

Adriana Marcondes Machado
Sílvia Galessio Cardoso
organizadoras

A ESCRITA COMO EXERCÍCIO EM PROCESSOS FORMATIVOS

A ESCRITA COMO EXERCÍCIO EM PROCESSOS FORMATIVOS

Conselho editorial

André Costa e Silva

Cecilia Consolo

Dijon de Moraes

Jarbas Vargas Nascimento

Luis Barbosa Cortez

Marco Aurélio Cremasco

Rogerio Lerner

Blucher Open Access

ADRIANA MARCONDES MACHADO
SÍLVIA GALESSO CARDOSO
(organizadoras)

A ESCRITA COMO EXERCÍCIO EM PROCESSOS FORMATIVOS

2021

A escrita como exercício em processos formativos

© 2021 Adriana Marcondes Machado e Sílvia Galessso Cardoso (organizadoras)

Editora Edgard Blücher Ltda.

Publisher Edgard Blücher

Editor Eduardo Blücher

Coordenação editorial Jonatas Eliakim

Produção editorial Isabel Silva

Diagramação Taís do Lago

Revisão Luana Negraes

Capa Laércio Flenic

Imagem da capa iStockphoto

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel 55 11 3078-5366
contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer
meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

A escrita como exercício em processos formativos
/ Organizado por Adriana Marcondes Machado, Sílvia
Galessso Cardoso. – São Paulo : Blucher, 2021.

148 p.

Bibliografia

ISBN 978-65-5550-114-8 (impresso)

ISBN 978-65-5550-115-5 (eletrônico)

1. Língua portuguesa - Escrita 2. Língua portuguesa
– Estudo e ensino 3. Língua portuguesa - Composições
I. Cardoso, Sílvia Galessso

21-4610

CDD 469

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa - Escrita

SUMÁRIO

PREFÁCIO – ESCRITA E FORMAÇÃO: ENTRE OS CADERNOS DE ANOTAR A VIDA E OS CADERNOS DE PESQUISA.....7

MARCIA MORAES

APRESENTAÇÃO – O ENDEREÇAMENTO DA ESCRITA COMO METODOLOGIA EM PESQUISA..... 13

ADRIANA MARCONDES MACHADO

SÍLVIA GALESSO CARDOSO

CAPÍTULO 1 – PENSAR É DESLOCAR-SE: O JOGO DA ESCRITA ENDEREÇADA.. 21

ADRIANA MARCONDES MACHADO

BEATRIZ SAKS HAHNE

PAULA FONTANA FONSECA

CAPÍTULO 2 – DESPROPÓSITOS FORMATIVOS.....35

PAULA FONTANA FONSECA

CAPÍTULO 3 – A ESCRITA COMO OPORTUNIDADE DE ENCONTRO NA EXPERIÊNCIA DO ENSINO UNIVERSITÁRIO..... 49

LILIAN A. A. VERONESE

CAPÍTULO 4 – LER-SE: UMA PRÁTICA DE ESCRITA COMO EXERCÍCIO DE ALTERIDADE.....59

SÍLVIA GALESSO CARDOSO

CAPÍTULO 5 – FAZER PESQUISA COMO PROCESSO RELACIONAL: VIVER, ANALISAR E ESCREVER PROBLEMAS NA PARCERIA COM EDUCADORES..... 69

CAROLINA TERRUGGI MARTINEZ

**CAPÍTULO 6 – UMA PRÁTICA DE ESCRITA OU A ESCRITA COMO PRÁTICA: A
RELAÇÃO CAPS IJ E ESCOLA EM FOCO 81**

RENATA PENALVA

**CAPÍTULO 7 – A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA ENTRE “VOCÊS” E VOCÊS:
APRENDER COM O QUE PRODUZ SILÊNCIO NA ESCUTA SOBRE A VIDA..... 95**

BEATRIZ SAKS HAHNE

**CAPÍTULO 8 – ÀS CRIANÇAS DO 1º ANO DE 2020: UMA CARTA PARA DAQUI A
ALGUNS ANOS 105**

TOMAZ VOLPI GUIMARÃES PIESTUN

**CAPÍTULO 9 – CARTA PARA RITA: DIÁLOGOS SOBRE A SEPARAÇÃO DE BEBÊS E
SUAS MÃES EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE..... 113**

LUIZA FERREIRA

**CAPÍTULO 10 – A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS COM ESTUDANTES DE
CLASSES DESFAVORECIDAS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA..... 129**

ADRIANA MARCONDES MACHADO

PAULA MOREIRA CASTELLUCCI

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR 145

ESCRITA E FORMAÇÃO: ENTRE OS CADERNOS DE ANOTAR A VIDA E OS CADERNOS DE PESQUISA

Marcia Moraes

março de 2021, em meio ao caos e às dores da pandemia da Covid-19.

Isabel Allende é, sem dúvida, uma grande escritora, uma grande contadora de histórias. Em seu clássico *A casa dos espíritos*, publicado originalmente em 1982, Clara, uma das personagens, passa a vida escrevendo em seus *Cadernos de Anotar a Vida*. Clara é uma mulher que escreve, que transita entre o mundo dos vivos e o dos mortos, entre a cidade e o campo, entre a razão e a desrazão, entre a opressão patriarcal e a resistência das mulheres, entre a opressão e a insurgência. Clara vive, transita e escreve sempre colocando em xeque a facilidade das oposições binárias. Ela vive num entre-mundos. Para quem Clara escreve? Para quê? Por quê?

Não creio que possamos dar apenas uma resposta a cada uma dessas perguntas. É possível, porém, esboçar respostas que são também caminhos de leituras para esta obra-prima, cujo cenário é o sul das Américas entre o final do século XIX e meados do século XX, quando um golpe civil-militar instaura uma ditadura e assume como norma a violência, a tortura e o silenciamento das dissidências. Os *Cadernos de Anotar a Vida* permanecem pulsantes, mesmo depois que Clara parte para o mundo dos espíritos. Um de seus destinatários somos nós, que lemos o livro e que acompanhamos a resistência dessa mulher e de tantas outras, em produzir e cultivar a vida, em cuidar dos outros, mesmo que o mundo vá se tornando cada vez mais opressor, cada vez mais instituído e institucionalizado

na violência patriarcal. Clara escreve para que não esqueçamos da resistência, da luta, da ternura, da força. Clara escreve para outra de sua linhagem que retomará a pena, no meio dos escombros, e recomeçará a escrita, parindo de novo um mundo possível com a caneta e com o ventre. Clara escreve para todas as mulheres que virão depois dela; para preservar a memória, para desenhar um futuro, quem sabe, menos opressor. Clara escreve para os insurgentes.

Refazer, reter, renascer. Nessa obra de ficção, a história recomeça com e pela escrita de mais uma mulher, assim como de seu ventre nascerá mais uma vida, a reinaugurar flores no solo – temporariamente – desértico. De tudo o que havia registrado nos *Cadernos de Anotar a Vida*, a herdeira de Clara, sua neta, encontra um fio a partir do qual recomeçará a narrar. Esse fio é Barrabás, o cachorro que décadas antes havia chegado pelo mar para seguir e acompanhar a família. Não me parece que o recomeço, justo por esse fio, seja arbitrário, pois que Barrabás, figura histórica polissêmica, carrega a marca da rebeldia contra as opressões. Barrabás, o cão que amou Clara e os seus, como espécie companheira (Haraway, 2008), e sustentou as revoltas e as insurgências que se teciam no cotidiano daquela família. Como nos adverte Sunaura Taylor (2017), no pensamento colonial há uma relação entre o lugar que ocupam os animais e aquele ocupado pelas figuras racializadas, genericadas, marcadas como deficientes: são subalternizados e objetificados. Para Taylor (2017), Haraway (2008, 2019) e outras feministas, a opressão animal é articulada a outras formas de opressão colonial. Assim, retomar a história por Barrabás, o cão, é já assumir uma posição política de que, por esse fio, talvez se possa recontar a história a partir de outras conexões, de outras articulações, e com a aposta política de sustentar rebeldias. Ouso dizer que seguir as conexões de Barrabás, o vira-lata, é o que Haraway (2019) nos convoca a fazer para ficarmos com o problema, sem buscarmos respostas fáceis, como se pudéssemos olhar de longe o cenário social em que vivemos. Para a autora, ficar com o problema é “estar verdadeiramente presente, não como um eixo que desaparece entre passados horríveis ou edênicos e futuros apocalípticos ou de salvação, mas como criaturas mortais entrelaçadas em uma miríade de configurações inacabadas de lugares, tempos, assuntos, significados” (Haraway, 2019, Kindle, posição 182-183).

Por isso, retomar a caneta para seguir com os *Cadernos de Anotar a Vida* é tarefa ao mesmo tempo pessoal e política. Digo pessoal porque é uma mulher que pega de novo a caneta e que contará a história de sua família. E é política porque o que se passa na configuração inacabada de uma família é entrelaçado por muitas outras conexões de lugares, tempos e espécies companheiras, que contam a história de um país desde a questão da posse e do uso da terra até a

formação política de tantos e tantas que lutarão para redistribuir riquezas, vozes e agências de modo mais digno, mais justo, mais equânime. Narrar, portanto, é uma empreitada localizada, situada e não necessariamente particular. Dizer que narrar é uma empreitada localizada significa indicar que a escrita está imersa em conexões, em emaranhados de relações semiótico-materiais que nos permitem ver de algum lugar, pensar a partir de alguma posição. Colocar em cena tais conexões não é, necessariamente, engajar-se numa escrita particular no sentido de alguma coisa que se fecha entre muros ou que se desenha como um desabafo confessional. Dizer que uma escrita é localizada é afirmar que ela é altamente capilarizada, altamente conectada e emaranhada com feixes de relações que articulam humanos e não humanos.

Assim, nos *Cadernos de Anotar a Vida*, no livro de Allende, os registros operam nos âmbitos pessoal e político. Despret e Stengers (2011) afirmam que o pessoal é político exatamente no ponto em que aquilo que numa vida é anedótico se conecta com outras vidas. Na obra literária, a vida de uma família é entrelaçada com a vida de um país. O que se passa com a família de Clara não é separado do que ocorre no país. Os *Cadernos de Anotar a Vida* não são escritos por um “eu” isolado, fechado entre quatro paredes. São escritos a partir dos emaranhados de relação entre a vida de Clara e a vida de seu país. Sabe-se muito sobre o golpe de estado lendo-se tais *Cadernos*. Desse modo, quando outra mulher pega a caneta para seguir escrevendo, ela não escreve aprisionada no seu mundo particular. Escreve, como a avó, para tecer o vínculo entre o pessoal e o político. Puxar o fio da história, começando, ao mesmo tempo, com o filho que carrega no ventre e com Barrabás, o cachorro que veio pelo mar, é situar a narrativa entre as dores das violações de seu corpo, fruto de uma política assassina e a agência das espécies companheiras, com as quais se tecem futuros possíveis.

A “Escrita como exercício em processos formativos”, livro que o(a) leitor(a) toma agora pelas mãos, é uma obra que retoma o gesto de Clara e de todas as pessoas que recebem – de um modo ou de outro – as memórias registradas nos seus *Cadernos de Anotar a Vida*. É uma obra tocada adiante por pesquisadoras e pesquisadores que se formam na e pela escrita, lançando mão de escritas endereçadas, que buscam os olhos, os ouvidos, as escamas e a pele de seus interlocutores, sejam eles humanos ou não humanos: uma escrita endereçada, como diria talvez Haraway (2019), no Chthuluceno, nesse mundo em que nos *tornamos-com* uns com os outros, seres híbridos, tecidos em emaranhados de relações heterogêneas. A tarefa é nutrir e cultivar relações heterogêneas, abrindo mão da posição privilegiada do olho de deus que tudo julga e a todos condena, sem jamais se localizar.

É um percurso no qual se lançaram os(as) pesquisadores(as) que se reúnem nesta obra, afirmando que, na prática de pesquisa, escrever é performar mundos (Moraes e Tsallis, 2016); é atizar insurgências, é seguir com o problema, no sentido que Haraway (2019) confere a essa expressão, isto é, sustentar a “respons-habilidade”, a capacidade de responder por dentro das relações que se tecem nos campos de pesquisa, nas vidas daqueles e daquelas que se lançam na empreitada de pesquisarCOM os outros e não sobre os outros (Moraes, 2010). Não há um lugar isento, como se fosse um fora das relações estabelecidas com os campos de pesquisa. É no meio de tais relações que a escrita se tece. Por certo, os(as) autores(as) que aqui se encontram seguem afirmando a radicalidade da escrita na transformação e na recomposição de nossos tecidos sociais, por vezes estilhaçados por dores, por perdas, por exaustão e por tantos outros sofrimentos e embates, ainda mais contundentes e intensos nestes tempos de pandemia. Não há inocência nos textos que aqui se reúnem.

Se não há lugar para o olho de deus nesta obra, se por aqui as escritas estão imersas no húmus dos campos de pesquisa, é porque os autores e as autoras, ao escreverem, colocam-se no jogo, desviam-se de suas certezas, transformam-se no e pelo ato da escrita. Maria Puig de la Bellacasa (2012) nos permite pensar que a escrita situada nem sempre é suave, serena, livre de gagueiras e hesitações. Ela é uma agonística, um embate entre a tentação de tudo sabermos sobre os outros com quem pesquisamos e o desafio de nos lançarmos num processo de nos *tornarmos-com*, de nos transformarmos reciprocamente. A operação de escrever no e com o húmus do campo da pesquisa é retomada na própria elaboração desta obra, tecida coletivamente com a pulsação de um *nós pensamos*, e não de um *eu penso*.

Nesta obra, como em *A casa dos espíritos* de Allende, os pesquisadores e pesquisadoras sabem que seus Cadernos de Campo, seus registros de pesquisa, são como os *Cadernos de Anotar a Vida*: são escritos que fazem a vida renascer no meio dos ventres, canetas, cadernos, cachorros vira-latas, fios, telas, chips e outros tantos humanos e não humanos. São escritos endereçados que hão de convocar outras(os) a escreverem, a pegar a caneta e narrar, ainda que por vezes a caneta pese na mão. Porque narrar, na pesquisa, é o radical gesto que faz a vida recomeçar, de novo e de novo, mesmo que os embates sejam intensos e o solo, por vezes, seja árido.

REFERÊNCIAS

Allende, I. *A casa dos espíritos*. (1982). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

Bellacasa, M. P. Nothing comes without its world: thinkingwithcare. *The sociological review*, 60(2), pp. 197-216, 2012.

Despret, V. & Stengers, I. *Lesfaiseuses d'histoires. Ce que les femmes font à lapensée*. Paris: La Découverte / Les Empêcheurs de Penser en Rond, 2011.

Haraway, D. *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.

Haraway, D. *Seguir con el Problema. Generar Parentesco en el Chthuluceno*. Bilbao: Consonni, 2019.

Moraes, M. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. Em: Moraes, M. & Kastrup, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual* (pp. 26-51). Rio de Janeiro: Nau Editora.

Moraes, M. & Tsallis, A. Contar histórias, povoar o mundo: a escrita acadêmica e o feminino na ciência. *Polis e Psique*, v. 6, pp. 39-50, 2016.

Taylor, Sunaura. *Beasts of Burden: Animal and Disability Liberation*. New York: The New Press, 2017.

O ENDEREÇAMENTO DA ESCRITA COMO METODOLOGIA EM PESQUISA

Adriana Marcondes Machado

Sílvia Galessio Cardoso

Este livro¹ é fruto de discussões referentes à pesquisa intitulada O uso de narrativas como estratégia de formação na interface entre psicologia e educação² e produções do grupo de pesquisa Escrita e Formação do Instituto de Psicologia da USP. Apresentaremos alguns elementos do percurso em que os processos de escrita tornaram-se foco em pesquisas e nos trouxeram até estas páginas

Tendo trabalhado como funcionária técnico-administrativa (psicóloga) e, atualmente, como docente do Instituto de Psicologia na USP, Adriana Marcondes Machado participa há mais de 30 anos do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP (SePE), sendo, hoje, sua coordenadora. Esse serviço foi fundado na década de 1970 e teve Maria Helena Souza Patto como proponente (Machado, Lerner & Fonseca, 2017). Os textos e as análises de Maria Helena criticavam o desenvolvimento de

¹ A publicação desta obra em formato Open Access foi possível graças ao apoio do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Instituto de Psicologia – USP) que, sensível à necessidade de contribuir com a divulgação de pesquisas científicas de seu corpo docente e seus colaboradores, destinou a esta publicação recursos provenientes da verba PROAP, concedida aos programas de pós-graduação brasileiros pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), à qual, também, somos gratas.

² Com financiamento da FAPESP, processo 2018/26101-1 (07/2019 a 07/2021).

condutas e investigações que propunham a adaptação dos desajustados e incitaram o Serviço de Psicologia Escolar a trabalhar na formação de estudantes de psicologia de maneira a levar em consideração a desigualdade social como força motora da produção do fracasso escolar. Para isso, a formação em psicologia necessitava da organização de estágios supervisionados, em que os(as) estudantes pudessem habitar as relações institucionais e participar do diagrama de forças no qual as problemáticas se constituem.

No ano de 1986, foram contratadas as primeiras psicólogas para trabalhar nesse serviço, organizar e supervisionar os estágios. Na rotina das atividades de estágio, há uma ação fundamental: registrar os acontecimentos. Esses registros-relatos são materiais fundamentais para subsidiar a reflexão sobre as experiências de estágio discutidas nas supervisões realizadas pelas psicólogas do SePE.

Uma intensa inflexão se deu na confecção desses registros quando, ao percebermos um certo tom ressentido e rotulador que reduzia as análises das problemáticas aos corpos de certos sujeitos (professoras, familiares, alunos), atribuímos a produção desse tipo de escrita como efeito da demanda que as supervisoras faziam às(aos) estagiárias(os): escrever, **para as supervisoras**, sobre o que viviam **na escola**. Mudamos o endereçamento, isto é, passamos a pedir para que, ao escrever, as(os) estudantes mirassem como interlocutores as pessoas em relação às quais teciam observações. Como desenvolvido por Adriana Marcondes e Paula Fonseca (psicóloga do SePE) em artigo de 2019 (Machado & Fonseca, 2019), isso produziu uma gagueira fundamental e uma mudança na estratégia de análise dos registros nas supervisões: intensificou-se a atenção tanto à realidade que os escritos produziam quanto a como o autor habitava as relações de força em jogo nas cenas cotidianas descritas.

As experiências com esses escritos, denominados carta-relatórios, inspiraram algumas experiências apresentadas a seguir: (1) uma disciplina de pós-graduação, (2) a formação de profissionais que são atendidos em uma modalidade de trabalho do SePE intitulada Plantão Institucional e (3) o grupo de orientação com mestranda(os) e doutoranda(os).

Na pós-graduação, a partir de uma disciplina ministrada na linha de pesquisa Psicologia Escolar, Educação e Políticas Públicas, percebemos o mesmo discurso ressentido e reducionista nas(nos) pesquisadoras(es) em algumas discussões sobre os projetos de pesquisa. Por que os professores rotulam, por que os médicos medicam excessivamente, por que os jovens não aderem às ações educativas, por que a escola não funciona bem... produziam-se questões a serem pesquisadas. A rotulação, o excesso de prescrição de medicação, a não aderência e a escola-que-não-ensina

são produções desses campos, e uma escrita baseada na falha do outro não seria tão grave se fosse uma primeira marca do conhecimento a ser refletida, ampliada e modificada, para que tornasse possível alçar o funcionamento político em que essas práticas são engendradas. Mas, muitas vezes, esse tom permanecia durante todo o trabalho e, além disso, a figura do(da) pesquisador(a) era tratada como fora do diagrama de forças em que esses acontecimentos se materializavam. Desenvolvemos um exercício de escrita endereçada nessa disciplina de pós-graduação em que as(os) estudantes eram convidadas(os) a escrever uma situação cotidiana referente ao problema da pesquisa, eleger elementos presentes nessas situações e escolher, entre esses elementos, um remetente e um destinatário para a escritura de uma missiva (Machado & Fonseca, 2019). Como exemplo, um pesquisador que investigava o cotidiano da Fundação Casa escreveu “da galera que está dentro da casa” para “a galera que está fora da prisão”. As cartas redigidas eram lidas e conversadas na última aula da disciplina. Esse exercício permitiu a ampliação da análise dos elementos em jogo na construção da problemática da pesquisa, bem como um certo encantamento pela escrita.

Nestes últimos anos, desenvolvemos, no Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP, um exercício semelhante a esse que é praticado nos atendimentos a equipes de profissionais que vêm até a USP participar de uma modalidade de trabalho denominada Plantão Institucional com função de formação profissional. Nesse trabalho de extensão universitária, criamos um exercício de escrita endereçada com os grupos atendidos, com o objetivo de ampliar a capacidade de pensar e agir frente à sensação de impotência experimentada pelos profissionais, problematizar os registros escritos que essas(es) profissionais realizam em seus trabalhos e analisar o uso de dispositivos de escrita para o trabalho de formação realizado pelo Plantão Institucional.³

Essas experiências se compõem a uma outra, central para a apresentação deste livro. Desde 2012, há encontros quinzenais com todo o grupo que tem orientação com Adriana Marcondes Machado. A tarefa nesses encontros tem sido ler e discutir os textos escritos pelas(os) pesquisadoras(es). A experiência com as cartas-relatórios, com os exercícios de escrita endereçada na disciplina de pós-graduação e com as(os) profissionais atendidas(os) no Plantão Institucional se somaram à forma como vimos discutindo os textos das(dos) pesquisadoras(es). Há um foco na forma escrita e um desejo de que a conversa coletiva no grupo de orientação colabore com o enfrentamento das tendências generalizadoras, rotuladoras, ensimesmadas e

³ A pesquisa *O uso de narrativas como estratégia de formação na interface entre Psicologia e Educação* foca a experiência com seis grupos que participaram desse procedimento.

autoritárias presentes nas versões lidas e discutidas. Passamos a ficar à espreita de palavras de ordem esvaziadas de sentido, de reflexões que colocam as instituições pesquisadas na cadeira dos réus e de análises exteriorizadas em que as reflexões se reduzem aos sujeitos pesquisados. Compreendemos que a indignação em relação aos processos vividos e investigados exige uma precisão de análise em que sejam considerados os elementos macro e micropolíticos na configuração dos acontecimentos. Entender a natureza micropolítica do mal-estar requer estratégias coletivas para alterar essas condições de existência, sendo a escrita ação em que essas existências também se constituem. Não teríamos caminhado tanto sem as conversas em grupo, sem os estranhamentos que produzimos ao ler umas(uns) os textos das(os) outras(os), sem os palpites que vamos dando, principalmente em relação ao que passamos a denominar como uma escrita-sem-disputa (Machado & Fonseca, 2019).

Essas experiências em pesquisa, ensino e extensão ampliaram as inserções em uma rede na qual discutimos questões referentes ao uso da escrita em processos de formação: alguns(algumas) de nós participam da linha sobre dispositivos de formação no Grupo de Pesquisa do CNPq Saúde Coletiva e Análise Institucional, liderado pela professora Solange L'Abbate; publicamos e apresentamos, em congressos, trabalhos referentes à relação escrita e pesquisa (Machado, Hahne & Martinez, 2020; Machado & Fonseca, 2019) e nomeamos nosso grupo de pesquisa **Escrita e Formação**.

Desde o segundo semestre de 2019, Sílvia Galesso, cujo doutorado defendido na Faculdade de Educação da USP versou sobre o trabalho que ela realizou como professora de produção textual para estudantes do Ensino Médio (Cardoso, 2019), passou a compor o grupo de pesquisa e submeteu um projeto de pós-doutorado visando trabalhar com a questão da escrita na pós-graduação a partir de oficinas e acompanhamento de processos de escritura dos pesquisadores.

Essa trajetória de experiências que foram se desdobrando em torno do interesse comum sobre o que pode a escrita na produção de pesquisa nos entusiasmou a compor um livro no qual pudéssemos não só discutir esse tema, mas colocá-lo em ação: fazer do livro oportunidade para praticar a escrita que vimos discutindo. No fim de 2019, estipulamos que nos dedicaríamos a tal tarefa no ano seguinte.

Não contávamos que, em março de 2020, uma pandemia seria propagada pelo mundo e mudaria nossas vidas. Mantivemos nosso compromisso, mas, de início, estava difícil encontrar ânimo para escrever em meio a tanta insegurança, adaptações e necessidade de manter as atividades da pós-graduação. Fomos tendo que inventar estratégias para seguirmos empenhados. Lançamos uma pergunta

disparadora para cada um pensar sobre o que escreveria: quais desafios na escrita se produziram ao longo do percurso de pesquisa? Também reunimos, em uma pasta virtual, referências bibliográficas sobre a questão da escrita em contexto de pesquisa, estimuladas pela investigação que vínhamos desenvolvendo com o financiamento da FAPESP, e a compartilhamos com o grupo. Essas iniciativas ajudaram com a definição dos temas. Além disso, recorreremos à experiência com cartas, apostando que o endereçamento facilitaria novas aproximações com as questões pesquisadas, o que para alguns foi uma solução, e para outros, não. O uso da correspondência não era uma regra, o que importava era exercitar uma escrita tomada como procedimento para pensar o tema perseguido no texto e, também, como objeto próprio de reflexão. Essa é a razão da variedade de formatos dos capítulos.

Outro recurso que desenvolvemos para incentivar a confecção deste livro foi a troca de leitura. As(os) autoras(es) foram inseridas(os) em pequenos subgrupos em que todas(os) leram e comentaram cada texto, e organizamos reuniões gerais com todas(os) para discussão de questões trazidas pelos subgrupos. Ao longo do ano, fizemos três rodadas com essa dinâmica. A intenção era manter o olhar estrangeiro aos textos, aberto a estranhamentos e disposto a explorar possibilidades não pensadas. A troca de comentários nos grupos menores impulsionava a escrita, por se ter com quem dividir o peso das escolhas, por se ter um leitor para testar o texto, para questionar o que se quis dizer, debater certezas, discutir os efeitos da leitura e clarear sentidos – um treino para o escritor escutar o que o leitor tinha a dizer e para o leitor dialogar com o que lia. Nas reuniões gerais, algumas dificuldades foram explicitadas e puderam ser discutidas. Duas delas valem ser citadas, porque enfrentá-las é parte da proposta deste livro. Uma foi transitar entre a pessoalidade instigada pelo destinatário (ou pela interlocução), a impessoalidade presente no processo de construção das problemáticas investigadas e os esforços para não cair na neutralidade visada e convencionalizada pela linguagem científica: usar a primeira pessoa do singular favorecia acessar a experiência de um “eu”, mas isso, além de não bastar, carregava o perigo de uma escrita ensimesmada que reduz as análises dos fenômenos investigados. O singular que interessava compartilhar implicava acessar as relações em que se produz o sujeito-primeira-pessoa. A outra dificuldade foi não adotar um tom prescritivo ou repleto de verdades que aparecia como tendência nas primeiras versões em que se escrevia de forma endereçada, visando defender certas formas de pesquisar. Diante disso, tivemos que averiguar maneiras de prescindir tanto de recomendações quanto de expectativas sobre o outro, como se fosse ele quem estivesse falhando, ou de promessas de que a pesquisa poderia resolver as problemáticas abordadas.

Como procedimento para chegar às versões finais dos capítulos, nós, organizadoras do livro, lemos todos os textos e enviamos considerações. Optamos por manter informalidades da língua em momentos nos quais há transcrição de falas ou em que a linguagem enfatiza a interlocução.

As(os) autoras(es) trataram da escrita no processo formativo, dando ênfase à relação com aquela(e) da(do) qual se fala na construção da escritura. Escrever levando em conta a presença desses de quem se fala promoveu a discussão sobre os temas trabalhados: escreve-se aos jovens que vivem as medidas socioeducativas como forma de colocar essas medidas em análise; direciona-se uma carta a uma bebê cuja mãe está presa em uma penitenciária como maneira de indagar as formas de avaliar e tratar essas mulheres-prisioneiras-mães; constrói-se um percurso narrativo a partir do diálogo com estudantes de classes sociais desprivilegiadas do IPUSP como forma de problematizar a produção de relações de desigualdade no Instituto. A escrita endereçada, assim, não é uma característica restrita à carta, ela é uma metodologia de pesquisa que visa implicar o pesquisador no diagrama de forças do campo tematizado, recurso para combater a propensão ao queixume diante dos problemas, à culpabilização frente a impedimentos e à prescrição de medidas e condutas a serem tomadas. O endereçamento e a discussão dos textos escritos nos permitem habitar essa trincheira, essa incisão entre nós e o outro, em que é possível agir.

Os trabalhos apresentados neste livro ressaltam um dos atravessamentos fundamentais na atividade de pesquisa: escrever. O texto escrito em pesquisas nas ciências humanas é campo de atividade do pesquisador, um laboratório em que a realidade é criada e performada (Moraes, 2011). Se performamos realidade, então o método é político, assim como a escrita.

Dessa forma, compreendemos a discussão e os exercícios de escrita desenvolvidos nesta publicação e presentes na configuração do grupo de pesquisa Escrita e Formação como ação micropolítica que performa processos de subjetivação e cria realidades que visam a ampliação da análise dos fenômenos em processos formativos de pesquisadores e profissionais.

Adriana Marcondes Machado, Beatriz Saks Hahne e Paula Fontana Fonseca, no capítulo *Pensar é deslocar-se: o jogo da escrita endereçada*, apresentam um procedimento de trabalho formativo de profissionais em que utilizam um exercício de escrita endereçada como forma de produção de deslocamentos em modos de pensar reducionistas e hierarquizados.

O trabalho de supervisão de estágio é o assunto do capítulo *Despropósitos formativos*, escrito por Paula Fontana Fonseca. Ela acompanha os processos de

se tornar um(a) estagiário(a) e de se tornar uma supervisora do que eles têm em comum e de mais valioso: os desvios e as incertezas.

Lilian Aracy Affonso Veronese conta, no capítulo *A escrita como oportunidade de encontro na experiência do ensino universitário*, sobre uma experiência de escrita proposta como parte da formação de estudantes de Psicologia, capaz de fazer do encontro pedagógico ocasião para variar o pensamento.

Sílvia Galesso indica pistas para o(a) pesquisador(a) tornar-se leitor(a) do próprio texto no capítulo intitulado *Ler-se: uma prática de escrita como exercício de alteridade*.

No capítulo *Fazer pesquisa como processo relacional: viver, analisar e escrever problemas na parceria com educadores*, Carolina Terruggi Martinez apresenta as gagueiras e os desvios experimentados na escrita da pesquisa, quando a pesquisadora passa a considerar seu trabalho de investigação uma produção com os educadores da escola acompanhada.

O capítulo *Uma prática de escrita ou a escrita como prática: a relação CAPS IJ e escola em foco*, escrito por Renata Penalva Vieira da Silva, enfatiza a articulação do procedimento de escrita individual e acadêmica com o trabalho coletivo em um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil na construção de práticas intersetoriais com as escolas de seu entorno.

O capítulo *A medida socioeducativa entre “vocês” e vocês: aprender com o que produz silêncio na escuta sobre a vida*, elaborado por Beatriz Saks Hahne, direciona-se aos adolescentes que experienciaram medidas socioeducativas, apontando as mudanças no percurso de seu estudo a partir do contato e da atividade de escrita em coautoria estabelecidos com alguns deles.

Tomaz Volpi Guimarães Piestun escreve uma carta em que um professor se corresponde com seus alunos, que estão começando a ler e a escrever. O capítulo se intitula *Às crianças do 1º ano de 2020: uma carta para daqui a alguns anos*. O medo do desconhecido é o tema da conversa, e o autor relaciona as dificuldades de lidar com as novas línguas impulsionadas pela pandemia e o receio e as pressões concernentes à alfabetização.

No capítulo *Carta para Rita: diálogos sobre a separação de bebês e suas mães em situação de cárcere*, Luiza Ferreira troca correspondência com uma bebê que conheceu em um Serviço de Acolhimento Institucional, cujo encontro a mobiliza a discutir a separação mãe-bebê e os discursos acerca de ser mãe e de ser bebê na condição de encarceramento.

Em *A construção de narrativas com estudantes de classes desfavorecidas da universidade pública*, Adriana Marcondes Machado e Paula Moreira Castellucci expõem e debatem a produção de narrativas com estudantes de classes socioeconômicas desfavorecidas no IPUSP como forma de disputa contra concepções e práticas universitárias que negam a complexidade da história e do contexto em que o despertencimento é produzido.

Os capítulos são marcados pelos tempos da pandemia de Covid-19 – ora como ambientação, ora como comparação e ora como discussão. Cada um experiencia a seu modo a contaminação da doença nas condições atuais de vida e, conseqüentemente, na prática da escrita.

Neste momento em que a ciência é convocada a afirmar sua relevância para salvar vidas, escrever e ler tornam-se, mais que nunca, exercícios de afirmação de vitalidade.

REFERÊNCIAS

- Cardoso, S. G. (2019). *Subjetividade e escrita argumentativa: encontros e desencontros na composição do texto*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Machado, A. M. & Fonseca, P. F. (2019). A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade. *Revista Mnemosine*, 15(1), pp. 4-22. Recuperado de: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/45970/30914>.
- Machado, A. M., Hahne, B. S. & Martinez, C. T. (2020). Enfrentando a escrita-em-dívida na formação de pesquisadores/Dossiê 55 anos de Pós-Graduação no Brasil. *Movimento-Revista de Educação*, 7(14), pp. 91-112. doi: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i14.42653>.
- Machado, A. M., Lerner, A. B. C. & Fonseca, P. F. (2017). Movimentos políticos e discursivos em Psicologia e Educação: fragmentos de uma história,. In A. M. Machado, A. B. C. Coutinho & P. F. Fonseca (Orgs.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* (pp. 12-28). São Paulo, SP: Blucher.
- Moraes, M. (2011). Pesquisar: verbo ou substantivo? Narrativas de ver e não ver. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 6(2), pp. 174-181. Recuperado de: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n2/Moraes.pdf.

PENSAR É DESLOCAR-SE: O JOGO DA ESCRITA ENDEREÇADA

Adriana Marcondes Machado

Beatriz Saks Habne

Paula Fontana Fonseca

PREÂMBULO

Em seu livro *Rayuela*, ou Jogo da amarelinha, em português, Cortázar propõe uma subversão da narrativa clássica ao convidar o leitor a participar do desenrolar da trama do romance. Logo de início, no *Tablero de direcciones*, somos advertidos de que o livro se lê tanto de forma corrida, avançando nos capítulos sucessivamente até o de número 56, como de forma saltada, na qual nos lançamos em busca do personagem principal ao realizarmos um percurso em que capítulos se intercalam segundo uma ordem pré-estabelecida. Esse jogo, conforme comenta o crítico literário Davi Arrigucci Jr. (1995), aparece na obra de Cortázar como uma “‘diversão’ que desvia da normalidade repetitiva, [implicando] uma possibilidade de passagem, uma abertura à participação, exatamente como o jazz e a poesia” (p. 54).

A despeito da escolha proposta logo de início – que podemos enunciar como sendo aquela que se coloca entre um certo automatismo da linha reta e as reviravoltas da leitura saltitada, já que boa parte do livro está contida nos capítulos prescindíveis, que estão para além do 56 –, seguir qualquer dos dois caminhos é sempre trilhar um percurso, como previsto pelo autor. É no exercício da leitura,

seja ela direta, saltada ou improvisada, que o leitor poderá se deparar com o fato de que, nesse empreendimento, as distintas e até inumeráveis formas de leitura têm impacto na ficção que se constrói. Não é possível escapar da proposta de direções, na medida em que pensamos sobre ela, sobre o que o escritor pretendia que fizéssemos com seu texto, sobre qual caminho seria melhor ou, ainda, se haveria uma forma correta de leitura.

Essas indagações – e outras tantas – comporão o livro que se lê, de modo que as regras do jogo participam de sua construção sem, ao mesmo tempo, garantir uma leitura única. É no fracasso da ideia de existir uma escolha livre de suas condições de possibilidade que o leitor poderá se deparar com as leituras possíveis e seus efeitos na narrativa que se desenha.

Esse breve recurso de aproximação com a obra literária de Cortázar possibilita que apresentemos a complexidade do jogo que descreveremos neste capítulo: uma metodologia de pesquisa e de intervenção que segue determinadas regras que funcionam como um convite à participação, à improvisação e, sobretudo, ao deslocamento.⁴ Um exercício de escrita que favorece um distanciamento daquilo que é o já conhecido, pensado e aceito. Tal como na proposta de Cortázar, o que se percebe ao longo do percurso é que não há certo e errado e que as regras do jogo participam da constituição daquilo que se experimenta.

Esse exercício, que apresentaremos detalhadamente na sequência do texto, foi proposto a equipes de profissionais que atuam na interface saúde, educação e assistência social e participam de uma modalidade de atendimento denominada Plantão Institucional, realizada pelo Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Seu objetivo é proporcionar um espaço de escuta e interlocução no qual as questões vividas no âmbito do trabalho possam ser pensadas, conversadas e discutidas (Machado & Sayão, 2017).

As equipes de profissionais de uma mesma instituição ou grupo de trabalho vão ao Instituto de Psicologia uma vez por mês, onde são atendidas durante duas horas, e permanecem nesse trabalho por cerca de três anos. Desde seu início, em 1997, até os dias atuais, mais de 130 grupos de profissionais participaram dessa modalidade de trabalho de formação. Acompanhamos, durante esses anos, o movimento de algumas políticas públicas a partir da vida cotidiana trazida por profissionais que trabalham em escolas públicas, Serviços de Acolhimento Institucional para Criança e Adolescente (Saica), Centro de Atenção Psicossocial

⁴ A investigação dessa metodologia de pesquisa recebeu apoio da FAPESP (processo 2018/26101-1) para a pesquisa intitulada *O uso de narrativas como estratégia de formação na interface entre Psicologia e Educação*.

Infanto-Juvenil (Caps IJ), núcleo técnico do Ministério Público, organizações não governamentais, Centros Comunitários da Criança e do Adolescente e outras instituições. O Plantão Institucional pretende produzir maior participação em processos de reflexão e decisão sobre as práticas cotidianas. Esse serviço se configura, para as equipes atendidas, como uma experiência que permite deslocamentos nas formas de pensar e agir sobre as dificuldades no exercício das funções.

O sentimento de impotência diante da magnitude do trabalho, a escassez de condições e a culpabilização vivida a partir de como os problemas são enfrentados dentro das equipes frequentemente dificultam a análise das situações vividas sob uma ótica politicamente implicada, dentro da qual cada profissional e seu grupo de trabalho podem se haver com a participação tanto naquilo que vivem quanto na produção de alternativas e respostas às precarizações com as quais se deparam.

Com o acúmulo de experiências nesse tipo de atividade de formação, formulamos questões e aprimoramos manejos e formas de operar no trabalho com os grupos. Em meados de 2019, passamos a desenvolver a experimentação de um exercício que utiliza a escrita de narrativas e de cartas como estratégia promotora de reflexão, de transformação de si e das experiências nas relações de trabalho (Machado & Fonseca, 2017). Neste capítulo, detalharemos e discutiremos os passos utilizados nessa prática.⁵

EXERCÍCIO DE ESCRITA ENDEREÇADA: AS REGRAS DO JOGO

O procedimento foi pensado para acontecer em dois tempos (dois 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 profissionais (psicólogas e assistentes sociais) que trabalham em Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (Saicas) de um município próximo à cidade de São Paulo. Esse grupo vinha sendo atendido pelo Plantão Institucional havia cerca de um ano quando realizamos o procedimento. Os profissionais chegavam às supervisões mensais com vontade de trabalhar, compartilhando cenas que os angustiavam: a relação com o poder judiciário, o fato de não se sentirem apoiados por seus pares, as dificuldades vividas com os adolescentes atendidos que não partilhavam das regras pensadas pelos adultos, a escassez de discussões técnicas e educacionais, as situações cotidianas de intenso

⁵ Esse detalhamento está presente na tese apresentada para concurso de livre-docência de Adriana Marcondes Machado, intitulada *Quando a escrita toca a produção institucional em um trabalho de extensão universitária* (2020, no prelo).

conflito, a falta de estrutura que propiciasse a criação de novas atividades junto aos atendidos.

Em relação à estratégia elaborada, no espaço do Plantão Institucional apresentamos a proposta, normalmente, ao final de um certo atendimento mensal de uma equipe. Todos os grupos até aqui convidados aceitaram participar do exercício, relacionando-o ao processo formativo realizado por meio da supervisão institucional. No mês seguinte ao convite, havendo concordância da equipe em realizá-lo naquele dia – pois novidades podem ter aparecido nesse tempo, solicitando outra discussão –, damos início ao exercício.

A seguir, apresentaremos os dois momentos do procedimento: tornar-se remetente e tornar-se destinatário.

PRIMEIRO MOMENTO: TORNAR-SE REMETENTE

- a. Oferecemos papeis e canetas. Solicitamos aos profissionais que cada um escreva uma situação-problema referente ao trabalho, a ser compartilhada com o grupo. Reservamos dez minutos para essa escrita e, depois, pedimos que cada um leia a situação-problema para todo o grupo.

Ler a situação-problema é impactante; por vezes, o autor quer logo explicar o que está escrito, em geral porque faz parte da situação-problema descrita. Insistimos para que a situação seja lida em um texto escrito com começo, meio e fim e, assim, damos relevo à precisão das palavras escolhidas e escritas.

No grupo com profissionais de Saicas trazido neste capítulo, as situações-problema ressaltam questões como: um dinheiro que havia desaparecido; uma sala do serviço de acolhimento nada acolhedora; trabalhadores sem esperança; uma equipe desarticulada; uma despedida não vivida; um adolescente que sairia do Saica ao ter completado 18 anos; um adolescente que bate forte em uma porta do banheiro em que uma das profissionais do Saica se trancou, exigindo que a profissional abrisse a porta; e outro adolescente que não adere às regras e pula o muro do Saica para sair à noite.

- b. 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 aquele que escreveu a situação-problema.

As situações-problema são engendradas no cruzamento de diversos elementos: pessoas (assistente social), lugares (banheiro), objetos (sofá), ações (bater) e

sentimentos (impotência); percebíamos a tendência de serem escolhidos como elementos pessoas e, por vezes, sentimentos – adolescente, braveza, psicóloga, impotência –, deixando de fora o entrecruzamento de determinações coletivas de espécies extrapessoais na construção dessas situações (Guattari, 2005), ou seja, a complexidade que constitui as situações-problemas, nunca produzidas por um sujeito supostamente isolado das questões interpessoais e institucionais. A partir dessa percepção, alteramos a proposta: enquanto uma pessoa lia a situação-problema, os membros do grupo que a ouviam anotavam os elementos percebidos e, terminada a leitura, todos apresentavam os elementos pensados (inclusive nós, coordenadoras), e a pessoa que escrevera a situação-problema registrava os elementos. Isso alterou os elementos que eram trazidos, de forma que novos puderam ser apreendidos: porta, giz, gritar, sono, celular, sala, corredor, choro, sofá, escuro, saudade, dúvida, furto, cuidador, assistente social, banheiro, impotência. O fato de todos participarem da sugestão dos elementos criou maior intimidade do grupo em relação às problemáticas narradas.

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

Durante o tempo dedicado à escrita da carta, alguns participantes permanecem na sala de atendimento, outros buscam cantos mais reservados. Cada participante elege um destinatário para quem a missiva será destinada e um remetente em cujo ponto de vista o autor entrará, ambos extraídos dos elementos que foram previamente destacados em grupo.

- d. 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 remetente.

Terminada a carta, pedimos que cada um apresente a dupla de remetente e destinatário escolhida. O fato de todos terem se apropriado das situações-problema e terem familiaridade com os elementos elencados gera expectativa no momento de ouvir as escolhas.

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

As duplas remetente-destinatário e a escritura da carta mobilizavam diferentes experiências em quem escrevia a missiva. Para encerrar esse primeiro momento, a ideia é ir além das expressões diagnósticas: *foi bom, foi difícil, achei interessante*, de forma que se possa falar sobre as impressões, sobre os primeiros efeitos do novo

encontro feito com o objeto sobre o qual escreveram (que é, geralmente, aquele para o qual alguma queixa ou algum questionamento é endereçado).

Esse primeiro momento – tornar-se remetente –, ocasionou, muitas vezes, deslocamentos quando algumas pessoas se espantavam com aquilo que escreviam, pois a carta iluminava coisas que pareciam estar escondidas. Por exemplo, a carta de uma assistente social à mãe de um adolescente, que pretendia funcionar como um aconselhamento, gerou na leitora que assumiu o papel de mãe-destinatária a afirmação de que a profissional não compreendia o que ocorria em sua vida. Na discussão, essa assistente social comentou que, havia algum tempo, percebia que suas ações não estavam sendo efetivas com essa mãe, algo que não havia aparecido na descrição da situação-problema.

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

Entre o primeiro e o segundo momentos 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.

SEGUNDO MOMENTO: TORNAR-SE DESTINATÁRIO

- g. No encontro seguinte, depois de um mês, entregamos as cartas originais e as cópias digitadas e impressas para quem as escreveu. Cada escrevente revisa a carta impressa para verificar se foi digitada corretamente.

Realizar esse momento em que o escritor retoma sua escrita permite melhor enlace entre os dois momentos, separados por, pelo menos, um mês de intervalo.

- h. Recolhemos as cartas depois de revisadas. Com as cartas em mãos, apresentamos ao grupo a dupla de remetente-destinatário de cada uma das cartas e perguntamos quem gostaria de ser o destinatário em cada uma delas. Portanto, cada um assumirá a posição de destinatário de uma carta escrita por algum colega.

As pessoas se entusiasmam para ler as cartas, ocupando o lugar de destinatárias. Conforme apresentamos a todos a dupla remetente-destinatário de cada carta e perguntamos quem gostaria de ser o destinatário, as pessoas se candidatam aos postos.

- i. Em silêncio, os destinatários fazem a leitura da carta. Pedimos para estarem atentos aos efeitos – pensamentos e afetos – e para selecionarem trechos que gostariam de destacar.

Há cartas longas e outras mais curtas: carta-poema, carta-denúncia, carta-conselho, carta engraçada, carta brava, carta indignada e carta resignada. Há cartas de reivindicação e outras que apresentam dificuldades cotidianas. O destinatário conta dos efeitos que ele recolhe com a leitura da carta.

- j. Abrimos novamente a palavra, agora para que cada um (no lugar de destinatário) compartilhe os efeitos produzidos, os trechos destacados e as reflexões provocadas com a leitura da carta.

Cada destinatário apresenta os efeitos a partir da leitura da carta recebida e destaca trechos, ideias, palavras ou frases que ressaltem a percepção desses efeitos. Durante essa apresentação, surgem discussões sobre o que a carta pretendia produzir pelo escrevente e os efeitos que produziu no leitor. Esse momento faz o remetente retroagir à sua escrita, revelando, por vezes, um descompasso entre o que o remetente diz pretender e o que produz; uma carta-conselho pode gerar a percepção de que *desse jeito isso não funciona*, fazendo do conselho mais uma prescrição não solicitada do que um apoio.

As conversas a partir do que os destinatários relatavam formalizaram questões que muitas vezes não eram percebidas como parte das situações-problema; é comum que um pensamento causal, como “as desigualdades salariais fariam as cuidadoras se isentarem de agir na situação relatada”, dê a impressão de que nada pode ser feito enquanto os salários não forem mais justos. A escrita endereçada como exercício partilhado vislumbra agir nessa construção micropolítica do impossível reduzido à impotência que impede o pensamento e, sobretudo, a reflexão coletiva.

A ESCRITA COMO JOGO

No Plantão Institucional, vimos propondo esse exercício de escrita que se realiza como experimentação do pensamento. Nela, os remetentes são convidados a falar de algo que os desafia (uma cena, uma circunstância, um colega, um governo, uma política pública), colocando em campo um pensamento que será compartilhado com o leitor – destinatário –, que está envolvido naquilo que se escreve. No exercício, o destinatário está presente e recebe a missiva, comentando as impressões produzidas àquele que a redigiu.

A proposição da escrita de uma carta gera interesse e surpresa nos participantes. Há um duplo desafio relatado por muitos: escrever em um cotidiano em que ela é uma ação pouco praticada (especialmente quando não chamada à cena por motivação burocrática) e descrever uma situação-limite por meio de um relato que convoca a ser ouvido aquele ou aquilo que a provoca. O que desafia tem sido, também, aquilo que permite que a escrita se realize, mas, por se tratar de uma carta, a escrita acontece mais facilmente, e a vontade de comunicar ao outro o que se vive como impossibilidade anima os autores. Isso não é um paradoxo, mas a condição própria da escrita: um duro e prazeroso fazer. A carta permite (força)⁶ à escrita, e há curiosidade em ler o que os colegas escrevem e ouvir os efeitos que a própria composição produz no outro.

Sob essas condições, a escrita sobre a qual falamos não é a obra de escritores literários que imaginam um mundo ou que tecem um romance, mas de escreventes (Foucault, 2016): aqueles cuja escrita é transitiva – inacabada –, como as cenas sobre as quais falam e que produzem vidas no dia a dia. A escrita visa agir em certa repetição dessas vidas quando não há aberturas e, sim, produção de impossibilidade e impotência. São escreventes os que colocam em cena a palavra para mostrar algo que, de outra forma, fica ignorado ou desinvestido de reflexão. Escrevente é quem, escrevendo de maneira a problematizar a complexidade do que se vive, permite a constituição de problemas – portanto, de questões acerca do que se relata, em uma posição distinta daquela de produção de queixa que demanda de fora uma solução desimplicada desse pedido.

A escrita se apresenta como possibilidade dentro de um esforço que insiste. Esse esforço persistente propomos como a prática de um jogo que se aprende jogando e que, como todo jogo que exige mais de um jogador, possui regras que tanto o fazem possível de ser jogado quanto transmitem uma seriedade (ou um rigor) necessário para que seja partilhável. A partir da experiência com a escrita endereçada no trabalho de supervisão institucional, chegamos a alguns princípios acerca dos processos escriturais:

a. Escrever é um exercício:

A escrita permite um saber acessado por meio dela mesma, pelo seu exercício. Há um esforço do pensamento que permite chegar a um lugar que não se sabe qual será quando esse treino é iniciado. Ela é transitiva

⁶ Rainer Maria 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).

(Foucault, 2016). Escrever exige exercitar-se, procurar palavras, brigar com as palavras, relacionar-se com elas, persegui-las em busca das que afirmam a existência e a produção de algo. Como um corpo parado que passa a se mover, ao escrever há um estranhamento: há dores, desconforto, vontade de não seguir. Na escrita, encontrar-se com esse desconforto tem relação com não saber o lugar de chegada e saber que não há uma resolução final a ser alcançada.

b. Escrever é embrenhar-se no estranhamento:

É um exercício que produz estranhamento por aquilo que esconde – nem tudo está explicitado nas palavras. Esse estranhamento é necessário para que ocorram variações na forma de pensar: “A escrita consiste essencialmente em empreender uma tarefa graças à qual e ao final da qual poderei, para mim mesmo, encontrar alguma coisa que não tinha visto inicialmente” (Foucault, 2016, p. 49).

c. Escrever exige considerar o pensamento do outro:

Escrever é uma prática individual que pede, para alguns, encontrar onde fazê-la, um lugar físico que propicie um debruçar sobre o texto e fazer passar uma ideia, e é um exercício plural porque, no encontro com o outro, ganha novos sentidos o dizer – antes, apenas pretendido –, como realização de uma comunicação. É uma prática que se encontra com o diverso e, quando há alteridade – sempre escrevemos a um alguém imaginado (Barthes, 2004) –, há modificação, pois não há sentido que não se transforme ao passar pelo outro: “Transcrita, a palavra evidentemente muda de destinatário, e por isso mesmo de sujeito, pois não há sujeito sem o Outro” (Barthes, 2004, p. 4).

d. Escrever é deparar-se com a sombra:

A escrita compartilhada facilita a ampliação da análise do relato, permitindo outros sentidos ao dito. No topar com a escuta do outro, há o encontro com o que, nesse outro, o texto produz. Frases em que se pretende produzir acolhida e cuidado são capazes de gerar no leitor certo desconforto, como a percepção do abandono. Esse é um jogo que solicita eleger palavras, e elas não são tomadas dentro de uma neutralidade impossível. No trabalho sobre o texto, o mesmo verbo que demanda uma implicação da parte do outro – “Ser mãe não é fácil. Ajude ela! Cuide dela! Fale que a ama. Motive

sua filha para você não chorar no futuro” – produz o encontro com a própria implicação na produção do problema: a impossibilidade, ao exigir de uma certa mãe (singular) uma determinada forma (universal).

- e. Escrever é topar encontrar-se com o que desafia:

A escrita compartilhada é oportunidade para arriscar encontrar-se com o que desafia a relação do escrevente com aquilo sobre o que fala. Na descrição de uma cena ou de uma situação, é frequente que apontemos o que consideramos problemático no outro (ou na instituição) como se não fizessemos parte disso que vivemos como problemático. O problema tende a ser, primeiro, uma avaliação do outro. O exercício da escrita cuja produção se compartilha dentro de um certo processo datado permite acessar a própria posição naquilo que se relata. A carta endereçada é estratégia que formaliza problemas, e essa formalização é condição para que possamos agir na construção das formas de pensar nos problemas e lidar com eles.

- f. Escrever é deslocar-se:

Na escrita endereçada, em que o destinatário está presente, fazendo-se leitor e comentador da carta recebida, novas análises são colocadas em jogo, originadas desse encontro. Já não se trata do escrevente e da sua intenção, mas de seu escrito e da escuta das percepções do outro. O deslocamento é em relação às marcas de um corpo rígido que vive uma experiência-sem-saída em que tudo pareceria fixo e imutável. Nesse deslocamento, a variação lhe soa possível e a criação (partilhada) produz algo de novo. Escrever, ser lido, ouvir e discutir esse processo, coletivamente, altera a rigidez.

DISCUSSÃO: O QUE SE JOGA NESSAS REGRAS

Na proposição do exercício da escrita endereçada, percebemos com desafios de quem escreve a regra de um jogo e, tanto durante a descrição como na execução desse procedimento, estivemos atentas para não antecipar informações que seriam explicitadas em passos posteriores. Buscamos lidar, a cada passo, com o processo exigido pelo procedimento da vez.

No primeiro momento da estratégia, ao tornar-se remetente, o autor da carta sai de si e escreve uma missiva em que é possível colocar agência nos objetos e nas coisas. No segundo, ao tornar-se destinatário e apresentar ao grupo os efeitos apreendidos de sua leitura, o participante da supervisão/da atividade ressalta a

ação sofrida pela palavra escrita. Vale ressaltar, como apontamos ao descrever o procedimento, que escrever individualmente as situações-problema e lê-las para o grupo imprimiu mudanças em dinâmicas grupais em que a palavra pouco circulava e em que situações tendiam a ser tomadas como autoexplicativas.

Durante a experiência com o procedimento e com o movimento entre as duas narrativas (escritura e leitura), ganhou força a reflexão sobre o que os destinatários apresentavam de suas leituras, e isso criou desvios nas análises das situações-problema, que passaram a ser compreendidas como disparadoras do trabalho. Há um jogo entre remetente e destinatário no qual assumem-se papéis, mudam-se posições e, quando algo parece não encaixar muito bem, dá jogo. Deslocar-se faz parte do objetivo da escrita endereçada.

Os deslocamentos ampliam a percepção dos fios na rede em que se constituem as situações-problema, porque, ao transformarem a realidade, fazem advir agenciamentos novos que, no trabalho grupal, provocam reflexões. O pensamento advindo da escrita endereçada aciona uma disponibilidade de escuta das turbulências mobilizadoras, gerando abertura para a produção política dos afetos (Rolnik, 2018); os pensamentos exercidos no grupo podem alcançar imprevistos na constituição das situações-problema.

Miramos, no exercício das cartas, em variar a fixidez de um mal-estar micro-político que gera paralisia ou, ainda, impele a repetição das ações. O exercício se realiza na experiência grupal de formação de trabalhadores. Ao produzir variações na forma de pensar, a escrita endereçada incide na produção institucional da construção discursiva em que as situações-problema são enunciadas no grupo.

As coisas se misturam. Os efeitos com a leitura nomeiam as cartas, e nossa responsabilidade nesse trabalho é sustentar e intensificar o jogo: se um destinatário considerava uma carta como tendo um conteúdo autoritário a partir daquilo que se constituiu como marca-primeira em seu corpo, isso gerava interrogações sobre relações e práticas em que esse tipo de discurso e de efeito se fazem possíveis. Há um rizomático que busca pelos “es” para acionar a ideia de que nenhum elemento define, sozinho, um território existencial (Deleuze & Guattari, 1995). As situações são produzidas em alianças, ainda que elas sejam menos percebidas na labuta cotidiana.

A escrita é tomada por Foucault como uma prática que recolhe ditos e os produz (Rodrigues, 2019). A carta “tanto atua sobre quem a envia, em virtude do gesto da escrita, como sobre quem a recebe, via leitura e releitura” (*op. cit.*, p. 51). Esse processo requer coragem de nos vermos imersos em dispositivos

hegemônicos, e nos vemos em formas de ser estagnadas permite o abalo e a desconstrução de nós mesmos.

Como no Jogo da amarelinha, de Cortázar, a cada novo passo, uma variação se faz possível. Não é sem as regras que o jogo acontece; elas instauram um enquadre comum que permite a partilha, assim como instalam as condições para serem extrapoladas.

Esse exercício, que emergiu do agenciamento de várias ações e experiências desenvolvidas em trabalhos de formação profissional, mobilizou reflexões sobre a relação entre a produção escrita e a ampliação da análise sobre a multiplicidade de elementos – pensamentos, práticas, relações, saberes, objetos – presentes na produção das situações-problema. Ao articularmos questões e elementos trazidos à discussão coletiva das situações-problema que os dispararam, algo ocorre e, a partir disso, outro algo se dá: um pensamento, um gesto, uma produção de verdade, uma ruptura. Nesse jogo-exercício-de-escrita, há tensionamentos e deslocamentos na forma como os participantes se fazem presentes. Residem aí as possibilidades de inventar formas de flexibilizar procedimentos duros e de aproveitarmos as diferenças nos modos de pensar e agir que estão à espreita na produção institucional.

REFERÊNCIAS

- Arrigucci Jr., D. (1995). *O escorpião encalacrado: a poética da destruição em Julio Cortázar*. São Paulo: Cia das Letras.
- Barthes, R. (2004). *O grão da voz: entrevistas, 1961 – 1980*. São Paulo: Martins Fontes.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Rizoma. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (v. 1). São Paulo, SP: Editora 34.
- Foucault, M. (2016). *O belo perigo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2005). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Machado, A. M. & Fonseca, P. F. (2019). A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade. *Revista Mnemosine*, 15(1), pp. 4-22.
- Machado, A. M. & Sayão, Y. (2017). Plantão institucional em tempos difíceis: uma prática psi no campo da educação. In A. M. Machado, A. B. C. Coutinho & P. F. Fonseca (Orgs.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação*:

a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (pp. 159-172). São Paulo, SP: Blucher.

Rilke, R. M. (2001). *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo, SP: Globo. (Original publicado em 1953).

Rodrigues, H. B. C. (2019). Ensaio sobre a escrita em Michel Foucault: um belo perigo à escultura de si. In R. O. Dias & H. B. C. Rodrigues. *Escritas de si*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.

Rolnik, S. (2018). *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo, SP: N-1 Edições.

DESPROPÓSITOS FORMATIVOS

Paula Fontana Fonseca

[Faço um exercício imaginativo e me desloco para a sala de porta azul ao fim do corredor “A”, localizado à direita de quem entra no Centro Escola do Instituto de Psicologia, o CEIP. Trabalhando da minha casa, escrevo sobre algo que tem morada ali. A distância – temporal e espacial – importa nestas linhas].

Todo primeiro semestre do ano oferecemos aos graduandos e graduandas dos anos finais do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) a disciplina Psicologia Escolar e Práticas Institucionais, que ganhou o apelido de PEPI. Estão previstas aulas teóricas, supervisões e imersão no estágio, com escrita de relatórios e participação em reuniões. Já há algum tempo tenho supervisionado o estágio realizado em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que ficam próximas à Cidade Universitária, no campus Butantã.

Houve um semestre no qual, em função de uma greve nos equipamentos educativos, a data de início do estágio estava em xeque: como começar na escola? Isso seria furar greve? A cada ano que nos deparamos com essa situação – nosso estágio acontece no primeiro semestre, marcado pelos movimentos de negociação salarial – inventamos caminhos. Daquela vez, pensamos que uma estratégia seria conhecer o bairro, assuntar nas proximidades como a escola era percebida, inclusive por ser uma escola de renome na região. Apesar de a ideia ter sido aceita,

logo começaram os senões: acho que os moradores do bairro não estudam nessa escola, um colega mora por ali e já me contou que não há relação bairro-escola, não vai adiantar de nada... Independentemente de ser ou não uma *boa* estratégia, seguramente ela nos serviu para nomearmos uma característica importante do estágio: há uma regra, ir ao estágio. Simples e óbvia assim, ela foi reconhecida ao final do nosso percurso como essencial. Se não vamos até a escola, ela nunca cria raízes em nós a ponto de se estabelecer como nosso território de estágio.

Para a reflexão que faço neste capítulo, o poema de Marília Garcia “Tem país na paisagem?” será nosso fio na tessitura de um percurso de estágio que teve lugar em 2018 e que, de alguma forma, se relança a cada ano como aposta na formação das alunas e dos alunos de Psicologia. Faço a escolha pelo poema pois foi dele, naquele então, que extraímos palavras para transformar o estar na escola em experiência compartilhável.

* * *

Aqui só tenho uma regra:

Todos os dias às 10h

Tiro uma foto da ponte.

O resto é livre e gira

Em torno da pergunta:

Como ver o tempo passar nesse lugar?

Marília Garcia

De partida, anuncio um propósito que comparece na disciplina e que é um tema caro ao Serviço de Psicologia Escolar⁷ (SePE) do IPUSP: habitar as relações institucionais, perceber-se como agente constituinte das mesmas e participar desse campo de experiências de modo que a escola não seja *locus* de comprovação da teoria e que nosso agir não vise o outro – professor, aluno, escola – como objeto da intervenção. Isso porque a psicologia, historicamente, constituiu-se como uma ciência que propunha a adaptação dos desajustados. Nesse sentido, a crítica realizada por Patto (2015) funciona como petição de princípio nas propostas das quais a equipe participa.

⁷ O Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP foi fundado há mais de quarenta anos com o propósito de atuar na articulação entre a graduação e a extensão universitária, promovendo estágios em equipamentos de cunho educativo. Um pouco mais sobre essa trajetória está no capítulo escrito por mim, por Adriana Marcondes Machado e por Ana Beatriz Coutinho Lerner (Machado, Lerner & Fonseca, 2017).

Adriana Marcondes Machado – que foi psicóloga por mais de vinte anos desse Serviço e atualmente é docente do IPUSP – escreve que as alunas e os alunos de graduação do curso de Psicologia

contam-nos que sabem o que “**não**” é para fazer, sabem que existem práticas que discriminam e rotulam, sabem que existem ações que reduzem os sujeitos a índices e números, sabem sobre o perigo de interpretações totalitárias, sabem que a Psicologia e os psicólogos reproduzem relações de desigualdade de poder, sabem do perigo presente nos encaminhamentos de alunos das escolas para avaliação psicológica quando estes isentam o funcionamento social e institucional da responsabilidade pela produção de fracasso escolar (Machado, 2014, p. 763, grifo da autora).

Podemos dizer que o estágio em PEPI conta com esses fundamentos estabelecidos ao longo dos anos precedentes e convida alunas e alunos ao exercício dessa postura crítica (Machado, 2014).

Para aprofundar esse debate, precisamos da discussão que Agamben (2006) realiza ao tomar o conceito de potência a partir das formulações de Aristóteles.

Agamben (2006) anuncia o problema:

Chega para todo homem o momento em que ele deve pronunciar este “eu posso”, que não se refere a uma certeza nem a uma capacidade específica, e que, no entanto, o compromete e o coloca inteiramente em jogo. Este “eu posso” além de qualquer faculdade e de qualquer *savoir-faire*, essa afirmação que não significa nada, coloca o sujeito imediatamente diante da experiência talvez, mais exigente – e, no entanto, ineludível – com a qual lhe seja dado medir-se: a experiência da potência. (p. 13)

Conforme nos explica, “a potência é definida essencialmente pela possibilidade do seu não-exercício” (p. 16). Ou seja, não se trata de uma potência genérica, mas daquela de poder não fazer algo (o que pressupõe, portanto, faculdade de fazer). Assim, um músico que toca cítara pode “não-tocar a cítara” (p. 16). Trazendo para nosso campo de debate, a graduanda ou o graduando de Psicologia *pode* não exercer uma postura crítica. Ou seja, os anos iniciais do curso de Psicologia teriam possibilitado conhecimento e acesso a uma crítica acerca do fazer psicológico, um saber acerca do que *não* se deve fazer (Machado, 2014).

O momento do estágio funciona como um convite ao exercício de afirmação, no qual há a possibilidade de inscrição da aluna e do aluno nesse novo mundo que é o território escolar, de modo que possa experimentar-se potente. É nesse sentido que entendo a ideia de exercer uma postura crítica, expressão empregada por Machado (2014), na qual há a necessidade de uma ação no campo, não bastando um pensamento teórico e crítico.

O início de um estágio não é um ponto estável, não coincide com a primeira ida à escola ou com a apresentação da disciplina. O início será fruto dessa regra que convoca o exercício de uma presença. Se ele é fruto, significa que será no transcorrer do percurso que um momento ganhará o estatuto – quase mítico – de ter engendrado o *começar*. Há uma temporalidade não linear, aquela enunciada por Freud como sendo a da ressignificação, na qual, *a posteriori*, há a criação de um sentido que não era intrínseco ao acontecimento que cronologicamente veio primeiro.

a fotografia divide futuro

e passado – seria possível ver o que está no meio?

Marília Garcia

No artigo *Itinerários singulares de formação* (Fonseca, 2017) recuperei uma discussão realizada por Jean Oury (1991) – inclusive, o título traz essa referência explicitamente – quando problematiza o que *forma* e o que *deforma* a prática dos trabalhadores de saúde. Com a inclusão do termo *singulares* pretendi, justamente, enfatizar que as marcas que cada um carrega e o que se faz delas também contam nesse percurso. Ou seja, não há garantias de que um estágio vai ser *bom*; na verdade, essa categoria “bom” deve ficar em suspensão para que uma experiência tenha lugar. Na ocasião, escrevi que na supervisão, ao narrar um acontecimento, vive-se

a oportunidade de implicar-se nele, de tomar-se também como efeito do laço que se estabeleceu em uma situação específica. Rompe-se, assim, com a ideia de que a realidade existe dissociada das relações humanas e de que seria possível acessá-la em sua inteireza. Por isso, o trabalho se sustenta em brechas – sejam elas discursivas, sejam institucionais – pois é no vão que se evidencia o não acoplamento entre teoria e prática. O sujeito na sua singularidade emerge de modo a subverter a aparente linearidade estabelecida em uma relação do tipo causa-efeito: essa é a desordem que nos interessa. (Fonseca, 2017, p. 51)

O tempo e o espaço da supervisão permitem que estagiárias e estagiários compartilhem impressões e interpretações disparadas pelas vivências no estágio. Trazem relatos que, frequentemente, tratam dos problemas que instituições, professores, alunas e alunos vivem, de modo que se pode estabelecer uma relação de exterioridade, na qual a presença de um estagiário não é concebida como constituindo o campo do qual participa. Nesse sentido, o próprio dispositivo *supervisão* propicia que as situações sejam narradas *para* um supervisor ou supervisora que dirá o que fazer frente àquele problema.

Adriana Marcondes Machado, há alguns anos, elegeu a escrita como seu objeto de estudo. Outro jeito de descrever seu trabalho seria dizer que a escrita põe em causa os próprios dispositivos que operam na conformação dos encontros. A expressão “marcas primeiras” vem sendo usada, dentro do trabalho que deriva dessa causação, como aquilo que remete a uma relação de exterioridade, na qual o outro passa a carregar o peso de ser – ou parecer ser – imutável. Desse debate surgiu o questionamento “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?” (Machado & Fonseca, 2019, p. 11).

Para incidir nesse funcionamento, buscamos desenvolver um exercício cuja proposta consiste em que estagiárias e estagiários possam dirigir-se a interlocutores escolhidos como remetentes aos quais endereçaram suas escritas (Machado & Fonseca, 2019). Com a intenção de narrar uma reflexão acerca do estágio, convocamos o estagiário ou a estagiária a falar-se de dentro dessa experiência, pensar-se e desatinar a escrever para alguém não anônimo, alguém para quem se endereçam e que foi escolhido a partir do que foi recolhido no cotidiano da instituição. Assim, tanto supervisora⁸ como discente estão enlaçados em uma escrita para um outro que pode, inclusive, receber essa narrativa. É uma proposta de torção: a(o) estagiária(o) não escreve para a supervisora ou para seus pares, o que facilitaria a presença de nossos jargões e reflexões conhecidas, mas para alguém da instituição – a alteridade comparece como fundamento do ato de escrita.

No estágio que aconteceu no ano de 2018, uma dessas escritas trouxe um poema, o da poeta Marília Garcia, cujas estrofes pontuam o percurso deste texto. Começamos, nós e ela, pelo mesmo ponto: a regra. Foi surpreendente perceber que em nossos caminhos – o dela, poético, e o nosso, de estágio de Psicologia em uma escola pública – tropeçamos na mesma pergunta: “seria possível ver o que está no meio?” (Garcia, 2017, p. 44). O poema se revelou na medida em que as supervisões aconteciam, tendo uma força proverbial para nosso grupo: aquelas estrofes anunciavam um sentido acerca de nossa presença na escola e acerca da presença da escola em nós; mas um sentido que, como é próprio à poesia, nos implicava na sua construção.

Ao elaborar nossos escritos, seguimos o convite de Benjamin (2012) de resgatar a “faculdade de intercambiar experiências” (p. 213). Conforme o autor define, o narrador será aquele que conta “de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”

⁸ Optei por escrever o termo no feminino, uma vez que me pauto em minha experiência profissional.

(p. 217). É uma experiência em tudo diferente da difusão de informação, fatos impregnados de explicação, uma vez que há a proposição de disjunção na qual a narrativa deve evitar as explicações.

Ela [a narrativa] não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (Benjamin, 2012, p. 221)

Para essa troca de experiências, a pergunta acerca da possibilidade de ver o que está no meio precisou ser reformulada. Operamos, assim, um deslocamento na indagação da poetisa quando formulamos “*como* ver o que está no meio?”. Essa nova pergunta convoca um procedimento, uma vez que não basta uma resposta afirmativa ou negativa. A estratégia de escrita endereçada pretende lançar luz ao que se passa entre nós, ou ainda, conosco ou com nossa presença no estágio. Há eles, há nós e há o eles em nós, uma vez que estamos irremediavelmente enodados com a escola.

Ao chegarmos nessa escola, fomos interpelados pelo grafite no muro: “seu caos ainda é meu caos?”. No início colocávamos a ênfase no *caos*, naquela escola-caos onde nos perdíamos, perscrutávamos professores e conhecíamos situações de humilhação, bagunça, barulho... Saíamos da escola em direção à USP balançando a cabeça, concordando com a advertência escrita no muro: puxa, é um caos mesmo. Esse escrito tinha a força de uma marca primeira sobre a educação pública, como se ela fosse obviamente um caos, fadada a dar errado, um problema.

Uma pergunta insistia nesse contexto: o que é educação? Muitos alunos e alunas da escola nos diziam que estavam ali para socializar. “É difícil olhar as coisas diretamente” – pensa Marília em seu poema – “são muito luminosas ou escuras” – acrescenta. As amizades são a única coisa de que gostam da escola, ah!, tem também a quadra, o recreio... O risco estava em tomar a educação como problema e a socialização como efeito colateral desse mal.

Percebemos que muitos de nós também evitavam a sala de aula no ambiente escolar. Um estagiário escreve no seu relato semanal: “*a sala tem sido difícil de entrar, pois quando tentamos conversar, acabamos ou nas mecânicas da lição, ou em conversas sobre o cotidiano das crianças, que assim deixavam de fazer a lição. Nosso objetivo é fazer com que façam a lição? Não. Estou vendo meu objetivo como acessar os elementos constituintes das relações de força que lá se dão. Muito teórico. Se deixar atravessar pelo que acontece: mais palpável, mas ainda pouco*”.

Essa experiência – no sentido que Larrosa (2019) extrai do termo como sendo aquilo que nos passa – é fruto do imbricamento entre o propósito do estágio e os despropósitos que fazem com que uma interpelação tenha também tempo e espaço para acontecer. O propósito nunca foi o tédio ou a percepção de que a nossa presença distancia a criança da aula, mas esses acontecimentos faziam com que a pergunta acerca da função e do objetivo da presença do estágio na instituição ganhasse a cena.

No artigo que escrevi e ao qual já fiz referência, há uma ponderação acerca de uma pergunta que perturba o instituído. Uma pergunta que aparece como uma necessidade de saber mais acerca do contexto institucional e que se desdobra em muitas dúvidas miúdas que buscam os porquês de tudo que se passa ali. Como se, antes de iniciar o estágio, fosse necessário ter uma coleção de informações; como se, antes de agir, estagiárias e estagiários precisassem primeiro esclarecer tantas dúvidas que brotam no simples ato de se aproximar daquele portão. Uma pergunta perturbadora – foi assim que ela foi anunciada – que, ao vir *antes*, ressaltava tudo o que faltava para a compreensão daquele território, que frequentemente produzia distância, uma vez que era formulada a partir do pressuposto de que primeiro teria que acontecer o entendimento das condições institucionais para depois se agir nelas. Conforme escrevi,

Isso perturba a experiência de estágio, e pode comparecer na supervisão como um apelo ao esclarecimento, como se o supervisor tivesse os elementos que tornariam determinado acontecimento apreensível e como se isso fosse suficiente para entender o fenômeno. Esse tempo inicial dá lugar a uma narrativa sobre a experiência; não a um relato acerca do que se passa, mas um compartilhamento sobre o que tocou cada um. (Fonseca, 2017, p. 49)

Ao virem acompanhados das experiências de estágio, esses questionamentos não visavam apenas o esclarecimento de condicionantes presentes no campo de forças institucional – sem dúvida eles existem e é nosso propósito acessá-los –, mas se propunham a durar enquanto perguntas que podiam fomentar pensamento, partilha, reflexão.

Aos poucos, ou até mesmo subitamente, percebemos que nosso barco também aportou naquele cais e fez ali sua morada... Conhecemos siglas e formulamos glossários com termos novos – “um vocabulário se espalha”, escreve Marília em seu poema –, escapamos de professores chatos, buscamos com os olhos as crianças com quem conversamos na semana anterior, na esperança de podermos estar próximos para nos acharmos naquele caos. Descobrir que o lugar mais difícil de estar era justamente na sala de aula, local que também percebíamos como o mais

potente, fez com que anunciássemos a regra-mariliana: uma recorrência nossa em nos fazermos presentes ali. Marília narra sua insistência em buscar movimento onde há também cenas estáticas: atravessar uma ponte com 124 passos, ir à escola, escrever um relato. Podem ser fotografias, instantes congelados aos quais podemos voltar na busca de algum entendimento novo: nosso objetivo é fazer com que façam? – como formulou o estagiário. Seria isso movimentar-se no campo, possibilitar que eles façam o que não estão fazendo e que deveriam fazer?

O estagiário segue na sua reflexão:

“Na aula de matemática do 8º ano, professora dando exercício sobre equação de 2º grau, começando esse tema – difícil. Na hora de fazer o exercício, alunos pedindo ajuda para professora. Fui com Danilo,9 menino de 15 anos que tem várias marcas pelo corpo, consequências de um acidente. Senti que eu estava fazendo o exercício por ele, e quando percebi isso vi que aprender a diferença entre multiplicar e somar já era muita coisa. Mesmo assim quis continuar, só para acabar o exercício. Perguntava se estava fazendo sentido, enquanto eu narrava as etapas do meu raciocínio, e ele acenava com a cabeça, mesmo talvez sem entender. ‘Entendeu mesmo?’, perguntei. Ele ri e diz, ‘mais ou menos’. Tive que quebrar esse automatismo em minha cabeça para pensar em um jeito novo de explicar essa diferença, e isso me despertou para o quanto é difícil ensinar (risos). Acho que isso me pôs num em comum ali com Danilo, na pergunta ‘como funciona isso mesmo?’. No fim eu estava achando que fiz uma besteira, e acho que fiz mesmo. E vem Danilo e me oferece uma água. É como se dissesse: não tem problema tudo isso, obrigado por tentar aqui comigo!”

Aquilo que antes era entendido como “mecânicas da lição” foi reescrito, dando lugar aos “automatismos” de pensamento do estagiário e a seu esforço em “quebrar” isso, sem qualquer garantia de que fosse possível. A sala de aula continuava difícil, mas estar com Danilo foi uma oportunidade para revisitar as certezas naturalizadas em nós. O copo d’água tornou-se um ato de reconhecimento do esforço compartilhado.

Agora me sento no parapeito da ponte

E olho para o outro lado do rio.

Tem país na paisagem?

Marília Garcia

⁹ Nome fictício.

Marília, ao final do poema,¹⁰ relembra uma história triste que teve lugar na ponte à qual retorna todos os dias para fotografar: uma francesa, casada com um resistente durante a ocupação nazista em Paris, teve um caso com um oficial nazista; em uma noite de inverno, ela teria ido à *pont Marie* encontrar seu amante, mas ele não apareceu e ela teria morrido congelada ou caído no rio. A poetisa se esforça por ver o fantasma ao redor, descreve a ponte com seus arcos, o rio com sua água verde. Na tentativa de capturar o movimento com a imagem, busca a precisão na sequência de *frames* que obtém desse seu empreendimento diário. Ela atravessa a ponte medindo seus passos, senta-se no parapeito do outro lado do rio, sempre buscando o espectro que assombra a ponte e pergunta: “tem país na paisagem?”

Nessa paisagem-escola em que eventos podem ser vividos como constatação de que o caos quer dizer bagunça, quer dizer que não há aprendizagem, quer dizer que professores não ensinam e os alunos só socializam – seria isso o estágio? Decretar a falência da educação pública no Brasil? Em seu escrito, o estagiário fala do esforço para ensinar o que sabia. Ao final, sente-se mais amparado pelo aluno que o contrário. Como se nessa paisagem um acontecimento a reinventasse como um país onde as coisas acontecem. Não movimentamos nada sem também nos movermos e, assim, movimentamo-nos nessa escola-caos-país.

Em seu bastante conhecido texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Larrosa (2019) propõe-se a falar sobre o sujeito da experiência como sendo um território de passagem. Ele se detém a pensar como sua definição de experiência – aquilo que nos acontece – é formulada em espanhol, inglês, português, italiano e francês. Há uma qualidade comum a todas elas que Larrosa destaca: o sujeito se define por sua disponibilidade e abertura aos acontecimentos. No entanto, a expressão em francês “*ce que nous arrive*” poderia ser traduzida tanto como aquilo que nos passa como aquilo que nos *chega*, de modo que o autor enfatiza: “o sujeito da experiência é um ponto de chegada” (p. 26). Essa acepção, ainda que partilhe um campo significativo em comum com as outras, põe em relevo a chegada como um momento diferente da partida. O ponto de partida é aquele em que decidimos nos lançar ao jogo dos (des)encontros, à aventura de uma travessia; enquanto a chegada carrega os efeitos dessa aventura.

Essas considerações levam Larrosa (2019) a afirmar que o sujeito da experiência está “*ex-posto*”, pois “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe ou se propõe, mas não se ‘*ex-põe*’” (p. 26). Esse prefixo “*ex*” é importante na

¹⁰ O poema, em sua versão compacta, se encontra no livro *Câmera lenta*. Há também uma versão ao vivo na qual a própria poeta performa seu poema, que pode ser acessada em <https://www.youtube.com/watch?v=qEQfXg4b9Ko>.

análise que empreende, ele o sublinha em termos espanhóis: *experiencia*, *exterior*, *extranjero* (estrangeiro), *extraño* (estranho). Um sujeito-efeito, ex-posto, aberto ao imprevisível que está em lançar-se para além do proposto. “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (p. 27).

Há dois pontos que gostaria de destacar. Primeiro, há uma ideia de passagem que pode ser tomada como pôr-se em movimento ao realizar um percurso que vai de um ponto ao outro. Larrosa (2019), ao analisar a etimologia da palavra experiência, desvela que no termo grego *experiri* (experimentar) há a presença do radical *periri* (perigo), enquanto o termo alemão *Erfahrung* (experiência) contém *fahren* (viajar), de modo que, tanto nas línguas germânicas como nas latinas, “a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (p. 27).

Em segundo lugar – essa divisão é meramente didática, pois poderíamos inverter a ordem sem qualquer prejuízo para o exposto –, esse sujeito lança-se além das fronteiras do conhecido em uma travessia potencialmente perigosa. E ela é perigosa por não haver garantias de como acontecerá, porque é uma oportunidade de ir-se além. No entanto, há uma decisão do sujeito em lançar-se.

Aqui encontramos nosso propósito, já anunciado anteriormente, mas agora acompanhado de reflexões que nos permitem a aproximação ao *despropósito*. Depois de exercitar a ida à escola (todo dia Marília ia à ponte), conhecer seus sons, ritmos e caminhos (ela cruzava a ponte com 124 passos), depois de procurar nos registros pistas de algum deslocamento (tentando ver algum indício nas fotos antigas, ela busca alguma mudança de um dia para o outro), nos percebemos sentados no banco da escola e de lá olhamos o mundo. Para, então, nos perguntarmos, assim como a poeta: tem país na paisagem?

Neste ponto, preciso contar algo para você que me lê. Vou misturando a primeira pessoa do singular com a primeira do plural, pois há um enodamento que se opera na experiência de estágio e de escrita. A supervisão é esse espaço e tempo que convida ao nó presente em nós. Tal qual a superfície moebiana,¹¹ que, por obra de uma semitorção, subverte a separação eu-outro. Supervisora e supervisionandos em-nó-dados podem precipitar uma escrita que singulariza percursos. Esta é a

¹¹ A fita de Moebius é uma figura topológica obtida pela junção das extremidades de uma fita, na qual se fez uma meia torção; isso faz com que essa fita seja composta por uma superfície contínua, e não por dois lados. Deve o seu nome a August Ferdinand Möbius, que a estudou em 1858.

minha escrita e, na medida em que discorro sobre estágio, território escolar, pontes e travessias, alinhavo algo que toca a posição de supervisora.

Posto isso e ex-posta neste texto, penso para quem escrevo. Como um final que ressignifica o começo e um começo que, ao ser anunciado, precipita um término, ou, ainda, operando um corte nessa superfície que entrelaçou moebianamente começo e fim, supervisora e estagiárias(os), posso anunciar – para mim mesma também – que escrevo para a(o) ex-aluna(o). Aquela(e) que se lançou na travessia com o propósito de conhecer e pôr em prática tudo aquilo que os anos de estudo ofereceram e, ao fazê-lo, se ex-pôs ao despropósito.

Despropósito, nos versos do poeta Manoel de Barros (2013), é equiparado a alicerçar casas sobre orvalhos, ao gosto pelos vazios mais do que pelos cheios, a fazer peraltagens. O despropósito é banal, e sua cotidianidade torna-o invisível, um sem sentido que não merece receber atenção, visto que isso seria o mesmo que gastar tempo em alicerçar casas sobre orvalhos, demorar-se em vazios quando o mundo é cheio.

Para o caos ser cais ao longo do estágio, o maremoto se faz em algum rincão desse oceano. E esse lugar é, frequentemente e com sorte, a supervisão. Junto com Marília Garcia, nos sentamos no parapeito da ponte, de onde é possível olhar o outro lado do rio na busca do vulto daquela mulher que, um dia, em tempos imemoriais, ali esteve à espera de um grande amor. Mas há outro local mais íntimo no qual a poeta escreve. Reservada em algum espaço e tempo que nunca conheceremos – a não ser como ficção –, ela encontra palavras, frases, estrofes, sons e sentidos (que mais?). Junto comigo, o leitor chegou em minha sala no Centro Escola do Instituto de Psicologia da USP. A porta azul costuma estar aberta, a sala tem onze cadeiras, janelas retangulares e uniformes descortinam o parque verde visitado por pica-paus, quadros e livros testemunham o exercício de habitar vazios e criar com vazios. É nesse ambiente delimitado, frequentado por alunas e alunos, preenchido pelas expectativas e narrativas que vão se tramando e se tecendo entre vozes, gestos e silêncios, que algo sem tamanho pode se engendrar: tornar-se estrangeiro a si mesmo.

Ao afirmar o despropósito, busco lembrar que todo esquema pensado e proposto não visa outra coisa que a emergência daquilo que esse mesmo esquema não previu. Visa possibilitar que o verbo *pertencer* seja efeito de uma experiência, uma vez que não está garantido de antemão; que a(o) aluna(o) saia da *psico* e, nessa travessia de poucos quilômetros até a escola, se torne estagiária(o) – que em sua etimologia carrega a marca do transitório, desse tempo de prática, aprendizagem, exercício. Lançar-se na travessia é parte constituinte da própria travessia, sem

dúvida, mas se deslocar de uma posição de aluna(o) para outra, temporária, que implica um exercício do sujeito e um reconhecimento de que onde antes houve aluna(o) hoje há estagiária(o), não é dado de partida, mas efeito da partida (aquí tomada como jogo partilhado). Abandonar uma forma estável de si – aluna(o) – para conhecer-se ex-aluna(o). Instante em que, ao chegar na escola, em meio a conversas e correrias, “só pela passada do meu andar já me lembro que, ali, ‘sou adulto’” –, conforme escreveu um estagiário em seu relato semanal.

Supervisora, essa palavra que por obra de trabalho foi colada em mim. Palavra de que aprendi a gostar, bem com a ver limites. Uma palavra que começa com “super” inspira poderes, potências. Mas isso descreve pouco o cotidiano de pôr em ato essa palavra. Sob a agência do *super*, colocamos em movimento o deslumbramento com os despropósitos de uma travessia que, sendo singular e coletiva, também me expõe ao perigo de desconhecer-me no trajeto. Supervisionar, olhado do outro lado da ponte, é emprestar meu saber e provocar meu não saber para que eu mesma possa apreender algo no percurso. Ser a supervisora é só o pretexto da partida, o jogo está todo porvir.

REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2006). A potência do pensamento. *Revista do Departamento de Psicologia*. UFF, 18(1), (pp. 11-28). <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232006000100002>.
- Barros, M. (2013). *Poesia completa*. São Paulo: Leya.
- Fonseca, P. F. (2017). Estágios em Psicologia e Educação: itinerários singulares de formação. *Psicologia: Ensino & Formação*, Ago./Dez., 2017, 8(2), pp. 45-52. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v8n2/v8n2a06.pdf>
- Garcia, M. (2017). *Câmera lenta*. São Paulo: Companhia das letras.
- Larrosa, J. (2019). *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Machado, A. M. (2014) Exercer a postura crítica: desafios no estágio em Psicologia Escolar. *Psicol. cienc. prof.* [online], v. 34, n. 3 (pp. 761-773). <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v34n3/1982-3703-pcp-34-03-0761.pdf>
- Machado, A. M. & Fonseca, P. F. (2019). A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade. *Mnemosine*, v. 15, n. 1, pp. 4-22.

A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade | Machado | Mnemosine (uerj.br)

Machado, A. M., Lerner, A. B. C. & Fonseca, P. F. (2017). 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* (pp. 12 -28). São Paulo: Blucher. <https://openaccess.blucher.com.br/article-list/9788580392906-375/list#undefined>

Oury, J. (1991). Itinerários de formação. *Revue Pratique*, 1, pp. 42-50.

Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: Intermeio.

A ESCRITA COMO OPORTUNIDADE DE ENCONTRO NA EXPERIÊNCIA DO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Lilian A. A. Veronese

O presente capítulo é uma carta endereçada ao grupo de estudantes da graduação de Psicologia de uma universidade privada da cidade de São Paulo, grupo que faz cada vez mais aproximar-me do nome que resume o fazer diário de meu ofício. Por esse motivo, o texto explicita uma escolha em relação ao modo de se constituir: fala-se em primeira pessoa.

É necessário destacar que este texto é também proveniente de inquietações que atravessam a prática docente no Ensino Superior, já que tal ofício só se torna possível depois de um percurso de imersão na pesquisa e na escrita de um trabalho de pós-graduação – uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado. Desse modo, a escrita é um prisma que decompõe e dissipa diferentes frequências da mesma luz: a pesquisa acadêmica, a docência e a formação. Assim, esta carta revela um cruzamento entre essas frequências que se encontram pelo próprio exercício de escrever do pesquisador, do docente e dos alunos.

Os destinatários desta carta são tanto aqueles estudantes que participaram de uma disciplina em sala, a partir de um currículo determinado, limitações de começo, meio e fim contornados por cronogramas dados de antemão, quanto aqueles que experimentaram uma modalidade específica, que tem sido proposta

semestralmente em formato de estágio, denominado Laboratório de Escrita, com grupos de doze a quatorze integrantes.

Aos últimos, em especial, falo diretamente. Isso porque guardamos em nossos encontros do Laboratório de Escrita o ato próprio que este texto performa: pensar sobre a escrita escrevendo. É sobre essa atividade que tem sido realizada, desde o segundo semestre de 2019, como tema do Estágio Profissionalizante Supervisionado para discentes do sétimo e oitavo períodos da graduação, que este texto se desenvolve. Um laboratório, pois já no nome deixa claro que está no seu destino a possibilidade de fracasso; sendo de escrita, predestina-se a atrapalhar a vida, como nos diz Clarice Lispector na afirmação “O que me atrapalha a vida é escrever” (Lispector, 2006, p. 8). Nada do que lá se faz é para dar certo, de modo que o proposto naquele espaço é justamente experimentar.

Caros estudantes,

Quero lembrar-lhes de como a construção da proposta de trabalhar especificamente a escrita em encontros semanais começou. Digo lembrar pois disse isso em nosso primeiro encontro de estágio, e professor tem essa mania de achar que o aluno nunca esquecerá do que ele falou em sala. Mas essa mania acompanha outra: professor repete; aliás, essa é a sua bendita maldição: aula após aula, semana após semana, semestre após semestre, ano após ano.

Uma das coisas que tenho escutado desde quando comecei a dar aulas nessa faculdade é sobre a constância da falta de tempo na vida de vocês. Trabalhar o dia todo e estudar à noite é a realidade de muitos. E mesmo se não fosse assim tão corrido ou ocupado, o tempo ainda apareceria como um elemento que falta quando estão em jogo as leituras, os trabalhos e as atividades da faculdade. Temos, portanto, muitas vezes, apenas um momento em comum: o encontro da aula, especificamente.

Na aula, a gente se esbanja na luta, dobrando o cansaço do corpo, a vontade de dormir e descansar que entram em disputa com um assunto que interessa, mesmo que pouco, em conversas que vão apresentando novas maneiras de olhar, aproximando cada vez mais daquilo que se entende por estudar Psicologia ou ser psicólogo. Trabalhar o dia todo é um dado concreto, mas querer estudar e ir para a aula todas as noites, durante cinco anos, também o é; ponto final.

Explicando o que penso, repito de novo: trabalhar o dia todo é um dado concreto, mas querer estudar e ir para a aula todas as noites durante cinco anos

também o é. Nesse sentido, como uma boa aprendiz dos autores institucionalistas,¹² jamais me esqueço de que tudo pode ser uma oportunidade: é aqui e agora. Uma aula é uma oportunidade. Então, arregacemos as mangas!

A repetição do professor não é bem uma repetição idêntica, então a aula não é mais a possibilidade por vir de encontro com o que forma um psicólogo, mas, sim, um possível já em exercício, de fazer algo com o tempo que se tem: fazer ou fazer. Isso mesmo, não tem como não fazer, sempre se faz algo, mesmo quando se acha que não se faz.

Dedicada a pensar em como aproveitar nosso encontro presencial – espaço que temos em comum –, comecei a propor, em algumas salas, a escrita de um parágrafo sobre o que os afetou, diante de tudo o que foi exposto do conteúdo, proposição feita sempre um pouco antes do horário de término. Demorei para pensar nisso, mas, quando pensei, foi a partir da sensação proveniente das leituras das questões dissertativas nas provas. O que eu lia e corrigia, ao retornar ao escrevente, provocava um espanto. Muitos alunos me chamavam para esclarecer que a resposta escrita não expressava bem aquilo que haviam pensado ao responder à pergunta no dia da prova. O espanto não era raro, e ainda não é. Ocorre com frequência quando um texto escrito é lido novamente depois de algum tempo e, mais ainda, com as observações de um leitor – por meio da correção. O intervalo entre fazer a prova e receber a correção de cada uma das questões era suficiente para que os próprios escreventes se distanciassem daquilo que escreveram, e aí se espantassem. Perceber e pensar sobre isso foi me intrigando.

Deparando-me com os parágrafos, com as respostas em prova, dando uma olhadela no caderno de um e de outro e realizando as correções de trabalhos semestrais, fui tendo notícia do sofrimento decorrente da prática de escrever. No decorrer dessa estratégia, ao pedir que os escritos fossem lidos em voz alta, em sala de aula, uma recusa se apresentava. No começo, muitos não queriam, se esquivavam, se escondiam e desconversavam o meu pedido; porém, aos poucos, alguns se candidatavam a ler, para todos, o próprio escrito. Isso foi me animando.

Comecei, então, a entrar em contato com uma ideia e a elaborá-la: um laboratório para escrever. Encaminhei para a instituição a proposta, que entrou como uma alternativa de estágio. Naquele momento, não estava muito claro como funcionaria o trabalho ao longo do semestre, mas estava certa de que pelo menos quem participaria do estágio aceitaria os desafios que começavam a tomar forma nos meus pensamentos.

¹² Referimo-nos, aqui, ao movimento institucionalista e à Análise Institucional.

Pensei que um bom ponto de partida seria conversar sobre a famosa impressão de que o curso de Psicologia demanda muita leitura e sobre o fato de os estudantes terem muito mais habilidade para explicar oralmente do que para escrever respostas ou elaborar reflexões. Com essas questões inaugurando a discussão, a proposta era convidar vocês, estudantes, a refletirem sobre como se constitui um modo de pensar que, muitas vezes, se antecipa aos acontecimentos, que categoriza os fenômenos e estagna os movimentos da vida e das relações. Algo como pensar o próprio pensamento: as naturalizações que o atravessam e as crenças e as verdades que o engendram.

No ritmo dessa reflexão, pretendia galgar junto com vocês a possibilidade de reconhecer na própria ciência psicológica a produção de verdades sobre os sujeitos. Aí é que a escrita entraria – ou, pelo menos, essa sempre foi a minha expectativa –, como ponto de deslocamento entre o que se pretende fazer, o que se faz e o que se pensa que se faz. Explicando o “trava-língua”: a proposta se objetivava em exercitar a escrita semanalmente, a partir de orientações diferentes na construção de textos de uma página, com o intuito de reconhecer em si movimentos diversos, perspectivas inapreensíveis *a priori*, desconcerto de certezas e exercícios de pensamento. Desconfiava que tal fazer proporcionaria a inauguração de possíveis dúvidas sobre as coisas que se vê e que se pensa no imediato olhar cotidiano. Escrever pareceu uma oportunidade de suspender qualquer tipo de tentação de tratar a ciência psicológica e as teorias dela decorrentes a partir de um olhar já dado como verdade absoluta. Nesse ponto da ideia é que encontramos uma grande encrenca, já que, de alguma maneira, sabemos que grande parte do movimento histórico que tornou possível a discursividade das ciências humanas, mais especificamente da psicologia, parte desse pressuposto: a possibilidade de capturar os sujeitos a partir de explicações universalizantes, desenvolvimentistas e evolucionistas.¹³

É claro que tentar operacionalizar esse tipo de tensão em sala de aula, no final do curso da graduação, promete tudo aquilo que foge de um suposto sossego em pensar: “Estudei para saber das coisas”. Nesse sentido, explicar o que se enxerga, responder às perguntas feitas, se distanciava por completo daquilo que se propunha. De alguma maneira, isso só poderia ser feito por reconhecer o fato de que estudar as teorias psicológicas e os princípios da psicologia já implica de antemão um espaço de aprendizagem, que por si só guarda desconforto: nada de paraíso,

¹³ Sobre isso, ver o artigo “O controverso lugar da Psicologia na Educação: aportes para a crítica da noção do sujeito psico-pedagógico”, de Julio Groppa Aquino (2014).

nada de sucesso, nada de sossego, nada de ponto final. Nesse momento da carta, preciso abrir um parêntese para esclarecer certa posição em relação à docência.

Abre parêntese:

O que significa ser um professor?

Tentando fugir dos discursos contemporâneos que designam a tarefa do professor análoga à de um mediador entre o aluno e o conhecimento, ajudando esse último a encontrar em si aquilo que lhe interessa e encaminhar-se nessa direção, recorro a impressões recolhidas de autores e discussões de vertentes pós-estruturalistas que contribuem com a reflexão da prática docente e educativa.¹⁴ Aposto, então, na possibilidade de habitar a sala de aula a partir de uma perspectiva que implica acessarmos e provocarmos nossas certezas sobre as práticas pedagógicas e os benefícios da psicologia; e, por esse motivo, a necessidade de enfrentar a naturalização presente quando nos acomodamos em conceitos propostos em certo tempo histórico, como: sociedade, sujeito, consciência, desenvolvimento, inconsciente, aprendizagem, cognição etc. Trata-se, portanto, da subversão até mesmo daquilo que entendemos como um pensamento crítico e progressista, uma relação em que se torna possível conceber que “o que hoje nos soa como verdadeiro, ou mesmo necessário, abriga uma enorme porção de contingência e de arbitrariedade” (Aquino, 2018, p. 177). Posição declinante da possibilidade de ancorar em conceitos tidos como essencialistas ou universais; um gesto ético-político de interrogar as ideias, desassossegar as certezas e os modos de pensar em voga.

Em linhas gerais, o trabalho do professor seria apresentar, para seus estudantes e com seus estudantes, um exercício de pensamento, sem promessa de um futuro, digamos, próspero. Dessa maneira, o encontro pedagógico é nada mais, nada menos que um espaço em que é possível testemunhar o exercício de reflexão sobre as produções humanas e os materiais gerados, a partir de remontagem, edição e direção do exercício intelectual do professor. Oposição radical à compreensão de chegar a um ponto específico ou mediar um elemento com o outro. Professor não dá respostas: apresenta um exercício de pensamento, provoca perguntas e ajuda os alunos a sustentarem dúvidas que mobilizam reflexões outras, sem nada apaziguar.¹⁵

¹⁴ Sobre isso, ver o texto de Veiga-Neto, A. (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: Portocarrero, V. & Castelo Branco, G. (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, pp. 179-217.

¹⁵ Sobre isso, ver Aquino, J. G. (2008). Aprender a solidão: aula com Michel Foucault. In: Heruser, E. M. D., Aquino, J. G. & Corazza, S. M. (Orgs.). *Aula com... em vias de uma didática da invenção*, pp. 171-183, Cascavel: Edunioeste.

Fecha parêntese.

Nada de paraíso, nada de sucesso, nada de sossego... Aí estávamos, falava sobre a sala de aula. Dizia que embora a ciência psicológica apresente ideias bastante plausíveis para o nosso modo de pensar e, muitas vezes, seja compreendida como reveladora das relações humanas, é a partir dela, no contexto de formação, e, portanto, no encontro pedagógico, que podemos subverter o que é reconhecido como resposta, elaborando questões. Ou seja, a psicologia como um trampolim para muitas outras reflexões e perguntas.

É de um processo de formação que se trata e, por esse motivo, de um processo que desacorçoa. Aprender algo, sentir vontade de saber sobre algo, dedicar-se anos estudando é aceitar lançar-se sem poder voltar ao mesmo lugar de partida. Não dá muito bem para escolher, é um tanto sofrido, sabemos. Lembro-me de um professor que dizia que uma aula é quase uma escovação com cerdas de aço. Não saímos os mesmos, ainda que não se perceba de imediato. Nas palavras escritas de um dos alunos, a experiência de uma aula poderia ser descrita da seguinte forma: *“Não sei se poderia dizer que estava arrependido ou simplesmente estava sendo tomado pelo sentimento de terror, só sei que de repente estávamos todos sobre um campo aberto, e alguns metros à frente um desfiladeiro nos aguardava cruelmente”*.¹⁶ Um tanto assustador desaparecer da certeza de quem somos.

Pois bem, tendo contado o caminho que justifica e expressa o objetivo do Laboratório de Escrita, passemos à própria: a escrita.

Em diferentes oportunidades, ouvi: “Parei de escrever quando entrei na faculdade”; “Gosto de ler, mas não de escrever”; “Escrevo muito pouco”; “Não sei escrever”; “Tenho vergonha de ler o que escrevi” etc. A princípio, parece que escrever decorre da leitura; escrever não se relaciona diretamente com o período da formação; escrever é algo que se deve saber fazer; escrever parte do certo e do errado. Enfim, muitas concepções e ideias que antecedem a prática da escrita, deflagrando impedimentos, travas, receios que a afastam das atividades cotidianas.

Um tanto nessa direção que os encontros se encaminharam: discutir o que é escrever apresentando um texto. Passeamos por apresentações de quem somos via trechos de textos escritos por outros – músicas, poemas, contos etc. –; escrevemos sobre textos lidos em conjunto; escrevemos sobre um objeto; escrevemos sobre o medo de escrever; escrevemos sobre cenas cotidianas.¹⁷ Cada uma dessas atividades articulando dois elementos: o escritor e o leitor.

¹⁶ Os trechos destacados em itálico são referentes à produção de textos escritos por estudantes que participaram do Laboratório de Escrita, desde o seu início em 2019.

¹⁷ Como metodologia para o estágio, era proposta, toda semana, uma produção de texto que

Precipícios, leito de hospital, ruas da periferia, café fresco de manhã, dificuldades em estacionar o carro, sacolas de plástico jogadas na rua, flores e tantos outros elementos serviram de tema, propósito e argumento para a prática de pensar e dizer algo. Atividades que exigiam dedicação em escolher a melhor palavra para produzir certos efeitos nos textos escritos. O que valia era a intenção e a reflexão sobre o que se desejava produzir no leitor. Depois disso, discutíamos as intensidades, os sentidos produzidos pelo texto a partir da leitura de todos. E, claro, fazíamos correções gramaticais.

Para que as discussões pudessem desviar das impressões que tendem a fundir o escrevente à produção escrita, tivemos que emanar um certo mantra: o texto não é você. Aquele que escreveu não é mais quem está aqui agora, ideia que implica no reconhecimento dos movimentos que nos constituem e que tensiona a afirmação de um certo “Eu” fixo.

Tendo sido discutida e vivenciada tal ideia, não sem uma dose de sofrimento, foi se tornando possível criar um costume de revisar o texto. Ler várias vezes, reescrever, reeditar, inaugurar um leitor do próprio material. Sobre isso ouvi: “*O texto dorme, deve dormir. Caso contrário, parece que não sai da cabeça.*” E ainda: “*O ato de escrever não se encerra em si, pois quem escreve ouve em silêncio seus próprios pensamentos, que ganham forma ao tomar posse do momento, dando vida a eles. Ao escrever, o sujeito passa pela experiência em que se faz-fazendo, como num eterno movimento*”.

Na oportunidade de habitar um espaço que tem por condição se produzir pela experiência da escrita, pudemos nos deparar com diferentes elementos da própria vida – “*Passam a ver de perto que produzem efeitos nos demais, entendendo via prática o que fazem na relação com o outro*”.

Dessa maneira, seguimos, eu e vocês, refletindo sobre o gesto que nos constitui nas relações com o mundo a partir da recusa de um saber totalizante na companhia de uma folha em branco e de nossos pensamentos. E é assim que é... como um de vocês escreveu: “*o processo da escrita poderia ser comparado a pontes que esperam para ser atravessadas. Estão lá, disponíveis, simplesmente à espera de qualquer desbravador que se aventure a elas. A ponte é indiferente à técnica, à coragem ou ao medo, bem como aos erros e acertos, mas no outro lado, após a travessia, se percebe que o caminho para chegar até ali foi de certa*

deveria atender a uma orientação simples, por exemplo: escrever sobre um objeto, escrever sobre algo que chamou a atenção do estudante durante a semana, escrever sobre um texto indicado para leitura.

forma especial, e quem atravessou sabe que a ponte desaparece após a passagem. Fica no passado, em um lugar para onde não se retorna mais”.

O processo vivido no Laboratório de Escrita proporciona um encontro entre o fazer docente e o fazer dos alunos, em que se dispensa uma expectativa antecipatória tomada como agradável, tranquila e palatável. Em vez disso, convoca o desejo de ambas as figuras, no tempo exato em que o gesto de se fazer com o outro é possível: professor e estudante em um momento presente.

“Devido à proposta do laboratório, a prática da escrita, que antes nunca foi exercitada de forma constante, se tornou comum. Conforme toda situação desconhecida, houve um período de adaptação pouco agradável [...] no início, escrever carrega uma dificuldade muito maior do que apenas ler. Colocar palavras em um papel é uma responsabilidade imensa, pois a palavra produz o pensamento”. Aí está um exemplo daquilo que vocês disseram e que me enche de sentido.

Um tempo para escrever, ler a si mesmo, ler o texto do outro, comentar e discutir de forma coletiva tem possibilitado, no encontro pedagógico, o espaço-tempo de movimento e criação. Por esse motivo, me senti animada em escrever-lhes para contar como é que tenho compreendido as reflexões que fazemos juntos nos encontros. A escrita me parece a prática que se relaciona com o que diz Sêneca (2007, p. 22), no livro *A brevidade da vida*: “Chega então o momento em que não se duvida daquele veredicto que, à guisa do oráculo, disse: ‘Pequena é a parte da vida que vivemos’”.

Então, sigamos vivendo e escrevendo. Mandem-me notícias.

Prof.^a Lilian

REFERÊNCIAS

- Aquino, J. G. (1994). Conhecimento e mestiçagem: o efeito-Macabéa. *Cadernos de Subjetividade*, pp. 101-106, São Paulo, 2(1-2).
- Aquino, J. G. (2014). O controverso lugar da Psicologia na Educação: aportes para a crítica da noção de sujeito psico-pedagógico. *Psicologia: ensino & formação*, pp. 5-19, Brasília, 5(1).
- Aquino, J. G. (2018). Aprender a solidão: aula com Michel Foucault. In: Heruser, E. M. D., Aquino, J. G. & Corazza, S. M. (Orgs.). *Aula com... em vias de uma didática da invenção*, pp. 171-183. Cascavel: Edunioeste.
- Baremblytt, G. (2002). *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Félix Guatarri.

Corazza, S. M. (2002). Labirintos da pesquisa, diante de ferrolhos. In: *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. pp. 105-131. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, (1).

Lispector, C. (2006). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco.

Lourau, R. (2014). *A análise institucional*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Patto, M. H. S. (2012). *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sêneca (2007). *A brevidade da vida*. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal – 81. São Paulo: Editora Escala.

Veiga-Neto, A. (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: Portocarrero, V. & Castelo Branco, G. (Orgs.). *Retratos de Foucault*, pp. 179-217. Rio de Janeiro: NAU.

Veyne, P. (2011). *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LER-SE: UMA PRÁTICA DE ESCRITA COMO EXERCÍCIO DE ALTERIDADE

Sílvia Galessio Cardoso

A LEITURA DO QUE SE ESCREVE

Estava aqui, comigo, pensando: lemos o que escrevemos desde antes de estarmos alfabetizados, nos primeiros rabiscos que traçamos e em seguida acompanhamos com nossos pequenos dedos, decifrando o mundo engendrado naquilo que se convencionou chamar de garatujas, mas que eram palavras quando lidas por nós. Ler o que se escreve, assim, é um dos procedimentos que fazem parte da atividade de escrever e que, com o tempo e as vivências escolares, parece perder relevância, por ter se tornado mais um método de fiscalização e vigilância da conformidade com as regras e formatações, do que um meio propício para o(a) escritor(a) entrar em sintonia com suas palavras e com os horizontes que elas abrem. Com o objetivo de defender e cultivar esse segundo uso, resolvi registrar impressões e recursos de que disponho como leitora do que eu mesma escrevo, porque estou certa de que vejo coisas quando me leio que não vejo enquanto escrevo, e elas são preciosas para ventilar a escrita dos aprisionamentos a que está submetida por ser uma convenção, assim como dos meus próprios vícios de pensamento e linguagem.

O foco deste capítulo é a leitura de si, ainda que, para isso, seja preciso recorrer à escrita – o que mostra a artificialidade da separação entre escrever e ler o que se escreve e, ao mesmo tempo, evidencia o artifício exercitado nestas páginas: dar a ver o que consideramos valioso e é desprezado; emprestar força para sustentar os modos de existir que queremos legitimar (Lapoujade, 2017). Por falar em tornar mais visível, lembrei da marcha à ré fúnebre da qual participei mês passado. Dois veículos funerários foram seguidos por mais de cem carros – um deles o meu –, que percorreram parte da Avenida Paulista de ré, emitindo um som em comum, o barulho dos respiradores usados nas UTIs em casos de Covid. Era uma intervenção artística, fruto da parceria do Teatro da Vertigem com o artista Nuno Ramos, que estava sendo filmada e seria transformada em curta-metragem para participar da 11ª Bienal de Berlim em setembro de 2020.¹⁸ O grupo teatral tornou-se referência no Brasil e no mundo, tanto pelo seu modo de criação, baseado em um processo de pesquisa colaborativa, quanto por explorar as possibilidades cênicas de espaços não convencionais, como uma igreja, um hospital psiquiátrico, o rio Tietê, um presídio... O mergulho que as peças promovem nesses ambientes provoca os sentidos do(da) espectador(a) e o(a) convoca a pensar por meio da experiência mobilizada. Nuno Ramos, um dos principais artistas atuais do país, também tem interesse em propor questionamentos e debates sobre assuntos relacionados à vida contemporânea com suas obras, que exploram diferentes linguagens, das artes plásticas à música, passando pela escrita, pelo cinema e pelo teatro. Juntos, o Teatro da Vertigem e Nuno Ramos conceberam uma disputa do e no espaço público, com uma lógica inversa à do governo Bolsonaro, ao reverter o descaso perante os 120 mil mortos até aquela data (era agosto de 2020) em um gesto público de luto, de homenagem a essas vidas, que teve como efeito a comoção da sociedade e uma disposição solidária. Fazer parte desse acontecimento permitiu tornar pública a nossa indignação frente à condução criminosa da pandemia, bem como provar (com duplo sentido, de atestar e de experimentar) a potência da criação em tempos descrentes e tristes. Percorrendo a Paulista de ré era possível chorar os mortos, esbravejar contra os desgovernantes, ver uma cidade em isolamento, mas também encontrar olhos comovidos de famílias, amigos, mulheres, homens, jovens e velhos, todo tipo de gente, dentro e em torno daqueles carros, em um entusiasmo compartilhado, numa construção conjunta. Essa invertida de direção capaz de fortalecer uma ideia a ponto de concretizá-la, de colocá-la em prática pela mobilização de afeto, é um movimento semelhante ao que me proponho nas linhas a seguir, com o enquadramento aproximado na leitura do que escrevo, apesar

¹⁸ Veja mais em <https://www.teatrodaverdigem.com.br/c%C3%B3pia-o-filho>.

de a escrita estar em cena, mas desfocada, somente para dar vigor e encorajar a função leitora em mim e em todos aqueles e todas aquelas que lerem este capítulo.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA DOS PRÓPRIOS ESCRITOS

Nestes anos estudando na pós-graduação e dando aulas de redação a jovens que se preparam para ingressar no Ensino Superior,¹⁹ exercitei muito a leitura (Cardoso, 2019). Com essas experiências, fui criando procedimentos para ler que, por certo, serão úteis nesta tarefa. Mas não é a mesma coisa ser leitor dos outros e ser leitor de si mesmo.

É mais fácil ler os outros. A diferenciação entre quem lê e o que se lê já está dada de antemão, então “lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (Geraldi, 1997, p. 171), e, quem sabe, mais ao fim da leitura, não seja possível diferenciar tão bem o leitor do que foi lido, embora parta-se da diferença.

Como, então, criar uma contraposição consigo mesmo(a) que leve à construção de novas formas? Como ser capaz de despertar em si um modo interessado de ler seus próprios textos? Quando lemos outros autores, aprendemos com eles recursos linguísticos, vocabulário, estilo – mas como aprender a escrever lendo a si mesmo?

Pista 1: distanciar-se

Para tentar forjar um distanciamento, uma estratégia que adoto é me afastar do texto por alguns dias. Depois de um tempo de descanso entre o texto e o(a) escritor(a), fica mais fácil estranhar aquilo que se escreve. Pelas estranhezas, evita-se cair em julgamentos como “isso é bom, isso é ruim”, que fecham a discussão, e é possível ir atrás das ideias imprevistas, encontrar outros arranjos, mudar uma frase, trocar uma palavra. É um exercício de infidelidade a si, por ter a intenção de inventar um si que não está dado e que está em constante mudança e composição, por traçar rotas incalculadas cujo único compromisso é com a vida, com aquilo que a fortalece, como propõe Larrosa (2009, p. 21): “O importante é assimilar o que o texto tem de força, o que tem de alado e dançarino, e pôr-se em seguida a

¹⁹ Aulas particulares e individuais que têm a finalidade de preparar esses jovens para a prova de redação, obrigatória nos exames de admissão em universidades brasileiras. Eram encontros-aula semanais, que duravam em torno de uma hora e meia, normalmente por um período de um ano, por vezes um semestre apenas, outras vezes alguns anos. Esses encontros podiam ocorrer na casa do aluno ou no meu escritório de trabalho. O público atendido frequentava escolas ou cursinhos preparatórios particulares das zonas Sul e Oeste de São Paulo e fazia parte das classes média e alta.

caminhar”. Nesse texto, “Ler em direção ao desconhecido (a aventura de ler em Nietzsche)”, Larrosa, com base na obra de Nietzsche e no que ela pede de seus leitores e suas leitoras, defende a leitura como uma atividade de abertura ao que não se conhece, uma disposição do(a) leitor(a) para experimentar as palavras lidas e terminar a leitura já outra pessoa que não aquela que a começou. Por isso a instigação do autor para que o(a) leitor(a) siga os movimentos de indeterminação do que lê, perseguindo os voos e as coreografias da escrita com um ânimo aventureiro, disposto(a) a seguir pistas sem saber aonde elas irão levar.

Pista dois: escutar-se

Depois dessa leitura provocadora e de alguns dias sem trabalhar neste texto, tive ânimo para voltar a ele. Li o que escrevi sem pressa, me demorando em cada palavra, acompanhando o passo de uma para a outra, como quando a gente é criança e pisa no pé de um adulto para ser levada a dançar. Consegui ouvir minha voz, mesmo lendo em silêncio, mas li alto também, para sentir as entonações, o ritmo, a harmonia. Assim também costumo fazer no trabalho de produção de texto que desenvolvo com estudantes que estão se preparando para os processos seletivos de Ensino Superior. Foi pedindo para os jovens e as jovens lerem alto para mim o que tinham escrito que entendi que me tornar leitora deles era escutá-los e, na medida em que eu os escutava, eles se dispunham a se escutar, a serem leitores de si mesmos, a trocar ideias comigo sobre o texto e voltar a reescrevê-lo. Tudo isso contribuía para que eles se comprometessem com o que escreviam. Alguns desses meninos e meninas começavam as aulas contando que se sentiam frustrados ao escreverem, porque seus textos não refletiam o que queriam dizer – “e o que vocês querem dizer?”, eu perguntava. No esforço de elaborarem e explicitarem seu raciocínio, iam encontrando palavras e maneiras de compor com elas. Com as leituras semanais, aos poucos iam se reconhecendo nos seus escritos, iam percebendo que diziam e, mais que isso, que aqueles dizeres eram eles. Ler a si tornou-se uma ocasião para esses jovens questionarem os limites que definiam o que pensavam e como agiam, para refazerem suas delimitações a partir da constituição de outras formas de pensar e agir, para alargarem o que eram, na medida em que, por não terem como se expressar com o repertório já conhecido, precisavam, então, inventar novas formas de expressão, e essas invenções ampliavam e diversificavam suas maneiras de viver. Assim, ler os próprios escritos passou a ser, para esses estudantes, um modo de encorajamento aos riscos a que o escrever os expunha.

Aquino (2009, p. 650) descreveu aquele(a) que assume uma escrita arriscada como “alguém dobrado sobre si mesmo, guerreando contra aquilo que já não pensa, ou que pensa não pensar, mesmo sem ter o domínio exato daquilo que passou

a pensar”. A descrição me faz lembrar de uma garota que, ao escrever sobre o envelhecimento da população e querer se contrapor à ideia presente na coletânea da proposta de que os idosos deveriam se apressar a morrer devido à sobrecarga dos custos financeiros, formulou a seguinte sentença: “Se alguém deseja prolongar sua própria vida, deve ter o direito de fazer isso”. Quando ela leu alto, estranhou ter relacionado a velhice a um prolongamento, como se fosse uma extensão imprevista, pressupondo uma demora, um atraso do fim da vida, ao contrário do que queria dizer: envelhecer não era prolongar a existência, era ter o direito de viver com dignidade, ela comentou, e voltou ao texto para fazer a alteração. Outra memória que me vem à mente é a de um rapaz que escreveu sobre o mesmo tema e, assim que terminou de proferir seu texto, identificou a falta de um ponto fundamental na sua argumentação: sua discordância em relação à ideia de improdutividade que os velhos representam para o sistema econômico e à tendência à desvalorização dessa fase da vida. Em seguida, procurou uma forma de incluí-la na redação. Ambas as situações demonstram um deslocamento provocado no momento da leitura, que atuou no modo de pensar dos dois alunos. Vale lembrar: uma leitura em que escutar o texto escrito era incitado pela minha presença.

Essa dimensão da experiência de ler que é escuta não se restringe a captar o que se ouve, mas abrange “encontrar ouvidos capazes de escutar o inaudito” (Larrosa, 2009, p. 18), para escapar das apropriações das forças dominantes do texto, para não se tornar prisioneiro(a) de uma única perspectiva, para não ficar escravo(a) de caminhos predefinidos e seguros, para ler nas entrelinhas aquilo da experiência que as palavras não alcançam, mas reverberam.

Quando ativo essa operação de escuta dos meus próprios escritos, tenho a oportunidade de me escutar em sintonia com o que desconheço de mim, com os momentos em que sou surpreendida por mim mesma. Meus ouvidos se abrem feito orelhas de cachorros que se levantam ao escutarem um barulho, à espreita do que está sendo dito: quais forças, lógicas e formas de viver coloco em jogo, qual arranjo de mim e de mundo vou formando com estas linhas – uma atenção que dedico com o intuito de evitar ser uma leitora prescritiva e, assim, conseguir funcionar menos como fiscal da coerência entre o que escrevo e uma suposta identidade minha e mais como entusiasta de existências por virem, ao estranhar o que é desdobrado em letras.

Pista 3: tornar-se autor(a)

Na versão anterior deste texto, a timidez da minha voz tinha me incomodado: era tão pouco o que eu conseguia mostrar sobre o que eu penso por entre aquelas muitas citações do Larrosa! Ler autores que dialogam com o assunto sobre o qual

se escreve costuma ser inspirador. Sem a pretensão de imitá-los, fica mais fácil não se intimidar e aproveitá-los como interlocutores, para dialogar com suas ideias, fazer delas pontos de passagem para outros percursos, desvios, desvãos. Mas, por outro lado, é difícil estabelecer um distanciamento daquilo que lemos quando nos identificamos com cada palavra escolhida pelo escritor. Nesta versão, percebo que avancei: não estou mais me escondendo atrás das aspas, posicionei-me em relação aos conceitos citados e destaquei o que deles interessa para a discussão em pauta. Mas posso, numa próxima reescrita, exercitar com maior grau de liberdade a conversa com as referências e consolidar, assim, a condição de criadora desta composição textual. É verdade que dá receio assumir uma opinião diante das conformações de imparcialidade e isenção que preponderam na produção acadêmica. Mas nosso grupo de pesquisa vem apostando em considerar-se parte do agenciamento que produz um ponto de vista nos trabalhos escritos como tática para tensionar as convenções escriturais da universidade e restituir ao ato de escrever sua dimensão de indeterminismo e sua capacidade de intervir no campo estudado, então me sinto amparada para fazer essa aposta. Ainda assim, colocar isso em uso é desafiador, porque é como aprender a se expressar em um idioma estranho ao seu e, para isso, ter que esquecer o próprio idioma e a maneira de pensar que ele engendra, para exercitar essa outra forma de concatenar as ideias e as palavras a ponto de tornar essa língua própria.

Talvez em busca justamente dessa escrita autoral eu tenha optado por usar a primeira pessoa do singular neste estudo. Essa personalidade funcionou, a princípio, como meio de contemplar a minha experiência de pesquisadora como parte da pesquisa, assim como maneira de não soar prescritiva, mas valeria voltar em alguns desses “eu” para analisar se a maneira como mostro a constituição da singularidade traz a dimensão pública da discussão. Digo isso porque não é o “eu” em si que importa, mas como ele se conecta com o conhecimento universal, como essa singularidade é composta por saberes coletivos e também os compõe. Em teoria, já incorporei esse pressuposto, mas, na prática, tenho dúvida se consegui distinguir os trechos nos quais adotar a primeira pessoa do singular faz sentido – por ter relevância o estatuto de sujeito – dos momentos em que é desnecessário ou mesmo atrapalha fazer advir a força de uma ideia.

Pista 4: questionar

Outro recurso que tenho como aliado neste empenho para me diferir enquanto escrevo é construir indagações. As perguntas convidam a olhar por outro prisma e, num movimento sutil, me torno outra de mim, o que me lembra, de novo, de Larrosa (2009, p. 28), quando ele afirma que “Ler bem é olhar ativamente, olhar com olhos múltiplos e interessados, saber utilizar ‘a diversidade das perspectivas

e das interpretações nascidas dos afetos”’. Formular perguntas ajuda a demarcar para quais direções expandir os escritos, a encontrar sugestões de mudanças, outros rumos, novos arranjos para eles. É o que pretendo fazer com algumas generalizações deste texto, que passaram despercebidas pela minha escrita, mas não pela minha leitura mais recente, como em um comentário que, na versão anterior a esta, eu tecia sobre Paulo, um dos alunos com quem trabalhei a leitura da própria escrita. A mudança de escolha dele da formação administrativa para a de chef de cozinha estava sendo caracterizada como positiva de forma muito simplificada, dando a impressão de que fazer administração é ruim e fazer gastronomia é bom, sem contextualizar essa constatação. Entretanto, toda obviedade merece ser questionada, a fim de refutar a simplificação e averiguar a complexidade do que produz o suposto irrefutável. Por isso, frente às totalizações, a dúvida é uma conquista, como bem fala nossa professora Adriana Marcondes: de “as coisas são assim” passamos para “quando as coisas são assim?” – mesmo sentido dos comentários que troco com os estudantes ao me deparar com expressões como “é importante”, “é essencial” em suas redações, porque essas assertivas não bastam se não se discutir para quem, com qual objetivo, por quê, quando... Se identifico essa necessidade de especificação e detalhamento no texto dos outros de forma imediata, demoro para reconhecer no meu, justamente por precisar motivar um estranhamento a respeito do que eu mesma escrevi. Quem sabe, então, explicitando em que condições fazer administração enfraquece a vitalidade de Paulo enquanto fazer gastronomia a fortalece, consigo desmontar a afirmação naturalizada e acessar o que ela tem de singular. Algo assim: Paulo era um jovem que parecia velho. Não pela aparência – ele parecia ter 16 anos, como tinha, mas pelo vigor: faltava-lhe energia para estar no mundo, para se dispor a experimentar a vida. Era perceptível uma dureza e tensão nos seus movimentos, na sua pouca fala e na sua escrita. Com frequência, Paulo aparecia gripado e com edemas decorrentes de alergia nos braços e no rosto. No início do trabalho, os encontros com ele eram travados, com intervalos de silêncio, não fluíam, demoravam a passar. Ele não fazia as redações que eu pedia ou as fazia no celular, de última hora. Pouca coisa do que eu falava interessava a Paulo. Na realidade, eu não conseguia saber o que era interessante para ele e tinha a impressão de que ele também não sabia, apesar de Paulo afirmar estar decidido a fazer administração de empresas para continuar o legado dos pais, investidores do ramo de restaurantes. Prestou vestibular e foi um dos poucos da sua turma de amigos que não passaram. Ficou abalado. Depois das férias, voltou a me procurar para se preparar para a prova do semestre seguinte. Durante aqueles meses, ele foi se mostrando mais falante, mais animado, passou a escrever mais e com maior dedicação, e foi me contando, aos poucos, de seu

interesse por cozinhar. Com o tempo e a aproximação da prova, Paulo desistiu de fazer administração e decidiu cursar gastronomia. Essa decisão deu leveza a ele, que passou a sorrir mais, a estar mais disposto e relaxado. Era possível entender a mudança de Paulo na escolha da carreira como uma guinada em direção à sua vitalidade.

Pista 5: cuidar dos reducionismos e das generalizações

Ainda sobre Paulo, tinha um trecho na versão anterior em que eu havia escrito assim: “Sua visão de mundo tendia ao liberalismo – acreditava na mão invisível do deus-mercado e era simpático ao Movimento Brasil Livre, uma organização jovem com posições políticas à direita”. Devido ao termo “liberalismo” permitir inúmeras compreensões, seria necessário definir com mais detalhamento o sentido pretendido, ou melhor, no lugar de um termo tão vago, detalhar as maneiras de ele pensar e se posicionar. A expressão imprecisa desconsidera o arranjo de forças que a produz e mostra a minha dificuldade em me considerar parte dessa complexidade – aquilo que escrevemos não é imparcial, pelo contrário, é a admissão de um ponto de vista e, ao assumi-lo, não ficamos submetidos aos acontecimentos, temos a chance de agir no que nos passa (Machado, no prelo). Além disso, descrever dá mais índices sobre o que exatamente se quer dizer e dificulta que o leitor preencha o vazio de sentido com juízos de valor, os quais estamos combatendo. E, na continuação: “Mas eu provocava as certezas de Paulo toda vez que via uma chance e fazia algum questionamento que se voltava para as injustiças sociais, na tentativa de aproximá-lo da dimensão humana dos temas de que tratávamos”, não fica claro por que questionar essas certezas e quais os efeitos delas na escrita dele. Falta esclarecer como a rigidez da convicção impede o surgimento da dúvida e, portanto, de um outro enfoque capaz de movimentar suas delimitações, além de explicitar que a rigidez de pensamento também está presente em mim.

METODOLOGIA-DA-MARCHA-RÉ

Acredito que esses comentários sejam suficientes para eu voltar a escrever e finalizar este texto. É árduo ser leitora de mim mesma, me coloca em contato direto com o plano da experiência de escrever, em que perseguimos o imperceptível ao mesmo tempo que o construímos. Se ler, de forma geral, é uma aventura por territórios inexplorados, ler os próprios escritos é se aventurar pelo inexplorado de si, é encarar o que se lê com curiosidade, estranhando suas próprias palavras e escolhas, se questionando, com coragem para se criticar; é poder olhar por outros ângulos, propor rumos alternativos e ver-se em movimento.

Distanciar-se temporalmente do texto, para não se reconhecer nele de imediato; lê-lo alto, a fim de escutar o inusitado em meio a expressões corriqueiras; assumir a autoria dos escritos, considerando-se parte do diagrama de forças que produz a perspectiva eleita; constituir questionamentos diante de constatações com o propósito de duvidar delas e investigar suas múltiplas determinações; e, por fim, atentar-se a reducionismos e generalizações que simplificam questões complexas e desconsideram as peculiaridades das situações analisadas – essas foram as cinco pistas destacadas na tecitura deste capítulo, traçadas no próprio processo de escrevê-lo e reescrevê-lo várias vezes, ao se propor investigar a leitura do que se escreve como meio para aprimorar a própria escrita.

Interessou sistematizar o método não com o propósito de ditar um passo a passo universal que, supostamente, garantiria um bom texto; pelo contrário. A pretensão é compartilhar a maneira singular, desenvolvida aqui, de delinear e seguir esses indícios e, com isso, instigar a vontade de ser leitor(a) de si mesmo(a) e de inventar modos de se ler que ativem uma relação de diferença consigo mesmo(a). Esse exercício de estranhamento na leitura do que se escreve é uma metodologia-da-marcha-ré, digamos assim: um procedimento de pesquisa que promove um deslocamento de atenção em direção à alteridade no “eu”, à construção do “eu” no encontro com os outros e, por isso, atua como um expensor dos nossos contornos existenciais e escriturais.

REFERÊNCIAS

- Aquino, J. (2009). *Docência, poder e liberdade: dos processos de governamentalização à potência de existir nas escolas*. 2009. 210 f. Tese (Livre Docência em Governabilidade, Ética e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-19032013-093316/pt-br.php>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- Geraldi, J. W. (1997). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lapoujade, D. (2017). *As existências mínimas*. São Paulo: n-1 edições.
- Larrosa, J. (2009). *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Machado, A. M. (no prelo). *Quando a escrita toca a produção institucional em um trabalho de extensão universitária*. 111 f. Tese (livre docência – Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FAZER PESQUISA COMO PROCESSO RELACIONAL: VIVER, ANALISAR E ESCREVER PROBLEMAS NA PARCERIA COM EDUCADORES

Carolina Terruggi Martinez

CONSTRUIR A RELAÇÃO QUE PRODUZ A PESQUISA

A pesquisa que motiva as discussões deste capítulo sofreu, como todos nós, um corte em seu processo devido à pandemia da Covid-19. A escuta das problemáticas enfrentadas pelos educadores da escola acompanhada, durante a pandemia, reavivou situações de outros tempos da pesquisa, quando nos encontrávamos presencialmente. Os relatos sobre suas tentativas de resolver demandas sucessivas, que se acumulavam, passavam a sensação de uma corrida contra o tempo, que se estendia de outras fases, vividas meses antes, quando tudo já era fervor:

Entrega de cesta básica. Não tem para todo mundo. Reorganiza os formatos das aulas para o ensino online. Dá aula. Entram 10% dos estudantes. Faz outra. Entram 12%. Luta para não retornar ao presencial. “Como estão as crianças que não mais vemos e das quais não temos notícias?” Chegam mais notícias de famílias vivendo situações difíceis de muita vulnerabilidade financeira. “O João vendeu o celular porque a família estava sem ter o que comer; como ele vai ver as aulas?” Sugere ir ao CRAS. Uma mãe escreve que não está conseguindo ajudar a filha nas atividades enviadas. Volta o debate sobre o retorno ao presencial. “Cada vez

o conteúdo vai ficando mais atrasado e nossos estudantes vão ficando fora da disputa.” “Dá medo do retorno, da escola asséptica que vamos encontrar.”

A partilha sobre o que se passava com os educadores em meio à pandemia se dava numa temporalidade que alongava o tempo “em campo” da pesquisa, que já havia “terminado” (ao menos, um certo tipo de presença em campo já havia se encerrado). Constituíam-se um tempo de escrita, mas o vínculo político-afetivo ultrapassava os limites de uma temporalidade atrelada ao sentido clássico de método: primeiro, fazer laço com o campo para a coleta dos dados, depois, escrever a análise e, por fim, apresentar a devolutiva. Como se o tempo de viver as relações fosse um e o tempo de produzir análises e escrever, outro. Há algo mais intrincado do que essa suposta sucessão dos processos de pesquisa. Encontro, escrita e análise constroem-se juntos, exigindo que o procedimento abarque o tempo da mistura e do impensado.

A pesquisa sobre a qual reflito aqui, abordando a dimensão temporal e corporal do encontro com o campo, é um mestrado em que acompanhei professores(as) e gestores(as) (e, em menor grau, estudantes, inspetores(as), secretárias e outros profissionais) de uma escola de Ensino Fundamental I e II localizada na periferia da região noroeste do município de São Paulo, com o objetivo de acessar desafios, conquistas e disputas cotidianas de um processo de construção coletiva do projeto político pedagógico. Nesse processo, estiveram presentes: incentivo à participação dos estudantes; estudo e debate dos professores sobre diversas temáticas relacionadas aos direitos humanos e à diversidade; ações de aproximação com o território; e reconfiguração dos tempos e dos espaços das aulas. Acessar a construção processual e, por vezes, caótica de tal cotidiano complexificou minha maneira de discutir coletivo, participação, democracia e diferença – temáticas que foram pensadas na pesquisa a partir de experiências vividas no campo, buscando libertá-las de uma via de análise protocolar e generalista que fecharia a experiência de antemão, impedindo que as nuances singulares²⁰ dessa escola fossem consideradas.

Ao chegar à instituição, o primeiro contato feito com os educadores foi decisivo para os rumos da pesquisa. Para acompanhar de perto o processo de mudança daquele Projeto Político Pedagógico era preciso me manter perto de sua espinha dorsal. Ali, onde a coisa torcia, rangia e suava para parir novas possibilidades de currículo e de relações dentro da escola. As reuniões de educadores eram espaço

²⁰ “Singular” aqui não é o mesmo que individual, como, por vezes, é compreendido no senso comum. Singular diz respeito a um atravessamento único de dimensões que são políticas e sociais. O singular relaciona, portanto, o fenômeno com seu processo de produção no mundo.

privilegiado para isso. Muitas cenas vividas com eles vinham amalgamadas em problemáticas públicas: a exclusão, a participação, o racismo, entre outras.

Em meio às invenções, ecoava, no vocabulário dos educadores, a expressão “enxugar gelo” para nomear a impotência de suas ações. Ao escutá-los, tinha a sensação de que se percebiam em um ciclo de repetição incapaz de solucionar as problemáticas que enfrentavam – muitas delas produzidas no campo macropolítico.²¹ Durante a pandemia, essa posição ganhou força diante das ações da escola para enfrentar as precariedades materiais vividas pelas famílias dos estudantes. Em nossas poucas conversas nesse período, os educadores relataram uma intensa busca por maneiras de amenizar a miséria das famílias, sem que isso fosse possível. Suas palavras corriam para relatar a sucessão de ações que tinham realizado até chegar ali, cara a cara, novamente com a sensação de impotência. Havia uma pressa (diante da situação financeira devastadora em que ficou a periferia), uma repetição (muitas famílias, há muito tempo, vivendo em condições precárias) e uma intensidade na relação com a comunidade (sucessivas ações e discussões sobre a situação, carregadas de um sentimento de insuficiência). Nessa intensidade, havia também um excesso que, às vezes, forjava a ideia de que seria possível dar conta de algo que não se dá. Angústia diante da frustração de se verem limitados.

A sensação de atropelamento pelo tempo, a partir do que escutava, me pôs a pensar, também, sobre a minha relação com a escola no período da pesquisa. Foram muitas as vezes em que as rotinas da pesquisa e da escola se misturaram, porque as situações do campo exigiram energia e tempo. Em diversas ocasiões, minhas anotações da pesquisa ficaram para outro momento. As idas e vindas dos profissionais, pelos corredores da escola, tentando dar conta de uma infinidade de demandas, também criaram um “vai-e-vem” na pesquisa. Em nosso encontro, acolhi esse movimento e, a partir dele, explorei aspectos importantes para a pesquisa. Também me perdi e me atrapalhei ao ficar misturada em sua agitação. Diversas vezes, a razão para eu participar de uma determinada atividade da escola não tinha relação tão clara com os objetivos iniciais da pesquisa, mas, em seu desenrolar ou posterior análise, os acontecimentos vividos nessa participação tornavam-se importantes analisadores para o trabalho.

Era preciso um esforço para compor as molduras da pesquisa diante desse campo vivo, que se modificava todos os dias. A pesquisa tem um fim, um objetivo, que se encerra em algum momento; a luta cotidiana da escola, não. A avalanche de situações-limite que se apresentam diariamente em uma instituição que se abre

²¹ O campo macropolítico refere-se à “desigualdade na distribuição de direitos na cartografia das formas de sociedade estabelecidas pelo regime colonial-capitalístico” (Rolnik, 2018, p. 123).

para as disputas é enorme. E acompanhá-las, como pesquisadora, exige realizar alguns recortes e distanciamentos.

A atenção aos conflitos cotidianos foi necessária quando se optou por olhar para a construção de um Projeto Político Pedagógico com direções democráticas na sua dimensão micropolítica. Para além do campo das políticas universais e dos consensos, interessam a nós, principalmente, saberes e práticas *menores* (Martins, 2016), que são gestados na política do acontecimento, indeterminados e incapturáveis pela política estadista. Investigamos tais práticas e saberes por meio da passagem daquilo que está consensuado nas diretrizes educacionais para o campo das relações que constroem a escola. Nessa passagem, acessei saberes em constituição, movimentos de dúvida, alianças não planejadas, ações de risco. Ou seja, a instauração de uma outra qualidade de práticas, mais encarnadas e criativas e menos protocolares e disciplinares. Práticas em devir.

Os devires das linhas de fuga se realizam de forma subterrânea, com fluxos que desafiam os dogmas, a imagem da verdade, a ciência magna em suas organizações fechadas etc., são saberes ambulantes os quais promovem experiências de desterritorializações, sempre em vias de se fazer. (Martins, 2016, p. 464)

Apostar nos devires dos acontecimentos cotidianos – que, por vezes, parecem caóticos, dispersos e sem importância – requereu sustentar um pouco de caos na pesquisa. Isso exigiu cuidados procedimentais com o excesso de tempo em campo, com a maneira de escrever a segmentação e, por vezes, a polarização entre os atores da escola (gestão x professores, professores x estudantes, funcionários x famílias etc.) e com a organização do registro escrito dos movimentos nos diários de campo.

Muitas vezes, a construção narrativa de determinada situação, feita a partir de escolhas teórico-políticas, produziu estranhamentos em relação a posições que tomei nas participações em campo, como pesquisadora. Por exemplo, uma atitude mais calada em uma reunião, uma fala proferida a um professor que se queixava da demanda de trabalho, uma promessa de ajuda com uma situação conflituosa etc. Ao descrever as situações, tentava permitir que as dificuldades enfrentadas por mim (como o esforço de não polarizar as disputas) transparecessem nos textos. Foi durante o percurso de construção da pesquisa – entre os dizeres que tomariam a dimensão pública de uma dissertação e aqueles direcionados aos parceiros da pesquisa – que compreendi a responsabilidade das escolhas teórico-metodológicas, ou seja, dos recortes escolhidos para narrar uma situação. A escolha das palavras ganhou outra responsabilidade quando pensada desse lugar acadêmico, relacional e público.

Em paralelo, fui compreendendo que considerar trabalhadores e estudantes como interlocutores de peso era necessário para produzir uma pesquisa que dialogasse com os futuros leitores. Essa perspectiva se construiu a partir de discussões internas do grupo de pesquisa e da leitura de autores que abordam os impasses das escritas acadêmicas. Em ambos os casos, acessei reflexões sobre os efeitos que produzimos com as pesquisas nas quais nos concentramos majoritariamente naquilo que consideramos faltante no fazer dos trabalhadores que delas participam, ao passo que colocamos em segundo plano nossas próprias dificuldades de diálogo e intervenção nos campos pesquisados. Tais discussões me fizeram levar em conta o alerta feito por professores sobre a abundância de pesquisas do campo da psicologia que os colocam em estados fixos de dívida (*Os professores não fazem isso..., os professores não tratam as crianças da maneira adequada...*) (Machado, no prelo). Considerando que eles já vivem em estado constante de dívida, com as pesadas exigências do Estado, que espera que ajam como máquinas, colocou-se como desafio produzir uma pesquisa que possa contribuir com pensamentos e afetos que atuem em situações de impotência e dificuldades.

Evitar exames reducionistas, que catalogam o jeito de agir e de ser professor e pesquisador por um viés dicotômico, de certo e errado, não é tarefa simples durante o processo de escrita. Caímos diversas vezes nessas posições. Mas sabemos que, por essa racionalidade, temos menos possibilidades de composição com os atores do campo habitado e de questionamentos que podem sustentar uma pesquisa implicada na variação da vida. Sabemos como é desafiador agir em situações de dificuldades, especialmente quando as pessoalizamos e enrijecemos em qualidades do outro, como se tais obstáculos não fossem da ordem da relação e não tivéssemos também responsabilidade sobre eles.

O desafio é, portanto, a partir das relações constituídas com as pessoas que habitam a pesquisa, considerar, na análise, a dimensão extrapessoal – as forças comuns que nos atravessam e nos constituem. A análise dessa mistura nos aponta a necessidade de considerar que o olhar que lançamos sobre o tema é apenas um pedaço da história. Retratar um campo tão cheio de disputas, assumindo um lugar em que o pesquisador não é neutro, nos motivou a traduzir a relação vivida com o campo em palavras que compõem uma carta aos educadores. Torcer o verbo, fazendo com o que ele dê conta dessa relação e se torne um verbo acompanhado, conjugado em “nós”, produziu reflexões antes impensadas sobre a construção dessa pesquisa, fruto da relação com o campo.

FAZER VER A RELAÇÃO VIVIDA

Queridos professores,

Escrevo para contar como foi o processo de escrita da pesquisa, tendo vocês como interlocutores e provocadores do pensamento: quais dilemas metodológicos vivi, quais riscos corri e quais saídas encontrei. Essas questões tiveram efeitos na produção do problema de pesquisa e reverberaram na escrita.

Na pesquisa, ocupei uma zona fronteira – o dentro-fora da escola – que, volta e meia, gerava questões. Numa pesquisa que requer chafurdar num campo com o corpo, ou seja, participar dos encontros, o dilema das misturas e das separações ganha espaço nas análises. Misturar é necessário, ainda que misturar demais possa ser aflitivo. Por outro lado, separar-se em alguns momentos também é necessário, para acessar as forças que constituem os acontecimentos e que atravessam a todos.

Eu e vocês temos em comum, nos nossos campos de trabalho, o interesse em compreender como as pessoas se formam e como agimos nesses processos de formação. Vocês apostam que, ao entrar em contato com uma história como a de um rei negro de Wakanda,²² algo pode se transformar na relação da criança com o conhecimento e com o mundo. Eu me junto a vocês nessa aposta – com o olhar para os processos de subjetivação – para entender como são produzidos nossos modos de pensar e agir a partir dessas relações que criamos (Machado, 2016). No tempo da pesquisa, compartilhei de muitas das apostas de vocês e compreendi haver ainda mais coisas que partilhávamos nesse desenho de pesquisa da universidade pública na escola pública: interesses e compromissos comuns com a infância, a educação, a democracia, a emancipação, o coletivo, a arte... Interesse onde a vida pulsa, onde a coisa não está acabada, onde há algo a ser feito. Por isso, vamos até lá. Traçamos cartografias em busca de terrenos por explorar, disputas por fazer. É como Suely Rolnik aponta sobre o princípio do cartógrafo:

O princípio do cartógrafo é extramoral: a expansão da vida é seu parâmetro básico e exclusivo, e nunca uma cartografia qualquer, tomada como mapa. O que lhe interessa nas situações com as quais lida é o quanto a vida está encontrando canais de efetuação. Pode-se até dizer que **seu princípio é um antiprincípio:** um princípio que o obriga a estar sempre mudando de princípios. É que **tanto seu critério quanto seu princípio são vitais e não morais.** (Rolnik, 1989, p. 3, grifos da autora)

Tal princípio orienta o método que tenho estudado e no qual tenho me inspirado para o encontro com vocês. Ele é nomeado como cartografia e advém, especialmente, dos estudos do campo da esquizoanálise, formulados por Gilles

²² Reino fictício localizado na África Subsaariana que aparece nas histórias da Marvel.

Deleuze e Félix Guattari, e da Análise Institucional, elaborada a partir dos estudos de René Lourau. A ideia de cartografia – que vem da geografia – transpõe, nesse caso, o ato de mapear para o campo dos afetos. Mapear afetos, ver por onde circulam as forças vitais e o que as tem impedido, sufocado, apagado. Assumir, na investigação, essa direção requer acompanhar o contexto macropolítico de precarização dos serviços públicos e mercantilização da vida, atentando para seus efeitos na instituição pesquisada, além de acompanhar os passos de vocês para lá e para cá na escola, para acessar os fluxos locais de criação e manejo das forças de insistência na vida.

Mas, como já expus, tal trabalho não é simples, nem funciona como prescrição de sucesso. Nas decisões do caminho, lidamos sempre com restos, exageros, dúvidas e incompletudes.

Quando me separei corporalmente da escola – em um tempo necessário para me dedicar à escrita, coincidente à pandemia – e passei a receber as notícias de vocês de maneira mais dispersa, percebi a força das trocas na pesquisa, ao olhar para o que reverberava na distância. Nosso encontro permanecia vivo nas escritas e nas inquietações, resultado de uma mistura que instigou e manteve a pesquisa com vida. Quando João Pedro, adolescente de 13 anos, negro, morador da periferia, foi morto pela polícia em meio à pandemia, logo senti a força desse coletivo de educadores que se desassossega com as injustiças vividas em nosso país. Ao ouvir as vozes de vocês ressoando, recordei que somos muitos os inconformados. Sentindo-os próximos a mim, decidi escrever-lhes uma carta e foi nessa escrita, direcionada a vocês, que pude pôr em palavras a indignação daquele momento. Escolher vocês como destinatários deu força para nomear o horror vivido.

O movimento paradoxal, sempre presente, de articulação entre as demandas urgentes e os projetos a longo prazo na escola exigia uma escuta atenta para perceber os problemas impostos de fora, assim como aqueles eleitos por vocês como questões a serem pensadas – estes últimos, por sinal, muito preciosos de serem grifados em meio à avalanche de inconvenientes que a precarização da educação pública vai impondo. Vocês, professores, faziam um potente movimento de decantação dos problemas. Ao levarem as dificuldades para as discussões coletivas, demoravam nelas e construía sentidos. Muitas eram as vezes em que o relato de uma situação de conflito se bifurcava em dois caminhos complementares: a atuação direta que precisavam tomar em relação à situação específica e o que isso trazia como desafio para o plano coletivo e o trabalho a longo prazo.

Estudar a mistura que o cotidiano vive entre o curto e o longo prazo, entre o urgente e o demorado, entre o planejado e o acontecido, demandou pensar os

problemas numa dimensão corporal. A pesquisa planejava estudar a temática da democracia na escola e encontrou uma escola que se aventurava num processo de democratização. No início, havia idealização em mim. Aos poucos, a relação com vocês foi provocando as certezas. Enquanto visitava e trabalhava com outras escolas, por vezes como psicóloga, noutras como estagiária, ou em algum outro projeto, permaneci a maior tempo em idealizações. Mas o compromisso com uma escrita pública e o rigor com a articulação de um método, com companhias teóricas e discussões coletivas sobre a pesquisa, permitiram sustentar, na escrita, a tensão, a dureza, o cansaço e as patinações do processo de democratização de uma escola. Isso trouxe a complexidade, as contradições e as fronteiras para a análise.

Disputar a presença de livros de educação sexual implicava lidar com críticas e, às vezes, ameaças de famílias. Defender o portão aberto implicava riscos e discussões entre vocês e com os estudantes e as famílias. Não invisibilizar o racismo demandava um sem-fim de discussões sobre a temática e um outro sem-fim de articulações para atuar nas situações em que ele se reproduzia. Colocar as punições clássicas da escola – suspensão e expulsão – em questão implicava destinar muito tempo e energia às discussões sobre como construir uma escola sem elas. Muitos seriam os exemplos dos intensos trabalhos que se fizeram necessários para tentar reinventar algumas práticas e saberes que estavam cristalizados em uma forma de se fazer escola.

Diante desses vários processos de disputa e criação, muitas vezes a realidade me pareceu dividida em duas: os que apoiavam uma certa ideia e os que não. E, mais que isso, uma divisão sobre o que era certo e errado entre apoiadores e não apoiadores. No entanto, foi também nas conversas com vocês, nas reuniões pedagógicas com seus muitos debates, que compreendi haver mais mistura e complexidade do que dualidades. Não raro, um “não” a uma certa ideia que se sabia importante vinha de uma avaliação das condições que a escola teria para bancá-la. E aquele que apresentava as ressalvas não podia ser simplificado a uma posição “resistente” às novas ideias.

Escrever a partir dessa realidade, buscando as forças que a cortavam para além das polarizações, era um exercício difícil. Os progressistas e os conservadores, a escola e o Estado, a pesquisadora e o campo, a universidade e a escola básica, a ciência e a política... divisões arbitrárias que buscam resguardar o pertencimento e a coesão em um lado, expulsando o que há de desconcertante, incômodo e violento.

Quando escrevia uma crítica ou problematizava uma ação de vocês, sentia que logo seria posicionada “do outro lado”, ou que estaria sendo incompreensiva com a dureza que é viver as lutas como professor da escola pública periférica.

Muitas foram as vezes em que me desautorizei em relação à problematização de certa posição que eu discutia na pesquisa, por diminuir a potência de minha “voz” na sua qualidade fronteira entre o dentro e o fora, aquela que não está lá no dia a dia. Mas os processos de discussão sobre escrita possibilitaram torções nesse medo. Percebi que nossa aliança teria que suportar questionamentos, dúvidas e diálogo se quiséssemos uma pesquisa que contribuísse com o trabalho realizado aí.

Foi preciso, então, encontrar uma maneira, entre as muitas possíveis, de construir as afirmações da pesquisa. Para isso, foi necessário arriscar as primeiras versões no papel. Tendo um lugar de onde partir, pude trabalhar a escrita, discuti-la com outras pessoas e viver o longo processo de estranhamentos com ela.

Fui, então, tentando alargar a frase, fazendo caber nela a multideterminação das problemáticas analisadas para, com isso, devolvê-las ao campo político que as produziu. Afirmava uma certa ação de um de vocês, ou do grupo de professores, situando-a dentro do desenho institucional e macropolítico que a produz (Machado, no prelo) – precarização da educação pública, acirramento das disputas políticas no país, condições de formação e de trabalho etc. Buscava um movimento na escrita em que

a escola deixa de ser um conjunto de casos-problemas (abordagem que fala em natureza das pessoas) para constituir-se em um campo de forças socialmente produzido, manifestando-se de diferentes formas e podendo ser abordado pela análise coletiva dos hábitos, das naturalizações das cenas e dos procedimentos, da organização centralizada e vertical do sistema de ensino. Afirmamos assim uma outra entrada no campo que busca marcar uma diferença daquela que tradicionalmente encontramos na psicologia referida à intersubjetividade. (Rocha & Aguiar, 2010, p. 76)

Quando escrevi as intensas discussões sobre as punições na escola – temática que foi muito presente nos dois primeiros anos de transição de projeto político pedagógico –, alguns movimentos foram importantes para trazer essa multideterminação para a análise. O primeiro deles dizia respeito à análise do campo circundante à escola: muitas escolas expulsando estudantes e poucas parcerias no território para o enfrentamento de alguns problemas, como o tráfico e uso abusivo de drogas por parte dos adolescentes. O segundo movimento exigiu um esforço teórico para a compreensão de como, em uma instituição escolar que busca intensificar os processos de democratização, a temática da punição ganha logo destaque e se torna um analisador da produção de critérios de pertencimento e de exclusão em nossa sociedade. Já o terceiro exigiu olhar para a própria equipe pedagógica, suas possibilidades e seus desafios. O cansaço dos professores e o desgaste diante das condições de trabalho que lhes foram impostas precisavam ser

considerados. Do contrário, poderiam ocorrer generalizações injustas – quem era a favor da expulsão dos estudantes envolvidos com drogas seriam despolitizados e descompromissados. Por fim, o quarto e último movimento referiu-se à análise de como eram tomadas algumas decisões e os efeitos que decorriam delas. Em alguns momentos nos quais, também por cansaço, a gestão acabava tomando alguma decisão sozinha, era mais difícil sustentar coletivamente as ações que a decisão requeria.

O testemunho e a participação em situações como essas demandaram uma sensibilidade e uma responsabilidade antes não experimentadas: dar a luz, via pesquisa científica, às entrelinhas, ao minoritário, atrelando-o ao campo social e político, com suas devidas complexidades (Machado, no prelo). Esse era meu desafio ao escrever a partir das situações que vivemos juntos. Houve deslizos. Percebi que requeria tempo perceber as nuances autoritárias ou as passagens apressadas da própria escrita. Levá-la para o grupo de pesquisa contribuía muito, mas ainda assim não era suficiente. Algumas compreensões vinham com leituras, outras com novas situações acompanhadas na escola e outras revisitando a própria escrita.

Portanto, investigar um processo de democratização implica esforços para efetuarlo também na pesquisa. Tarefa nada fácil, impregnados que estamos em nossa forma de adjetivar os outros, de reduzir as análises a questões pessoais (de professores e de estudantes) e de isentar o próprio pesquisador de um lugar autoritário. O diálogo na diferença exigiu uma escrita que aceitasse correr risco, dizer, se posicionar, mudar de ideia e rever, apostando na possibilidade de interlocução na diferença.

Agradeço a vocês pela parceria de um encontro que me fez escrever, com minha própria voz, sobre dimensões coletivas e públicas.

REFERÊNCIAS

Machado, A. M. (2016). Analisar uma cena é construí-la. In São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (Org.). *Cadernos de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar*. São Paulo, SP: SME/COPED.

Machado, A. M. (no prelo). *Quando a escrita toca a produção institucional em um trabalho de extensão universitária* (tese de livre docência não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Martins, A. A. (2016). Democracia, micropolítica e os dispositivos de gestão educacional gerencial. *Educação & Realidade*, 41(2), pp. 453-465. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623654948>.

Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2010). Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 10(01), pp. 68-84. Rio de Janeiro: UERJ.

Rolnik, S. (1989). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade.

Rolnik, S. (2018). *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1 Edições.

UMA PRÁTICA DE ESCRITA OU A ESCRITA COMO PRÁTICA: A RELAÇÃO CAPS IJ E ESCOLA EM FOCO

Renata Penalva

Em minha dissertação de mestrado, decidi escrever sobre a experiência que eu estava tendo à época enquanto trabalhadora de um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (Caps-IJ). Busquei o mundo da pesquisa porque queria trabalhar as perguntas que vinham da prática. A prática, claro, trazia contradições. E a maneira como eu escrevia podia me guiar ou me deixar perdida na pesquisa em relação a essas contradições. Uma delas: nós, trabalhadoras²³ da saúde mental, vivíamos quase diariamente a situação em que instituições de fora do fazer clínico nos pediam informações sobre o diagnóstico psiquiátrico de uma criança ou um adolescente, bem como uma intervenção rápida e localizada para problemas complexos.

Incomodava-nos ver que um diagnóstico (por exemplo: deficiência intelectual) era comumente usado apenas para justificar insuficiências (por exemplo: uma criança não aprender os sons das letras em determinado tempo e não haver suportes

²³ O texto trata da articulação de uma escrita individual e acadêmica com um trabalho coletivo em um serviço de saúde. O sujeito no texto alternará entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural conforme esses contextos forem abordados. A primeira pessoa do plural se dará no feminino, uma vez que a maioria das pessoas que trabalham nos serviços mencionados são mulheres.

suficientes para auxiliá-la). Insuficiências essas que nem sempre diziam respeito somente a uma criança ou um adolescente específico. Esse uso do diagnóstico frequentemente dificultava que o entorno fosse repensado para dar conta do que era sentido como problema. No entanto, negar um relatório com o código do diagnóstico, negar o pedido em si tampouco operava as mudanças que queríamos ver. Os códigos da saúde sobrecodificam outras áreas de atuação e dão direitos importantes, como o acesso a transporte e a auxílios,²⁴ e facilitam receber os apoios educacionais na perspectiva da educação inclusiva.²⁵ E tais direitos – cujo acesso é facilitado pelo diagnóstico clínico – possuem, por sua vez, importância considerável enquanto potenciais suportes no cuidado da criança ou do adolescente sobre quem se pede diagnóstico e solução rápida.

Quando a psiquiatra do Caps negava que se medicasse e se fizesse ressonância magnética em uma adolescente que “vinha *revoltada* já fazia três semanas” depois de a terem separado dos irmãos, a origem do pedido não era repensada, mas se organizava de outra maneira: os cuidadores buscavam outro serviço. Por outro lado, se fosse dado um nome psiquiátrico à revolta e uma medicação fosse prescrita, isso não era suficiente para atuar no que causava sofrimento na adolescente, nem sequer esclarecia o que lhe passava, pois não é disso que um diagnóstico clínico trata. Dar ou negar um diagnóstico não atuava nas insuficiências que pediam por ele. O trabalho do Caps – o trabalho de cuidar de quem está em sofrimento e de não deixar que esse sofrimento defina todas as relações possíveis com o mundo – incitava-nos a questionar o efeito que as letras em um relatório produziam na pessoa sobre quem se escrevia. No entanto, como já dito, os códigos da saúde sobrecodificam outros códigos da vida e podem garantir importantes elementos, de direitos a alívio de culpa. Como transcender ao funcionamento que pede um nome e uma resolução simples para problemas complexos sem também diminuir o fenômeno com uma negação simples? Como inventar novos modos de agir nas insuficiências?

²⁴ Como o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

²⁵ Muito embora os instrumentos da educação prescindam de um diagnóstico clínico para atuar (Angelucci, 2014). Vale lembrar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sofreu grandes ataques entre as diferentes versões deste texto. Primeiro, com o decreto 10.502/20, que regredia as políticas educacionais inclusivas ao corroborar com a segregação de pessoas com deficiência da educação regular. Esse decreto foi suspenso pelo Superior Tribunal Federal. Segundo, por aprovação na Câmara de um ponto na regulamentação do FUNDEB que liberaria fundos públicos para instituições educacionais particulares, incluindo para as de educação especial, o que desviaria investimento do setor público para o privado. Essa ação foi retirada no Senado. Ambas as ações foram revertidas graças à mobilização de pessoas com deficiências, familiares, organizações da sociedade civil.

Busquei a pesquisa para que ela ajudasse a resolver as contradições que enfrentava no cotidiano... Mas a pesquisa não poderia se dar fora do campo, pois era a prática em si em um serviço de saúde que impunha a invenção cotidiana e imediata de soluções e problematizações. A pesquisa ajudava a levar ao Caps perguntas não pensadas e questionamentos dos paradigmas que enfrentávamos no dia a dia. A pesquisa informava a prática, que modificava a pesquisa. A esse procedimento, de conhecer o campo ao mesmo tempo em que se atua nele, Adriana Marcondes, orientadora deste trabalho, ensinou que se nomeava pesquisa-intervenção (Aguiar & Rocha, 2007). Fazer uma pesquisa-intervenção teve implicações na escrita. Não era possível fazer uma escrita teórica e distante das situações do campo, como fora imaginada inicialmente. Os achados e as discussões dos autores lidos, as anotações e os fichamentos não poderiam apenas se somar em uma escrita distante do diálogo com as situações cotidianas, uma vez que estavam totalmente imbricados.

Entretanto, as seguintes perguntas seguiam me acompanhando a cada parágrafo em primeira pessoa: *qual a finalidade de uma escrita que traz a experiência do pesquisador? O que se conquista com isso?* O receio de cair em uma escrita ensimesmada, sem ressonância com o coletivo, era constante. Escrever sobre o trabalho com a infância e a juventude carrega ainda o receio de falar por eles, e não a partir da relação com eles. A infância e a juventude há tempos têm suas imagens construídas por discursos externos.

O início de *Capitães da areia*, de Jorge Amado, livro que tem como protagonistas crianças e adolescentes, serve-nos de ilustração para essa situação. Na apresentação dos protagonistas, há uma sequência de notícias de jornais em que adultos falam sobre os capitães da areia. A primeira manchete diz “Crianças Ladronas – as aventuras sinistras dos ‘capitães da areia’ – a cidade infestada por creanças que vivem do furto – urge uma providência do juiz de menores e do chefe de polícia – hontem houve mais um assalto” (Amado, 1937, p. 20). As próximas páginas trazem cartas ao jornal de diferentes adultos-instituições – o secretário de polícia, o doutor juiz de menores, uma mãe costureira, o padre, o diretor do reformatório – apresentando questões relacionadas às crianças. Um após o outro, esses adultos-instituições vão convocando um próximo e repassando a responsabilidade que lhes fora endereçada.

Por essas cartas, conseguimos obter alguns relances sobre o que são os meninos pelos vãos dos discursos que os contornam. Mas só depois saberemos dos meninos. O chefe de polícia os chama de “delinquentes”. O juiz os denomina como “menores, delinquentes ou abandonados” e adiciona que os encaminha ao

Reformatório de Menores, mas que de lá muitos fogem. A carta da mãe conta que o juiz “mandava os pobres” para o Reformatório, de onde ela tirou seu filho, e recomendava que os jornalistas fossem ao reformatório escondidos para ver o que lá de fato se passava com “os filhos dos pobres que teem a desgraça de cair nas mãos daqueles guardas sem alma”. Acrescenta ainda que “o diretor de lá vive caindo de bêbado e gosta de ver o chicote cantar nas costas dos filhos dos pobres” (p. 27). O padre confirma o conteúdo da carta da mãe e relata não conseguir levar às crianças o consolo da religião, porque as encontra no reformatório pouco dispostas, “devido naturalmente ao ódio que estão acumulando naqueles jovens corações tão dignos de piedade”. A última carta é a do diretor do reformatório, que descredita o conteúdo da carta da mãe, chama-a de “mulherzinha” e de “uma das muitas que aqui veem”. Afirmo também que mulheres como ela deveriam agradecer por ele fazer de seus filhos “homens de bem”, criticando a educação que *elas* dão aos filhos. Ainda se queixa da conduta do padre, que causa rebeldia no reformatório.

Eu relembrei essas cenas em uma reunião de rede, em que estávamos – trabalhadoras da saúde, da educação e do serviço social – discutindo sobre como proceder com um menino que acabara de sair da Fundação Casa, estava cumprindo medida socioeducativa e havia sumido. As profissionais do serviço social e da escola pediam que o Caps saísse pelas ruas e o encontrasse. A médica do Caps dizia que era trabalho da Unidade Básica de Saúde (UBS), e a psicóloga da UBS dizia não encontrar mais a mãe do menino para saber dele, e que isso deveria ser trabalho do pessoal da medida socioeducativa. Depois que comentei que parecíamos com o começo de *Capitães de areia* nessa reunião, entendemos o que estávamos fazendo: cada uma acreditando piamente em sua proposta de ação como inteira e passando o problema à outra, contornando e nunca pensando no menino exatamente nem aceitando que a situação denunciava também os nossos limites. A reunião passou a girar em torno do que podíamos fazer, cada uma, juntas, somando nossos saberes e os furos entre eles: lembrar as últimas conversas com o menino, coordenar ações e, também, admitir o que não poderia ser feito.

Essa cena ajudou a criar mudanças na minha dissertação e a orientar a ética da escrita que este trabalho convocava: entendi que, para escrever sobre minha experiência, para que ela tenha relevância coletiva, para que ela não apague os adolescentes, as crianças nem os colegas de rede que também se dedicam a elas, a escrita deve, constantemente, sofrer edições que me limitem e localizem e que não reduzam o outro. Trata-se de atuar para além do que fazem essas cartas, que

tentam explicar um fenômeno a partir do que se alcança ver, assim como atribuem os problemas a outra esfera distante da atuação própria.

Para isso, era necessário assumir as ações do Caps sobre infância e juventude: na criação de discursos sobre infância e juventude e na responsabilidade pelos efeitos que advinham dos múltiplos discursos. Entender o Caps não como o lugar que melhor pode falar sobre as crianças que atende, mas como mais um nesse contorno. Atentas a isso, entendendo os limites e as potências de nossa atuação, abríamos espaço para compreendermos as crianças e os jovens pelos vãos e percebermos o que deles é reflexo de nossas atuações. Como conectar essa posição ética a uma escrita que fala da experiência de uma trabalhadora?

Explico os caminhos que encontrei para o *como* por meio de dois aspectos que serão aqui salientados: o primeiro trata do porquê escrever sobre isso, afinal, e o segundo trata da escrita como procedimento. Começamos pelo porquê: como dito anteriormente, a pesquisa trazia novas maneiras de enxergarmos o problema que enfrentávamos no dia a dia, e aqui coloco a primeira pessoa do plural, porque a pesquisa fazia sentido quando compartilhada com alguém do cotidiano – trabalhador da rede, adolescente – e quando percebia na reação desse alguém a mesma sensação de *Eureka* que a pesquisa me trazia. Tanto o compartilhamento dos ensinamentos da pesquisa quanto as leituras em si tinham este fio em comum: a força de se descobrir entrelaçado com o que é coletivo e perceber, nas malhas de outros possíveis, perguntas e respostas não pensadas para os problemas que víamos no cotidiano. Fortalecia saber que aqueles problemas que enfrentávamos no dia a dia do serviço e na lida com o sofrimento humano faziam eco com a realidade de fora do serviço.

Esse entrelaçamento se assemelhava com o que um diagnóstico na clínica pode fazer. A nomeação de um sofrimento com uma palavra disponível no mundo cria existência. Mas, em vez de se tornar uma justificativa para a existência, o diagnóstico na clínica pode possibilitar uma recolocação da enunciação do sofrimento singular e indicar caminhos a se experimentar.

Éramos um serviço marcado pela insuficiência, não só de profissionais como de resultados. Nossos superiores salientavam e nomeavam bem o que não fazíamos corretamente, porém pouco sabíamos sobre como atuar nos nossos buracos. Fortalecia-nos ler e compreender que as coisas que se passavam naquele serviço não se davam por uma distorção excêntrica da realidade que corria fora e que havia formas de melhor endereçar o que enfrentávamos. As experiências dos outros e suas decorrências evidenciavam os mesmos funcionamentos: sucateamento, terceirização, problemas no gerenciamento de equipes de saúde. Ler

um texto sobre o que aconteceu em algum outro Caps, como aquele problema foi pensado e como sua solução foi operacionalizada ajudava a conjecturar possíveis soluções. Mas isso só se dava quando a escrita localizava meu interlocutor. Se ele me informava as particularidades de seu território e de seu serviço, conseguíamos nos assemelhar e nos diferenciar. Dessa maneira, assim como os escritos dos outros davam forças para pensar nossa atuação no Caps, a escrita sobre o Caps só poderia servir ao coletivo se também localizasse e expusesse as variáveis em que os problemas se engendravam.

Retomemos a pergunta do *como*, agora mais delineada, para prosseguir ao procedimento: como cuidar para que as inflexões teóricas feitas a partir da ação no campo não fossem tomadas por produções extremamente subjetivistas que pouco servem ao coletivo? A pesquisa ganhava contorno quando a escrita se tornava procedimento. O diário de campo por si não conquistava, sozinho, novos entendimentos sobre um fenômeno. A pergunta da pesquisa, nesse momento de recompreensão do diário de campo, saía da posição de negar ou afirmar a necessidade de um diagnóstico e migrava para a atuação estratégica com a rede de cuidado, para agir nas insuficiências que pediam pelo diagnóstico ou pela resolução rápida. As primeiras escritas dos acontecimentos frescos no diário de campo não sabiam a que vinham, eram salpicadas de incômodos pessoais e poucas vezes moviam o pensamento... Contudo, tornaram-se material fundamental para o trabalho. A escrita, a reescrita e as discussões dessas situações vividas foram processo importante para expor os traços subjetivos na escrita e compreender melhor a complexidade em que os fenômenos vividos se materializavam.

O objetivo da pesquisa se delineou a partir da cena a seguir.

Primeira versão – “Graças a Deus eles faltam”

Duas técnicas de um Caps vão a uma escola discutir sobre Matheus, um adolescente que adorava cozinhar, estava aprendendo a escrever e estava cumprindo medida socioeducativa. Desde que saíra da Fundação Casa, Matheus ia ao Caps. Não queria voltar para a escola. Demorou um mês para aceitar voltar a estudar. Só aceitou depois de uma discussão sobre direitos e saúde. Resolveu que seria advogado para defender pessoas como ele. Ao mesmo tempo que avisava as técnicas do Caps que se matricularia na escola, dizia, quase em tom de aposta, que a escola não o queria. A escola demorou um mês para aceitá-lo. A resposta positiva só aconteceu com a ameaça da profissional da medida socioeducativa, a psicóloga do Creas, de que faria um relatório para o juiz explicando que o município se recusava a dar educação para ele. No Caps, Matheus participava ativamente das atividades, propunha algumas e acolhia os novos jovens. Pouco

tempo depois de entrar na escola, começou a faltar no Caps, dizia que não estava conseguindo resolver os conflitos na escola, que tinha raiva dos professores, que o culpavam por tudo. As técnicas foram conversar com os professores da escola. Estes as receberam e começaram uma grande lista de reclamações sobre Matheus. A moça da portaria as avisara que os professores iriam falar coisas ruins sobre ele, mas que ele era um bom menino. As técnicas, em resposta, começaram a contar todas as conquistas de Matheus no Caps, no esforço de contagiá-los com boas imagens de Matheus. Os professores responderam que eram dois Matheus, que ele as enganava. As técnicas notaram o uso do plural em algumas falas dos professores, ao se referir a “alunos que usam drogas”. Perguntaram se havia outros como Matheus, que voltavam da medida socioeducativa, e como eles lidavam com esses outros. Uma professora responde: “Graças a Deus eles faltam”. Todos os professores riem.

A cena no diário de campo ainda tinha outros detalhes sobre como os professores *não entendiam* Matheus. A pergunta da pesquisa nesse momento era resumida em: como fazer uma intersectorialidade que apoie os trabalhadores da educação em uma educação emancipatória?²⁶ A questão, no entanto, era uma falsa questão. Pressupunha o Caps como lugar de saber sobre educação, pressupunha um papel que não era o convocado. Não olhava qual era o problema na cena. A orientadora da pesquisa lê e comenta: “há anos a saúde entra nas escolas ensinando o que fazer”. Um giro: nós, trabalhadoras do Caps, querendo evitar que um discurso biomédico desse conta da totalidade do que era Matheus, caíamos e repetíamos a história que queríamos evitar, em que o discurso da saúde vai a outras áreas explicar a totalidade de entendimento sobre alguém! Se a equipe daquele Caps evitava processos de medicalização negando explicações gerais que pretendessem abarcar uma totalidade – uma explicação genérica para o uso de drogas –, desconsiderando a complexidade de fenômenos atravessados pelo social, ela, por outro lado, renovava os aspectos da medicalização: 1) expandindo o entendimento e as soluções cunhadas a partir da saúde para outras áreas da vida (Moysés & Collares, 2013) e 2) referenciando uma proposta externa, ao ditar um “como fazer” alheio, em que se escapa à discussão ética entre pares capaz de buscar, por meio da corresponsabilização, estratégias de encontro (Conrad, 1975) com Matheus e a escola.

²⁶ Como proposto por Saviani (2012), uma educação emancipatória é pensada a partir da compreensão dos determinantes sociais e deve se atentar às armadilhas: os mecanismos de adaptação da classe dominante fazendo-se de classe dominada.

Não fomos ouvir as dificuldades que os professores viviam com Matheus, fomos *disputar versões*. A cena ganha novo título, “São dois Matheus”, e se abre para as ações feitas pelo Caps na separação de Matheus em dois. Ganha nova análise. O nome *Matheus* foi escolhido nesse momento por ser plural no singular. Os elementos adicionados aqui estão em **negrito**:

Segunda versão – “São dois Matheus”

*Duas técnicas de um Caps vão a uma escola discutir sobre Matheus, um adolescente que adorava cozinhar, estava aprendendo a escrever e estava cumprindo medida socioeducativa. Desde que saíra da Fundação Casa, Matheus ia ao Caps. Não queria voltar para a escola. Demorou um mês para aceitar voltar a estudar. Só aceitou depois de uma discussão sobre direitos e saúde. Resolveu que seria advogado para defender pessoas como ele. Ao mesmo tempo que avisava às técnicas do Caps que se rematricularia na escola, dizia, quase em tom de aposta, que a escola não o quereria. A escola demorou um mês para aceitá-lo. **Nem as trabalhadoras do Caps, nem as do Creas consideraram conversar com a escola para entender o que se passava lá nessa delonga e discutir a volta de Matheus.** A resposta positiva só aconteceu com a ameaça da profissional da medida socioeducativa, a psicóloga do Creas, de que faria um relatório para o juiz explicando que o município se recusava a dar educação para ele. No Caps, Matheus participava ativamente das atividades, propunha algumas, acolhia os novos jovens. Pouco tempo depois de entrar na escola, começou a faltar no Caps, dizia que não estava conseguindo resolver os conflitos na escola, que tinha raiva dos professores, que o culpavam por tudo. As técnicas foram conversar com os professores da escola. **Queriam que o Matheus que elas viam também pudesse aparecer na escola. Marcaram a reunião “para trocar”, mas, entre si, supunham ter um melhor entendimento do que se passava com Matheus.** Os professores as receberam e começaram a relatar todas as dificuldades que tinham com Matheus. A moça da portaria as avisara que os professores iriam falar dos **incômodos com ele**, mas que ele era um bom menino. **A relação daquele corpo docente com o corpo de Matheus já tinha uma história de desgastes, dos quais havia sinais antes de a matrícula se efetivar.** As técnicas, em resposta às falas dos professores, começaram a contar todas as conquistas de Matheus no Caps, no esforço de contagiá-los com boas imagens de Matheus. **Dizer do sucesso do Caps com Matheus não melhorava a imagem de Matheus ali naquele momento, mas colocava na escola o lugar do fracasso e da impotência em lidar com Matheus. Colocar o Caps em foco não fazia os professores quererem ouvir Matheus e se entenderem com ele.** Os professores responderam que eram dois Matheus,*

que ele as enganava. As técnicas notaram o uso do plural em algumas falas dos professores, ao se referir a “alunos que usam drogas”. Ouviam premissas que lhes davam a impressão de que eles nunca tinham tido a chance de um espaço para conversar sinceramente com esses jovens e ouvir sobre como o uso de drogas se encaixava na vida deles. Ao perceber esse plural quando falavam de Matheus, as técnicas perguntaram se havia outros como Matheus, que voltavam da medida socioeducativa, e como eles lidavam com esses outros. Uma professora responde: “Graças a deus eles faltam”. Todos os professores riem. A reunião termina com as técnicas do Caps valorizando o fato de que Matheus ainda ia à escola e com a coordenadora pedindo para que elas retornassem, a fim de explicar mais sobre os efeitos das drogas.

Analisar uma cena anda junto com construí-la (Machado, 2016). O objetivo da pesquisa se redesenhou: não se tratava mais de resolver as insuficiências do outro a partir de nossas ações na rede – a pergunta sobre como apoiar uma educação emancipatória na escola encobria essa postura –, mas de entender como se constrói uma intersectorialidade com a educação que não coloque a saúde, essa saúde que diagnostica problema e prescreve solução, como autora da verdade final sobre uma prática ou um sujeito e, assim, construir ações efetivas de equidade na rede. O procedimento se tornava objetivo da escrita/pesquisa.

A partir desse procedimento, práticas se inventavam na relação: novos encontros foram desenhados entre as profissionais do Caps e as das escolas. Escolas no plural: saíamos da disputa binária e constituíamos um grupo de encontros²⁷ que se punha a pensar soluções, desabafar, errar, esquecer nossos objetivos primeiros, retomar e, principalmente, compactuar corresponsabilizações e coordenar práticas de cuidado com nossas crianças e nossos jovens em comum. A equipe do Caps era convocada a repensar uma clínica para o chão em que pisava. Clínica-política. Que exigia corpo e esforço para construção. Esses encontros eram escritos e reescritos com o esforço de chegar às dimensões coletivas que ali operavam, dando contorno à primeira-pessoa que escreve, localizando-a. A reescrita apontava novas inflexões e derivas que acessavam o plano comum em que as coisas se materializam de uma certa maneira. A escrita e a prática buscavam povoar os gradientes em volta dos binarismos, tais como: pesquisa ou ação, relatório com diagnóstico ou sem diagnóstico, problema da escola ou do Caps... pois os problemas das políticas públicas transversalizam esses binarismos (Romagnoli, 2017).

Era difícil, no entanto, selecionar as cenas, organizar o que vinha delas e cortar. Parecia desonestidade e desrespeito selecionar pedaços que interessavam.

²⁷ Com inspiração em Bastos (2006).

Só depois compreendi melhor: o corte faz com que a mensagem seja mais bem lida. Em *A guerra não tem rosto de mulher*, Svetlana Aleksievitch (2017) não conta as histórias de cada mulher até o fim, uma por uma. Ela as separa por momentos. Os vários pedacinhos de como cada mulher entrou para a guerra juntam mosaicos sobre esse fenômeno. Conta uma história gigante. *A maneira de contar importa*. Outro exemplo: no site Carcerópolis,²⁸ os dados gerais sobre presos no Brasil apontam: mais de 726 mil pessoas estão encarceradas no Brasil. A frase é seguida de “é como se todos os moradores do Amapá estivessem atrás das grades”. A sequência dessas duas frases marca a intensidade dessas vidas sem precisar dos detalhes de como foram parar ali. A dimensão coletiva da escrita não está apenas na escolha de palavras, mas na escolha da apresentação, das cenas e na forma de dialogar com o coletivo sobre aquilo que se pensou e se pesquisou.

A palavra é a brincadeira do adulto, ouvi Antônio Nóbrega, um artista brasileiro, dizer uma vez. E foi em um curso de fazer brinquedos educativos que comecei a entender a importância de uma escrita que de fato seja endereçada ao coletivo também em seu formato. Brinquedos e escrita se fazem úteis no mundo na interação com o outro. E assim também são suas criações. Acontece que inventar brinquedos ou brincadeiras exige fazer protótipos. Exige colocar a brincadeira no mundo. A ideia na nossa cabeça não considera gravidade, não considera as partes finas que podem quebrar, as leis da física, a experiência que é lidar com o brinquedo, o que pode ser entediante, se difícil ou fácil demais. Aquilo que se endereça à interação necessita ser colocado a interagir para que saibamos como de fato funciona. Nessa aula de criar brinquedos, havia quem começasse a pensar o brinquedo com uma base amorfa, sobre a qual se penduricalhavam ideias até que uma forma se tomasse. E havia quem fizesse um planejamento primeiro, colocasse a ideia em materialidade para então ajustar o objeto a partir do que a interação entregava de problemas. Todos os resultados eram interessantes e pediam mais de uma versão. E para além: todos requisitavam que se pensasse sempre em quem os usaria.

É que não apenas palavra e brinquedo se fazem úteis no mundo quando postos em interação, eles também criam mundos e sentidos (Bondía, 2002). As palavras com as quais descrevo o objetivo de um encontro ou de uma prática de trabalho criam as premissas da necessidade dessa prática. A palavra do adulto pode capturar a criança em uma explicação opaca sobre o que lhe passa – “delinquentes”, “revoltada”, “com desvio de conduta” – ou pode, por outro lado,

²⁸ O site Carcerópolis reúne dados e pesquisas sobre a estrutura e a população do sistema prisional. Pode ser acessado em <https://carceropolis.org.br/>.

informar os desencontros e as insuficiências que causam os pedidos de ajuda, assim como os suportes para a cooperação no encontro com os Matheus. O encontro de muitos setores, a intersetorialidade, não serve *a priori* à equidade se não leva em consideração as necessidades da população a que se dedica, uma vez que podem apenas ser muitos setores juntos, aprisionando simbolicamente uma população em sua insuficiência.

Por exemplo, se diferentes áreas sociais nomeiam e generalizam os jovens entre 18 e 24 anos que não têm estudo ou trabalho no Brasil – e que chegavam a 27% em 2019 (Silva & Vaz, 2020) – apenas como “nem-nem”,²⁹ as ações dessas áreas podem incorrer no risco de atribuir o estar sem trabalho e sem estudo como responsabilidade apenas dos jovens. Nomeá-los e compreendê-los integralmente como “nem-nem”, responsáveis únicos por essa condição, oculta fatores de desigualdade social, de raça, gênero e região que operam nesses números, dificultando o desenho de políticas coordenadas e focalizadas.

Tanto os brinquedos como as frases podem convidar ao movimento, se moldados para celebrar um encontro. A proposta de focarmos a linguagem nas diferenças, e não no diferente, e de falarmos de diferenças funcionais em vez de deficiência (Angelucci, 2014) é eixo central aqui. O não encapsular alguém em uma palavra e, pelo contrário, apontar a diferença entre esse alguém e um outro convida à ação de um encontro. No Caps, algumas professoras e diretoras daquele território concluíram que um relatório que fala dos suportes necessários para uma criança ou adolescente pode ajudar no apoio organizacional de maneira mais precisa que um relatório dedicado ao diagnóstico. Esses suportes necessários não eram concluídos apenas a partir do atendimento no Caps, eram conjecturados nas trocas com a escola. Relatórios feitos em encontros-movimentos intersetoriais e para o movimento de composição com as diferenças. Fenômeno nem sempre possível no dia a dia de um serviço, mas que a pesquisa animava a operar. Pesquisa que fez com que a reescrita se tornasse procedimento e que o cuidado fosse redobrado em relação aos vieses e julgamentos subjetivos primeiros – uma prática de escrita –, esperando alcançar a dimensão coletiva e considerar sua interação estratégica com o mundo para que possa, de fato, servir de diálogo com ele – uma escrita como prática.

²⁹ A expressão “nem-nem” se refere a “nem trabalham, nem estudam”.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, K. F. & Rocha, M. L. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia, ciência e profissão*, 27(4), pp. 648-663.
- Aleksiévitch, S. (2017). *The Unwomanly Face of War – An oral history of women in World War II*. New York: Random House.
- Amado, J. (1937). *Capitães da areia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Angelucci, C. B. (2014). Medicalização das diferenças funcionais – continuidades nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(1), pp. 116-134.
- Bastos, M. B. (2006). Transmissão da psicanálise a educadores: quando a circulação da palavra implica um fazer-dizer. In *Anais do 6º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100005&script=sci_arttext.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, 19, pp. 20-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- Conrad, P. (1975). The discovery of hyperkinesis: notes on the medicalization of deviant behavior. *Social Problems*, 23(1), pp. 12–21.
- Machado, A. M. (2016). Analisar uma cena é construí-la. In São Paulo (SP). Secretaria municipal de educação. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem. *Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar* (v. 2). São Paulo: SME/COPEP. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/30293.pdf>.
- Moisés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2013). Medicalização: o obscurantismo reinventado. C. A. L. Collares, M. A. A. Moisés & M. C. F. Ribeiro (Orgs.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Romagnoli, R. C. (2017). Transversalizando as políticas públicas: quando a intersectorialidade se torna rizomática. *Psicologia em Estudo*, 22(3), pp. 421-432. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i3.35843>.
- Saviani, D. (2012). *Escola e democracia* (42. ed.). Campinas: Autores Associados.

Silva, E. R. A. & Vaz, F. M. (2020). Os jovens que não trabalham e não estudam no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil. In Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise* (n. 70). Brasília: IPEA; Ministério do Trabalho. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/201104_bmt_70_dossie_a2.pdf.

A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA ENTRE “VOCÊS” E VOCÊS: APRENDER COM O QUE PRODUZ SILÊNCIO NA ESCUTA SOBRE A VIDA

Beatriz Saks Hahne

O que eu poderia escrever para vocês que já não tenha sido dito antes por outras pessoas? Muito se fala sobre “vocês” – vocês também me disseram isso, incomodados. Há uma grande circulação de opiniões sobre quem são, aquilo que necessitam, seus erros, o que falam e o que deixam por dizer. Concordamos que vocês têm sido ditos como “um tipo”. Que têm sido tratados como uma totalidade indivisível de pessoas, como se não houvesse transcorrer do tempo em meio a uma história que se repete em outras vidas. Como se a passagem do tempo não produzisse nuances ou transformações. Como se as idades se tornassem outras, vocês ficassem “de maior” e viessem outros iguais a “vocês”.

Há momentos em que muitos de nós, adultos(as), nos encontramos com adolescentes de 15, 16, 17 anos que têm outras roupas, diferentes cortes de cabelo e gírias que precisamos desvendar. Percebemos que esses outros “vocês” moram em casas parecidas, crescem nos mesmos bairros, vêm das “mesmas” famílias. Vivem a mesma condição numa situação-outra-inalterada. Repetem, em um tempo histórico diferente, a história de meninos e meninas que só aparecem por aquilo que neles e nelas dizem faltar: a roupa certa, o devido corte de cabelo, a escolarização sem rupturas. Quando “vocês” ficam presos a uma imagem, passa a existir uma forma de clausura sem muros; é como disse um autor: “meu corpo

é bem mais velho do que eu, como se conservássemos sempre a idade dos medos sociais com os quais o acaso da vida nos pôs em contato” (Barthes, 2013, p. 44).

Essa condição que repete faz ecoar a ideia de que “vocês” não mudam e *são todos(as) iguais*. Faz existir um lugar onde a surpresa não pode acontecer: muitas vezes, quando se pensa que uma coisa ou uma pessoa é *de um certo jeito*, aos olhos do(a) outro(a) ela passa a sê-lo.

Querendo se diferenciar de certa repetição que retira algo de vivo das pessoas, estas linhas se entrelaçam em busca de algum lugar outro. São escritas inspiradas em um filósofo que dizia que escrever é permanecer no inacabado, sempre alguém do vivido (Deleuze, 2011). E não é disso que se trata existir? Lutar para permanecer inacabado enquanto tudo e todos nos empurram a sermos determinados. Definitivos.

Os parágrafos aqui buscam um lugar em que as perguntas caibam. Um espaço – mesmo que temporário e limitado – que não repita a certeza de um território em que nada pode ser diferente.

Escrever esta carta é um exercício para o qual tenho em vocês companhia. Ainda que não nos vejamos mais, vocês fazem parte das ideias das quais faço uso para escrever: são presença na ausência em mim. É voltar no tempo, pensar diferença como construção e brigar contra a ideia de impossibilidade. É lembrar da incerteza, do medo, de uma sensação de caminhar rente ao abismo ao ser escutada, ao mesmo tempo, por “eles”, os(a) profissionais das medidas socioeducativas, e por “vocês”, que estavam dentro das unidades de internação.

Percebam que uso aspas quando faço massa de pessoas. É uma ação propositada. Explico: aprendemos a conglomerar gente para não ver um *alguém* à nossa frente. Somos nascidos(as) em um país que constrói massas de pessoas para não ver choro, dor, medo, infância, criança correndo, primeiro cigarro de maconha, cabelo raspado igual, mesma roupa, cueca compartilhada, hora para o banho, tempo para usar o banheiro e para comer (não importando querer ou não fazer uso do banheiro ou a fome que se tem). Um mundo de gente esconde *uma gente*. Falo do cárcere e do encarceramento. Mas falo também de uma espécie de prisão que existe até mesmo fora dos muros: aquilo que impede *um alguém* de ser único. Ela existe quando se reduz o valor daquilo que esse *alguém* quereria àquilo que *todos* deveriam necessitar segundo um ponto de vista.

Algumas trajetórias são construídas sem que o sujeito possa ser ativo, inventivo, participativo, opinativo, criativo. Querer vira necessidade quando parece que basta comida e casa. O problema é que fica de fora a certeza de que uma vida é muito mais complexa e precisa de muito mais para se sentir viva. Necessidade básica deveria ser tudo aquilo que importa para alguém desejar a própria vida.

Às vezes, ser massa é ser grupo forte: fazer a caminhada em parceria. Noutras, ser massa é ser completamente apagado(a) naquilo em que se é único. Um mundo de gente esconde choro na hora de dormir, quando ninguém vê. Esconde a construção do menino-homem que testemunha e é autor de muitas violências, e precisa carregar sozinho o que viveu sem olhar para trás.

Como chegar tão perto disso tudo de maneira a escutar, alterar e transformar alguma coisa em nós? Como ficar numa inteireza não ensurdecida quando a violência escreve a vida? Como escutar quando você diz que não sabe se vai ou se fica porque ir é arriscar ser humilhado(a) pela polícia e ficar é dizer menos à vida que se quer?

Esta carta é inspirada em encontros. Quis escrever uma carta-colagem. Movida pela imagem de cada um de vocês, que já não vejo, fui recriando na memória nossas chegadas. É, também, uma carta-passagem: vontade de dizer a vocês o que ficou das nossas conversas. Escrita que se faz combinada com uma certa angústia por não encontrá-los mais e por não saber como estão. Imagino histórias para justificar o fim das nossas trocas: cessou o interesse por falar (comigo)? Teria acontecido algo ruim? Quando “vocês” somem, me passa pela cabeça a morte ou a cadeia, e isso é efeito das histórias que me contavam.

As conversas que tivemos ampliaram a vontade de escrever, e esta carta tem relação com a força desses encontros na investigação que faço. “Vocês” movem esta mensagem, me instigando a enfrentar muitas questões que há tempos me fazem pensar. Uma delas é sobre a construção de uma psicologia alterável, caminhante, cambaleante, menos desconfortável com as incertezas, buscando abertura naquilo que parece tão determinado.

Escrevo em meio a um processo de pesquisa de doutorado, que é um título que permite algumas coisas na vida profissional. Foi com a ideia de que a palavra usada como ferramenta de trabalho cria sentidos à vida que eu cheguei até meu estudo e a vocês. Eu questionava a palavra falada a vocês e sobre vocês, a palavra esperada de vocês e a palavra que antecipava vocês. Parecia que nada do que vocês falavam mudava o que era pensado sobre vocês.

Era isso o que eu percebia: a ideia sobre “vocês” impede a ideia de vocês na construção de um trabalho; as imagens feitas sobre “vocês” impedem que apareça a multiplicidade nas formas de viver. Daí a vontade de produzir uma pesquisa em que a palavra fosse aquilo que movesse a forma de estar junto.

Conheci vocês cinco, companheiros nesse trajeto, em um momento de um certo cansaço de praticar uma psicologia que se repetia. Havia uma inércia em mim e no meu contato, quando educadora e psicóloga, com outros(as) – em geral,

com adultos(as) que trabalham com meninos e meninas que, como vocês, foram parar na Fundação Casa ou “no LA”.³⁰ Eu repetia fórmulas que não faziam sentido a ninguém; transmitia pensamentos dos quais eu começava a duvidar.

Isso que se repetia em mim tinha a ver com a propagação das estatísticas, dos dados produzidos sobre o encarceramento e sobre a morte de adolescentes (negros(as)) no Brasil. O que eu percebia era que as muitas violências que aparecem na força policial, na fome, na linha de ônibus que não chega ao bairro, na droga e no crime eram usadas para justificar um certo jeito de trabalhar com “vocês” e de (não) escutá-los(as). No entanto, dentro do ato infracional há toda uma sociedade escondida. Um de vocês fez pensar que *o corpo só do menino-perseguido pode pouco frente à força e às armas da polícia. É de ter raiva. Essa muita raiva é calada pelo medo de a vida poder pouco frente às armas do homem [policial]. O que fazer quando se sabe da humilhação e nada se pode contra ela?*³¹

Muitos de nós, adultos(as) atentos(as) e preocupados(as), vimos dizendo *não* às muitas violências que atravessam suas vidas com tanta força que parecemos não ter energia para ouvir o que “vocês” dizem quando estão à nossa frente. Queremos que tenham direitos e não pensamos como exercê-los de forma que sintam que são beneficiados, que de fato melhoram suas vidas. Afinal, a escola não é a mesma coisa para todos(as), o bairro não é vivido do mesmo jeito por quem mora lá, ter um emprego é muito diferente de fazer algo que interessa e que produz sentido.

Dizemos não à violência e reproduzimos algo de violento. Não nos perguntamos sobre como vocês vivem aquilo que expressam ou sobre as palavras que escolhem para dizê-lo. Por vezes, é como se a única coisa que pudéssemos fazer fosse convencê-los(as) a não serem *assim*. Isso pede a vocês o impossível, como se esse pedido fosse pouco. E não pede nada de nós. Mudar nosso modo de trabalhar exige que os(as) tornemos parceiros(as) de pensamento, que inventemos um grito alto que não apague a voz há tanto tempo silenciada e que não esqueçamos a vida experimentada por cada um(a).

Foi em um serviço de medidas socioeducativas com o qual trabalhei durante algum tempo discutindo como meninos e meninas ali atendidos(as) poderiam cumprir a medida de um jeito mais próximo daquilo que queriam e podiam que tive abertura para me aproximar de vocês. Foi naquilo que tínhamos em comum

³⁰ Liberdade Assistida (Lei Federal 8.069/90, art. 118). “LA” é como muitos(as) adolescentes denominam o Serviço de Medidas Socioeducativas de Meio Aberto, local onde, no município de São Paulo, cumprem a sanção atribuída pelo poder judiciário.

³¹ Essa e as passagens seguintes sem referência bibliográfica foram construídas em colaboração com dois jovens entrevistados para a pesquisa de doutorado em curso.

– termos passado por centros de internação – em nossa diferença – eu, trabalhando; vocês, aprisionados – que engajamos conversa.

Nossos encontros fizeram caber o que diferia: idade, gênero, classe social, cor, interesses. Fizemos encontro frente a tudo isso que forma um terreno cambaleante de possíveis, em que a diferença não é fraqueza e nem impossibilidade. Eu queria ouvir histórias de vocês que tivessem a ver com o cumprimento da medida socioeducativa; buscava acessar como passar por esse período modificava a experiência viva de vocês. Algumas interrogações me moviam no começo de minha pesquisa: o que nós, profissionais, estamos produzindo com nossas perguntas? Como aquilo que fazemos se relaciona com a caminhada de vocês? Somos parte de um tempo que se quer (apenas) esquecido?

Depois de nosso primeiro contato em um certo serviço, nos vimos algumas vezes – uma, duas, cinco... vocês decidiam. Conversamos em praças, no terminal de ônibus, no local de trabalho (uma gráfica, um CRAS),³² onde cumpriam PSC,³³ “no LA”. Com vocês, entendi que um lugar para conversar nunca será “um lugar só para isso”: uma praça tem a pista de skate onde dava para conversar e se distrair e era, também, onde ficava a biqueira em que um de vocês foi preso; o CRAS era o local de trabalho e também onde vocês mais se sentiam confortáveis para me receber (vocês gostavam daquelas pessoas e, porque gostavam e se sentiam gostados, viviam aquele como um lugar próprio). Eu ia aonde vocês me convidavam e entendiam que eu também me sentiria mais à vontade – eu penso que vocês se preocupavam com que eu ficasse bem onde estivéssemos. Tenho a impressão de que isso de *se importar* veio depois das nossas primeiras conversas, depois que produzimos uma relação de cuidado permeada por nossas diferenças.

Vocês, de maneiras diversas, me contavam coisas parecidas: tráfico de drogas, roubo, prisão, abandono do pai, apanhar do padrasto, colocar comida na mesa, querer o tênis bom, ter filha pequena e desejar ser o pai que não teve. Quando eu voltava para casa e escrevia o que havíamos falado, percebia que escrever e reescrever ajudava a acessar construções que já existiam ali e que, geralmente, não via. Essas construções diziam respeito a como vocês significavam seus encontros com a violência cotidiana e com a medida socioeducativa; com aquilo que os fazia ter novas ideias e novas vontades. Vocês disseram precisar de calma

³² Centro de Referência da Assistência Social. Unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social; organiza e oferece serviços da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e no DF. Fonte: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf. Acesso em 15 fev. 2021.

³³ Prestação de serviços à comunidade (Lei Federal 8.069/90, art. 117).

e de acompanhamento em suas experimentações, ainda que isso seja bastante angustiante para nós, adultos(as). Vocês contaram que é melhor ter por perto quem saiba escutar e não fique apenas esperando pelo momento de falar e de recomendar o que fazer.

Quando realizávamos juntos(as) o exercício de ler e discutir o que eu havia escrito a partir de nossas conversas, construíamos uma história viva. Vocês mudavam as minhas frases: às vezes, queriam dizer algo que eu não podia, sozinha, escrever. A pesquisa mudava. Em um trio que formamos, escrevemos:

Tanta violência não abala. Quer dizer, abala, mas não pode dominar o corpo que precisa permanecer vivo. Não há para quem contar sobre a violência que se vive porque isso geraria ainda mais dor no corpo que sofre. O que podem os meninos com essas violências todas? O que faz seus corpos suportarem? Eles resistem a cada dia.

Eu, que pensava saber sempre o que dizer, tive que aprender uma outra fala a partir do silêncio que suas histórias produziam em mim. Quando me contavam dos amigos assassinados, das batidas policiais, do frio durante o tempo de internação, quando um de vocês me mostrou as cicatrizes no corpo (feitas pelo padrasto porque comeu um pedaço a mais de bolo), eu não soube o que dizer. Tive que criar condições para não permanecer naquele silêncio; tive receio de que ele significasse para vocês que eu não os escutava ou que eu, de alguma forma, pactuava com a violência. Recorri a um lugar próximo – acredito que eu precisava de um terreno conhecido –: os livros. Passei a ler para vocês poesia, textos, trechos que eu lia na minha adolescência. Queria que soubessem que, mesmo diante do horror, não se está sozinho. E que, até quando tudo parece brigar contra a vida, há vida:

Sim, sim, por mais machucado e fodido que a gente possa estar, sempre é possível encontrar contemporâneos em qualquer lugar do tempo e compatriotas em qualquer lugar do mundo. E sempre que isso acontece, e enquanto isso dura, a gente tem a sorte de sentir que é algo na infinita solidão do universo: alguma coisa a mais que uma ridícula partícula de pó, alguma coisa além de um momentinho fugaz. (Galeano, 2010, p. 243)

Isso de ler para vocês não foi simplesmente uma alternativa que eu criei “para dar conta” do meu silenciamento; nossos encontros instigaram a vontade de uma outra forma de encontrar e de falar sobre aqueles relatos que, mesmo tão recorrentes em suas vidas, ainda lhes soavam violentos.

Como, em uma conversa, ressaltar o valor da vida? Naquilo que, tantas vezes, parecia impossível ser dito por vocês – a morte, o corpo marcado, a solidão, o desemprego –, eu, silenciada, precisava me mover. Era a vontade de dar uma pirueta que transitasse entre a estatística e a existência. Ir à ponta da vida, onde

o doído transforma o olhar para o mundo, onde as pessoas podem se escutar no estranhamento e o diferente ajuda a aproximar. Buscar um comum.

Ali, onde o objetivo não é que *o outro mude*, mas que seja construída uma forma de parceria em que o pensamento possa ser acompanhado, havendo abertura para a diferença, é um horizonte a ser perseguido. Isso exige de “nós” uma mudança radical que tem a ver com não desejar que “vocês” vivam a vida certa, mas que vivam uma vida com presença de decisão, com a emergência de algo não pensado, possível a partir da experimentação. Essa vida que pode ser imaginada, dita e contestada pede espaço para dúvida, reconhecimento, apoio, chão firme e seguro.

Parece até que isso tudo exige a construção de um mundo novo, não? Como se fosse preciso destruir tudo o que está aí para que “vocês”, enfim, possam viver uma outra coisa. Mas, uma ideia assim não moveria o presente. Como ações diferentes do delito podem ganhar importância? Fazer outras coisas tem a ver com afirmar aquilo que se vive enquanto se pode experimentar outras realidades em um mundo um pouco mais alargado em possibilidades. Fazer diferente depende de ser reconhecido(a) como gente em toda a multiplicidade que ser gente significa, e com o testemunho nosso das condições de vida que quase todos “vocês” levam. “Vocês” fazerem diferente pede de nós diferença em nosso fazer para que possam, então, viver a condição de ser filho(a), amigo(a), namorado(a), estudante, trabalhador(a), artista, esportista, leitor(a), dançarino(a), cantor(a) e o que mais couber.

Percebam que a diferença é de força – em uma ideia, empurramos ao(à) outro(a) um jeito de ser que entendemos melhor ou mais correto; na outra, pensamos juntos, fazemos perguntas, estranhemos que as coisas se deem de um certo modo, queremos saber como foram suas experiências até ali e precisamos criar composições. Nesse último modo de estar junto, nos colocamos, todos(as), pensantes e capazes de construir esse chão que pavimentamos enquanto o pisamos e que já carrega uma história.

Vocês comentaram de encontros que os ajudam a seguir, que saber que outros(as) vivem as mesmas dores é um conforto. Isso traz uma dimensão pública do vivido. Nós escrevemos que *“coletivizar a angústia talvez seja uma alternativa. Pessoas, filmes e músicas consolam. São muitas as músicas que fazem pensar na vida que se leva: Rincon Sapiência, Facção Central, GOG, Dexter, Negra Li”*. A variação das experiências é necessária para pensarmos a vida que levamos e que essa força viva não se confirma quando apenas se diz não à violência – isso é necessário, mas não suficiente. Audre Lorde foi uma poeta que disse que

É da poesia que nos valem para nomear o que ainda não tem nome, e que só então pode ser pensado. Os horizontes mais longínquos das nossas esperanças e dos nossos medos são pavimentados pelos nossos poemas, esculpidos nas rochas que são nossas experiências diárias. (Lorde, 2019, p. 47)

Pensei, de novo, em quando eu era uma psicóloga que conversava diariamente com “vocês”, acompanhando meninos e meninas na medida socioeducativa. Até nosso primeiro encontro, haviam passado 12, 13, [...], 18 anos da vida de “vocês”. Como podia imaginar que eu saberia daquilo de que precisavam se eu desconhecia o vivido por “vocês”? Não falo dos fatos ocorridos, mas de como eles os(as) marcavam.

Para não dizer como devem viver, é preciso deslocar o olhar. Aceitar que é impossível saber de antemão e sustentar esse não saber em parceria. Há muita dor, há histórias que ficaram sem nome e há situações insuportáveis de viver e ouvir. Não saber o que fazer não é igual a abandonar: é apostar em um encontro em que se possa escutar sobre a vida e a morte, sobre aquilo que foi testemunhado, gritado, brigado, rido e gostado. Um encontro que tenha como direção ética a construção de um percurso comum em que se rejeite qualquer forma de prescrição biográfica. Lá, onde a vida tem valor, é que uma conversa pode ser engajada.

Esta é uma carta-passagem: uma ponte entre o tempo em que nos víamos e o momento presente. Li em um livro que “entre músculos, órgãos e veias existe um lugar só seu, isolado e único. E é nesse lugar que estão os afetos. E são esses afetos que nos mantêm vivos” (Tenório, 2020, p. 61). Desejo que possamos nos perguntar sobre os afetos que fazem a vida resistir. Desejo que estejam vivos e bem. Desejo que nós, adultos(as), aprendamos a defender o inacabado como tempo fundamental de existir.

Despeço-me aqui, com afeto.

REFERÊNCIAS

Barthes, R. (2013). *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. São Paulo: Cultrix.

Brasil. (1990). *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências*. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=461cXRq1keFpWT13a>.

Deleuze, G. (2011). A literatura e a vida. In *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34.

Galeano, E. (2010). Profissão de fé. In Galeano, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LP & M.

Lorde, A. (2019). *Irmã outsider*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Tenório, J. (2020). *O avesso da pele*. São Paulo: Companhia das letras.

ÀS CRIANÇAS DO 1º ANO DE 2020: UMA CARTA PARA DAQUI A ALGUNS ANOS

Tomaz Volpi Guimarães Piestun

Queridas e queridos,

Esta carta tem um cenário: estamos em 2020, ano em que fazer escola teve de ser possível sem que as paredes da sala, a terra do quintal, fossem nosso espaço de encontro. Em 2020, fazer escola esvaziou-se de matéria, de presença, valendo-se do virtual como único meio disponível para acontecer um real. Sou professor de vocês, uma recém-chegada turma de 1º ano do Fundamental, com a sensível tarefa de pautar, mobilizar e desenrolar a pauta da alfabetização como centro do jogo, mais do que em nenhum outro ano escolar que vocês tenham vivido. A maioria dos encontros que fundamentam essa nossa prática todos os anos — encontro de lápis e papel, olhos e livro, voz e ouvido, olhos e olhos, giz e lousa, mãos e mãos — está agora em xeque (para não dizer em quarentena). E, como se esses desafios fossem poucos, a frustração de expectativas que eles impuseram a todas nós, pessoas envolvidas na comunidade escolar, cresceram juntas como um desafio quase à parte da alfabetização em si. Me explico:

Hoje faz exatamente 140 dias (sim, eu fui contar) que me mandaram vir pra minha casa sem saber muito bem quando poderia sair de novo. Passado algum tempo, fui (nós fomos, não é?) entendendo melhor que seria possível sair uma vez ou outra, por motivos específicos e necessários. Passado mais tempo ainda,

fui entendendo que, na verdade, essa história de poder sair ou não era algo que mudava a cada dia. Então, se em uma semana eu entendia mais ou menos bem o que podia e não podia fazer, na semana seguinte a regra já tinha mudado e eu não sabia direito mais. Para mim, o mais estranho era sentir que, na verdade, não tinha ninguém escrevendo essa regra: era uma regra inventada por um vírus, e nós, que não falamos língua de vírus, a tínhamos que ir descobrindo — tipo uma caça ao tesouro.

Teria sido mais legal se o vírus nos entregasse as charadas antes de o jogo começar, para que pudéssemos ir tentando adivinhar e, assim, quando começasse, já entenderíamos melhor a língua dele. Se, pelo menos, tivesse dado pra dar essa dica ao vírus antes de tudo começar... Ainda que aqui no Brasil nós tenhamos ganhado uma folguinha de uns três meses em relação a outros países — e não aproveitamos quase nada, não é?

Fato é que, quando me mandaram ir para casa, eu não falava língua de vírus, nem tinha lido as regras do jogo. Nem imaginava que, se decifrar as regras do vírus era o começo do jogo, ainda viriam muitas outras línguas e regras novas dentro desse jogo que eu também precisaria aprender. Um tanto fomos aprendendo juntos, porque nós tínhamos de inventar como propor aulas para vocês, e vocês tinham de inventar como participar delas. Engraçado que “aprender juntos” na quarentena não tem nada a ver com o “aprender juntos” que descreveria um dia de aulas na escola antes de tudo isso começar. Aquilo que mencionei no começo, dos encontros que fariam esse nosso “juntos” acontecer em um ano menos peculiar: vozes que encontram ouvidos ao lermos um texto, olhos que encontram olhos ao fazermos perguntas, nossas mãos, que se tocam mirando o papel ou uma pega de lápis, o cheiro do giz soltando pó no contato com a lousa. Percebam que só citei alguns dos muitos encontros de que nossa escola é feita, todos esses interrompidos e impossíveis na mediação que o computador faz de nossas aulas. E, ainda assim, usamos as mesmas palavras, “aprender juntos”, para falar disso que não basta ser feito só por alguns de nós, mas precisa ser feito por cada um sozinho, separado do outro.

Estou pensando nessas línguas que aprendemos: línguas são fazedoras de encontros, (re)constroem nossas relações com tudo à nossa volta. Muitas línguas aprendemos sem querer, até sem poder resistir: as línguas dos cheiros das pessoas, das vozes que conhecemos, dos logotipos que associamos a marcas, das expressões faciais que associamos a sentimentos, das sensações do corpo que associamos a estados de bem ou mal-estar... Quando conheci vocês e começamos a trabalhar juntos, três anos atrás, em meio a várias línguas, uma grande e poderosa delas nos

conectava (a língua portuguesa). Conhecê-la, no entanto, garantia muito pouco em termos das condições de possibilidade do nosso encontro, inclusive pelo fato de que muitos de vocês não passavam dos 3 anos de idade e viviam outras línguas – as do universo da brincadeira, por exemplo – com muito mais intensidade e sentido do que aquela. Aprendemos a língua dos olhares e dos toques um do outro, dos gostos de cada um, das aberturas e das perspectivas de contato, das vergonhas e das explorações, das preferências alimentares. Ao final daquele ano, vocês ganharam uma etiqueta com nome colada no banquinho que cada um usava para se sentar na roda, e isso foi um marco da disparada de vocês no aprendizado de leitura de uma língua – que, para muitos, talvez parecesse a primeira, a única, a maior de todas as línguas a se aprender na escola. Mas aos 3 anos de idade vocês já sabiam, mesmo talvez sem o saber de todo, que nem aquela língua novidadesca teria o poder de erodir o relevo de tantas leituras aprendidas e exercitadas por vocês em tantas outras línguas antes daquela. Vocês já eram políglotas, com repertório o bastante para ensinar uma legião de outros políglotas que viriam depois de vocês e, ainda assim, lhes cabia o aprendizado de algo aparentemente tão inofensivo como a leitura do nome próprio.

Nestes tempos de distanciamento físico, para além daquele tanto de línguas que pudemos aprender juntos, outro tanto tive de aprender por minha conta. A preciosa (mas nem sempre disponível) ajuda solidária de outros adultos que viviam a mesma fragilidade me fez enxergar um fato que eu, grande entusiasta de línguas, quase ignorava. Um fato que me fez ir e voltar no tempo em pensamento e me botou diante de mim, com 3 anos de idade, ali naquele mesmo chão onde conheci vocês: vestindo o mesmo uniforme laranja sujo de tinta e terra, rodando pelo espaço à procura do banco com minha foto e meu nome escrito, eu, também, era um políglota com línguas por aprender. No entanto, agora, menos pímposo do que vocês procurando pelos nomes nos bancos, eu era um políglota recém-informado de que boa parte de tudo aquilo que eu passara milhares e milhares de dias aprendendo tinha sido indefinidamente cancelado. Pegar a bicicleta para o trabalho? Cancelado. Chamar amigos para inaugurar um jogo novo de cartas? Cancelado. Ir à feira para pegar milho e, de quebra, ainda comer um pastel com caldo de cana? Canceladíssimo. Todas as línguas que se esticassem para fora dos limites do meu apartamento estavam banidas, sob pena, inclusive, de alimentarem uma ingênua esperança de que aquilo não duraria mais além do tempo de uma massinha ressecar fora do pote. Desde a chegada do vírus, já foram incontáveis massinhas ressecadas...

Hoje pensando, se não cuida, me parece quase banal essa ideia de que há um zilhão de línguas por aprender. Digo isso porque não foi do nada: veio em um percurso que, como a alfabetização, só percebi quando já tinha muito tempo de começado – por efeito de um encontro com a Laura, antiga professora de vocês, que me abriu o olhar para essas línguas todas. E, em boa medida, fez isso com vocês também. Ela foi uma grande parceira que encontrei nestes tempos de acontecimentos tão insólitos. Também como a alfabetização, o que pensava antes desse percurso todo é algo que me escapa: por isso, se não cuida, quase penso que sempre foi e seria assim mesmo.

Outra parceria, agora com um amigo muito querido de tempos de escola, me tirou de órbita e me trouxe aqui, para escrever a vocês: foi um desencontro de línguas com ele. Não nos falávamos fazia, talvez, uns dois anos, quando recebi algumas mensagens escritas no meu telefone. Ele tinha encontrado em casa umas cartas que trocamos ao final do 7º ano, quando eu tinha 12, como parte de uma atividade de despedida antes das férias, e me mandou fotos delas. Logo reconheci aquelas cartas e respondi a ele muito feliz. Começamos a trocar mensagens escritas, nos atualizando sobre a vida um do outro, depois passando a mensagens de áudios – que são uma certa língua com certas regras que eu mais ou menos já conhecia antes de ter que ficar em casa. Ele enviou várias delas em sequência, somando vários minutos de fala. Eu as vi, mas nem as ouvi, nem respondi. Fiquei me perguntando por que, se em vários momentos do meu dia eu passava vinte, trinta, quarenta minutos conversando com alguém ao vivo ou pelo computador, eu sentia dificuldade em tirar quinze minutos para ouvir essas mensagens e responder.

Com algum tempo, fui entendendo melhor: tinha a ver com essa língua das mensagens de áudio e suas regras que eu achava que conhecia bem o bastante, mas, na verdade, ainda não entendia tão bem assim. Levei algum tempo para poder entender melhor, ao ponto de hoje, aqui sentado no meu quarto, eu sentir que era momento de responder a ele. Mas também não foi só isso; algo mais aconteceu: ouvir o que diziam as mensagens dele abriu em mim a percepção de outras línguas que eu também estou aprendendo e não me dava conta. Foram elas que me trouxeram para cá, para escrever a vocês. É capaz que vocês me achem bobo por isso, mas confesso que eu sentia medo de abrir aquelas mensagens dele. Medo de não saber como reagir àquilo, de fazer algo que pudesse deixar meu amigo triste, de ele achar que não entendo bem essa língua de mensagens gravadas pelo telefone.

A verdade é que eu não entendo tão bem mesmo, e os fatos falam um pouco por si, não é? Talvez, se um tempo atrás alguém tivesse me dito algo como “calma, está tudo bem você não saber! Peça ajuda, tente pensar a partir do que você já

conhece. Tem muito disso que você já sabe...”, eu arriscaria mesmo com medo e veria, depois, que a pior coisa que poderia acontecer seria ele não me entender e eu ter de me explicar de novo. E pronto. Mas, no meu caso, isso nem aconteceu: eu só tive medo, não fiz nada com isso e deixei a coisa de lado por um bom tempo.

Pensem em alguma aula nossa de trabalho com leitura e escrita. Dessas em que precisamos escrever juntos uma palavra e o jeito de fazer isso é justamente o que faz nossa discussão acontecer: o “Tân” de “Mata Atlântica” é com “c” ou com “t”? Esse “a” tem algum chapeuzinho ou risquinho em cima para mudar o som? Precisa mesmo desse “n” entre o “a” e o “t”? Mas é “Atlântica” ou “Atlântida”? Ninguém nem chegou a mencionar que também podia caber um “l” ali no meio entre o “t” e o “a”. Em meio a todas essas perguntas, perguntamos a cada um de vocês como escrever a palavra. As propostas eram variadas. Havia quem nem propusesse nada, mesmo tendo sido nominalmente convidado: “faz do jeito que você acha que é...”. Nessa história com meu amigo, me senti exatamente como quem, quando convidado, não faz proposta nenhuma, fica sem falar, como se não pensasse em nada – porque sente que ainda não sabe falar ou escrever essa língua direito.

Mas não sabe mesmo? Essa conclusão é óbvia demais: eu não sei escrever, então não vou escrever. Como alguém que não sabe fazer algo poderia ir lá fazer? Alguns de vocês me fazem essa pergunta quase ofendidos, como se eu não soubesse que é óbvio que alguém que não sabe não faz e pronto. Quando abri as mensagens do meu amigo, um pouco do meu espanto era essa obviedade desmoronando na minha cabeça e eu provo, a quem me desafiar, que eu já sabia o que precisava saber para poder não deixar aquela situação sem resposta. Do mesmo jeito que todo mundo do nosso grupo, todo mundo mesmo, sabe o suficiente para dizer como escrever o nome daquele tal bioma que não sai das nossas conversas.

Isso me fez pensar: para saber algo, precisamos saber e não saber ao mesmo tempo. Saber que não sabemos, que temos algo novo por saber, que se aprende fazendo e que, ao fazer, produz outras coisas que não sabemos. Tem gente que não sabe e não sente medo nenhum com isso, porque não sabe que não sabe – ou talvez porque trate o não saber como algo que não paralisa. Esse também é um baita desafio para sustentar, porque o mesmo medo que faz não sair nenhuma escrita e nenhuma resposta é o medo que precisa fazer sair alguma resposta. Tem que ser muito corajoso para sentir medo uma vez e poder sentir de novo, o medo faz parte de como lidamos com esse não saber, medo de errar. No começo do ano, aquela mesma discussão da escrita que tivemos talvez terminasse com uma resposta parecida com “Maa Aica” para “Mata Atlântica”, sentindo muito

menos medo do que hoje, quando ficamos com a resposta “Mata Aclãntida” – esta muito mais próxima da escrita convencional e representando todos os sons que ouvimos nessas duas palavras. Uma grande professora de professores, Irlandé Antunes (2009), constata e questiona as relações em sala de aula atravessadas fortemente pela expectativa do erro. Um aluno que vai errar, um professor que apontará esses erros e os corrigirá. Uma comunidade escolar que espera de aluno e professor o rastreamento exaustivo de todos os erros. Frente a um ideal de como seria o certo, a expectativa e o medo de que haja erros, como se fosse preferível não errar – e como se haver um ideal fosse menos questionável do que qualquer iniciativa que o frustrasse.

Do alto dos meus 20 e tantos anos, adulto, formado em faculdade, respeitado e cobrado por toda a gente como alguém capaz de cumprir com um monte de deveres complicadíssimos, eu percebi, com meu amigo, que ainda precisava aprender a falar e a escrever. Não naquela língua que aprendemos a chamar de “a” língua, assim, com artigo definido, como se fosse a primeira, a maior e a única língua que há para ser aprendida. Senti na pele a existência de muitas, incontáveis línguas, me lambendo por todos os lados. Eu, assustado, nem tinha visto que elas estavam lá fazia tanto tempo. E quantas não são as línguas que vamos desaprendendo ou abandonando ao nos tornarmos adultos? Lembro de um professor que dizia como uma das regras das línguas do mundo dos adultos é aceitar certas coisas do jeito que estão e não fazer perguntas, como uma máquina que executa o que tem de executar e pronto. Com o passar dos anos de uma pessoa, usar as línguas em forma de pergunta, muitas vezes, acaba sendo motivo de vergonha ou parecendo resistência ao crescimento. A própria língua portuguesa que, no começo da vida, vocês nem conheciam (e nem por isso deixavam de falar e ser compreendidos por tantas outras línguas), tornou-se um dos principais meios para falarem entre vocês, conosco e com o mundo. Vocês conseguem pensar em algumas línguas que usam muito menos hoje, quando leem esta carta, ou que deixaram de usar quando tinham 6, 7 anos de vida? Talvez essa já seja uma pergunta não muito segura para um adulto fazer sem correr o risco de passar vergonha aos olhos de outros adultos que já não fazem mais perguntas... Aqui me ocorre uma passagem de outro professor, Jorge Larrosa (2019), sobre leituras e lições. Ele defende que

Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar. (p. 177)

Aprendemos um monte de regras – que, juntas e poderosas, chamamos de línguas – porque é algo que passamos a compartilhar, que nos conecta, nos comunica e nos aproxima. Quando falei sobre o ano em que nos conhecemos, falei de um monte de línguas que foram, como fios, costurando a teia do nosso encontro. Aprender a ler, para nós, foi abrir um canal com o desconhecido, muito além daquela história de juntar palavras, frases, parágrafos... entre nós, a conversa fluía sem ninguém nem pensar em sílaba. De repente, tínhamos passado a outros territórios, girado nossas órbitas, e as línguas se tornaram pauta urgente de aprendizado, tanto para os adultos como para vocês!

Se língua é relação, é contato, o medo de errar na escrita diz de algo que se antecipa do encontro com o outro: o ideal de que falei antes, que ensinará medos por estabelecer o certo e esperar o erro. Vejo pontes entre alguns dos nossos medos, até medos que os pais e as mães de vocês me trazem, talvez sem nem perceber, e penso, agora, que todos eles, de alguma forma, mobilizam o movimento de aprender. Medo de não ter controle, medo de ter de sustentar e não suportar, medo de não estar certo, medo de sentir que o erro é uma perda de tempo e que não temos mais tempo – sendo que, quando nos foi tirado quase tudo pelo jogo do vírus, uma das pouquíssimas coisas que ganhamos foi pensar o tempo. Sem medo, teríamos cometido erros talvez irremediáveis: sem o medo de nada mudar, agora, ficaríamos entregues a um vírus que já mata pelo enigma.

O medo não é evitável e também não é indesejável, assim como o movimento das línguas não é garantido: o medo pede tempo para ser vivido e se transformar – ou fazer transformar algo – para além de si mesmo. Até uns 10 anos de idade, eu tinha muito medo do escuro, mesmo em casa. Se precisasse levantar durante a noite, corria com o dedo como um vírus espirrado entre os interruptores. Hoje, gosto muito do escuro e, quando posso, passo longos períodos sem acender nada. Há uma tranquilidade e uma precisão sensorial na experiência do escuro que descobri ao dobrar meu medo, ao fazê-lo mudar de trajetória. Mas isso levou tempo (no meu caso, foram vários anos), um tempo que ninguém antes poderia ter previsto, vivido e explorado em companhia com o medo até algo ser inventado: novas relações de curiosidade e interesse que desenvolvi com o escuro. Sinto no percurso de vocês e nos medos que trazem – vocês e suas famílias – a oportunidade para um tempo de explorar, de dobrar intenções e desejos, agenciando, com o medo, ramificações de novas línguas.

Aqui faz diferença uma proposta educativa que convoca vocês no centro de seu próprio processo, como diriam as professoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999): o pensamento é de vocês, as hipóteses e os traços no papel também serão,

necessariamente, para que explorem essa companhia do medo e façam dele as línguas novas que aprenderão. Propor uma sustentação para o medo que rompa com o erro-falta em relação a um ideal: o medo é força desse processo. O professor Larrosa, que já citei, fala dessas línguas ao dizer da leitura:

Ler é levar o texto ao seu extremo, ao seu limite, ao espaço em branco onde se abre a possibilidade de escrever. E, por isso, o aprender da leitura dá, às vezes, a impressão de que não se aprendeu nada. Se o ensinar é dar um saber já elaborado, aquele que ensina a ler não dá nada porque o texto não dá nada que, como o saber, possa ser armazenado e apropriado. O texto só deixa escrever. (p. 182)

Ainda quero poder dizer isso aos pais e às mães de vocês, quando vierem, bravos de medo, perguntar por que vocês “ainda não sabem escrever”: a língua do vírus, das mensagens de áudio, da fauna da Mata Atlântica, de conviver com as pessoas de casa por tanto tempo, todas essas são línguas que eles, vocês e nós temos por aprender. Uma dessas línguas é só mais uma dentre milhares que começaremos a desvendar e, quando talvez dissermos que aprendemos, estaremos enfatizando o movimento que não paralisa, mas mantém e inspira o percurso. O medo que nos fará aprender é o mesmo medo que não nos permitiria nada disso.

Um beijo entoadado em muitas línguas,
Tomaz

REFERÊNCIAS

- Antunes, I. (2009). Ensino de língua portuguesa: repercussões educacionais, políticas e socioeconômicas. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, pp. 231-240.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed.
- Larrosa, J. (2019). Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (pp. 173-183). 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

CARTA PARA RITA: DIÁLOGOS SOBRE A SEPARAÇÃO DE BEBÊS E SUAS MÃES EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE

Luiza Ferreira

Natalina alisou carinhosamente a barriga, o filho pulou lá de dentro respondendo ao carinho. Ela sorriu feliz. Era a sua quarta gravidez, e o seu primeiro filho. Só seu.
(Evaristo, 2016, p. 43)

INTRODUÇÃO: PRIMEIRO ENCONTRO (EM SUA POTÊNCIA) COM UMA BEBÊ – 2014

Rita, por onde você estará hoje? Começo essa carta com um trechinho da Conceição Evaristo, e isso não é à toa! Conceição é mulher negra e escritora nascida em Minas Gerais, reconhecida no mundo todo por contar, entre invenção e realidade, a experiência das mulheres negras, e também de suas filhas e filhos, de um jeito único – coletivizando aquilo que pode parecer particular. A escrita, aliada à imaginação, nos dá a liberdade de escrever em tempos que escapam o cronológico e, por isso, nas páginas que se seguem eu brinco com a possibilidade de escrever pra você já adulta, mas imaginando que você é uma adolescente que entenderá algumas reflexões que brotaram em mim quando te conheci, ainda bebê. Se tem uma coisa que a literatura nos ensina, e também os bebês e as crianças, é

a experimentar um outro tempo, coisa que nós, adultos, às vezes desaprendemos pela supremacia desse tempo de relógio que regula nossa vida.

Esse nome fictício – Rita – empresto da minha tia-avó, uma mulher que já passou por poucas e nem tão boas assim. Ostenta sorriso largo e chora mais que a cachoeira das noivas de Nova Friburgo (RJ). Parecida com essa tia era minha professora que me supervisionava no estágio em Psicologia e práticas educacionais num Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes quando te conheci. Ah, SAICA (ou abrigo, ou Serviço de Acolhimento Institucional) não é orfanato, é casa, e teve toda uma luta pra gente conquistar isso, que é conquista não cem por cento conquistada (aliás, nem existe coisa cem por cento conquistada; acontece que a vida é movimento e, quando se conquista algo, as relações mudam de novo e a luta deve seguir).

Só você vai poder dizer se o abrigo em que você morou se fez casa. Na época, você tinha um mês; recém-chegada no abrigo, passara seus primeiros trinta dias no hospital. Não sabíamos muito bem quanto tempo você tinha ficado com aquela que, nos relatórios do hospital, era chamada de “genitora”. Bem, isso já faz seis anos e, de lá para cá, muita água correu. Pude trabalhar em parcerias com muitos SAICAs e conhecer muitas realidades a partir da singularidade que é cada serviço. Eis que estou de novo compondo com o trabalho de um Serviço de Acolhimento Institucional, do outro lado da cidade, no acompanhamento de outra bebê. Me lembrei de lágrimas e de cachoeiras também por conta desse momento que a gente tem vivido de pandemia do nem tão novo Covid-19; o que (não) temos feito é chorado pelas mais de 200 mil mortes matadas (e não morridas) por essa política de Estado. Está difícil escrever sem falar disso que faz o pensamento transbordar.

Também me lembrei de você porque as lágrimas não são sempre só de águas sofridas; elas, como as da minha antiga supervisora e as da tia de Rita, descem também para dizer da alegria quando um encontro se dá. No caso, entre eu, adulta, e você, bebê. Nos primeiros dias quando você chegou no Serviço de Acolhimento, só chorava e recusava a mamadeira. As educadoras trocavam a maior ideia com você, te explicavam porque estava lá. Em uma troca de plantão, pediram para que eu ficasse no berçário. Pouco tempo depois, você se pôs a chorar. Te peguei com cuidado no seu bercinho, que já tinha seu nome escrito em um adesivo, ao lado de outros dez berços. Seu corpo vibrava de tensão e você se fez um gato ouriçado; expirei o ar de dentro do meu corpo na tentativa de mostrar-me desarmada e me fazer cenário para você se aninhar. Te chamei pelo seu nome, falei que você deveria estar assustada – realmente, que estranho deve ser chegar em um ambiente e em um colo tão novo, tão cheio de gente estranha.

Você abriu os olhos, agarrou meu casaco e parou de chorar depois de alguns minutos de berreiro. Lembrei de dizer meu nome, me apresentei; seu corpo se desarmou e você mamou meia mamadeira (depois de eu ter colocado o bico errado – a educadora que chegou riu muito da minha falta de experiência), arrotou e caiu no sono. E o medo de te colocar no berço e você acordar? Já dormindo, te senti se acalmando, como se você tivesse se esparramando mais pelo meu corpo que te segurava, com a respiração mais espaçada (sabe quando a gente chora muito e dá umas suspiradas enquanto o corpo vai amolecendo?). Depois de alguns minutos, já dormindo, sua mão soltou meu casaco. *Aí, sim, você relaxou.*

O encontro com você me tocou. Na supervisão, a professora ficou com os olhos marejados (ela era muito sensível à vida dos bebês). Guardo muito carinho por ela³⁴ e por uma outra professora,³⁵ ambas me fizeram pensar, por caminhos diferentes, sobre o lugar que os bebês ocupam na sociedade e, mais especificamente, na agenda política para as infâncias. Só para você ter uma ideia, ninguém do grupo de supervisão queria fazer esse estágio. Na nossa cabeça, o trabalho com bebês era muito restrito à dimensão do cuidar, e isso não soava muito atrativo para as(os) quase psicólogas(os) que éramos. Escolhi o estágio porque já tinha sido voluntária em um Serviço de Acolhimento Institucional e o trabalho com histórias de vida preconizado nas Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento (Brasil, 2009) me interessava. Também porque passara os últimos anos da graduação mergulhada na luta antimanicomial e na reforma psiquiátrica, um tanto desligada das lutas voltadas para a consolidação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), como se não se tratasse da mesma luta. Foi no encontro com você que meu pensamento mudou de rumo.

Essa posição das estudantes (erámos sempre maioria de mulheres) de não considerar que um estágio com bebês fosse digno de último ano de formação denunciava certa psicologia e certa concepção de cuidar que inferioriza o que nossas colegas da educação têm tanto afirmado sobre o entrelaçamento entre o educar e o cuidar quando falamos de bebês e de crianças pequenas. E olha que o cuidar é questão fundamental para a psicologia! Queríamos estagiar em educação, com infância(s), mas nessa categoria não cabiam os bebês. Há produções teóricas ocidentais que endossam o lugar do bebê como “competente, (...) como futuro trabalhador” (Rosemberg, 2015, p. 67), escreveu uma das professoras de que te

³⁴ O nome dela é Isabel da Silva Kahn Marin.

³⁵ Refiro-me a Fúlvia Rosemberg; vale a pena “dar um Google” pra você encontrar os textos dela!

falei. Seu devir se torna porvir. É como se importasse apenas o adulto que virá, como se ele não viesse desse bebê que hoje chora assustado.

A palavra “infância”, no singular, cai em um universalismo que não faz caber os bebês. Talvez porque nós, adultos, tendemos a não prestar atenção às relações de poder baseadas na idade, Rita. E não estou falando que crianças mais velhas e adolescentes estão bem na fita, não! A infância e a adolescência de pessoas que vieram de lugares parecidos com aquele de onde você veio ganharam visibilidade pública associadas ao desvio, à violência e à pobreza. Acontece que um dos jeitos de reproduzir e manter o racismo e as desigualdades etárias é a partir de políticas universalistas. Me explico: a gente fala “infância” e ficam de fora as infâncias negras, ficam de fora os bebês, ficam de fora as crianças com deficiência. Na educação básica, as profissionais mais desvalorizadas e, logo, com menos formação, são aquelas que trabalham com a primeiríssima infância, referente aos(as) pequenos(as) de 0 a 3 anos – são esses(as) também os(as) que menos acessam a educação pública (Rosemberg, 2014) –; sabemos da falta de vagas em creches e de como isso é um problemão pras famílias, sobretudo as da classe trabalhadora. Outros exemplos: a gente faz uma política bem progressista de saúde mental, mas deixa de fora a saúde mental da população negra. A gente faz a política de humanização do Sistema Único de Saúde (SUS)³⁶ e não fala das crianças. Escrevo “a gente” pra sinalizar meu lugar hegemônico como adulta – quando silenciemos a experiência das infâncias – e como branca – quando silenciemos as contribuições da negritude quando algumas lutas viram política pública. Quem traz esse debate no contexto da luta antimanicomial é a assistente social Rachel Gouveia (2018), que defende a racialização da própria história como negativa ao mito da democracia racial que abafa a existência do racismo e faz muitos acreditarem que não importa a cor da pele, como se a miscigenação tivesse sido harmônica, e não fruto do estupro como engrenagem fundamental para o processo contínuo de colonização.

No Serviço de Acolhimento em que você morou, a equipe se preocupava com os bebês “que não davam trabalho”, que pouco choravam e quase nada convocavam da(o) outra(o), tristes em seus bercinhos. Não deixavam passar batido quem estivesse amoadinho em seu berço, sem demandar tanto trabalho como os que choravam alto. Essa sensibilidade era uma conquista daquela equipe, porque muitas vezes os bebês mais quietinhos passam despercebidos e não nos atentamos para o sofrimento deles.

³⁶ A Política Nacional de Humanização (PNH) foi lançada em 2003 e tem como objetivo colocar em prática, dentro do cotidiano dos serviços de saúde, os princípios do SUS.

Por que será que anulamos a possibilidade do encontro com as pessoas recém-nascidas? Levanto algumas hipóteses: bebês são puro corpo, que choram, riem e comem sem dizer em palavras a razão das coisas; já nós, adultos ocidentais, passamos por um processo no qual o corpo é completamente dissociado da mente, da razão e do espírito. O fato de a comunicação de vocês ser completamente diferente é um ponto importante, porque nós – adultos ocidentais – temos asco dos fluidos dos bebês (xixi, cocô, baba e catarro) (Rosemberg, 2015).

Essa impossibilidade ou dificuldade do encontro entre pessoas em diferentes idades diz de um modo de pensar que, se tivesse uma forma, seria a de um rio com margens que foram afuniladas para ficarem retinhas e darem espaço para as pistas de trens, caminhões e carros. Nesse modo de pensar, representado pelo rio afunilado, a gente poderia imaginar também que ele tem só uma nascente e uma foz. As afluentes que constituem o rio são ignoradas por esse pensar, com o objetivo de facilitar o caminho linear, também conhecido por sua lógica de causa e efeito – da nascente à foz. O problema dessa imagem não é, necessariamente, a construção das pistas; aliás, elas são fundamentais! O problema é achar que o rio é naturalmente assim: reto, sem a mata ciliar. Isso é desconsiderar o fluxo de água que se soma dos afluentes. É, sobretudo, achar que a única forma de construir pistas é transformando o rio numa linha reta, desconsiderando o saber de pessoas e dos outros seres que conhecem bem o movimento do rio e a flexibilidade curva – ou circular – do seu contorno, que faz caber a força da água e o encontro dela com a terra que antes se fazia margem. O pensamento-rio-afunilado fixa o rio nos seus dois pontos – nascente e foz – e pouco permite seu movimento. O que transborda vira enchente. Perdemos, nesse modo de pensar, a força do rio em si (Bergson, 2005).³⁷

Tento explicar, Rita, que nossos modos de sentir, de pensar e de agir são construídos no tempo e no espaço. Eles têm história. E tem história também o pensamento que diz que “as coisas são assim”, “bebês são assim”. A questão não é dizer que está errado simplesmente, mas que a gente possa se perguntar: qual tipo de organização está em jogo quando retificamos um rio ou quando construímos uma cidade a partir da premissa de que os bebês devem se restringir ao espaço privado? Ao espaço a eles inventado? Que tipo de relações de força produzem o

³⁷ Essa imagem do rio me veio depois de ler o texto de Bergson, H., *As direções divergentes da evolução da vida*. Torpor, inteligência, instinto. In: *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

fato de bebês ganharem pouca visibilidade no debate público (Deleuze & Guattari, 2014)?³⁸

O encontro com você, em sua potência transformadora, mudou o curso do rio, me abriu a outras formas de pensar, “a trocar os pés pelas mãos”, como cantamos nas rodas de capoeira. E não foi à toa que lembrei desse encontro bem agora, anos depois!

SOBRE O ENCONTRO COM MORENA E SUA REDE

Foi a partir dos encontros e desencontros com outra bebê e a rede de pessoas e equipamentos ligada a ela que me deu vontade de escrever para você. É uma tentativa de colocar vocês duas para conversar, acreditando na potência desse encontro entre vocês, com tudo aquilo que vocês possam ter de comum e de diferença.

Vou contextualizar um pouco para você entender quem são Morena e Mirna. Ao longo da carta, vou costurando algum sentido pra esse desejo de fazer vocês duas se encontrarem.

Fui apresentada à Morena pela mãe dela, Mirna, quando ainda era bem miudinha, por ter vindo ao mundo com trinta semanas de gravidez – apressada, como falavam. Independentemente da forma como Morena e mesmo os outros serviços da rede institucional possam se endereçar a Mirna, aqui a chamo de mãe, porque Mirna reivindica esse lugar. Então, assim a considero, dentre tantas outras coisas: também, mãe. E assim a nomeio para você. Lembro de Mirna mostrar “Momo” como quem mostra um grande tesouro, com o sorriso largo misturado às expressões de cansaço e medo. O cansaço “meio padrão” de quem vive a montanha-russa de afetos e trampos que é cuidar de um bebê recém-nascido num contexto em que a comunidade se faz esgarçada. Há um medo “meio padrão” de quem vive a montanha-russa de tensão e ansiedade que é se aproximar, a cada dia, do momento da separação da(do) filha(o) ainda bebê, imposta pelo sistema prisional. Sim, quando nos conhecemos, a mãe de Momo estava presa. Escrevo “meio padrão” intencionalmente, Rita, para fazer caber aquelas que não sentem medo e que, frente à separação, produzem outros afetos.

³⁸ Essa pergunta surgiu após a leitura desse trecho, que está no livro *Mil Platôs 3*: “Parece que as sociedades modernas promoveram a segmentaridade dual ao nível de uma organização suficiente. A questão, portanto, não é saber se as mulheres ou os de baixo têm um estatuto melhor ou pior, mas de que tipo de organização tal estatuto decorre” (Deleuze & Guattari, 2014, p. 94).

Escrevo a partir da inquietação acerca das narrativas que a história de Morena produziu. Porque uma parte dessa história está sendo escrita por várias mãos, que produzem relatórios técnicos encaminhados para juízes que decidem o futuro. Eu não deixo de ser uma dessas mãos adultas que compõem a chamada rede em que Momo e sua mãe estão inseridas, embora meu lugar de poder seja diferente daquele de uma juíza ou mesmo de uma técnica de serviço vinculado à prefeitura. Sou voluntária de um projeto social que faz um trabalho dentro da penitenciária; a partir desse lugar, começamos a acompanhar o processo de separação de Momo e Mirna. Depois que entrei no mestrado, costuro essa experiência a partir do lugar de pesquisadora, revisitando minhas anotações e reinventando minhas ações.

Sabe, Rita, fui percebendo que, no meio de tantos adultos que compõem o sistema de garantia de direitos,³⁹ fui sentindo Momo cada vez mais distante desse emaranhado institucional que (não) se faz rede.

Hoje, temos a ideia de primeira infância como prioridade absoluta (Brasil, 1988),⁴⁰ o que não significa que bebês sejam prioridade ou respeitados dentro de seus lugares singulares na relação com os(as) outros(as). Um exemplo mais concreto: nos causa angústia pensar um bebê em situação de rua ou preso com sua mãe. No geral, o pensamento do senso comum é que esse bebê deve ser protegido desse contexto e, logo, afastado de sua mãe. O risco é termos certeza do que é o melhor para o bebê, desconsiderarmos o lugar que ele ocupa enquanto desejo de sua mãe e o colocarmos em uma rede de pertencimento que não necessariamente condiz com o projeto de futuro que vem sendo desenhado para a primeira infância. Sobretudo, quando esse projeto dicotomiza o direito das mães e o direito das crianças, tendo como argumento o melhor interesse da criança (Gomes, 2017; Defensoria, 2020). Na prática, Rita, seguimos acolhendo bebês, crianças e adolescentes com a justificativa da pobreza no pano de fundo. Mas aqui a pobreza tem cor.

O bebê-acolhido-em-serviço-de-acolhimento-separado-da-sua-família é fruto de um processo histórico, fruto de relações. Não são todos iguais, assim como a história não (n)os define, embora (n)os constitua de modo tão visceral. Aqui, Rita, temos dois modos de encarar esses processos históricos, que parecem opostos, mas que são igualmente violentos. O universalismo, que rouba a experiência

³⁹ O Sistema de Direitos da Criança e do Adolescente articula instituições do poder público para a efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

⁴⁰ Conforme o artigo 227 da Constituição de 88: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988).

singular de vocês, explicando todos e todas como pessoas fixadas no lugar de “bebê institucionalizado”, abafando a singularidade inerente de qualquer relação, inclusive das relações com e na rede institucional que se enoda ao redor do bebê. E o polo oposto, individualizar obliterando as relações de saber e poder que nos constituem. Mas há um terceiro caminho que chamamos de singularidade, um jeito de estar no mundo que tem a ver com uma difícil matemática entre o universal e o individual, mas que possibilita o diálogo e as trocas.

Você percorreu fluxos parecidos com os de Momo, Rita, mas, diferentemente dela, a experiência do cárcere não marcou sua trajetória. Hoje, Morena tem 1 ano e 8 meses e mora num Serviço de Acolhimento parecido com o que você viveu. Ela chegou com sete meses⁴¹ e, rapidamente, virou a caçulinha e o xodó da casa. As crianças de lá ficavam curiosas, querendo saber se eu era mãe, tia ou o quê da Morena. Segundo a mãe da Momo, eu sou sua “amiga-psicóloga”. Aceitei esse lugar circunscrito por ela nas cartas que trocamos durante a pandemia e também nos nossos encontros, quando o contato físico era possibilidade, e que agora se tornaram virtuais. Ao longo do primeiro ano de acolhimento, duas assistentes sociais e duas ou três psicólogas trabalharam no Serviço. Bastante rotatividade de profissionais. Esse dado é importante: imagina como é para as crianças que moram há anos no abrigo sem saber quem estará lá no dia seguinte e por que quem estava não voltou? É muito difícil se lançar a uma nova relação quando parece que ela tem tudo pra acabar logo e sem aviso.

Essa casa em que Momo mora tem nome, fica perto de um metrô e é rodeada de casas nobres, perto da penitenciária onde ela passou os primeiros meses de vida com a mãe dela. Naquele tempo, ela saía raramente para ir no “postinho” (Unidade Básica de Saúde (UBS)), acompanhada de alguma agente penitenciária. Mirna faltava comer os dedos de ansiedade esperando a filha voltar, querendo saber com minúcias as orientações médicas. Muitas vezes, mulheres como Mirna são chamadas de genitoras, puérperas, reeducandas. Esses termos despersonalizam um tanto o ser que habita a tal da genitora, da puérpera, e parece também que eles negam o lugar de mãe que muitas reivindicam.

Existem mulheres que lutam para não terem a experiência da maternidade como central em suas vidas, querem trabalhar e sair de casa. Muitas vezes, essas mulheres falam como se a maternidade fosse imposta a todas. E nesse “todas” não cabe Mirna. E, por não caber Mirna, fica difícil caber alguém nesse todas. Já

⁴¹ Na realidade aqui de São Paulo, as mulheres mães que estão presas com seus bebês devem entregá-los quando eles completam 6 meses. A Lei de Execução Penal, de 1984, diz que o mínimo são 6 meses, nesse caso o mínimo é interpretado como o máximo.

escrevi para você que são as relações que criam também o que somos; a mulher que tem a maternidade negada é construída na relação com aquela que tem a maternidade imposta. Lutar pelo fim da maternidade imposta sem considerar aquelas que são negadas desconsidera a relação intrínseca entre ambas. Uma só existe por conta da outra.

Sabe a frase que coloquei no começo da carta, da Conceição Evaristo? É de um conto que se chama “Quantos filhos Natalina teve”, que está no livro *Olhos d’água*, mas você pode escutar pelo *Spotify* também, é de arrepiar! Quando li a primeira vez, lembrei de Mirna, logo nessa primeira frase que abre o conto: “Natalina alisou carinhosamente a barriga, o filho pulou lá de dentro respondendo ao carinho. Ela sorriu feliz. Era a sua quarta gravidez, e o seu primeiro filho. Só seu.” (Evaristo, 2016, p. 43).

Mirna teve oito filhos (a oitava é Momo). Os outros, ela sonha (re)encontrar. Tem muito sofrimento de não saber ao certo o que aconteceu com os(as) filhos(as), de perceber que a vida fez dela dor e a dor fez dela cacos e os cacos fizeram dela vergonha. Mirna se culpa por não ter conseguido ser mãe. Quando ela tinha 10 ou 11 anos, nasceu seu primeiro bebê, também apressado, tanto que ficou vários dias no hospital e ali foi adotado por uma médica. Não teve muito jeito de deixarem o bebê com a mãe, que era ainda criança. Depois desse, vieram outros e outras, que foram se espalhando pelo mundo repetindo uma história que se fez a partir da ruptura; por isso a dificuldade dela em fazer uma narrativa linear. Sabe que é um desafio quase impossível achar filho e filha perdidos? Aqui no Brasil, adoção é coisa de segredo; depois que acontece, é praticamente impossível saber o paradeiro da criança (esse seria um bom papo para a gente ter algum dia).

Comecei te escrevendo sobre meu encontro com você, que me fez pensar os bebês no mundo. Foram os bebês e as crianças que me mostraram que suas histórias estão entrelaçadas às histórias de suas mães. Os encaminhamentos de bebês a instituições estão enodados na retirada dos bebês de suas mães. Te escrevo, Rita, isso que parece ser óbvio porque foi produzida, no nosso tempo histórico, certa dicotomia na forma de pensar os bebês e suas mães, sobretudo na área da garantia de direitos. No abrigo em que você morava, por exemplo, as visitas das mães causavam tensões diversas, desestabilizavam a rotina e faziam pulsar o imaginário de todas nós. Restringir visitas, não potencializar as famílias de origem, constituídas também pelas mães, e sustentar a premissa de que os bebês estariam mais seguros longe delas era também mecanismo de defesa frente a essa inundação de afetos que surgem quando nos deparamos com mães e bebês em seu entrelaçamento que lhes é constitutivo.

Há certa disputa entre os direitos dos bebês e os direitos das mães, o que constitui problemática central, dado que vivem em relação. A história da separação de mães e bebês se deu muito forte no período colonial, marcado pela escravização dos corpos de mães e bebês negros e suas famílias. Essa história ajuda a entender como hoje funciona a rede institucional que atua nas situações de separação dessas duplas e dá pistas de direções para transformar essa engrenagem violenta e desumana. Na sociedade em que a gente vive, habita certa imagem da mulher-mãe-que-amamenta-e-ama-naturalmente seu bebê, como se fosse algo atemporal, universal e uma essência. No período colonial, quem amamentava os bebês brancos eram as amas de leite, mulheres negras que precisavam fazer isso muitas vezes, em detrimento dos seus bebês (negros ou miscigenados, a partir do estupro). Os bebês negros sofriam com a falta de leite e pela ingestão de alimentos muito pesados, pois suas mães precisavam alimentar os bebês brancos. As mulheres brancas, aqui no Brasil, não eram incentivadas a amamentar seus bebês até fim do século XIX, porque o leite delas era considerado fraco. As mulheres negras sofriam mais porque eram ditas mais fortes. A mulher com leite fraco é produzida e produz a mulher com leite forte.

O que a gente vê são atualizações dessa história, Rita. A gente as vê no contexto prisional, que separa os laços entre as pessoas. O sistema prisional também corporifica um complexo industrial prisional (Davis, 2018) – pouca gente lucra MUITO com o aprisionamento de pessoas dentro dessa indústria que é a prisão. Quero dizer com tudo isso que a separação de mães e bebês, do período colonial até hoje, é parte do sistema capitalista que só conseguiu se expandir por essas bandas a partir do racismo que justifica a escravização e, hoje, o encarceramento em massa de pessoas negras. Nesse contexto colonial, sempre se lucrou com a desumanização de alguns.

Continuando a história... Um pouco mais tarde, o leite da mulher negra escravizada, que antes era aquele leite forte, passou a ser tido como transmissor de doenças para os bebês brancos. Daí a amamentação virou um dever sagrado da mulher branca – como se fosse sua essência. Nesse tempo, bebês negros eram deixados por mães que não tinham condições de cuidar de seus filhos em um lugar que se chamava “rodas dos expostos”. Esse era um tempo em que o Brasil fez a Lei do Ventre Livre,⁴² que concedia liberdade aos filhos e às filhas das

⁴² “Nas décadas de 1870 e 1880, os documentos produzidos pela Santa Casa da Misericórdia indicaram que um dos efeitos da Lei do Ventre Livre, que determinava a libertação das filhas e filhos das escravas, foi o aumento do abandono de bebês negros na roda dos expostos. Ao limitar o direito de escravização sobre a prole das cativas, a lei teria causado um desinteresse dos senhores no dispêndio de cuidados com os bebês, uma vez que as mães poderiam ser alugadas

mulheres escravizadas – sem que a liberdade se estendesse para suas mães – e que produziu outro ciclo de separação marcado pela institucionalização: bebês passaram a ser cuidados pelas igrejas. Ainda hoje, muitos serviços de acolhimento são administrados por organizações religiosas, sobretudo cristãs.

No abrigo em que Momo viveu, foram as próprias crianças que mostraram que a caçulinha da casa era enredada na história de sua mãe. Teve um dia em que três meninas, empolgadas, me contaram uma novidade: “você viu que linda a boneca que a mãe da Morena deu para ela? Ela dorme sempre com ela!”. Mirna tinha juntado dinheiro de seu trabalho e comprado uma boneca de pano para a filha como presente de dia das crianças. Eu estava com ela quando uma agente da penitenciária falou que ela tinha pagado muito caro naquela boneca e que o melhor teria sido guardar o dinheiro. Mirna falou que tinha sido informada que só poderia mandar o presente se o Serviço de Acolhimento autorizasse. A necessidade de uma ligação para avisar que, na próxima visita, Mirna entregaria um presente para a filha, transformou-se em “autorização”, que reverberou no corpo de Mirna como possível negativa. Ficou ansiosa por alguns dias; depois, aliviada por poder entregar o tão investido presente para sua bebê. Encontrar Momo no bercinho com aquela boneca me inundou de alegria; tirei uma foto e a entreguei para Mirna. Aquela imagem simbolizou uma pequena vitória!

Figura 1 – Bordado inspirado na foto que tirei de Momo com a boneca que ganhou da mamãe.



Fonte: acervo pessoal.

como amas, e por um valor mais elevado; isso, se fossem contratadas sem seus próprios filhos” (Telles, 2010, p. 103).

SOBRE SEU ENCONTRO COM MOMO E MIRNA, RITA

Mirna escutava atenta as orientações depois que Morena passou a fazer fisioterapia mensal para estimular a movimentação das pernas, já que nasceu prematura e bem pequena. Nunca foi permitido que mãe e filha fossem juntas às consultas por conta da falta de escolta. Mulheres que conseguem acompanhar seus filhos ou filhas em internações médicas são exceção.

Fazíamos grupos terapêuticos dentro da ala materna infantil quando Mirna estava presa junto com Morena. Mirna deu toda a energia que tinha dentro de si para alimentar Morena e tentar ler cada sinal que ela dava. Será que é sono? Será que é fome? Ela, ligeira, não contava das suas inseguranças para a equipe da penitenciária, porque falar das inseguranças poderia expor certa fragilidade num sistema que já a via como alguém que (só) falha. Isso tem a ver com uma ideia velha de que a boa mãe é aquela que sabe tudo sobre seu bebê – assim, como num passe de mágica! Quem trabalha com qualquer maternidade sabe que não é bem assim: não se sabe as coisas de antemão, ser mãe se cria e se constitui na relação com o(a) filho(a).

Morena ficava no grupo com sua mãe, que fez do corpo dela morada segura para se lançar a novas relações enquanto se desdobrava trabalhando para as outras mulheres presas, limpando as coisas delas em troca de itens de higiene e comida. Morena foi a oitava filha de Mirna. Ela dizia que com nenhum filho tinha conseguido conquistar a relação que tinha com Momo. Ela se culpava muito. Parece que o mundo fez dela culpa.

Eis que um emaranhado institucional cheio das suas complexidades me fez perceber que Morena não estava no centro das inquietações de tantos adultos que a rodeavam. Aliás, estava! Mas de um jeito que me causou essa sensação de achar que não estava, por não ser a partir da singularidade da relação construída com sua mãe. Na penitenciária, acabei caindo no lugar (visto como negativo) de alguém que “defende Mirna”, ao ir contra a ideia de que era o caso de colocar Momo para adoção por conta da biografia de sua mãe.

Depois que Momo foi para o abrigo, Mirna queria saber do ar que Morena respirava, o que ela comia, como se movimentava, de que brincava, e foi um desafio saber desses detalhes tão importantes. Mirna era só saudades. Saudades do passado com Momo, saudades do futuro que ela aguardava chegar. Ela me escreveu isso ao ler um poema que chamava “Vozes Mulheres”, também da Conceição Evaristo. Vou escrever esse poema para você ler no final da carta.

A partir de questionamentos que surgiram nos encontros com a rede de atendimento de Morena, decidi endereçar a você esta carta-capítulo. Escutei de alguns que aquela mãe tinha um “histórico desfavorável”, não fazendo caber a produção pública dessa história e a singularidade da relação construída com aquela oitava filha. O histórico desfavorável vem como identidade que fixa as pessoas. Aos olhos dos outros, Mirna fica presa nisso que a adjetiva como “histórico desfavorável”, ao passo que sua bebê, Momo, também é destituída de uma história de afeto construída ao longo da gestação e do período em que ficaram juntas na penitenciária. Mas as crianças dão um giro nessa história! Elas se afetam com a singularidade da relação, dão valor à tão investida boneca comprada pela mãe.

Por enquanto paro por aqui, Rita. Quis, nesta carta, compartilhar com você algumas reflexões sobre o lugar que (alguns) bebês ocupam na nossa sociedade e como esse lugar faz parte da mesma engrenagem que produz mães-que-não-podem-ser-mães. Principalmente, quis te escrever para compartilhar que habitar esse campo, a partir do meu lugar de pesquisadora, reverbera emoções que produzem esses pensamentos que divido com você. Seguimos como ponto de interrogação, disputando com argumentos que deslegitimam que essa dupla se constitua como mãe e filha. Que possamos negar, em movimento afirmativo, perguntas que nos levam a falsos problemas. Questionar se Mirna pode ser mãe de Momo não parece nos levar a um bom caminho, porque essa questão individualiza as mazelas sociais, culpabiliza e deixa de fora toda a engrenagem que produz essa pergunta.⁴³ Fiquemos, Rita, com a imagem do nosso encontro corpo a corpo, que produziu em mim afetações que até hoje me fazem alargar as linhas que me contornam. Encontros que transbordam o pensamento dual e o ramificam. Pra você, desejo esses bons encontros, aqueles que te fortaleçam como mulher forte! E ser forte não por conta de uma romantização de toda história – que a força em você se constituía nas relações que você estabelecer. “E, quando de mim uma lágrima se faz mais rápida do que o gesto da minha mão a correr sobre o meu próprio rosto, deixo o choro viver” (Evaristo, 2016, p. 8).

REFERÊNCIAS

Bergson, H. (2005). As direções divergentes da evolução da vida. Torpor, inteligência, instinto. In H. Bergson. *A evolução criadora* (pp. 106-201). São Paulo, SP: Martins Fontes.

⁴³ “um problema tem sempre a solução que merece segundo as condições que o determinam enquanto problema” (Deleuze, 1998, p. 57, citado por Machado, 2017, p. 39).

Constituição Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp.

Davis, A. (2018). *Estarão as prisões obsoletas?* (2. ed., M. Vargas, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Difel.

De Hoje a Oito [Audio Podcast]. (2018). Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3kwO7wvBiqm37mNsEyoH4c?si=2PylpAEITgGW7fiIRq1CDA>.

Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Núcleo Especializado de Promoção e Defesa dos Direitos das Mulheres, Núcleo Especializado de Cidadania e Direitos Humanos & Núcleo Especializado da Infância e Juventude. (2020). *Maternidades e vulnerabilidades. Efetivando os direitos e fortalecendo a rede de proteção de mães e bebês*. São Paulo, SP: [s.n.]. Disponível em: https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/41/Cartilha_Maternidade_e_Vulnerabilidades_vers%C3%A3o%20final%202020.pdf.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. (v. 3). Rio de Janeiro, RJ: Editora 34.

Evaristo, C. (2015). *Olhos d'água*. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2015.

Evaristo, C. (2016). *Insubmissas lágrimas de mulheres*. (2. ed). Rio de Janeiro, RJ: Malê.

Evaristo, C. (2017). *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro, RJ: Malê.

Gomes, J. D. G. (Coord.). (2017). *Primeira infância e maternidade nas ruas de São Paulo*. São Paulo, SP: Lampião.

Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

Machado, A. M. (2017). A experiência sensível e a constituição do problema em um trabalho de intervenção. In A. M. Machado. *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, SP: Blucher. doi:10.5151/9788580392906-01.

Passos, R. G. (2018). *Holocausto ou navio negreiro? Inquietações para a reforma psiquiátrica brasileira*. Disponível em: <https://doi.org/10.18315/argumentum.v10i3.21483>.

Rosemberg, F. (2014, setembro). Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. *Cad. Pesqui.*, 44(153), pp. 742-759. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300013&lng=en&nrm=iso.

Rosemberg, F. (2015). A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In Finco, D., Gobbi, M. & Faria, A. L. G. (Org.). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica.

Telles, L. F. S. (2018). “Amas de leite”. In *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. Schwartz, L. M. & Gomes F. S. (Orgs.) São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Unesco, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome & Conselho Nacional de Assistência Social (2. ed., 18 de junho de 2009). *Orientações técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Brasília, DF: [s.n.]. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf.

A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS COM ESTUDANTES DE CLASSES DESAVORECIDAS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Adriana Marcondes Machado

Paula Moreira Castellucci

A DESIGUALDADE SOCIAL NO INGRESSO À UNIVERSIDADE

A Universidade de São Paulo (USP) adotou medidas que estimularam o ingresso de estudantes pertencentes a grupos socioeconomicamente minoritários a partir de 2016, quando houve uma mudança histórica na seleção de alunos e alunas: a adesão ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), cuja proposta era que as instituições públicas de Ensino Superior atrelassem parte de suas vagas ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado pelo MEC. O método da reserva de vagas adotado estipulou que a entrada pelo Sisu não ultrapassasse 30% das vagas de cada curso,⁴⁴ e as unidades individualmente puderam deliberar sobre sua adesão. Assim, das 42 unidades de ensino e pesquisa, 32 aderiram ao Sistema, totalizando 13,5% das vagas nos cursos de graduação naquele ano. Dois anos mais tarde, em 2018, o Conselho Universitário finalmente aceitou a introdução de políticas afirmativas no vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), adotando um sistema de cotas sociais e raciais na sua própria seleção. Com a adoção da medida, 37% das vagas do vestibular foram destinadas aos egressos

⁴⁴ Disponível em: <https://jornal.usp.br/especial/usp-realiza-mudanca-historica-na-selecao-de-alunos/>.

de escolas públicas naquele ano, tendo-se como meta que, até 2021, metade do corpo estudantil pertencesse às minorias sociais, o que representaria um avanço enorme da universidade em direção à função social que deveria cumprir.

O processo de efetivar o sentido público da USP e democratizar seu acesso é lento e não se dá sem disputa; há anos os movimentos sociais e o movimento estudantil pautaram as cotas sociais e raciais e a ampliação da política de permanência estudantil, mas o posicionamento histórico dos diligentes da universidade e do Governo do Estado de São Paulo mantiveram-na atrasada em relação à legislação brasileira e a outras instituições de Ensino Superior do país, perpetuando os privilégios das classes hegemônicas que, mesmo com os avanços apontados, são expressivos. Conforme a recuperação histórica de Schwartzman (2006), a Universidade de São Paulo foi criada pela elite paulista na década de 1930, numa tentativa de competir com o governo federal após uma rebelião armada fracassada, conhecida como Revolução Constitucionalista de 1932. Sua criação destinou-se à formação da elite intelectual do país, voltada às classes mais privilegiadas da sociedade, e seus interesses definiram os objetivos e as prioridades da instituição. Subvertendo o sentido público, os grupos dominantes se apropriaram de recursos federais e estaduais para construir uma educação posta a serviço da reprodução da estrutura social, colaborando com a perpetuação da dominação econômica, cultural e política sobre os menos privilegiados e impedindo aos mais pobres, aos negros e aos indígenas o acesso à educação superior e às funções de maior prestígio social e remuneração.

A lógica descrita explica a adoção tardia do sistema das cotas pela Universidade de São Paulo. O vestibular da FUVEST, ferramenta importante de controle e exclusão, justifica-se por uma suposta neutralidade científica embasada pela ideia de meritocracia, escondendo o projeto político que mantém a disparidade de acesso entre os grupos sociais (Nogueira & Nogueira, 2005).

Os alunos e as alunas cotistas encontraram, ao ingressarem na USP, uma instituição em que a cultura hegemônica insiste. O jogo de forças é complexo; no mesmo ano da introdução de políticas afirmativas (2018), o então reitor Vahan Agopyan, embora tenha declarado ser interessante que na USP estudassem pessoas com origens econômicas e sociais variadas, alertou para o perigo de a instituição deixar de cumprir sua função de ensino e pesquisa e tornar-se um órgão assistencialista, que precisaria se ocupar de questões sociais de “alunos carentes”, que chegam ao Ensino Superior com “deficiências básicas” e “falhas” em sua aprendizagem.⁴⁵

⁴⁵ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/02/01/usp-nao-e-entidade->

Ao chamar de assistencialismo a responsabilização pelas demandas que surgem no processo educacional, o reitor evidenciou a tensão existente em torno da democratização do Ensino Superior. Possibilitar o acesso ao ensino universitário não é suficiente para efetivar uma educação pública, universal, inclusiva e de qualidade. Como será discutido ao longo do capítulo, o ingresso é uma das etapas de um longo processo, não podendo ser compreendido como solução, mas como uma ação que cria necessidades e acentua as já existentes. Sem rever a estrutura e o funcionamento da universidade, estaremos intensificando, como apontaram Bourdieu e Champagne (1993/1997), a produção de excluídos no interior. A recente presença de políticas afirmativas na universidade tem gerado tensões em práticas institucionalizadas que devem ser analisadas; do contrário, os alunos e as alunas que advêm de grupos desfavorecidos economicamente manterão, em suas trajetórias, as marcas de um ônus que não lhes pertence.

O presente capítulo é fruto de uma pesquisa de iniciação científica⁴⁶ que, ao tomar esse cenário como problema, construiu um percurso investigativo (uma metodologia) para desenvolver formas de dar visibilidade a práticas cotidianas presentes no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, relacionando-as à estratificação e à dominação social. O instituto, historicamente elitizado, conta com poucos docentes oriundos dos grupos menos abastados, bem como negros, e teve um histórico em que o alunado, em sua maioria, era composto por pessoas brancas, de classe média ou alta, que frequentaram escolas privadas na educação básica. Essa situação criou um cotidiano elitista somado a duas questões: o curso de Psicologia ser em período integral, o que praticamente inviabiliza o exercício de atividades remuneradas, e a relação candidatos/vagas no vestibular, que faz com que as notas exigidas para a aprovação sejam altas. A nota mínima dos convocados para a segunda fase da FUVEST em 2019 foi 57 para o curso de Psicologia, sendo sua variação de 27 a 73.⁴⁷ Somam-se a isso elementos que envolvem a profissão em si, como o fato de que, no estado de São Paulo, há grande oferta de cursos de Psicologia e dificuldades para seguir a profissão: temos vivido um enxugamento na

assistencialista-diz-novo-reitor-sobre-ajuda-a-cotistas.htm; recuperado em 10/02/2019.

⁴⁶ Projeto de iniciação científica desenvolvido por Paula Moreira Castellucci com orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Marcondes Machado e intitulada Desigualdade no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: narrativas e análises de estudantes das classes menos favorecidas. IPUSP, 2018.

⁴⁷ Na FUVEST de 2020, a nota mínima dos convocados para segunda fase do vestibular para Psicologia foi 63, na ampla concorrência, 58 para quem estudou em escola pública durante o Ensino Médio e 48 para pretos, pardos e indígenas. A variação entre os demais cursos, segundo dados divulgados pela fundação, foi de 27 a 86 pontos. Disponível em: https://acervo.fuvest.br/fuvest/2020/fuvest_2020_nota_de_corte.pdf.

contratação de profissionais na rede da saúde pública, a continuidade dos estudos em cursos de especialização costuma ter preços pouco acessíveis, a expectativa de trabalhar em clínica particular demanda gastos iniciais para arcar com o pagamento de local de trabalho e supervisão e as vagas em residências e cursos de aprimoramento são bastante concorridas.

Uma das situações disparadoras da necessidade de compreender as práticas vividas por esses estudantes partiu de uma experiência em que a pesquisadora de iniciação científica esteve presente em uma dinâmica que ressaltou as intensas desigualdades de oportunidades na vida das(os) estudantes de uma das turmas da graduação do Instituto de Psicologia. O impacto dessa experiência gerou o desafio de desenvolver um procedimento para compreender a (re)produção de relações de intensas desigualdades sociais no cotidiano do Instituto de Psicologia, de forma a delinear com maior precisão situações em que essas relações se tornavam mais evidentes.

A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS A PARTIR DE ENCONTROS-ENTREVISTAS

Foram realizados encontros, denominados encontros-entrevistas (Oliveira & Machado, 2021), com quatro estudantes da graduação do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo pertencentes a classes sociais desfavorecidas socioeconomicamente. Esses encontros, gravados e transcritos, serviram de base para a construção de narrativas que foram socializadas e discutidas com os(as) depoentes. A construção de narrativas a partir de histórias de alunos e alunas dos grupos menos privilegiados exigiu reflexão constante sobre a relação entre a produção escrita da narrativa e os elementos presentes na formação universitária pautados por referenciais culturais e materiais de grupos dominantes.

As relações com os(as) estudantes se deram da seguinte maneira: visando socializar os objetivos da pesquisa e verificar o interesse na participação, entramos em contato com o Coletivo de Classe do IPUSP – um coletivo auto-organizado de estudantes de baixa renda do Instituto de Psicologia que visava ao acolhimento e combate de opressões de classe social no instituto. Apresentamos essa proposta a estudantes que compunham esse coletivo e, prezando pela diversidade de gênero e período da graduação em que estavam matriculados, foram indicados duas alunas e dois alunos membros desse coletivo que frequentavam o segundo, terceiro, quarto e quinto anos da graduação. Explicamos o procedimento a cada estudante – conversar, gravar, transcrever, escrever uma narrativa e apresentá-la para que fosse analisada e comentada por cada um(a) – e marcamos os encontros-entrevistas individuais.

Os quatro encontros-entrevistas ocorreram ao longo de 2017. Optou-se por levar aos encontros um roteiro de questões previamente construídas, inspirando-se nas metodologias que discutem a entrevista na cartografia, em que, no manejo da entrevista, as questões apresentadas servem como possibilidade de abertura para um encontro tomado como produção de experiência, no qual há ampliação dos elementos presentes nas questões trazidas (Tedesco, Sade & Caliman, 2014). Portanto, as questões apresentadas serviram para disparar a conversa sobre os atravessamentos de desigualdades produzidas na relação entre pessoas de diferentes classes sociais no IPUSP – atravessamentos presentes no cotidiano institucional e nos próprios encontros-entrevistas: não apenas se falou sobre uma experiência, mas uma experiência se dava ao falar.

As conversas produzidas nos encontros-entrevistas foram transcritas e, na análise do material, elegeram-se eixos temáticos que deram base às narrativas dos encontros. Essas narrativas exigiram muitas leituras, reescritas e discussões para agir em formas de escrever que tendem a desconsiderar a presença do próprio narrador na construção da realidade que se produz com a escrita. A escolha de apresentar as narrativas, e não as transcrições dos encontros, para os(as) depoentes, exigiu a organização do que foi dito não como uma simples justaposição de informações, mas como um texto que estabelecia relações entre acontecimentos da vida desses(as) estudantes, o cenário político envolvido (Capozzolo et al., 2014) e a implicação do narrador nesse processo. A tessitura das narrativas foi oportunidade de ofertar sentido ao escutado sobre o que fora vivido por outrem, disputar concepções e ressaltar os processos de produção das desigualdades, violências e humilhações presentes em cada cena relatada.

Partindo da compreensão da inseparabilidade entre conhecer e fazer, entende-se que toda pesquisa é uma intervenção, cria realidade e tem consequências políticas, crenças que justificam a escolha pela elaboração de narrativas (Passos & Barros, 2009). Nosso trabalho visava produzir formas de compreender que defendessem o sentido público da educação e o pertencimento dos(das) estudantes mais pobres no Instituto de Psicologia e na universidade em geral (Moraes, 2010; Passos & Barros, 2009). A preocupação com os efeitos de nossas práticas perpassou todo o trabalho, desde a elaboração das perguntas que dispararam os encontros-entrevistas até a produção do texto final da pesquisa, partindo da clareza de que nosso posicionamento seria decisivo no que se produz nas relações com os depoentes (Bourdieu, 1993/2008). Mostrou-se necessário um contínuo cuidado em acessar a dimensão política da construção das formas de viver com as quais nos deparávamos, buscando romper com a postura culpabilizadora que costuma cercar

as questões referentes à classe socioeconômica, para compreender o que estava em jogo em cada situação (Alaion, 2017). Assim, os depoimentos não geraram análises sobre os(as) estudantes com quem conversamos, mas sobre as forças em jogo nesse campo em que se engendram certas formas de viver.

Como o processo de narrar requer constante atenção ao que é produzido por certas formas de dizer e pede implicação por parte de quem pesquisa, foram necessárias várias versões das narrativas discutidas entre a pesquisadora de iniciação científica e a orientadora. A versão entregue aos entrevistados e às entrevistadas demandou intenso cuidado nas formas de retratar as histórias e nas incorporações de reflexões. O momento de discussão das narrativas com os(as) depoentes foi de grande riqueza e potência, pois a conversa a partir da leitura do texto permitiu que os acontecimentos, agora escritos, fossem material comum para problematizar as práticas cotidianas e as formas de enfrentamento demandadas. Esse momento reverteu a lógica de pesquisas que tendem a interpretar a fala de depoentes sem que participem das construções das interpretações. As considerações dos intérpretes foram incorporadas à versão final das narrativas.

As quatro narrativas subsidiaram a construção do texto apresentado a seguir, em que criamos um percurso narrativo sobre os encontros-entrevistas, ressaltando algumas questões referentes à produção da desigualdade social no cotidiano do Instituto de Psicologia.

PERCURSO NARRATIVO

Os encontros-entrevistas começaram com uma curiosidade: a experiência escolar anterior à universidade. Percursos singulares davam relevo a diferentes histórias, dependendo do tipo de ensino frequentado, da preparação pré-vestibular, da posição social durante a educação básica. Ao falar da chegada ao IPUSP, das primeiras impressões, do estabelecimento de vínculos e dos conflitos vividos, buscamos situações que elucidassem o funcionamento da universidade, apontado como excludente e humilhante. Ao final dos encontros (e também no decorrer deles), foram ressaltadas estratégias de enfrentamento durante a formação.

Iniciamos a conversa com o tema da educação básica. Entre os entrevistados, dois eram oriundos da rede pública de ensino e dois frequentaram escolas particulares com bolsas de estudos e/ou grandes esforços da família para arcar com os custos. As situações relatadas apontavam vulnerabilidades; se o preço da mensalidade escolar aumentava, era necessário migrar para instituições de menor potência educacional em que, como nos contou uma das entrevistadas,

havia menos recursos de ensino disponíveis, mais estudantes por turma e uma infraestrutura mais precária. Ser bolsista carregava incômodos na relação com colegas que viviam situações e possibilidades de adquirir objetos e viver experiências não acessíveis. Nesse contexto, a sensação era de se estar à margem. As experiências na rede pública foram relatadas de forma indignada: má qualidade das escolas e descaso das autoridades responsáveis. Somadas a essas situações, a demanda econômica e a necessidade de trabalhar dificultaram os estudos e a participação na vida escolar. Quando as situações vividas se tornavam insustentáveis – falta constante dos docentes, forma ineficiente de trabalhar os conteúdos e precariedade da estrutura física das instituições –, a alternativa era mudar de escola. Alternativa, não solução, pois, como relatou uma das entrevistadas, isso se repetia – foram cinco mudanças ao longo dos 11 anos da educação básica. Um dos entrevistados viveu a intensa diferença entre o ensino municipal em uma cidade de menor porte e o Ensino Médio a cargo do estado de São Paulo. Como relatado, houve uma grande perda na qualidade da educação quando mudou de escola: um Ensino Médio caótico, muitos estudantes para poucos coordenadores, professores exaustos, que faltavam muito, e uma turma de alunos esgotados, pois estudavam à noite, depois de um dia inteiro de trabalho.

Após a educação básica, o aluno e a aluna que frequentaram escolas particulares ingressaram na universidade; um na USP, no curso de História, e a outra em curso de Psicologia em uma universidade particular de preço acessível, com incentivo do ProUni.⁴⁸ Descontentes com o ensino ofertado ou com a escolha feita, inscreveram-se em cursos pré-vestibular com bolsa – neles, os atravessamentos de questões referentes à classe social também eram tangíveis. Ressaltando a necessidade de trabalhar durante o cursinho, uma das alunas apontou as dificuldades em relação a seu desempenho: diferentemente de colegas de turma, que tinham a possibilidade de estudar durante as tardes e noites, ela precisava dividir o tempo entre estudo e trabalho. Para ela, uma certeza ia se confirmando: estudar para ingressar na USP não era previsto para pessoas com a sua história.

A estudante e o estudante oriundos da escola pública enfrentaram situações semelhantes, precisando trabalhar para arcar com as despesas do preparo pré-vestibular. Enquanto uma optou por trabalhar durante três anos e depois se dedicar integralmente ao curso de preparo pré-vestibular por mais dois, quando

⁴⁸ Programa Universidade Para Todos, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior para cursos de graduação e sequenciais de formação específica. Destina-se a estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais da própria escola.

então ingressou no curso superior, o outro realizou as atividades de trabalho e estudo simultaneamente por dois anos, investindo mais da metade de seu salário no cursinho, mesmo tendo 80% de bolsa. Apenas nesse momento em que se preparava para o vestibular ele soube da existência de universidades públicas e gratuitas; até então, achava que o único caminho a seguir seria o aconselhado por sua mãe: trabalhar e guardar dinheiro para custear um curso superior privado.

Depois de muitos esforços e anos de dedicação, os quatro entrevistados foram aprovados no vestibular da FUVEST e, já na primeira semana de aula, quando ocorre a recepção dos(das) ingressantes, sentiram o peso das diferenças de classes socioeconômicas existentes no Instituto de Psicologia. Não era possível participar das atividades de integração preparadas pelos veteranos quando isso concorria com a necessidade de procurar trabalho para conseguir arcar com os custos da vida universitária. Um deles veio de outra cidade e, depois da data de publicação da lista de aprovados, teve apenas duas semanas para deixar seu emprego e se mudar de cidade. Relembrou o dia da matrícula: enquanto a maioria dos colegas estava comemorando, ele estava preocupado em encontrar um lugar para morar e achar uma forma de se sustentar e conciliar um trabalho com o curso integral. Além disso, a proposta da turma que organizava a recepção dos alunos ingressantes foi almoçar na Escola de Comunicação e Artes da USP, cujo preço não era acessível. As dores de cabeça se alongaram por vários meses, pois conseguir uma vaga no Conjunto Residencial da USP (CRUSP) foi muito difícil; durante os cinco primeiros meses de graduação, precisou dormir na sala da casa de um amigo. A primeira bolsa acadêmica foi liberada apenas no segundo semestre, com um valor sem reajuste de acordo com o aumento da inflação há anos e cuja continuidade de recebimento era incerta, o que precarizava ainda mais a vivência universitária de quem não é sustentado pela família.

As mudanças nos critérios de ingresso na universidade visaram a fortalecer o sentido público da desta, mas no IPUSP o corpo discente descende majoritariamente de classes privilegiadas; cada um dos entrevistados vivenciou, ao seu modo, as desigualdades sociais gritantes que despontam no cotidiano da instituição. Mesmo descrevendo uma situação econômica confortável, quando comparada aos moradores do bairro em que vivia, e tendo podido, graças a grandes esforços de seus familiares, estudar em escolas particulares e aprender uma segunda língua, uma das entrevistadas percebeu, ao ingressar na universidade, ser uma das mais pobres da turma e ter tido uma escolarização precária.

Nos encontros-entrevistas, foram relatadas situações em que os colegas do curso, com farta riqueza econômica, tinham vivências tão desiguais em relação

às dos entrevistados que a vida se tornava incompreensível. Os privilégios, os bens materiais e culturais que nunca acessaram, as oportunidades que não lhes foram ofertadas escancaravam a desigualdade social abismal do país e tornavam o contato com essas realidades de difícil apreensão. A convivência era tensa e a indignação despontava com frequência em um contexto que colocava lado a lado alunos e alunas que dependem do Estado e outros cercados de privilégios. A dificuldade de criar laços e se sentir à vontade nas relações foi apontada por todos, que relataram cenas humilhantes e constrangedoras, um ambiente estranho e desconfortável, em que não pareciam se encaixar, despertando incômodos e sentimento de injustiça.

Estudantes mais abastados, segundo os(as) depoentes, não reconhecem sua condição de privilégio, o que acentua as tensões na convivência. Nomeavam que muitos da comunidade uspiana vivem em uma bolha, segregados da realidade do país: pessoas que não conseguem entender a existência de alguém que não tenha dinheiro para pagar a passagem de ônibus. A dificuldade de perceber a dura realidade daqueles que não têm condições financeiras para arcar com aquilo que pareceria barato e acessível estava presente em conversas em que reiteradamente essa questão era desconsiderada: eram convidados para programas em que não podiam ir (festas, viagens) ou lhes eram ofertados objetos que não poderiam adquirir (shorts, moletons e uniformes para jogos esportivos). A insistência de quem ofertava esses objetos indicava a incompreensão sobre a realidade alheia. As tensões originadas no encontro de classes desiguais, intensificadas pela dificuldade de reconhecer condições de privilégio por parte dos alunos mais ricos, tendem a fazer com que esses grupos se distanciem. Há a pressuposição de que todos teriam oportunidades que, na verdade, são inacessíveis para alguns. Cobram-se conteúdos e habilidades que não lhes foram ensinados, assume-se que tiveram experiências que não viveram e demandam-se despesas financeiramente inalcançáveis. Ao tratar igualmente alunos diferentes, privilegia-se quem já é privilegiado, transformando a desigualdade social em desfavorecimento acadêmico (Nogueira & Nogueira, 2005).

Nessa experiência de “peça que não se encaixa”, a vida vai sendo deslegitimada, desautorizada: era como se houvesse uma forma única correta – para eles inacessível – de se portar, vestir, falar, escolher música. Relataram que, principalmente nos primeiros anos, não era possível disputar, questionar; não estavam fortalecidos para isso. Por vezes, sentiam que suas experiências eram erradas, insuficientes, não cabiam naqueles espaços, e então buscavam se adequar aos padrões que encontravam.

Apontaram desinformação e dificuldades no trabalho de assistentes sociais responsáveis pela liberação de auxílios financeiros, demora para que as bolsas sejam entregues e insuficiência de recursos destinados a esse propósito, fazendo com que muitos precisem abandonar a graduação. As desigualdades sociais e a prevalência da cultura hegemônica também se materializavam nas aulas, nos encontros com docentes e na relação com o conhecimento. Com exceção do entrevistado que morava no CRUSP, por ter condições socioeconômicas suficientemente desfavoráveis para receber esse auxílio, os demais gastavam em torno de quatro horas diárias em deslocamentos. Estudar nesse contexto exauria: período de aulas integral, viagens longas, necessidade de estudos extraclasse e realizar as tarefas domésticas. A dificuldade de condições para ler e dormir bem e o estresse advindo da instabilidade econômica e da sensação de não pertencer se contrapõem às possibilidades de colegas que têm melhor acesso ao transporte, aparato tecnológico de qualidade para adquirir os textos e que não precisam ajudar nos custos da casa. A necessidade de estágios remunerados, de economizar o dinheiro da condução – escolhendo não ir à universidade em certos dias ou não realizar estágios fora da USP – e de muito tempo para os deslocamentos diários precarizava a formação, que, em outras condições, permitiria participação em espaços formativos que vão muito além das disciplinas e das atividades obrigatórias.

A falta de familiaridade com as vivências trazidas por docentes e com certos conteúdos abordados não era vivida como possibilidade de diversidade e multiplicidade na vida universitária; os interesses e os conhecimentos dos grupos mais privilegiados dominavam. Era recorrente haver sugestões para visitar lugares fora do Brasil ou de alto custo, ou demandas de fluência em inglês como algo natural, menções a autores e autoras como se não precisassem ser apresentados, bibliografias que supunham conhecimentos para os quais não haviam sido apresentados e presunção de que todos teriam dinheiro para pagar as cópias dos textos ou que acessariam a internet facilmente.

Os(as) depoentes encontraram barreiras: a hegemonia de certos referenciais culturais e de formas linguísticas, presente no mundo acadêmico, trata como erro e falta de conhecimento outras maneiras de se expressar. Cenas de humilhação se produziram nas rodas, no corredor e nas salas de aula. Para uma das depoentes, uma marca se produziu no dia em que, durante um evento no IP, uma professora riu do erro de concordância cometido por um estudante e indagou, em voz alta, como um membro da USP poderia falar daquele jeito: um desvio gramatical deslegitimava a presença do aluno na universidade. Docentes do IPUSP costumam ressaltar, em várias disciplinas, a importância de se conhecer o Sistema Único de

Saúde, o funcionamento das escolas públicas e os movimentos de organização em bairros periféricos, sem perceberem que essas instituições estão presentes na realidade de muitos que participam do cotidiano da universidade.

Por fim, em todos os encontros-entrevistas, foram relatadas vivências que chamaremos de duplo despertencimento; ao mesmo tempo que os depoentes não se sentiam pertencentes ao perfil de estudante do IPUSP, também não eram mais iguais aos colegas que tiveram nas escolas que frequentaram e aos moradores dos bairros periféricos onde viviam suas famílias. Suas experiências se tornaram estrangeiras e não compartilhadas nos dois grupos. Uma das alunas narrou as diferenças que surgiram em relação ao seu núcleo familiar e a solidão que advinha disso, uma vez que, como universitária, ela acessava informações e formas de pensar que seus parentes desconheciam e preparava-se para ter uma profissão, enquanto em sua família muitos trabalhavam conforme as ofertas de emprego e sem possibilidade de um futuro diferente do historicamente vivido. Outro aluno mencionou a dificuldade de comunicação que surgiu nos dois ambientes – na universidade, não compreendiam suas gírias, ao passo que os amigos de longa data não partilhavam as formas de pensar e falar adquiridas na vivência acadêmica. A maioria de seus antigos colegas de escola tomou rumos muito distantes da universidade; são pedreiros, auxiliares de limpeza, técnicos, vendedores etc. que, como eles afirmaram, teriam capacidade e habilidade reflexiva para participar de um curso superior.

Os relatos de uma série de situações violentas, marcadas por exclusão, despertencimento, humilhação e deslegitimação, dão contorno a vivências difíceis, que requereram aprender formas de agir e enfrentar. No chamado Coletivo de Classe, emergiram possibilidades de rupturas a partir da percepção de que ocupar a universidade é um direito, assim como da necessidade de disputar narrativas na lógica vigente. Cada um a seu modo, todos(as) procuraram aproveitar e criar brechas no funcionamento institucional. Um dos depoentes organizou eventos em que trouxe a estética da periferia para dentro da universidade; uma aluna destacou a potência da representação discente, espaço possível para discutir as concepções e os objetivos da universidade pública e legitimar, por meio de muitos esforços, as demandas dos(das) alunos(as) menos favorecidos(as).

Foi ressaltada a importância das bolsas de permanência e das cotas sociais e raciais, conquistadas por meio da luta do movimento estudantil, do Movimento Negro, do apoio de coletivos de estudantes e de outras organizações sociais. Como aliados desse processo de fortalecimento e criação de estratégias de luta, os entrevistados e as entrevistadas encontraram alguns servidores(as) docentes

e técnicos(as) administrativos(as) de escuta sensível, que buscavam desconstruir hegemonias em suas práticas e disciplinas. Relataram situações em que a atuação desses agentes permitiu ressignificar a forma de vivenciar as relações na USP, abrindo possibilidades para ocupar e agir em espaços que antes lhes eram apartados.

DISCUSSÃO

A produção de despertencimento, humilhação e deslegitimação quando estudantes oriundos de grupos não hegemônicos são inseridos em uma instituição com práticas elitistas e segregacionistas implicou a construção de um processo de pesquisa que considerasse essas produções em um cotidiano universitário no qual a própria pesquisa se constituiu. Nesse sentido, duas questões se entrelaçam nesta pesquisa: as práticas em que se reproduzem a lógica de despertencimento no IPUSP e uma pesquisa em que essa lógica também opera.

Os esforços atuais referentes à implementação de políticas afirmativas requereram adentrarmos na construção micropolítica da desigualdade social, elucidando os desafios que essa implementação demanda. A USP, apesar de pública e de aparência democrática, põe-se a serviço da reprodução das desigualdades sociais, voltando-se para a promoção de diplomas valorizados e status profissional aos mais favorecidos (Patto, 1987; Gonçalves Filho, 1998; Moysés & Collares, 1997; Carvalho, 2008). Foi ressaltado um fazer científico branco, burguês, eurocentrado e objetificante, cujas produções e formas de trabalhar são voltadas para uma comunidade restrita, uma vez que requerem um certo tipo de socialização e condições socioeconômicas que poucos no país acessam. A deslegitimação da cultura e das formas de viver não hegemônicas se opera pressionando adaptações aos padrões dominantes – os referenciais da cultura hegemônica frequentemente são tomados como universais no cotidiano uspiano (Barbosa, 2004; Backes, 2006; Nogueira & Nogueira, 2005). Há falhas na política de permanência da USP que originam vivências de desamparo e angústias. Revela-se, assim, um Ensino Superior que não se constitui como um direito: quando as universidades não suprem as necessidades para que a função de aluno se desenvolva, privam determinados grupos de uma participação integral e efetiva. Os problemas de ordem econômica atropelam a vida estudantil e consomem tempo e energia.

A atribuição de traços negativos aos estudantes de classes desprivilegiadas e a diminuição do valor do que dizem (Huston, 1997; Backes, 2006; Barbosa, 2004) associam a pobreza a uma educação deficitária, revelando o perigo de expectativas frustradas em relação ao processo de escolarização desses estudantes serem justificadas pela pobreza (Patto, 2009). Passa a ser vergonhoso e humilhante não

ler em inglês, não ter dinheiro para participar de uma atividade, não conhecer a Europa. Há um limbo social, um não lugar vivido pelos que não se enquadram no perfil dominante de estudante uspiano. Ao mesmo tempo, não mais partilham dos referenciais comuns aos seus colegas moradores de bairros periféricos.

Os depoentes evidenciaram a necessidade de coragem para expor a condição de desprivilegio e de privilégio e para lutar pela ampliação da sensibilidade em relação à reprodução da desigualdade socioeconômica. Vale ressaltar que esse cenário está presente na pesquisa: os encontros-entrevistas se deram entre uma estudante pertencente a uma classe privilegiada e depoentes pertencentes à classe não privilegiada.

A construção das narrativas foi espaço de disputa contra pensamentos generalizantes ou concepções que culpabilizam as pessoas, negando a história e o contexto em que são construídas. Compreendidas como procedimento e objetivo deste trabalho, as narrativas exigiram o desenvolvimento de uma escrita-ato: o que é escrito analisa e produz a realidade. Construímos um percurso de análise e de escrita que permitisse acessar a produção de desigualdades no Instituto de Psicologia e, ao identificar as forças em jogo, disputar as concepções existentes (Alaion, 2017; Santos & Barone, 2007). A construção das várias versões das narrativas exigiu cuidar da forma dominante em nós (Bourdieu, 1993/2008; Santos & Barone, 2007; Machado, 2010) e um trato para que as falas, gravadas e transcritas, se tornassem disparadoras de reflexões sobre a realidade (Bourdieu, 1993/2008; Capozzolo et al., 2014).

Os encontros-entrevistas tornaram-se experiências de cuidado em relação a uma escrita generalista e naturalizada.⁴⁹ As reflexões dos entrevistados e da entrevistadora foram tecidas de maneira a proteger os(as) depoentes de interpretações descontextualizadas, isto é, buscamos compreender as relações de poder e de saber em que se engendrava o narrado. Essa postura foi estendida a todos em relação aos quais se falava, procurando colocar em cena elementos da construção política das situações relatadas (Bourdieu, 1993/2008). Por exemplo, em uma das primeiras versões, havíamos escrito que, segundo um dos entrevistados, a posição de uma docente transparecia que a maneira de falar de estudantes menos privilegiados(as) não seria bem-vinda no IPUSP. Ocorre que, da forma como havíamos escrito, tratávamos essa docente como origem do problema. Foram necessárias reescritas e reflexões para acessar a construção política da produção de formas de viver, de dizer e de pensar. Outro exemplo: em uma das versões, escrevemos sobre uma

⁴⁹ Este trabalho se soma a outras investigações (Spósito & Tarábola, 2016) que utilizaram entrevistas compreensivas com jovens visando apreender desafios vividos por eles.

situação narrada em que estudantes migraram de uma escola recém-estatizada para a rede particular, procurando um ensino que nomeamos como adequado. Essa foi a primeira palavra utilizada: adequado. A maneira como escrevemos indicava que o ensino público era inadequado em sua totalidade. A escrita reproduzia o preconceito e a generalização em relação ao ensino público e se isentava dessa produção; como se o mundo existisse fora daquilo que se diz dele.

A construção das narrativas evidenciou discussões sobre a questão da escrita em trabalhos de formação de estudantes de graduação. Não tem sido raro o uso de uma escrita cuja gramática projeta para fora do autor aquilo que o outro passa a representar (Duschatzky & Skliar, 2001). Manter a força da multideterminação presente nas situações narradas implicou perceber-se autor da narrativa: ela não expressa o que o outro diz, como se o escritor estivesse fora do diagrama de forças em que se constituem os ditos. A leitura conjunta das narrativas (entre pesquisadora e orientadora e entre pesquisadora e depoentes) possibilitou estranhar formas de escrever restritas por generalizações e reducionismos. Elas estão encarnadas e será a presença viva da alteridade que criará deslocamentos.

A atividade e o tempo para reescrita foram fundamentais para rachar essas formas e atizar a produção institucional das dificuldades de permanência no IPUSP: esse institucional que insiste em mostrar que aquilo que ocorre em uma certa forma de viver tem construção pública.

REFERÊNCIAS

- Alaion, A. R. (2017). *Narrativas de um trabalho em saúde na atenção básica: território, NASF e produção do cuidado*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Backes, J. L. (2006). O acesso das classes populares à universidade: implicações para a construção de sua identidade cultural. *Educação & Sociedade*, 27(95), pp. 429-444.
- Barbosa, M. A. (2004). *Estudantes de classes pobres na universidade pública: um estudo de depoimentos em psicologia social*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bourdieu, P. F. (1993/2008). Compreender. Em Bourdieu, P. F. (Coord.). *A miséria do mundo* (pp. 693-732). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. F. & Champagne, P. (1993/2008). Os excluídos do interior. Em Bourdieu, P. F. (Coord.). *A miséria do mundo* (pp. 481-586). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Capozzolo, A. A., Casetto, S. J., Imbrizi, J. A., Henz, A. de O., Kinoshita, R. T. & Queiroz, M. de F. F. (2014). Narrativas na formação comum de profissionais de saúde. *Trab. Educ. Saúde*, 12(2), pp. 443-456.
- Carvalho, J. S. F. (2008). O declínio do sentido público da educação [versão eletrônica]. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 89, pp. 411-424.
- Duschatzky, S. & Skliar, C. (2001). O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In J. Larrosa & C. Skliar (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Foucault, M. (1988/1999). O dispositivo da sexualidade. *História da Sexualidade I: a vontade do saber* (Trad. Albuquerque, M. T. C. & Albuquerque, J. A. G.) (pp. 73-124). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Gonçalves Filho, J. M. (1998). Humilhação social – um problema político em psicologia [Versão eletrônica]. *Psicologia USP*, 9(2), pp. 11-67.
- Houston, S. H. (1997). Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconômico. Em Patto, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar* (pp. 171-192). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, M. A. (2010). Oportunidade de luta. Em Leite, A. L. M. de & Coelho Filho, J. M. (Orgs.). *Você pode me ouvir, doutor?* Campinas, SP: Saberes.
- Moraes, M. (2010). PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. Em Moraes, M. & Kastrup, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual* (pp. 26-51). Rio de Janeiro: Nau.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (1997). Desnutrição, fracasso escolar e merenda. Em Patto, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. M. (2005). Um arbitrário cultural dominante. *Revista Educação – Biblioteca do Professor – Bourdieu Pensa a Educação*, 5, pp. 36-45.
- Oliveira, R. & Machado, A. M. (2021). Entrevista como experiência, loucura como método: composição de uma ética do encontro. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, pp. 416-436. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2021.61049>.
- Passos, E. & Barros, R. B. (2009). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. Em Passos, E., Kastrup, V. & Escóssia, L. de (Orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 17-31). Porto Alegre, RS: Meridional.

Patto, M. H. S. (1990/1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Sposito, M. P., & Tarábola, F. S. (2016). Experiência universitária e afiliação: multiplicidade, tensões e desafios da participação política dos estudantes. *Educação & Sociedade*, 37(137), pp. 1009-1028. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016166158>.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

ADRIANA MARCONDES MACHADO

Docente do curso de graduação e pós-graduação do Instituto de Psicologia da USP, Departamento da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo.

BEATRIZ SAKS HAHNE

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre e doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo.

CAROLINA TERRUGGI MARTINEZ

Psicóloga e mestranda em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da USP. Trabalha com atendimentos clínicos e com instituições que atuam no campo dos direitos humanos.

LILIAN ARACY AFFONSO VERONESE

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Docente do curso de Psicologia da Universidade IX de Julho, São Paulo.

LUIZA FERREIRA

Mestranda no Departamento de Psicologia Escolar e Políticas Públicas no Instituto de Psicologia da USP, onde realiza a pesquisa “Cartografia do processo de separação de mulheres-mães e bebês em situação de cárcere”. É psicóloga clínica e institucional.

PAULA FONTANA FONSECA

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP desde 2010 e docente do curso de mestrado em Educação, Subjetividade e Psicanálise da Universidade Ibirapuera.

PAULA MOREIRA CASTELLUCCI

Psicóloga pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

RENATA PENALVA V. SILVA

Fez graduação e mestrado no IPUSP, aprimoramento em Saúde Mental (Caps Itapeva) e master em Neurociências e Educação pelo Teachers College, Columbia University. Atuou como psicóloga em diferentes Centros de Atenção Psicossocial. Atualmente, trabalha com articulação entre pesquisa e políticas públicas.

SÍLVIA GALESSO CARDOSO

Doutora na área de psicologia e educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e mestre em Psicologia pelo Núcleo de Estudos da Subjetividade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde também se graduou em psicologia.

TOMAZ VOLPI GUIMARÃES PIESTUN

Psicólogo formado pelo Instituto de Psicologia da USP. Transita pelo mundo da educação desde 2016. Atualmente, é professor auxiliar no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada e atende em consultório particular como psicoterapeuta e orientador profissional.



“A escrita como exercício em processos formativos [...] é uma obra tocada adiante por pesquisadoras e pesquisadores que se formam na e pela escrita, lançando mão de escritas endereçadas, que buscam os olhos, os ouvidos, as escamas e a pele de seus interlocutores, sejam eles humanos ou não humanos: uma escrita endereçada, como diria talvez Haraway (2019), no Chthuluceno, nesse mundo em que nos *tornamos-com* uns com os outros, seres híbridos, tecidos em emaranhados de relações heterogêneas. A tarefa é nutrir e cultivar relações heterogêneas, abrindo mão da posição privilegiada do olho de deus que tudo julga e a todos condena, sem jamais se localizar.”

Marcia Moraes, excerto do Prefácio



openaccess.blucher.com.br



Blucher Open Access