a way to face the effects of subjugation and the feeling of powerlessness reported by the groups attended at de Institutional Attendance. With the purpose of discussing the strategy and its effects, this paper will present excerpts of letters written in a workshop offered to professionals who work in the public health field and were willing to tackle impasses experienced in their institutional routine.

Key-words: training; writing; health; education.

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita.

Mário Quintana

Introdução

A discussão sobre a escrita foi motivada por diferentes trabalhos realizados pelo Serviço de Psicologia Escolar² (SePE), que exerce funções de formação, pesquisa e extensão relacionadas a práticas institucionais situadas na interface entre Psicologia e Educação (MACHADO; LERNER; FONSECA, 2017). Uma das ações do SePE, denominada Plantão Institucional,³ será disparadora da discussão deste artigo, uma vez que foi nesse contexto que a equipe do Serviço desenvolveu uma estratégia de formação de profissionais que faz uso da escrita endereçada como meio de acessar os movimentos – sejam de paralisia ou de variações – presentes nas diversas dinâmicas grupais.

O Plantão Institucional foi criado em 1997 por Yara Sayão e Adriana Marcondes Machado (MACHADO, 2007; SAYÃO, 2009), ambas, então, psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar. Sua criação respondia ao pedido de interlocução, formação e assessoria realizado pelos profissionais que atuavam em diferentes instituições: escolas públicas de ensino básico, equipamentos de complementação à escola, serviços de acolhimento, equipes multidisciplinares ligadas às Secretarias Municipais de Educação e Saúde e ao Ministério Público. Desde então, funciona no formato de supervisão de duas horas com frequência mensal. A maioria dos grupos que participa dessa modalidade de trabalho permanece cerca de três anos em atendimento.

As criadoras entendiam que o termo *plantão* tinha “uma função mais inspiradora do que realista, já que o trabalho não se refere às práticas médicas de atendimento das urgências, mas sim a uma disponibilidade da equipe em acolher essas demandas, que, por vezes, são formuladas a partir de uma situação emergencial” (LERNER; FONSECA, 2014: 100). O atendimento configura-se, portanto, como uma ocasião na qual os profissionais podem partilhar suas experiências de trabalho e, ao fazê-lo, encontram a oportunidade de por em questão suas práticas, condutas e concepções. Constitui-se como um momento de relançar as questões e os incômodos do grupo, de modo a por em marcha a capacidade criativa que frequentemente se acha estagnada. As ações visam a construir intercessores em práticas institucionais (DELEUZE, 1972). O intercessor potencializa, no movimento das práticas cotidianas, a capacidade criativa –

compreendida como aquela que age e produz variações perante as adversidades. É a incidência da diferença que possibilita que se rompa com uma certa inércia do pensamento que perpetua uma mesmidade – não uma diferença pensada em termos do que distingue um sujeito de outro, mas como aquilo que se inscreve enquanto alteridade em uma experiência subjetiva.

Ora, se a capacidade criativa nos remete à variação, devemos pensar, inicialmente, o que a impede.

Muitos profissionais apontam problemas: há excesso de exigências no dia a dia, há a sensação de que a qualidade do trabalho está ruim e há dificuldades organizativas. É frequente surgirem reflexões que vão dando voltas em si mesmas e que produzem o entendimento de que nada poderá ser feito *se* algo não se der anteriormente. Esse *algo* parece remeter ao mesmo tempo a um *fora* e a um *passado*: alguma ocorrência anterior, que muitas vezes é referida como fazendo parte da cultura institucional, precisaria ser alterada e isso não dependeria de ações presentes do próprio grupo. Falamos da presença de uma condição colocada como se estivesse fora dos jogos de forças: *se* os gestores de órgãos superiores não mudarem, *se* os profissionais não mudarem, *se* os jovens não mudarem... nada poderá ser feito. Essa forma de compreender é produtora de estagnação e enfraquece a possibilidade do sujeito como agente histórico, operando uma política que despolitiza a vida (LEOPOLDO e SILVA, 2001).

O trabalho do Plantão Institucional visa à circulação da palavra em grupos de profissionais de maneira a propiciar que sejamos partícipes da produção dos acontecimentos que pretendemos alterar, e não passivos e impotentes frente a uma engrenagem grande e poderosa fora de nós (MACHADO; SAYÃO, 2017). O assujeitamento e a impotência são enfrentados pelo fortalecimento do sujeito como agente histórico e pelo compartilhamento da responsabilidade pública. Isso implica buscar propostas concretas apoiadas em argumentos consistentes que dependem do desvelamento das várias instâncias envolvidas no trato da coisa pública em cada situação. Nesse sentido, exercer esse desvelamento e nele articular as possibilidades de enfrentamento ao que é vivido como impasse são estratégias vinculadas às formas de conhecer e problematizar as práticas cotidianas.

O ato de conhecer não pretende acessar uma verdade anterior; pelo contrário, ele mesmo cria a realidade, mostrando que as relações de luta e poder nas quais o homem está situado testemunham o caráter estratégico e contraditório do conhecimento, que é ao mesmo tempo generalizante e singular. Foucault (2016; 27) afirma que “só pode

haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade”. Portanto, não há sujeito de conhecimento apolítico e as relações com a verdade são tecidas nesse solo comum. Nesse sentido, tanto o sujeito do conhecimento como as ordens de verdade construídas são disputados e constituídos no ato de conhecer. Essa posição nos desafia aos duelos que o conhecimento opera, à realidade que criamos com ele (MACHADO, 2017).

Tomando o ato de conhecer como criador de realidades, de sujeitos do conhecimento e de ordens de verdade, compreendemos que produzimos esses atos nos trabalhos de formação que efetuamos. As queixas, a impotência e os ressentimentos presentes nas falas de profissionais que participam dessa modalidade de trabalho nos desafiam a não apenas colocar em análise o conteúdo trazido pelos grupos, mas também a considerar a participação dos procedimentos e das estratégias do próprio dispositivo de atendimento na construção desses conteúdos. Em vista disso, a equipe do Serviço de Psicologia Escolar – que atende esses grupos – tomou os manejos, os procedimentos desenvolvidos e seus efeitos como temas de reflexão da metodologia utilizada no Plantão Institucional.

As incitações produzidas no trabalho de formação de profissionais realizado pelo Plantão Institucional somaram-se às discussões que vínhamos tecendo acerca da função da escrita como constitutiva de realidade em trabalhos de formação na graduação e pós-graduação em Psicologia. Com o objetivo de analisar o uso da escrita de cartas como *intercessor* em experiências de formação de profissionais, apresentaremos as discussões sobre a construção da estratégia de escrita endereçada, discorreremos sobre alguns de seus desdobramentos e, ao final, focaremos em algumas cartas produzidas em uma jornada que tematizava a formação em saúde.

Problematizando uma escrita sem disputa

Analisar as dimensões da escrita em práticas de formação foi uma problemática que se tornou presente no trabalho de supervisão de estudantes de graduação do curso de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP que realizam estágios em instituições com caráter educacional (escolas, serviços de acolhimento, ONGs) organizados e supervisionados pela equipe do SePE.

Antes de os estagiários colocarem seus corpos na experiência do estágio, eles aprenderam, nas disciplinas do curso, a analisar criticamente as práticas cotidianas,

relacionando-as às funções da educação em nossa sociedade, às produções e reproduções institucionais de um sistema político e econômico desigual e às precárias condições de trabalho dos professores. Os estudantes de Psicologia compreendiam, portanto, que esses elementos se materializavam nas vivências de crianças e jovens imersos em processos de produção do fracasso escolar. As experiências de estágio eram registradas por escrito, em relatórios que subsidiavam a interlocução nas supervisões.

Percebemos que, ao escreverem sobre momentos intensos e difíceis, os estagiários tendiam a se fixar em uma primeira marca impressa em seus corpos: a revolta perante um professor que não se esforçou para compreender um aluno, um educador que humilhou um jovem, um jovem que agrediu outro etc. Escreviam denunciando os fatos que causavam indignação. Algo nessa escrita gerava, em um primeiro momento, o seguinte efeito: ao ler os relatórios, parecia que aqueles que agiam de maneira autoritária, equivocada ou agressiva estariam a anos-luz do escritor, isto é, a escrita mascarava a complexidade presente nos conflitos ao instalar-se em uma gramática que projetava para fora de si mesmo, para fora do escritor, aquilo que o outro passava a representar (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001). Os relatórios convidavam a julgamentos, muitas vezes pessoais, consolidando um lugar impotente para si, como se nada pudesse ser feito a não ser esperar a mudança do outro, e o autor do relato parecia ser aquele que superara e se diferenciara de um tipo de produção que criticava.

O problema de uma escrita baseada na falha do outro (do professor, da escola) não seria tão grave se fosse algo relativo a uma primeira marca do conhecimento a ser refletida e ampliada. Ocorre que percebemos, no decorrer desses anos, a presença insistente desse tipo de escrita, mesmo em trabalhos de mestrado e doutorado. Não era 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, em vez de ampliar a apreciação dos elementos em jogo.

Ao analisar as escritas dos estagiários, percebíamos atos de conhecer que eram promotores de queixas, impotência e ressentimentos nas experiências de formação propostas por nós para os estudantes de Psicologia, coincidindo com falas e posições de profissionais que participavam do Plantão Institucional. A forma como os alunos redigiam suas observações semanais sobre os estágios compôs questionamentos sobre as práticas de formação propostas (FONSECA, 2017).

A interrogação que se colocava era: como nós, supervisoras e professoras desses estagiários, estamos implicadas e produzindo essa forma discursiva em nossos alunos? O supervisor “é aquele a quem o relato se dirige, que supostamente detém as respostas aos porquês iniciais. Ao aceitar isso como um campo de ilusão necessário para o desenrolar de uma experiência, o supervisor também se lança ao imprevisível” (FONSECA, 2017: 8) – lembrando que “investigar nossas implicações não se reduz a compreender e a considerar o que nos tornamos, mas rachar o que nos tornamos” (MACHADO, 2017: 44). Isto é, passamos a compreender que nosso pedido para que os estagiários escrevessem relatórios para nós, supervisoras, seria força presente na produção de uma escrita ressentida. Afinal, nós éramos as destinatárias dos escritos acerca das dificuldades e indignações vividas no estágio, como se os corpos deles servissem apenas como um anteparo para uma realidade projetada. As cenas vividas, caracterizadas como sendo construídas por um fato – “*O problema foi que o professor humilhou o aluno*” –, faziam parecer que a presença dos estagiários seria indiferente na construção da realidade, que suas escritas não estariam produzindo sentidos. Escrever a frase “*O problema foi que o professor humilhou o aluno*” funcionava como um veredito e não gerava torções nem nos gestos e nem no pensamento. O incômodo dos estagiários frente à cena ficava, nessa lógica, sendo interpretado como causado pela atitude do professor. Nesse contexto, estabeleceu-se o desafio de criar derivações em escritas que tendiam a discursos que invisibilizavam as relações de poder e saber em que a própria escrita se construía. Passamos a indagar: como acessar as condições de possibilidade do movimento do pensamento, da escrita e da linguagem? Como agir em práticas que carregam o perigo das marcas primeiras, em que aquilo que sentimos teria como causa e explicação a ação do outro sobre nós?

Aprendemos a significar as existências, mas essas significações constroem o próprio significado (FOUCAULT, 2003: 206). As condições de pensamento, de escrita e de linguagem que significam os fatos não se dão anteriormente aos significados atribuídos. Não existiria, portanto, inicialmente, um pensamento e, depois, a construção de um significado. O dito se dá nas forças em jogo. E, nessas forças em jogo, significar, atribuir sentido, muitas vezes, ocorre aprisionado à armadilha do que Gadelha (2007) denomina primazia do verbo SER: “É ele o responsável pela regulação global de tudo o que se passa [...], certificando identidades: *ser professor, ser aluno, ser bom professor, ser mau aluno*. E o faz na medida em que neles instala uma *carência* de ser, condição esta que os impele à necessidade de reconhecimento” (GADELHA, 2007: 124). A

armadilha do verbo *ser* agencia um tipo de linguagem que podemos qualificar de essencialista e que acaba por igualar o sujeito àquilo que o predica, numa relação afeita a ganhar fixidez e estabilidade. Não raro o predicado passa a ser tomado como o nome do sujeito, numa operação metonímica na qual a parte ganha ares de todo. Frases como “tenho um hiperativo na minha sala” ou “o peste já chegou na escola” dão testemunho disso.

Fomos nos dando conta, enquanto supervisoras, de que, nos relatórios de estágio, havia essa primazia do verbo *ser*. Por exemplo, quando pretendiam falar do barulho das crianças em uma sala de aula, dificilmente relatavam a presença do barulho da chuva que caía no teto de zinco da escola. Normalmente, as escritas afirmavam que as crianças – sujeitos das frases – faziam muito barulho. O zinco não era considerado elemento heterogêneo presente na construção do barulho. Aquilo sobre o que se escrevia (e escrevia-se sobre as crianças, os professores, os familiares) silenciava algumas forças em jogo que concorriam para certas produções – no caso, as crianças barulhentas.

A forma de escrever é uma ação e “as ações estão sempre implicadas, conectadas, com muitos elementos – não há escolha livre, no sentido de ser liberta das relações que a constituem. O que há são escolhas implicadas” (MACHADO, 2016). Se as ações nunca estão libertas das relações de poder e saber em que se constituem, os efeitos produzidos – impotência, ressentimento e queixa – podem ser tomados como analisadores dessas escritas. Rompe-se, assim, com uma ideia de causalidade na qual uma ação concorreria para uma determinada consequência e faz-se uma inversão, uma vez que o efeito produzido torna-se analisador das relações de saber e poder nele implicados.

Em se tratando de textos de pessoas (estagiários) que participavam de uma realidade e depois relatavam o vivido, como agir na construção das relações em que um dito se materializava? Como ultrapassar essa primeira marca em que a realidade pareceria aquilo que vemos, como se nossos olhos não construíssem o visto, como se nossa presença não construísse a relação? Essas questões geraram mudanças nas experiências de escrita.

Passamos a pedir que os estagiários escrevessem algo endereçado, tendo em mente, como leitores, as professoras e outros profissionais que trabalhavam nos equipamentos em que os estágios eram realizados. Essa escrita endereçada era lida e discutida pelo grupo de supervisão, em que todos incorporavam o lugar de destinatários e discutiam os efeitos produzidos em si. De relatórios para as supervisoras, passou-se a

escrever aquilo que denominamos *cartas-relatório* endereçadas aos profissionais da instituição. Esse material, lido e discutido no coletivo, ampliava a análise das forças em jogo em sua constituição. Produziu-se um intervalo na escrita, pois o escrever não era mais vivido como simples ação de pôr no papel o acontecido, mas como ato que cria e recria o acontecimento. O interesse em habitar e agir no campo de forças em que as situações e as maneiras de viver se constituíam exigia tempo, negociação, sentido, releituras e reescritas. Essas cartas-relatório foram feitas em muitas versões.

Deleuze (1992), criticando um excesso de fala que transborda, que não apresenta interesse, necessidade e sentido, indica que “o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer” (DELEUZE, 1992: 162). Ter algo a dizer reorganiza, altera, inaugura e reinventa as forças em jogo. O pensamento, tomado como um exercício extremo, um “ato arriscado” – pois pensar reinventa aquele que pensa (DELEUZE, 1992) –, torna-se necessário a partir de encontros contingentes. Se pensar e escrever são verbos no infinitivo, são ações, então uma escrita, ao agir na multiplicidade, reinventa o campo, o autor e aquilo do que se fala (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012). Isso exige habitar as relações de saber e poder em que nossos pensamentos são produzidos, tendo por horizonte efetuar deslocamentos em encontros contingentes e romper com o domínio de ideias gerais.

Para refletir sobre o jogo das relações em que a escrita está imersa, foram fundamentais as discussões ocorridas nos grupos de supervisão. A proposta era de que os estagiários lessem a carta-relatório, escrita por cada um deles, e compartilhassem no coletivo os efeitos que a escrita produzia. Dessa forma, uma multiplicidade de elementos comparecia, de modo a compor com o jogo de forças que se buscava acessar, ajudando a partilhar e compreender esse jogo.

Os estagiários, para escreverem as cartas-relatório, tinham de fazer torções antes desnecessárias. Precisavam: (i) perceber o que as afirmações produziam, isto é, imaginar seus efeitos; (ii) considerar a presença de elementos múltiplos vividos na experiência do estágio que provocavam o pensamento, uma vez que este é efeito de relações e encontros, e (iii) apresentar o movimento do pensamento em ação nessa multiplicidade, e não apenas uma interpretação final.

Foram muitas experiências em que a questão da escrita nos estágios supervisionados pela equipe do Serviço de Psicologia Escolar foi se tornando objeto de discussão e investigação. As mudanças na estratégia com os estagiários no curso de

graduação desencadearam variações intensivas nas supervisões. As cartas-relatório, ao serem endereçadas aos profissionais das instituições, forçaram considerar a multiplicidade e a contínua produção presentes naquilo que, antes, se tendia a tratar como formas estáveis, fixas e já dadas. Essa estratégia exigia muitas idas e vindas de escrita – escrever, entregar para o supervisor, discutir em grupo os efeitos no leitor, reescrever – para a construção de um texto final a ser entregue aos profissionais das instituições em que os estágios haviam sido realizados.

Reflexões sobre a escrita na formação de pesquisadores

Essas experiências na graduação do curso de Psicologia se somaram a reflexões sobre a problemática da escrita no âmbito da pós-graduação, chamando-nos a atenção para duas questões presentes nesses trabalhos e relacionadas ao enfraquecimento da autoria e à escrita de interpretações reducionistas. Em textos de mestrado e doutorado, em vários momentos, percebemos ser comum o pesquisador recorrer a formulações nas quais parecia que o conceito/ideia escrito por um autor referência seria suficiente para defender e explicitar sua posição. Uma forma de escrever em que, muitas vezes, comparecem ideias presentes em vários textos, sem que haja uma palavra pessoal que diga de uma leitura singular, produzindo um enfraquecimento da autoria na relação com suas referências (MACHADO, 2016). Essa forma de escrever, aprendida na formação escolar, intensifica-se em tempos de uma pós-graduação submetida a funcionamentos protocolares, acelerados e tecnicistas. Graciliano Ramos, ao se inspirar no trabalho das lavadeiras de Alagoas, que molham a roupa, torcem, molham novamente, ensaboam, torcem, enxáguam, batem na laje limpa, torcem até não cair nenhuma gota e, então, dependuram para secar, escreve: “Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer”.⁴

Atentas ao perigo de um distanciamento que nos impossibilita o dizer e nos isenta de responsabilidade na criação da realidade que nossos ditos operam, o importante caráter de denúncia em trabalhos de pesquisa tornou-se destaque em nossas reflexões. Tomemos como exemplo trabalhos de pós-graduação que têm denunciado processos de medicalização e patologização da vida em que crianças e jovens são diagnosticados de forma negligente (MOYSÉS; COLLARES, 1997), refletindo o intenso aumento de usuários de medicações tarja preta nessa faixa etária.⁵ São denúncias fundamentais, que buscam a multideterminação presente na construção das

situações produtoras de pedidos de diagnósticos de crianças e jovens encaminhados da educação para a saúde. Essas pesquisas têm permitido consolidar diferentes formas de enfrentar o silenciamento operado na vida de crianças e jovens e de compreender elementos presentes no percurso histórico produtor dessas práticas.

Ocorre que, nos últimos anos, uma forma de escrever chamou-nos a atenção: na leitura de alguns desses trabalhos, depreende-se que existiriam certos profissionais e práticas medicalizantes e outros não medicalizantes ou desmedicalizantes. A adjetivação “desmedicalizante” tem servido para congregar grupos de pessoas e discussões que vão na direção de criar conceitos e práticas que rompem com ações silenciadoras. Mas, em muitos momentos, ao constituir essa adjetivação nas frases escritas, percebemos a presença daquilo que discutimos no início deste artigo: uma forma de escrever que parece resguardar o pesquisador do risco de ele também estar imerso em processos de medicalização – como se esse processo fosse fruto de elementos definidos, contornados e passíveis de resistência uma vez conhecidos e criticados – ou que conseguiria driblá-los melhor que os outros, utilizando conceitos e discussões em que, em muitos momentos, nomeiam-se aqueles que medicalizam como não críticos. Dessa forma, aqueles que encaminham crianças para diagnósticos e que defendem o uso de medicações como terapêutica principal, entendidos como produtores e coautores de práticas medicalizantes, são colocados em um grupo oposto ao grupo desmedicalizante. Essa situação exige a necessidade de três cuidados:

1. Afirmar a multideterminação na construção de práticas em que o adoecimento se produz – incluindo, em se tratando do excesso de medicação na vida de crianças e jovens, o *marketing* das indústrias farmacêuticas, as formas de conceber saúde, as condições de trabalho e vida de mulheres, a condição de infância de certas crianças, as condições de trabalho dos professores. Uma multideterminação, como já dissemos, de produção constante: não se trata de formas estáveis.

2. Considerar que esses processos sociais analisados se dão entre nós e ao nosso redor – na vida universitária, nos processos de pós-graduação – e, portanto, dizem respeito a algo que exige enfrentamento em nosso cotidiano. Não falamos, assim, de um fenômeno que nos é exterior e ao qual estamos imunes, mas de um fenômeno que se atualiza na nossa presença, fazendo-nos parte dele.

3. Atentar para os efeitos que as escritas produzem quando se generaliza uma instituição ou se considera um sujeito por um adjetivo.

Em nossas ações junto a profissionais que trabalham em instituições de caráter educacional, é recorrente escutarmos sobre uma certa aversão a trabalhos de pesquisa que utilizam conversas, entrevistas, visitas e participação no campo e que desaprovam as experiências cotidianas, apontando que os profissionais não agem conforme um ideal supostamente atingível. De outro lado, para os pesquisadores, esses efeitos aversivos são lidos como uma forma de os trabalhadores esvaziarem a discussão ao compreendê-la sob o crivo pessoal. Esse mal-estar nos remete ao movimento de tomar o problema como sendo exterior ao campo de pesquisa e inerente ao contexto institucional que se pretendia conhecer. Como se essas pessoas estivessem – elas! – reduzindo a multiplicidade presente na construção de uma prática discursiva. Essa questão merece ser ressaltada devido à intensidade desse tipo de efeito aversivo, que, em muitas instituições escolares, fez com que as professoras se posicionassem contra a presença de pesquisas que investigam a realidade e interpretam de forma reducionista as pessoas que vivem o cotidiano institucional – incompreensões e interpretações reducionistas que demonstraram que nossa produção de conhecimento e escrita age e produz efeitos em um campo em movimento.

Essas reflexões no âmbito da pós-graduação,⁶ somadas ao entusiasmo por aquilo que as cartas-relatório produziam nas experiências da graduação, incitaram a criação de um exercício de escrita endereçada em experiências de formação de profissionais atendidos no Plantão Institucional e em outras práticas de formação profissional.

A escrita de cartas como intercessor em experiências de formação de profissionais

Nos grupos atendidos pelo Serviço de Psicologia Escolar no Plantão Institucional, muitos profissionais exercem a função de escrever registros e relatórios em seus trabalhos: relatos de visitas às instituições, encaminhamentos de crianças e jovens para atendimento na saúde, registros em prontuários e documentos endereçados a promotores e juízes que servem para subsidiar decisões jurídicas. Por vezes, aparece a preocupação com uma escrita que recorre a frases que, apesar de amparadas em terminologia técnica, pouco dizem da experiência vivida – uma escrita que se esvazia quando reproduz refrões próprios a determinados contextos institucionais.

Uma vez advertida do contexto de forças que agem nos grupos e tecem os fios narrativos nos atendimentos, muitas vezes de forma pouco visível ou palpável, nossa equipe desenhou uma estratégia que propõe a escrita endereçada como forma de acessar o que se atualiza nos grupos e nos modos naturalizados de pensar e agir. Nosso desafio,

como apontado em relação às experiências com os estagiários na graduação, é agir na cristalização de uma fala sobre alguém ou sobre alguma prática de forma a isentar o profissional do problema a que se referia, requerendo que o outro – com seus modos de pensar e agir – viesse a ser corrigido.

Essa estratégia foi pensada em dois tempos, vividos em dois diferentes encontros de duas horas com os grupos. No primeiro encontro, solicitamos que cada integrante eleja e escreva sobre uma cena ocorrida no contexto do trabalho, uma situação-problema que carregue algum impasse vivido no âmbito profissional. Em seguida, essa breve cena escrita é compartilhada com o grupo e, coletivamente, são destacados elementos presentes em cada fato narrado (pessoas, objetos, ações, substantivos). Finalmente, solicitamos que cada integrante escolha qualquer elemento presente na cena disparadora para ser o destinatário e outro elemento para ser o remetente de uma missiva a ser redigida individualmente. Em um segundo encontro, as cartas são redistribuídas de modo que cada uma ganhe um leitor, que deve lê-la assumindo o lugar de destinatário. A partir dessa leitura, discutimos em grupo: quais efeitos a carta produziu? Ela inspira qual ação? Há algum trecho que o leitor gostaria de destacar e compartilhar com o grupo?

Buscando propiciar torções naquilo que aparece como inerente aos contextos institucionais, a estratégia mostrou-se vigorosa na promoção da implicação do profissional na rede de relações presentes no trabalho e na construção de formas de enfrentamento coletivas para os impasses cotidianos.

As práticas elaboradas junto aos grupos atendidos no Plantão Institucional subsidiaram o desenvolvimento de estratégias de escrita em diferentes âmbitos de formação profissional em que a equipe do Serviço de Psicologia Escolar tem participado.

Apresentaremos, a seguir, alguns excertos de cartas produzidas em um Seminário-Oficina⁷ do qual participaram profissionais que atuam no campo da saúde pública. Esse Seminário, composto por quatro encontros, foi organizado por alguns grupos de pesquisa e de trabalho de diferentes Universidades que se reuniram com o propósito de discutir o uso de dispositivos de escrita na formação em saúde, realizando oficinas de escrita de cartas, diários e cenas.

No primeiro encontro, após uma atividade de sensibilidade aos elementos relacionais que compõem a escrita, foram apresentadas reflexões sobre a formação em saúde e os dispositivos que seriam trabalhados nas oficinas. Nos dois encontros

subsequentes, as pessoas inscritas no seminário se dividiram nas oficinas propostas – cartas, diário e cenas – e, no último, houve uma discussão a partir das experiências de escrita produzidas e sobre propostas de produção conjunta. Iremos relatar o procedimento vivenciado na oficina de cartas e analisar alguns exemplos de cartas confeccionadas nessa ocasião.

A oficina de cartas⁸ foi realizada no terceiro desses encontros, durante 90 minutos, e contou com a participação de nove pessoas. Depois de uma rápida apresentação de cada um dos nove participantes – local de trabalho e função que cada um exercia –, eles foram convidados a expor alguma situação-problema do cotidiano do trabalho ao grupo, seguida do destaque de elementos presentes nas cenas. Os participantes elegeram algum remetente e algum destinatário a partir dos elementos enumerados e tiveram 30 minutos para escrever uma carta. Depois de escritas, as cartas foram lidas aos participantes da oficina. Portanto, o encontro de 90 minutos teve as seguintes tarefas: apresentação de situação-problema, escolha do remetente e do destinatário, confecção das cartas e leitura para o grupo.

Nesse exercício de escrita, os profissionais acentuaram o momento atual de perdas nas disputas no campo da saúde pública e expuseram um cotidiano de trabalho em que não apenas os usuários, mas também os trabalhadores, relatam adoecimentos – uma época de pulverização das relações de trabalho – terceirização, uberização –, submetidas a contratos sem vínculo efetivo.

Essa conversa inicial ressaltou: 1) a precarização de um sistema de saúde dependente de convênios que fazem contratos temporários com os profissionais; 2) a fragmentação dos atendimentos, com os pacientes passando por diferentes equipamentos como se fosse a primeira vez; 3) o trefismo em um dia a dia de excessos, em que vidas são deixadas para trás, e 4) o enfraquecimento e o adoecimento das/os trabalhadoras/es, que, submetidos a mecanismos administrativos, sentem-se desestimulados, ou melhor, como expressado em uma das cartas, *despedaçados*. Essa dinâmica fragmenta, mercantiliza, segmenta as práticas, o tempo, os sujeitos. Tornados *pedaços* de um processo, passam a ser controlados por um sistema que prioriza o tempo cronológico no serviço – a biometria dos relógios de ponto – em detrimento das relações que tecem redes de pertencimento. Foram essas situações que motivaram a escrita de cartas.

Uma fisioterapeuta, por exemplo, escolheu escrever para uma paciente que sentia dor; ela falava sobre sua angústia por não ter vaga para atendê-la com agilidade:

como informar isso para alguém com dor? Outra profissional aproveitou a carta para se despedir dos usuários, pois encerrara seu contrato em um CAPS. Houve uma que se endereçava a um colega que retornava ao Brasil e, indignada, explicava a *praga do oportunismo na política brasileira*. Em outra, um farmacêutico aproveitou para explicar que sua ação no CAPs não se desenvolve apenas dispensando medicação, mas se soma a muitas outras: cantar, dançar, xingar e escrever.

Uma das participantes da oficina relatou um problema grave: pacientes precisavam repetir sua história várias vezes, não havia diálogo entre os profissionais das várias instituições de saúde pelas quais os pacientes precisavam passar. A necessidade de articular as informações no processo de trabalho era clara, isso era unânime e vinha sendo afirmado. Os impedimentos a isso, relacionados à forma de organização e gestão do trabalho, eram explicitados. Naquele contexto, sinalizava-se o perigo de uma *falência anunciada*, como verbalizado e materializado na história de Mariana.⁹

Mariana – um nome feminino representando as mulheres migrantes, pobres e com sífilis – passou por vários equipamentos de saúde e em cada um deles recontou sua história, pois foi atendida por diferentes profissionais. Em cada um dos equipamentos, respondeu a perguntas e escutou prognósticos que a afligiram, como mulher e como mãe. Em cada um deles sentia vergonha por ter sífilis, coisa que, em sua terra natal, era considerada doença *de mulher da vida*, maneira como seu marido a tratava desde que soubera do diagnóstico. Diferentes profissionais atenderam essa mulher, mas não falavam entre si. A supervisora técnica, participante da oficina de cartas, escolheu emprestar seu corpo a Mariana ao torná-la remetente de uma carta endereçada a todos aqueles que a atenderam.

Mariana, no início de sua carta, anunciou: “tenho uma história!”. Uma história na qual nasceu no interior do Estado de São Paulo, trabalhou na roça até os 18 anos, casou-se e teve quatro filhos com seu marido. Uma história que carregava dureza, mas também felicidade, até o dia em que, grávida de sua filha caçula, “a médica disse que eu estava com sífilis, que meu marido também teria que tomar remédio, a senhora nem imagina o que aconteceu. Lá de onde eu vim, só mulher da vida tem essa doença”. O marido, desconfiado e bravo, procurou outra mulher. E Mariana passou a viver, desde então, uma peregrinação com a filha, recebendo prognósticos de surdez e do risco de contrair outras doenças. Mariana foi clara em sua carta: “Queria poder falar de minha vida, da tristeza de ter sido traída, do medo em relação às doenças que minha filha pode ter”. Em sua escrita, endereçada a qualquer pessoa que a atendera, ela insistia que

precisava “ser Mariana, e não um caso”, mostrando-nos que a doença habita uma vida que precisa ser cuidada.

Em uma outra situação apresentada na oficina, profissionais que trabalhavam em um Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS AD) eram contratados para vagas temporárias para substituir alguém que estava de licença. Eles permaneciam no trabalho até que o licenciado retornasse. Dessa forma, priorizava-se o processo de cuidado em saúde mental que exigia – e exige – a construção de vínculo: se alguém precisou se ausentar do trabalho e recebeu licença para isso e se outro alguém ocupou essa vaga para realizar o trabalho do licenciado, então o trabalho deveria ser exercido priorizando o atendimento e o tratamento dos pacientes do CAPS. Mas, em um certo dia, o profissional que ocupava a vaga do licenciado recebeu um aviso de demissão, pois em três dias iria completar seis meses de trabalho e seu prosseguimento no contrato acarretaria encargos trabalhistas. Portanto, esse profissional somente poderia exercer sua função por mais três dias e o acordo de que o substituto encerraria sua atividade quando o licenciado retornasse foi descumprido.

Um dos profissionais, que se denominava “trabalhador sobrevivente” desse CAPS, escreveu uma carta ao presidente do Conselho Diretor da entidade que administrava os serviços de saúde mental do município. Ao escrever para o presidente do Conselho Diretor, elegeu o tempo como matéria-prima do trabalho que lá é realizado. “Não se deve conceber o trabalhador na área de saúde mental como ‘alguma coisa’ simplesmente ‘substituível’”. Esse trabalhador, como explicou na carta, precisou de tempo para a construção do vínculo com os pacientes. E é com esse vínculo que o trabalho no campo da saúde mental se torna possível. Se a prioridade for economizar com encargos trabalhistas, o trabalho no campo da saúde fica impedido. “Endurecer a relação com trabalhadores para fazer economia inicialmente pode causar a melhora nas contas, mas pouco a pouco, causará profundos danos no processo de trabalho e cuidado, o que levará à tão temida ‘falência’”. Essa carta denuncia um incômodo, aponta perigos e valoriza o processo histórico como campo em disputa. Trazer para o coletivo a dimensão pública do trabalho e apontar a preocupação com uma falência anunciada incitam torções naquilo que pareceria uma estrutura rígida e não dialetizável.

Essas experiências de escrita deram contorno e materialização a um procedimento em que a redação e a apresentação das situações-problema, a eleição dos elementos e a leitura da carta geraram a produção de um dizer escutado e discutido em um coletivo. A escrita e a leitura compartilhada das cartas ampliaram a análise das

forças em jogo, incitaram deslocamentos, convocaram dizeres e reuniram pedaços fragmentados, como bem fez Mariana em sua carta. A carta, nesse contexto, funcionou como espaço de construção no qual a precarização da rede – atribuída à má gestão ou entraves burocráticos – compõe-se com um campo de experiência no qual o narrador e seu dizer autoral compõem no fato narrado. Isso não diminui o impacto de fatores administrativos e políticos que constituem os problemas cotidianos nas instituições. Contudo, ao arriscarem uma palavra pessoal que diga do impacto desses acontecimentos na teia de relações das quais participam, os narradores podem deslocar-se de uma posição que naturaliza e generaliza a queixa, para outra na qual um sujeito singular tem o que fazer e dizer.

Considerações

Em entrevista realizada em 1962 na França, Deleuze (1992) apresenta a tarefa comum a ele, Foucault e Guattari, quando analisam os estados mistos, os agenciamentos ou ainda o que Foucault chamou de dispositivos. Nesses agenciamentos de forças múltiplas, ocorrem focos de unificação, de totalização, de processos de subjetivação sempre relativos e que continuamente são desfeitos. Entendemos por focos de unificação formas que vão se tornando viáveis: não são causas de si mesmas, nem formas finais – constituem-se em relações de forças em que elementos heterogêneos estão presentes, constituindo o poder e inventando modos de existência. Portanto, as condições de existência em que se produzem as formas de viver estão em contínua produção, em contínua disputa (MACHADO, 2017), ainda que no primeiro momento pareçam estáveis e arraigadas. A frase de uma das participantes das oficinas ajuda-nos a por em palavras essa torção pretendida. Ela escreve: “Tenho sentido a falta de revolução em mim”. Essa falta de revolução em nós está em disputa, essa forma de viver que produz uma carência de ação não é a constatação de uma forma final.

As formações, os encontros, as leituras, as pesquisas e a escrita, nesses momentos, convocam-nos a uma radicalidade: agir na abertura do processo de criação de existência. Não basta afirmar que a existência sempre se cria. Sim, é verdade, ela se cria, mas temos vivido situações em que se criam corpos fracos e adoecidos, práticas em que a presença de corpos desejosos é dispensável, gestões administrativas que não priorizam a saúde e encontros que calam as histórias. O verbo “agir” carrega uma potência comum de tramar, de tecer (DELIGNY, 2015) – algo que se produz em um viver comum que possa suspender a tirania de finalidades determinadas a priori. São

tantas urgências, é tanto *tarefismo* – palavra usada por uma das participantes –, que deixamos de trabalhar naquilo que tem constituído esses corpos e essas práticas.

Em tempos tão paradoxais – pois defendemos a fruição de tempo sem termos tempo para dele usufruir –, o exercício da escrita de cartas incita um intervalo que cria e recria o acontecimento ao impelir um dizer que força deslocamentos em encontros históricos e contingentes.

Referências

- CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995 (original publicado em 1943).
- DELEUZE, G. Os intercessores. In: _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. Um retrato de Foucault. In: _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELIGNY, F. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: n-1 edições, 2015.
- DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FONSECA, P. F. Estágios em Psicologia e Educação: Itinerários Singulares de Formação. *Rev. Psicologia: Ensino & Formação*, ago./dez., 2017, p. 1-8 (no prelo).
- FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulinas, 2012.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- _____. A vida dos homens infames. In: _____. *Estratégia, poder-saber: Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- LEOPOLDO e SILVA, F. O mundo vazio: sobre a ausência da política no contexto contemporâneo. In: ACCIOLY, D.; MARRACH, S. A. *Maurício Tragtemberg. Uma vida para as Ciências Humanas*. Araraquara: UNESP e FAPESP, 2001.
- LERNER, A.; FONSECA, P.; SAYÃO, Y.; MACHADO, A. Plantão institucional: uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação. *Estilos da Clínica*. Revista sobre a infância com problemas, v. 19, n. 1, p. 199-208, 1 abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i1p199-208> .
- MACHADO, A. M. Entre as demandas das pesquisas, dos psicólogos e das escolas. In: COMISSÃO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CRP-RJ (Org.). *Conversações em Psicologia e Educação*. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª região, 2016.
- _____. A experiência sensível e a construção do problema em um trabalho de intervenção. In: _____. LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (Orgs.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Blucher, Open Access, 2017.

- _____; SAYÃO, Y. Plantão institucional em tempos difíceis: uma prática psi no campo da educação. In: _____; COUTINHO, A. B. C.; FONSECA, P. F. (Orgs.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação*. São Paulo: Blucher, Open Access, 2017.
- _____; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. Movimentos Políticos e Discursivos em Psicologia e Educação: fragmentos de uma história. In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (Orgs.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Blucher, 2017. <file:///C:/Users/Adriana/Documents/ARTIGOS/2017-10%20livro%20serviço%20MOV%20POLÍTICOS%20E%20DISCURSIVOS.pdf>
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. *Psicologia USP*, 8(1), p. 63-89, 1997. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>>.
- PRADO, T. M. S. Foucault e a ética da infâmia. *ethic@ - An international Journal for Moral Philosophy*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 323-338, dez. 2014. ISSN 1677-2954. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2014v13n2p323> . Acesso em: 24 jan. 2018.
- RAMOS, G. *Linhas tortas*. Disponível em: <<http://graciliano.com.br/site/obra/linhas-tortas-1962/>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

Adriana Marcondes Machado

Docente no Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Doutora em Psicologia Social. Membro do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP.

E-mail: adrimarcon@uol.com.br

Paula Fontana Fonseca – Docente no programa de pós-graduação da Universidade Ibirapuera. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP.

E-mail: pff@usp.br

¹ A discussão presente nesse artigo refere-se ao projeto de pesquisa intitulado *O uso de narrativas como estratégia de formação na interface entre psicologia e educação*, contemplado por bolsa da FAPESP,

auxílio regular, processo 2018/26101-1.

² O Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, fundado em 1977, realiza trabalhos de formação, extensão e pesquisa relacionados a práticas institucionais localizadas na interface entre Psicologia e Educação. Suas atividades são coordenadas pela psicóloga Paula Fontana Fonseca e pela professora Adriana Marcondes Machado.

³ Modalidade de atendimento direto ao público que se dá no Centro Escola do Instituto de Psicologia da USP.

⁴ Disponível em: <<http://graciliano.com.br/site/obra/linhas-tortas-1962/>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

⁵ Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/carta-fundamental-arquivo/a-droga-da-obediencia>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

⁶ A análise dessas questões – o enfraquecimento do autor e os reducionismos operados na escrita – fortaleceu a discussão sobre a dimensão interventiva que toda pesquisa e toda escrita exercem e passamos a trabalhar, também, na pós-graduação, com exercícios de escritas endereçadas que deram pistas importantes para uma melhor delimitação e definição dos objetivos das pesquisas.

⁷ Seminário e Oficinas: O Devir Escrita da Vida nos Serviços de Saúde. Quatro encontros realizados nos meses de setembro a outubro de 2017 na Faculdade de Saúde Pública de São Paulo. Organizadores: Grupo de Pesquisa Corpus (USP); Grupo de Pesquisa Análise Institucional e Saúde Coletiva (UNICAMP); Grupo de Pesquisa Lógicas Institucionais e Coletivas (PUC-SP); Grupo de Pesquisa Estudos da Violência e Vulnerabilidade Social (MACKENZIE); Grupo de Trabalho Subjetividades Contemporâneas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP); Serviço de Psicologia Escolar (USP).

⁸ Colaboraram com a oficina de cartas: Aline Garcia Aveiro (mestre pelo IPUSP) e Daniela Fontes Garcia, que trabalha com processos de formação a partir de técnicas e discussões presentes na proposta do Teatro do Oprimido.

⁹ Nome fictício.