

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

Pragmática de uma Língua Menor na Formação em Psicologia:
um diário coletivo e políticas juvenis

Porto Alegre

2009

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

Pragmática de uma Língua Menor na Formação em Psicologia:
um diário coletivo e políticas juvenis

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutro em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Margarete Axt

Linha de Pesquisa:

Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia

Porto Alegre

2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L432p Lazzarotto, Gislei Domingas Romanzini

Pragmática de uma Língua Menor na Formação em Psicologia: um diário coletivo e políticas juvenis [manuscrito] / Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto; orientadora: Margarete Axt. – Porto Alegre, 2009.

f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Psicólogo – Formação – Ensino superior. 2. Psicologia – Prática profissional. 3. Medida sócio-educativa – Medida de proteção – Extensão universitária. 4. Experimentação – Enunciação coletiva – Subjetivação. I. Axt, Margarete. II. Título.

CDU – 159.9:378

Bibliotecária Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini – CRB-10/449

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

Pragmática de uma Língua Menor na Formação em Psicologia:

um diário coletivo e políticas juvenis

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutro em Educação.

Aprovada em 26 de junho de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Margarete Axt – Orientadora

Dra. Maria Livia do Nascimento – UFF

Dra. Regina Maria Varini Mutti – UFRGS

Dra. Simone Moschen Rickes – UFRGS

Dra. Tania Mara Galli Fonseca – UFRGS

DEDICATÓRIA

Às mulheres inesquecíveis que partiram no tempo desta tese

Thereza – Mãe

Elena – Colega de Doutorado

Alzira – Tia-Professora

*Morte como todas
Tua morte, como todas, foi simples
É coisa simples a morte
Dói
Depois sossega
Quando sossegou
lembro-me que a manhã raiava
em minha casa
Já te havia eu recuperado totalmente
Tal como se encontra agora
vestido em mim
Não te direi adeus
Direi que acordaste em mim
com uma exatidão nunca sonhada¹*

¹ Vinícius de Moraes. Escrita quando da morte do pai interpretada por Ricardo Blat no documentário “Vinícius de Moraes” de Miguel Faria Jr., 2005.

AGRADECIMENTOS

Aos jovens deste Brasil que resistem, insistem e enunciam a vida.

Aos meus filhos Arthur e Pedro que, com seu clube da invenção e suas palavras soltas, me levam a experimentar a leveza da vida.

Aos cidadãos brasileiros que sustentam uma Universidade Pública entre tantos que não têm acesso ao ensino superior.

À UFRGS, que oportunizou meu acesso a esta qualificação, e à Pró-Reitoria de Extensão, pelo apoio ao projeto de extensão em que se realizou a pesquisa.

Aos estudantes de Psicologia que dão continuidade ao Grupo de Extensão Estação PSI, numa aventura do saber com a extensão que oxigena o ensino e a pesquisa.

A quem me levou a afirmar uma psicologia menor: Luis Henrique, Ana Paula Sa, Fernanda, Ana Clair, Ana Paula Vi, Josiane, Rosane, Sheila, Ana Paula Ti, Daniela, Alice, Valéria, Camila No, Mateus, Julia Be, Julica, Maynar, Matheus, Poty, Camila Ba, Karine, e outros e outras que virão.

À orientadora Profa. Margarete Axt, que fez das interrogações solitárias possibilidades compartilhadas de pesquisar e dos impasses de meu viver uma amizade.

À sempre mestra Tania Mara Galli Fonseca, que cartografou a potência de minha ignorância no trabalho de tornar-me mestra.

À Fernanda Bocco e sua doce e combativa insistência para fazer algo com o jovem para além da pobreza, da violência e da invisibilidade forjada.

À Isabelle, que abriu portas para uma política de cooperação e amizade entre países, culturas, projetos, em qualquer tempo, em qualquer espaço.

À Julica e seus mergulhos com a vida de jovens que sofrem, numa generosidade plena pelo outro, alimentando meu diálogo com Gilles Deleuze e seus intercessores.

À Alice com sua vivacidade para afirmar uma psicologia esquizoanalítica feita na delicadeza de cada encontro, sempre com nossa apaixonante e humorada disputa azul-vermelha.

À Camila com sua energia para fazer e encenar uma psicologia que nos leva a habitar o teatro da vida.

Ao Mateus, que com seu olhar cuidadoso constrói o “fazer com” no encontro de si com a vida.

À Julia Be com sua perturbadora forma de nos levar ao limiar do que podemos com a psicologia.

Às turmas de psicologia do trabalho III do Curso de Psicologia da UFRGS, que possibilitaram meu encontro com o “trabalho de formar-se psicólogo”.

Aos propositores e executores do Programa Integrado de Profissionalização em Artes Gráficas e Marcenaria – Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas – 1999/2002, que convocaram o Departamento de Psicologia Social e Institucional a pensar as políticas públicas juvenis, em especial Luiz Heron, Edinilson, César, Cid, Daniel, Jairo e Sidney.

Ao Sr. Joel Fernando Potrich e ao Comitê de Cidadania do Ministério Público Federal, que enunciaram a ideia para criar o Programa Juvenil Abrindo Caminhos, e a seus apoiadores institucionais, os Procuradores Douglas Fischer e Marcelo V. Beckhausen, que oportunizaram a construção de uma tarefa pública com o Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Fundação de Atendimento Sócio-Educativa, a Fundação de Proteção Especial e o Programa de Execução de Medidas em Meio Aberto da Fundação de Assistência Social e Cidadania.

À comunidade da Procuradoria da República no Rio Grande do Sul – PRRS/MPF, que mantém o Programa Juvenil Abrindo Caminhos, em especial aos servidores que acolheram jovens e estagiários de psicologia para trabalhar coletivamente através de oficinas e de atividades nos setores da Coocrim, Estágios, Informática, Imprensa, Patrimônio, Protocolo, PRDC, Recursos Humanos, Serviços Gerais, aqui representados pela inigualável dedicação no passar dos anos de Joel Fernando Potrich, Marco Antonio S. Di Martino, Maria Zeli S. B. Mann e Zelma Z. Knevit.

Aqueles profissionais de diferentes funções e áreas de conhecimento da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo - RS, do Programa de Execução de Medida sócio-educativa em Meio Aberto da Fundação de Assistência social e Cidadania e da Fundação de Proteção Especial, que afirmam práticas de continuidade de uma política pública voltada para a produção desejante de adolescentes e jovens.

Ao Procurador Marcelo V. Beckhausen, com quem aprendi a possibilidade de um “fazer com” o Ministério Público Federal em ações do cotidiano do povo brasileiro, “derrubando muros” entre relações.

Aos Procuradores Rodrigo Valdez de Oliveira, Carlos Eduardo Copetti Leite e Antonio Carlos Welter, que apoiaram a continuidade do Programa Juvenil Abrindo Caminhos e a relação de cooperação com a UFRGS e as organizações executoras de políticas públicas juvenis.

Ao LELIC (Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Cognição) da UFRGS, com seu grupo de inventores de um modo de educar afirmativo que nunca abandona a criação e a amizade para produzir conhecimento.

Ao “grupo do doutorado” Carime, Deisi, Ricardo, Marcio, Evandro, que leu, discutiu, apoiou, riu, sofreu, esquizou ...

Aos colegas de Departamento de Psicologia Social e Institucional, afirmadores de uma outra psicologia possível.

Às colegas-amigas Jaqueline Tittoni e Nair Silveira, pela presença e apoio constantes neste percurso marcado por dores e encruzilhadas.

À “Artesã dos Papéis” Raquel, que seguiu com minhas ideias entre os rascunhos desta escrita e criou uma forma-arte para esta tese.

À Camila Backes por sua pronta contribuição com outra língua.

Ao professor Luciano Elia, pela pergunta que seguiu como resposta para marcar a autoria de um longo vai e vem sobre o meu fazer “ainda tens dúvida do que estás produzindo?”

À equipe e aos estudantes do Programa Conexões de Saberes da UFRGS (2005-2006), com quem atualizei minha história de (não) acesso à educação.

À Cândida, que me escutou.

Às amigas-irmãs Letícia, Noi e Jocelei, que ficaram comigo quando já não sabia onde ficar.

À amiga Carime, descoberta entre cafés e discussões Deleuzianas, que segue numa amizade para sempre.

Às mulheres maravilhosas que nesses anos trabalharam e tornaram meu cotidiano possível: Neiva, Cleusa e Eli.

À Marion, pelos momentos de descontração com gostosas conversas e dicas femininas.

Às famílias de coração: Sergio, Letícia, Alexandre, Fernanda, Patricia e Rodrigo; Bressani, Jocelei e Lucas.

Aos meus irmãos Gilberto, Gilmar e Alexandre, pelo apoio quando foi preciso escolher um novo caminho.

Aos meus pais que sempre lutaram pelo seu destino, de modo combativo e generoso com a vida, afirmando uma família, uma roda de amigos, uma terra para viver, um país justo.

RESUMO

Este estudo aborda a formação em psicologia em contexto de intervenção num projeto de extensão acadêmica. O contexto de pesquisa envolve experiências com um programa de trabalho educativo que atende jovens que cumprem medidas socioeducativa e/ou protetiva e equipes que operam essa política pública, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente. Esta demanda da comunidade, enunciada na universidade através da extensão acadêmica, diz de uma produção social contemporânea brasileira que força um encontro entre a vida destes jovens e os modos de formar-praticar psicologia neste contexto. A problematização do processo de formação em psicologia nessas práticas é construída com os conceitos de experimentação, enunciação coletiva e subjetivação, no diálogo com Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault. Ao criar um regime de visibilidade “do não saber o que fazer” que acompanha a formação e a produção de conhecimento, como paradoxo que inventa outros modos de formar-praticar psicologia, se dá também a interlocução com Jacques Rancière e sua obra “O mestre ignorante”. Com a indagação filosófica e sob a orientação da pesquisa-intervenção, foi utilizada uma ferramenta metodológica construída na experiência do grupo de trabalho da psicologia (professora, bolsistas e estagiários) nessas atividades de extensão, com o uso de uma modalidade de escrita em ambiente à distância, através de listas de discussão. A relevância deste processo vincula-se diretamente a uma proposta pedagógica e metodológica própria ao contexto e objetivo do uso deste tipo de ferramenta numa experiência de formação em ensino superior orientada pelo Laboratório de Linguagem, Interação e Cognição (LELIC) da Faculdade de Educação da UFRGS. Esse modo de escrever, denominado de diário coletivo, tem como pragmática a enunciação coletiva de matérias de expressão que emergem no agenciamento de uma psicologia que inventa sua prática na relação com as micropolíticas juvenis. Com essa matéria de expressão foram produzidas cartografias de práticas institucionais e práticas de si de uma formação em psicologia orientada pelo princípio ético-estético-político. Ao cartografar o “não saber o que fazer” no processo de formar psicólogos encontra-se a potencia de um paradoxo que força o pensamento e inventa uma psicologia que forma e se forma na composição de cartografias de um *língua menor* da psicologia. Assim, é construído um diálogo com formulações teórico-metodológicas da psicologia brasileira que afirmam possibilidades de intervenção nas zonas de interferência da esquizo-análise.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Formação psicologia. 2. Diário coletivo. 3. Experimentação.
4. Pragmática.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini. **Pragmática de uma Língua Menor na Formação em Psicologia**: um diário coletivo e políticas juvenis. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2009.

ABSTRACT

This study approaches higher education in psychology in the context of an intervention in a higher academic extension project. The research context involves experiences with an educative work program that supports young people in fulfilling socioeducational and/or protective measures and the work groups that operates in this public policy, as praised by ECA (Child and Adolescent Statute). This community need, enunciated at the university through the academic extension program, describes a Brazilian social contemporary production that forces a meeting between the life of these young people and the ways to become and practice psychology at this field. The problematization of higher education psychology process in these practices is constructed with the concepts of experimentation, collective enunciation collective and subjectivation, in the dialogue with Gilles Deleuze, Félix Guatarri and Michel Foucault. In creating a visibility regime of “not knowing what to do”, that follows the formation and production of knowledge, as a paradox that invents other ways of become and practice psychology, it gives also a interlocution with Jaques Rancière and his work “The ignorant Master”. Within the philosophical question and under the intervention research orientation, it was used a methodological tool built upon the experience of the work group in psychology course (teachers, fellowship and internship students) on these extension activities, with the use of a written modality in distant environment, trough discussion lists. The relevance of this process is directly associated to a pedagogical and methodological proposal, specific to the context and aim of using this type of tool in an experience of higher education, oriented by Cognition, Interaction and Language Laboratory (CILL) of Education School of Federal University of Rio Grande do Sul. This way of writing, named collective diary, has as its pragmatic a collective enunciation of expressive materials that emerges in the assemblage of a psychology that invents its practices in the relation with youth micropolitics. With this expression material, institutional and self practice cartographies were produced, of a academic education in psychology orientated by the politic-aesthetic-ethic principle. In the act of cartograph the “not knowing what to do” in the process of academic education in psychology it finds the power of a paradox that forces the thinking and invents a psychology that educates and educates itself in the cartography composition of minor language in psychology. Thus, a dialogue is constructed with theoretic-methodological formulations of Brazilian psychology that states possibilities of intervention in the interferences zones of schizoanalyses.

KEYWORDS: 1. Health psychology. 2. Diary collective. 3. Experimentation. 4. Pragmatics.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini. **Pragmatics of minor language in the formation in Psychology: a collective diary and juvenile politics.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2009.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 UMA FILOSOFIA QUE PERTURBA A PSICOLOGIA E A PEDAGOGIA .	31
1.1 PERTURBANDO A PSICOLOGIA COM A EXPERIMENTAÇÃO	34
1.2 PERTURBANDO A PEDAGOGIA COM UM MESTRE IGNORANTE.....	43
1.1.1 Josefh Jacobot, O Mestre Ignorante na Obra de Jacques Rancière	45
1.1.2 A Aventura Intelectual de Jacotot.....	46
1.1.3 Igualdade Para Dar a Ver as Diferenças no Aprender.....	48
1.3 UMA LÍNGUA PARA INDAGAR: ENUNCIÇÃO COLETIVA.....	53
1 e ½ ENTRE-ROUBO@	63
2 UMA PRAGMÁTICA DO ESCREVER: DIÁRIO COLETIVO.....	75
2.1 EXTENSÃO: ENUNCIAR UM MODO DE PRATICAR-FORMAR	77
2.1.1 Movimento Aliança: políticas juvenis e extensão acadêmica.....	77
2.1.2 Movimento Agenciar: políticas juvenis, extensão, formação	82
2.2 UMA LISTA DE DISCUSSÃO: DIÁLOGO CONCEITUAL E METODOLÓGICO	87
2.3 PRAGMÁTICA DE UM MODO DE ESCREVER	91
2.3.1 <i>Diário coletivo roubo@</i> : uma assinatura e um domínio territorial	93
2.3.2 <i>Diário coletivo mais_vida@</i>	100
2.3.3 <i>Diário coletivo ventovida@</i>	101
2 e ½ FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, BOLSOS FURADOS E O QUE EU GANHO COM ISSO	105
3 UMA LINGUA MENOR NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA.....	110
3.1 DIÁRIO DE PESQUISA: DO PESQUISADOR, DA PESQUISA, DE QUEM?.....	111
3.1.1 Um diário feito com várias mãos	115
3.2 DIÁRIO DA PROFESSORA – <i>fazer com</i>	120
3.3 FORMAR PARA TRABALHAR ENTRE AFETAÇÕES JUVENIS - <i>estar com</i>	122
3.4 UM MODO DE FORMAR E PRÁTICAS DE SI - <i>saber com</i>	129
A VIOLETA, A NEBLINA E AS IMPUREZAS DE UMA TESE.....	134
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	144

INTRODUÇÃO

Esta introdução visa adentrar no país de uma tese. Por que um país? Nos últimos dias desta escrita, encontro, nas dobras de si, um povo sem letramento. Um território que se faz no movimento de marcas existenciais. Uma realidade histórica de filhos de imigrantes em busca de sua terra. Meus pais. Ele, sem saber escrever; ela, tirada da escola por adoecer; eu, a primeira da família a chegar numa universidade. Estamos num drama familiar, pessoal? Talvez, mas pode ser mais que “isso” e, ainda, “outra coisa”.

Poder-se-á dizer que “isso” não é parte de uma tese, afinal um elemento tão individual e distante: a busca de um lugar de saber para recompor a relação com os pais, quarenta e quatro anos depois. E ainda, pode-se dizer, que esta proposição orienta o leitor para situar a doutoranda com certa comisseração diante do esforço para lidar com as adversidades dessa contingência. Mas, novamente, pode tratar-se de mais que “isso”, e “outra coisa”...

O início de uma tese invadida pelas lembranças de si pode falar de virtualidades de um encontro de minha produção desejante com a terra do conhecimento. Neste percurso podemos encontrar diferentes elementos: afetos familiares, uma terra para ficar, um modo de subjetivação, práticas educativas, entre outros.

Um dia desses, em função de uma discussão nas atividades de gestão na universidade, escrevi que meu gosto por política vinha de longe. Lembrei de uma convivência de infância com pais posicionados e ativos tanto em suas escolhas de vida, como nas propostas políticas em caminhos partidários. Ir com amigos aos comícios e receber políticos em casa era um afeto forte, mistura de medo e de subversão dos anos 70 com uma certa expectativa de algo diferente acontecendo. Nem minha mãe, nem meu pai assumiram cargos em eleições ou funções públicas, embora indagados sobre essas possibilidades. Ele, por não ter tido acesso à escola e considerar que isso o impedia. Ela, pela condição feminina de uma posição coadjuvante. Na prática, eles faziam muito mais que os limites que haviam estabelecido para essas funções. Então, o gosto que **durou** foi o da política que agencia a vida. O aprender ocorria também fora dos bancos escolares e independentemente do lugar de mestre e aluno. Os próprios limites evidenciavam como o acesso ou não à modalidade de aprendizagem escolar constituía modos de ser no mundo.

Kastrup (2007) diz que, numa política construtivista, a atenção do cartógrafo acessa elementos processuais provenientes do território – matérias fluidas, forças tendenciais, linhas em movimento – bem como fragmentos dispersos nos circuitos folheados da memória. A

autora afirma que na composição da cartografia o conhecimento que se produz não resulta da representação de uma realidade pré-existente, mas também não se trata de uma posição relativista, pautada em interpretações subjetivas e realizadas apenas do ponto de vista do pesquisador.

Uma criança no escuro, tomada de medo, tranqüiliza-se cantarolando. Ela anda, ela pára, ao sabor de sua canção. Perdida ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. Esta é como um esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos. Pode acontecer que a criança salte ao mesmo tempo que canta, ela acelera ou diminui seu passo; mas a própria canção é um salto a canção salta do caos a um começo de ordem no caos, ela arrisca também deslocar-se a cada instante. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 116)

Voltar à terra familiar neste final de doutorado diz de como algo desconhecido se anuncia à pesquisadora, mas que precisa territorializar aqui, pois sua canção é a escrita no fazer docente. O centro que acalma, diante de forças que insistem em seguir sua produção, quando uma tese deve ser finalizada. Mas não seriam as palavras potentes para carregar esta produção-passagem, mesmo entre palavras de ordem que uma escrita de tese exige?

Sim, esse é o âmago da tese. Ela fala sobre o saber e a ignorância, sobre um não saber o que fazer e, ao mesmo tempo, sobre passagens que acompanham esses enunciados e indicam o que parece impensável: práticas, aprendizagens, encontros, micropolíticas. O mais que “isso” precisa ser problematizado para além do mais ou menos de uma diferença de grau que vê apenas a mesma coisa numa perspectiva ampliada da escala de reprodução. O que mais podemos encontrar, para além de uma ampliação de foco da história familiar para a história de um povo, do percurso de uma doutoranda para o percurso de uma tese. Algo se passa no movimento de um agenciamento, o que pode colocar em jogo outros modos de expressão e toda uma espécie de problema de ordem política, geográfica, técnico-científica, entre outros elementos. Buscamos Guattari e Rolnik (1986) para afirmar que a micropolítica a ser praticada consiste em alcançar outras montagens da produção de desejo que agencia a vida, “[. . .] se não somos capazes de compreender as dificuldades pessoais de alguém à luz de seus investimentos sociais e da subjetividade à qual ela participa, não adianta nada.” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 232)

O movimento de pesquisar indaga como as verdades de si são constituídas e provoca a análise das condições de produção de tais verdades. Estamos diante de um modo de vida que hierarquiza quem concebe e quem executa, que disciplina as áreas de conhecimento para definir o lugar de visibilidade social, que faz do não acesso à escola o sinônimo de ausência de um lugar existencial. O “isso” traz consigo “outra coisa”, a diferença de natureza na multiplicidade que a vida nos faz experimentar.

Deleuze (1999, 2006), no diálogo com Henri Bergson, analisa que o passado não se constitui depois de ter sido presente, ele coexiste consigo como presente. A **duração** é essa coexistência do passado consigo como presente. Se o passado coexiste consigo como presente é por que o passado e o presente devem ser pensados como dois graus extremos coexistindo na duração, seja porque se diferencia em passado e em presente ou porque o presente desdobra-se em duas direções, uma em direção ao passado, outra em direção ao futuro. Os graus coexistentes são ao mesmo tempo o que faz da duração algo de virtual e o que faz que a duração seja atualizada a cada instante. A realidade do tempo é a afirmação de uma virtualidade que se realiza e para a qual realizar-se é inventar. Para inventar é necessário situar diferenças de grau e diferenças de natureza (BERGSON, 2006).

Então, o que seria a “outra coisa”? Optamos por seguir com Deleuze e Guattari (1996) para situar o agenciamento que produz esse problema. O desejo é construtivismo e toda vez que alguém diz eu desejo isto ou aquilo, essa pessoa **está no processo** de construir um agenciamento. Deleuze (2001) destaca que quando dizemos que desejar é **estar no processo**, nos instalamos na duração e passamos a experimentar a imanência do que se vive. “[. . .] como fazer para nos descolar dos pontos de subjetivação que nos fixam, que nos pregam na realidade dominante? Arrancar a consciência do sujeito para fazer dela um meio de exploração, arrancar o inconsciente da significância e da interpretação para fazer dele uma verdadeira produção, não é seguramente nem mais nem menos difícil do que arrancar o corpo do organismo.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 22). Com essa afirmação os autores agregam à noção de desejo o Corpo sem Órgãos (CsO)², pois abrir o corpo a conexões que supõem um agenciamento, implica em ir além do organismo, experimentando passagens e distribuições de intensidades, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um “agrimensor”.

O território marca distância e, segundo Deleuze e Guattari (1997), marca uma distância crítica que não é uma medida, mas um ritmo que reagrupa forças e reorganiza funções. Temos um lugar de passagem, um conjunto vago e discreto de elementos heterogêneos que podem indicar relações da formação de um agenciamento. As paradas no tempo e no espaço de uma tese, marcando um território com passagens de afetação do

² A noção de CsO vem de Antonin Artaud (1886-1948), poeta, ator, escritor, dramaturgo, diretor de teatro. Busca em sua produção que o teatro reencontre sua verdadeira linguagem (espacial, de gestos, de atitudes, de expressões e de mímica, de gritos, de onomatopéias, de sons), onde todos os elementos tenham tanta importância intelectual e de significados sensíveis quanto a linguagem de palavras.

vivido, enunciam uma estética de existência da pesquisadora. A escrita desta tese não se resolveu previamente e vem acontecendo ao mesmo tempo em que é feita. Nessa produção desejante é *dedilhada* a composição de uma pesquisa, e neste caso um estilo. Deleuze e Guattari (1992, p. 222), ao discutirem o pensamento no plano da composição na arte, evidenciam que não se escreve com lembranças da infância, mas por blocos de infância, que são devires-criança do presente, “Trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é primeira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto.” É a outra coisa do país desta tese.

Ao escrevermos, inventamos agenciamentos a partir de agenciamentos que nos inventaram e, para Deleuze e Parnet (1998), fazemos passar uma multiplicidade para outra. A dificuldade é fazer com que todos os elementos de um conjunto não homogêneo conspiram e funcionem juntos, pois o agenciamento comporta tanto a mistura de corpos reagindo uns sobre outros – agenciamento maquínico de corpos – como as transformações incorpóreas atribuídas aos corpos, produzidas como atos e enunciados que compõem o agenciamento coletivo de enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Estar no processo e cartografar esse funcionamento atrelam-se a um encontro no qual estamos abertos para a multiplicidade que nos compõe e às conexões que nos agenciam com objetos, homens, potências, fragmentos de tudo isso. Não nos abandonamos como sujeitos nessa tarefa, porém nos pensamos no movimento do que estamos nos tornando, como propõe Foucault (2004c). Assim, evidencia-se o exercício consigo para situar uma pesquisa que cartografa um modo de ser no mundo ao formar e atualizar-se psicólogo, analisando as condições em que se produzem práticas, práticas de si, práticas institucionais. Cartografar é estar no processo, um exercício de pensar como operam os saberes e os fazeres da psicologia nas relações dessas práticas na sociedade.

Para construir nossa análise dialogamos com Foucault (2003), que destaca as práticas como “alvo” – “ponto de ataque” – para construir as análises de suas problematizações. Sua hipótese é de que as práticas têm sua própria regularidade, sua lógica, sua evidência, sua estratégia. Trata-se, portanto, “[. . .] de fazer a análise de um ‘regime de práticas’ – as práticas sendo consideradas como o lugar de encadeamento do que se diz e do que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências.” (FOUCAULT, 2003, p. 338).

A escolha por pensar as práticas, de si e institucionais, emerge de uma trajetória ligada à análise institucional³ e que evidencia um modo de propor nosso pesquisar-trabalhar.

³ Aguiar e Rocha (2007), ao serem interpeladas sobre o fato de termos constituído ou uma análise institucional brasileira ou se o que fazemos é Psicologia social, respondem situando a busca de uma constituição de práticas

Encontramos, no percurso da psicologia brasileira, um conjunto de produções que criam um regime de visibilidade para um fazer institucional⁴ que se liga à socioanálise (René Lourau e Georges Lapassade) e à esquizoanálise (Gilles Deleuze e Félix Guattari). O nosso diálogo se dá com a psicologia produzida nessas interlocuções e o processo de “pensar as práticas, de si e institucionais”, como produção do percurso desta pesquisa que busca analisar um modo de formar-praticar em psicologia.

Nesse sentido, Oliveira e Fonseca (2007) apresentam a problematização entre instituição e subjetivação a partir da compreensão de que ambas são dobras de um plano social, o qual é constituído na continuidade entre o que lhe é exterior e interior. Considerando o conceito de dobra, concebido por Gilles Deleuze (1988), as autoras evidenciam que não há como separar o dentro e o fora, pois é com o fora que o ser se configura, se dobra e se individua.

Trata-se de um processo de transformação simultânea do fora e do dentro que revoga um interior pessoal separado do social, uma vez que vê a interioridade como dobramento das forças do exterior. Os modos de subjetivação não são considerados como frutos de um sujeito que mergulha em sua interioridade, mas como invenções de um coletivo constituído nos agenciamentos do viver, isto é, os sujeitos e as instituições são vistos como efeitos, resultados dos jogos entre os encontros entre formas e forças que habitam o mundo. (OLIVEIRA; FONSECA, 2007, p. 133).

A condição problematizadora da formação na relação com as práticas, envolvendo as noções de instituição e subjetividade, também encontra eco nas análises de Neves e Heckter (2007). Para as autoras, a formação pode ser pensada como instituição que produz verdades, objetos-saberes e modos de subjetivação. Nessa perspectiva, o conhecimento não é um dado *a priori*, pois produz, num mesmo movimento, sujeito e mundo. Esses, entendidos como efeitos das práticas, podem problematizar as estabilizações nas quais se atualizam na realidade. Em nosso estudo, pensamos a educação como instituição que toma forma em práticas, materializa-se em espaços e constitui verdades de como aprender.

que possam dar consistência ao movimento que nos leve à invenção. As autoras evidenciam o institucionalismo como o modo pelo qual nomeiam os encontros pulsantes em especial entre a socioanálise e a esquizoanálise.

⁴ Algumas das produções brasileiras: Heliana de Barros Conde Rodrigues (1999), com detalhado estudo da análise institucional no Brasil; Livia Nascimento e Cecília Coimbra (2007), com diversos estudos que compõem a prática institucional e com o Programa de Intervenção Voltado às Engrenagens e Territórios de Exclusão Social – PIVETES –, que analisa o cotidiano brasileiro e novos desafios ético-políticos, problematizando questões da infância e adolescência; Regina Benevides de Barros (2004), com uma trajetória pela problematização institucional para pensar o dispositivo grupal, compondo, na área de saúde pública, desdobramentos da perspectiva institucional em diretrizes de formação em conjunto com Eduardo Passos; Tania M. G. Fonseca (2005), situando os modos de subjetivar e de trabalhar, alargando para um leque de produções conceituais sobre a cartografia, as instituições e a subjetivação; Nair I. S. Silveira (2006), no estudo da educação, em que problematiza as políticas públicas afirmativas e da juventude; Elizabeth Barros de Barros (2000), na área da educação, com problematizações atuais de um modo de cartografar o trabalho e a saúde na escola; Rosane Neves da Silva (2005), com a análise genealógica da noção de social.

No diálogo com Foucault (1995, 2003), pensamos que as práticas educativas são constituídas no exercício das relações de poder que operam os saberes pedagógicos e psicológicos, territorializando o educar em lugares determinados. Esse funcionamento ainda mantém relações de poder conectadas ao dispositivo disciplinar⁵ num modo de controlar os corpos e normatizar saberes para conduzir condutas num regime de verdade que o naturaliza como único a ser praticado. Paralelamente, a essa trama disciplinar que produziu os meios de enclausuramento e de vigilância de si, Deleuze (1992, 1999) evidencia, também, a presença de uma sociedade de controle na vida contemporânea. A demanda de um constante consumir, qualificar-se, atualizar-se, numa norma que aparenta movimento e livre acesso, usa os fluxos de informação conectados numa rede globalizada para dizer quais são os movimentos e o que acessar-pensar. Ao tratarmos da instituição educação encontramos as modulações de uma subjetividade (re)produzida na dívida de uma qualificação sempre por se fazer, o consumo da (in)formação, na coexistência com o dispositivo disciplinar.

Ao acionarmos o caráter inventivo que cria as instituições, situamos o saber no movimento de seus enunciados e de suas visibilidades, e o poder nas afetações do exercício de relações entre forças. Estamos no percurso do educar sendo feito, em que o exercício das relações consigo podem produzir um modo de existência com regras éticas e estéticas que constitua um estilo de vida. A formação se dá no desdobrar dessas possibilidades contidas na atualização das instituições no seu permanente inventar-se. O percurso desta tese se dá pelo formar, conformar, com formas formar-ações, criando outros regimes de visibilidade e de dizibilidade de formar-praticar em psicologia.

Práticas de si e práticas institucionais situam a construção desta pesquisa na formação com estudantes de psicologia, em estágios curriculares na extensão acadêmica, num programa de trabalho educativo, em políticas públicas, que atende jovens envolvidos com situações de infração e de abandono. Formar em psicologia ao mesmo tempo em que essa psicologia se forma; aprender as práticas de psicologia ao mesmo tempo em que tais práticas estão sendo criadas; estar no encontro com a multiplicidade de um jovem, quando ele é apresentado como efeito de uma justa medida, seja pela sua infração (medida sócio-educativa⁶), seja pela

⁵ Com o capitalismo e o Estado-nação as técnicas de poder passam a ser valorizadas para gerir a população, mas o dispositivo disciplinar opera os discursos em práticas divisoras que objetivam o sujeito em doente/sadio, louco/são, criminoso/bons meninos, conduzindo condutas na arquitetura da prisão, dos hospitais, da escola, da fábrica (FOUCAULT, 1987).

⁶ Conforme artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), verificada a prática de ato infracional (contravenção penal praticado por sujeitos menores de 18 anos), será determinado pela autoridade competente medidas socioeducativas que, conforme o tipo de infração, envolve desde a advertência até internação com privação de liberdade. O caráter socioeducativo comporta aspectos coercitivos (responsabilização pelo ato

situação de abandono (medida de proteção⁷). Eis a questão de pesquisa produzida num campo social com determinadas configurações dos modos de compor a existência juvenil no contexto brasileiro: **Como formar psicólogos no paradoxo de não saber o que fazer?**

Em meio à rede de saberes-poderes em que psicologia e pedagogia se fazem praticar, situamos, ao mesmo tempo, a territorialização de um modo de praticar psicologia e um processo de desterritorialização de tais práticas diante de demandas juvenis que nos deixam sem respostas e criam paradoxos do formar-praticar. Esse movimento constituiu o germe da pesquisa desta tese na diversidade das discussões com estudantes de psicologia sobre as estratégias de formação do departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

- Do agenciamento da questão de pesquisa, as circunstâncias e os termos.

A atividade de extensão acadêmica possibilita que a enunciação de uma comunidade se dê no âmbito da Universidade, convocando outros modos de formar psicólogos. Durante o ano de 2000, como professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizei atividades de extensão⁸ que envolviam um curso⁹ direcionado aos jovens atendidos pelo Programa Integrado de Profissionalização Gráfica e Marcenaria. O programa era desenvolvido numa ação conjunta de organizações públicas estaduais¹⁰ e buscava a profissionalização, a formação cidadã e o encaminhamento ao mundo do trabalho de jovens entre 16 e 21 anos oriundos, em sua maioria, de ações políticas estatais de cumprimento de medida de proteção e/ou sócio-educativa.

No convite para conhecer o programa e sua equipe, foi formulada a solicitação de uma assessoria em psicologia social. O pedido envolvia necessidades da equipe de coordenação com os professores e os grupos de jovens em formação. Em março de 2001, foi formulado um

infracional) e aspectos educativos (articulação de questões pedagógicas, terapêuticas e sociais) (PEMSEIS, 2002).

⁷ Por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável o/a adolescente passa a residir em entidade sob responsabilidade do Estado, conforme artigos 98 e 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente. O acompanhamento a essa realidade indica longa permanência de crianças e adolescentes nessas instituições, bem como dificuldades para uma organização autônoma após 18 anos, quando devem ser “desligados”.

⁸ Participação do Departamento de Psicologia Social e Institucional através de proposta de psicologia social coordenada pela professora Jaqueline Tittoni, entre 1999 e 2002, no Núcleo de Economia Popular e Solidária da Pró-Reitoria de Extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, formado por técnicos, professores e estudantes da Universidade.

⁹ Em novembro de 2000, a disciplina que desenvolvi para o grupo foi “Trabalho, gestão e autogestão” no curso de formação em “Produção Coletiva, solidária e autogestionária”.

¹⁰ Companhia Riograndense de Artes Gráficas (CORAG); Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM) – desde 2002 denominada FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo); Secretaria Estadual do Trabalho, Cidadania e Assistência Social; Secretaria Estadual da Administração e Recursos Humanos.

Projeto de Extensão de Assessoria em Psicologia Social, com participação docente e de estudantes, para realização de estágio em psicologia do trabalho. O foco inicial foi o acompanhamento aos modos de educar e trabalhar constituídos na gestão do programa para analisar a demanda quanto à intervenção da Psicologia. A orientação do campo de análise e de intervenção seguia pela perspectiva da socioanálise, conforme orientações apresentadas por Lourau (2004c) sobre um modo de trabalhar institucional, colocando em questão de que solicitação se tratava o convite.

Nos primeiros meses de 2001, nos sentimos absorvidos por referências de aprendizagens de um trabalho de violência: “Oh Dona, mas traficante não é profissão?!”; “E roubo não é trabalho?”. Era o limite extremo de uma produção social que denominamos como *precarização da vida juvenil*. A equipe de coordenação do Programa, os professores, os estudantes de psicologia e a professora da UFRGS eram levados pela vida queurgia. Dores no corpo, dores na alma.

Mas o que pode um corpo? De que afetos somos capazes? São as perguntas do diálogo com Espinosa¹¹ que Deleuze e Parnet (1998) retomam ao analisar que os afetos aumentam e diminuem nossa potência de agir. Eles afirmam que é preciso experimentá-los, mas com muita prudência, pois vivemos num mundo onde os poderes estabelecidos têm necessidade de nossas tristezas para diminuir nossa potência de agir, fazer de nós escravos. Os afetos são devires, ora diminuem nossa potência de agir, ora nos tornam mais fortes.

Seguia, naquele ano, com as afetações dos encontros juvenis para ministrar uma aula na graduação em Psicologia. A ementa¹² da disciplina previa discutir as “práticas da psicologia do trabalho”, historicamente ligadas às técnicas de exame e disciplina, e em franco debate no âmbito da psicologia brasileira¹³. A disciplina ocorria, durante o curso, no momento em que se dava a escolha de estágios e quando o fazer da psicologia se evidencia num currículo marcado pela divisão entre teoria e prática.

Maior estranhamento quando se indica as possibilidades de construir um lugar de

¹¹ Baruch de Espinosa nasceu em 1632 em Amsterdã, sua obra-prima, a *Ethica*, foi publicada postumamente. Gilles Deleuze o considerou o príncipe da filosofia, destacando seu pensamento a respeito da indagação sobre o que seria a liberdade humana. Deleuze escreveu em 1970 o livro “Espinosa- filosofia prática”, num diálogo com a noção de ética, considerando as problematizações sobre corpo e afeto, paixões tristes e paixões alegres, julgamento e moral, entre outros.

¹² PSI 02273 – Psicologia do Trabalho III. Disciplina do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ementa: Enfoque na prática da psicologia do trabalho através de um exame dos seus aspectos históricos e dos seus paradigmas de sustentação. Propõe a análise crítico-reflexiva sobre o objetivo, os instrumentos e a ética dos psicólogos do trabalho.

¹³ Conforme apresenta a revista do Conselho Federal de Psicologia, “Psicologia, Ciência e Profissão”, com as temáticas “Como está a saúde mental do trabalhador” (ano 8, n. 2, 1988) e “Psicologia e Trabalho” (ano 10, n. 1, 1990).

trabalho do psicólogo em políticas públicas relacionadas à saúde mental, saúde do trabalhador, processos socioeducativos de crianças e adolescentes, entre outras possibilidades. E o que seria, então, do mercado de trabalho do contemporâneo quando pulsam as perguntas sobre a *profissão traficante* e o *trabalho de roubar*?

Tomada pelos afetos juvenis na produção social da violência, parecia tão óbvio que um estudante de psicologia direcionasse seu olhar para essa vida acontecendo. Entre o vazio da escola que deixa muitos jovens para trás e o ideal do trabalho como cura dos desvios delinquentes insistia a pergunta: o que a psicologia faz?

Mas não era apenas o estudante que invisibilizava o seu olhar, ou a professora que, então, tinha sua análise teórico-prática. Habitávamos a herança que constituiu a psicologia na rede de saberes-poderes de um discurso científico. Conforme Foucault (2002a), vivemos o impasse de uma psicologia constituída no laço de uma prática com o método racional e científico orientado pelo ideal das ciências da natureza. Da análise do anormal, do patológico, do conflituoso, a psicologia passa a tratar os problemas suscitados em sua prática, como o sucesso e o fracasso escolar, a inserção do doente na sociedade, a adaptação à profissão. O autor aponta esse processo como uma tentativa de a psicologia dominar as contradições do homem consigo mesmo através da afirmação de um “projeto científico” no qual se esforça para normalizar, adaptar e organizar.

Baptista (2000) problematiza a formação universitária de alunos de psicologia discutindo como os futuros profissionais ainda são modelados conforme modelos privatizantes e individualizantes, minimizando questões históricas e políticas na constituição da subjetividade. O autor nos indaga se, diante dessa *fábrica de interiores* que reproduz técnicas e objetos psi de um pensamento de uma época, será possível gerar novas formas de subjetividades que contribuam para uma outra sociedade. Uma sociedade em que se aprenda a transformar “[. . .] um indivíduo fabricado tensamente e passível de operacionalizar a solidariedade da aventura e da rebeldia [. . .]” (BAPTISTA, 2000, p. 93).

Com essas questões presentes e como professora de uma disciplina de psicologia do trabalho, sofria os efeitos desse lugar entre os “fabricantes de interiores”. Assim, propus discutir o que a “psicologia faz” num debate sobre as práticas da psicologia no contato com a experiência de profissionais em políticas públicas. Na discussão com a turma¹⁴ sobre esse e os demais conteúdos do programa da disciplina, dores de outra natureza proliferaram nos corpos. Algumas vozes enunciaram a universidade-mercadoria. Os consumidores de um

¹⁴ Psicologia do trabalho III (edição 2001) no curso de graduação de psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

conhecimento e pagadores de impostos queriam seu produto! A professora havia optado por sair de uma universidade privada, exatamente para distanciar-se dessa questão. Belo engodo: a lógica do capital não habita lugares, mas modos de ser. A “fábrica de interiores” estava ali, diante de meus olhos.

Estava enredada nas modulações das *embalagens*. O jovem infrator, o jovem abandonado, o estudante conformado. Num primeiro olhar, identificava territórios bem marcados: infração, abandono, formação. Seguindo pelas invisibilidades que podem ser vistas num outro regime de luz, chego ao que a experiência produz: lugares praticados que movimentam modos de ser. Deleuze (1992, 1988), no diálogo com a obra de Foucault, destaca que cada formação histórica vê, faz ver e diz tudo que pode conforme um regime de visibilidade e um regime de dizibilidade. Assim, o problema do saber não se resolve pela busca da correspondência, mas no que o entrecruza e o tece um no outro nesses regimes.

Algo carece, algo que nos desassossega e que preenchemos sempre com mais alguma utilidade fabricada pela insistência de nos manter numa nova evidência. Se não basta a mercadoria em objetos de diferentes formas e substâncias, temos os modos de ser, os padrões, as estéticas. Tudo no plural, pois basta ocupar um lugar no cadastro das ofertas do dia que logo surge outra. Se não bastam as formas, as substâncias e os modos, temos a transfiguração dos fatos em acelerações que invadem nosso pensamento.

A ética não estava apenas no psicólogo profissional orientado pelo código do respectivo conselho, em práticas descritas e protocoladas em relatos de experiência, ou ainda nas regras curriculares que sustentam uma disciplina. A ética estava (acon)tecendo naquela relação docente. Pensar uma psicologia do trabalho implicava insistir nos argumentos que constituem essa relação no contemporâneo. Relação consigo, com o outro e com o conhecimento, situando as relações com o capital que nos atropela em seu fluxo incansável para manter modulações que afirmem um consumo permanente.

O combate ético também implicava uma *ascese*¹⁵ dos rumos da escolha psicologia, pois envolvia pensar que exercícios de si a pedagogia de uma formação de psicologia produz para constituir um lugar de verdade de uma profissão. Vozes e olhares agoniados diante de seus estágios curriculares, o (des)encontro com escolas, fábricas, clínicas, hospitais, prisões; e lá estão os homens, as mulheres, as crianças, os jovens; também os loucos, os delinquentes, os criminosos; e ainda nossa solidão.

¹⁵ Considerando as análises de Michel Foucault (2004a): constituição de uma relação plena de si para consigo através do estabelecimento de um vínculo entre o sujeito e a verdade, permitindo ao sujeito dispor de um regime de discurso que diz de si. As práticas de si exercitam essas relações e possibilitam colocar em análise como se dá o processo que nos liga às verdades, que nos subjetiva.

Agonia da professora. A crítica operada pela necessária criação de uma zona de vizinhança com a filosofia para pensar a psicologia gerava novas questões: como problematizar a formação em psicologia quando o que faz buscar essa profissão é exatamente a afirmação de sua existência como território científico referenciado por mais de cem anos? Como formar psicólogos no limiar da impossibilidade dessa psicologia? Seguimos nesse caminho de perguntas com a indicação de Jacó-Vilela e Rodrigues (2004, p. 228), e afirmamos uma “[. . .] psicologia interpelada pelo social que busque imanentizar o que foi separado: indivíduo e sociedade, sujeito e história, desejo e produção, psicologia e política [. . .]”.

Foi um semestre difícil, pois a **tensão** que transbordava era tomada apenas como um incômodo e não que o desconforto falava também do movimento de um processo de criação. O impasse construiu outra *ementa*: “o trabalho de formar-se psicólogo”. Essa questão operou o programa da disciplina nos anos seguintes. O trabalho aqui evocava a presença de outra instituição que opera com a educação para efetivar práticas pedagógicas de um currículo do/no mercado. Estaria esse mercado à espera dos trabalhadores da subjetividade? Como essa profissão construiu e construía essa oferta? O que a vida solicitava entre as relações de capital? Ter como conteúdo o trabalho de formar psicólogos implicava o exercício ético no processo de formação.

A **tensão** entre trabalho, educação e formação em psicologia começa a operar um corte sobre o problema, e as diferenças de natureza passavam a ter visibilidade, conforme abordamos na Seção I, no diálogo conceitual com Gilles Deleuze. Essa **tensão** surge como efeito da coexistência de tendências diante de uma escolha a ser feita, de um processo a ser mantido no paradoxo de uma escolha que carrega o movimento do que se vive a cada instante, indagando “para que”. Nossa questão não se restringia mais às diferenças de grau na descrição do problema da formação: ter mais ou menos conteúdos, este ou aquele estágio curricular, atender este ou aquele mercado, maior ou menor contato com as atividades de extensão para diversificar o fazer psicológico. Estava em questão uma diferença de natureza: que psicologia e que pedagogia sustentava esse modo de formar?

As diferentes tendências que constituíam o formar invadiram o pensamento. Era preciso problematizar conceitos e construir outro contorno ao fazer docente. No diálogo com Deleuze e Guattari, foi possível pensar que um plano, um solo não se confunde com os conceitos, mas abriga seus germes e os personagens que os cultivam. “O construtivismo exige que toda criação seja uma construção sobre um plano que lhe dá uma existência autônoma [. . .]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 16). Estamos num plano de imanência.

Deleuze (2005) afirma que, quando o pensar deixa de ser uma faculdade, a vida não comparece perante as categorias do pensamento, mas é o pensamento que atinge o impensado ao mergulhar na vida. E como as categorias da vida são precisamente as atitudes do corpo, “[. . .] pensar é apreender o que pode um corpo não-pensante, sua capacidade, suas atitudes ou posturas.” (DELEUZE, 2005, p. 227). O corpo não é mais o obstáculo que separa o pensamento de si mesmo, aquilo que ele deve superar para conseguir pensar, mas aquilo em que ele “mergulha” ou “deve mergulhar” para atingir a vida. O autor afirma que o corpo força a pensar, e força a pensar o que escapa ao pensamento. O pensar se dá sob a intrusão de um lado de fora que aprofunda o intervalo e nos faz mergulhar num interstício entre ver e falar (DELEUZE, 1988).

As *dores* provocadas pela *precarização da vida juvenil* num *trabalho de violência* haviam acionado o pensar na formação em psicologia através da extensão acadêmica no trabalho docente. Um regime de visibilidade para a limitada discussão sobre as práticas da psicologia nesses contextos. Mas até aí tínhamos a reunião do visível e do enunciável num currículo interrompido pela extensão. As formas que constituem o saber ainda nos situavam nas tramas de um discurso¹⁶ que povoa a solidão para controlar: nomeia corpos, designa causas, localiza espaços – os jovens, a pobreza, a periferia.

Na atualidade brasileira, os olhares silenciosos do medo e do não-pertencimento pousam nas relações com jovens, evidenciando um regime de visibilidade que diz respeito ao modo de objetivar e subjetivar a produção social em corpos. O pouso toma forma na expressão de um modo juvenil configurado na infração e no abandono. Mas ao nos lançarmos numa extensão acadêmica neste contexto, entre práticas de ensino e de pesquisa, os modos de objetivar e subjetivar também estão nos docentes e estudantes, corpos do saber. Formar, praticar, pesquisar para quê? O afeto que nos toma como cartógrafos é a potência de agir para seguirmos com a composição do agenciamento em curso: desterritorializar a formação em psicologia e problematizar o fazer psicológico; conjugar uma universidade na cidade que se vive e estar com jovens, equipes, técnicos, políticas públicas; cartografar a produção social do desejo.

Desaceleramos. Temos a ciência construindo as relações de pesquisa. Mantemos a indagação filosófica, pois é ela que nos faz experimentar a imanência da vida, o acontecimento. E nessas relações nos interessam as interferências, as perturbações que se dão

¹⁶ Tratamos o discurso aqui seguindo as reflexões de Foucault (1979), uma formação discursiva construída com um conjunto de enunciados que se apóia num sistema de regras e regimes; neste caso, que trata a juventude como o problema social contemporâneo, sustentado num regime de saber psicológico que define um diagnóstico e propõe o ajustamento e a cura.

entre filosofia e ciência, pois, como adverte Deleuze (1992, p. 156), “[. . .] uma disciplina que se desse por missão seguir um movimento criador vindo de outro lugar abandonaria ela mesma todo papel criador. O importante nunca foi acompanhar o papel do vizinho, mas fazer seu próprio movimento. Se ninguém começa, ninguém se mexe [. . .]”. Então seguimos com as perturbações em nosso plano de referência.

A pesquisa é desenvolvida na configuração de outra solicitação de extensão acadêmica para desenvolver atividades com políticas públicas juvenis. O programa acompanhado entre 1999 e 2002 havia sido interrompido em função de uma mudança de gestão no governo estadual¹⁷. No final de 2002, chegava ao Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS a solicitação para assessorar a criação e implantação de um programa de trabalho educativo para jovens, numa organização pública federal, em parceria com a organização estadual que executa a medida socioeducativa de internação¹⁸ no Rio Grande do Sul. Assim se configura o local onde se materializam as práticas institucionais que constituem o campo de nossa pesquisa: formação em psicologia com estágios curriculares, em um projeto de extensão acadêmica criado a partir de uma solicitação para compor um programa direcionado a jovens, entre 16 e 18 anos, que cumprem medida sócio-educativa, e que num segundo momento incluiu também aqueles em medida protetiva. As relações que produzem essa outra solicitação para projetos de extensão da Universidade, no contexto juvenil, configuram uma das linhas de análise a ser abordado no desenrolar desta tese na Seção II.

A presença da escrita no processo que compõe a formação em psicologia nesta pesquisa produz movimentos e intensidades que operam uma pragmática própria. A ferramenta que se acopla ao agenciamento e que anuncia a especificidade de um modo de escrever é uma “lista de discussão” da equipe de psicologia na já referida atividade de extensão. Destacamos a discussão de Deleuze e Guattari (1995) de que as ferramentas, assim como os demais elementos que compõem um agenciamento, não valem por eles mesmos, portanto devem ser problematizados nas relações que o constituem nesta formação. O modo como o uso da escrita nesta ferramenta passa a constituir um problema metodológico desta pesquisa envolve tanto as práticas usuais de um modo de viver contemporâneo, como as condições de emergência deste uso específico. Os princípios tecnológicos que constituíram

¹⁷ As eleições para governo no Estado do Rio Grande do Sul no ano de 2002.

¹⁸ Artigo 122 do Estatuto da Criança e do Adolescente: “A medida de internação só poderá ser aplicada quando: I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta”. Período máximo de internação é de três anos. Nas unidades de atendimento socioeducativo situadas em Porto Alegre, há possibilidade de internação com atividades externas, conforme determinação do Juiz.

esse uso se deixam penetrar pela perspectiva teórico-conceitual e metodológica de natureza dialógica, conforme os estudos de Axt (2008). É nesta direção que construímos o mapa de como essa modalidade de escrita foi configurando uma dimensão de diário, e deste para a dimensão de um *diário coletivo* que se produz numa pragmática constituída na enunciação coletiva de um plano de formação em psicologia.

Para engendrar um modo de produzir conhecimento que acolha essas condições em que se produzem as questões de pesquisa, encontramos¹⁹ o grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Cognição (LELIC)²⁰. Essa linha de pesquisa e formação tem possibilitado ao grupo articular-se em torno de dois projetos de investigação voltados às redes relacionais de convivência a distância e às redes relacionais de convivência presenciais; envolvendo tanto a formação no ensino superior, quanto a formação continuada em serviço, implicando saberes instituídos em campos específicos, bem como a produção de modos de subjetivação então emergentes²¹. Os trabalhos decorrentes inscrevem-se no plano das aprendizagens, das relações éticas, da expressão estética, da produção de sentido e de autoria, problematizando processos de investigação da invenção (AXT, 2008).

Essa dimensão de pesquisa envolve a reflexão de Barros (2000) sobre a utilização de ferramentas teórico-metodológicas que se expressem por meio de certas formas de interrogação e estratégias analíticas, as quais ocorrem com “[. . .] pesquisadores cartógrafos, que não se preocupam em transmitir o puro acontecimento, mas que incorporam os fatos à própria vida, para comunicá-los como sua própria experiência, deixando na pesquisa seu traço [. . .]” (BARROS, 2000, p. 33). A autora defende a aposta na afirmação de um pensamento que se apresenta como problema, como multiplicidade dispersa, onde a pergunta não cessa o movimento interrogante e as respostas se transformam, incessantemente, em novas perguntas.

Considerando o percurso do grupo de pesquisa do LELIC, Axt (2008) analisa que a formação docente tem se constituído como uma questão de caráter conceitual-metodológico e epistemológico, pois produz conhecimento e atualiza “[. . .] modos de convivência e in(ter)venção em *rede*, no âmbito da pesquisa em educação. Quando se fala no conceito de

¹⁹ Inicialmente como integrante do grupo de pesquisa e, a partir de 2004, como doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS) através da vinculação a linha de pesquisa Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia.

²⁰ Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faculdade de Educação e Centro de Novas Tecnologias na Educação) – Grupo, sob coordenação da Profa. Dra. Margarete Axt, inscrito no diretório de grupos de pesquisa do CNPq, <http://www.lelic.ufrgs.br>, responsável pelo desenvolvimento dos projetos PROVIA e CIVITAS, de características matriciais, em cooperação com outros pesquisadores e com a colaboração de estudantes de graduação e pós-graduação e professores da escola da Educação Básica.

²¹ O estudos dessa produção, como teses, dissertações e artigos estão disponíveis em <http://www.lelic.ufrgs.br>, publicações LELIC.

rede, pensa-se antes nas *redes relacionais de convivência*, que podem ser tanto a *distância* quanto *presenciais*.” (AXT, 2008, p. 91). Para a autora, esse modo de pensar a formação implica numa in(ter)venção, ou seja, uma formação como aquele ato que não se reproduz, sendo único e irreversível, emergindo exatamente num certo espaço-tempo, no contexto para o qual foi inventado. Axt e Kreutz (2003) propõem essa noção de in(ter)venção como uma função inventiva que emerge de zonas de intercessão de um eixo de pensamento filosófico, científico e artístico.

O pressuposto de trabalho do grupo de pesquisa do LELIC configura-se entre as tendências atuais de metodologias de formação em políticas públicas no contexto brasileiro. Ampliando o foco sobre as experiências de formação que dialogam com esta perspectiva, e que também se constroem em zonas de vizinhança entre educação-psicologia-políticas públicas, encontramos os processos de formação dos profissionais de saúde, conforme discussão de Neves e Heckter (2007). As autoras estudam, no diálogo com outros pesquisadores²², a presença de uma estratégia de formação com profissionais que operam as políticas de saúde²³, que acolhem as especificidades dos serviços/sistemas em que se insere a formação, tratando dessas diferentes realidades não como um já dado, mas como movimento de desestabilização do próprio processo de formação. A experiência que vem sendo acumulada nas práticas de formação em políticas de saúde orientadas pelo Sistema Único de Saúde revela a emergência, nos últimos anos, de uma estratégia de formação que, conforme propõem Ceccim e Feuerwerker (2004), implica ensino, gestão, atenção e controle social. A formação é problematizada como um processo de intervenção que se afirma na indissociabilidade entre pensamento e vida, produzida entre a invenção de si e de mundo. E essas escolhas são sempre escolhas ético-políticas. (NEVES; HECKTER, 2007, BENEVIDES; PASSOS, 2005)

Nossa pesquisa é desenvolvida nas ações de formação em psicologia no contexto de políticas públicas da infância e da adolescência; de forma mais específica, entre as diretrizes já sistematizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e em processo de

²² Debate da formação dos profissionais de saúde na experiência de formação do Curso de Formação de Apoiadores da Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS, curso realizado através da parceria entre o MS/SAS/PNH, Fiocruz/EAD e Universidade Federal Fluminense, de abril a dezembro de 2006.

²³ O curso de Formação de Apoiadores da Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS, que vem sendo realizado em diferentes estados e direcionado aos trabalhadores da rede de saúde pública, tem como princípio a Política Nacional de Humanização do Sistema Único de Saúde e a compreensão da formação como intervenção, ou seja, como política que “[. . .] articula produção de conhecimento, interferência nas práticas de atenção e gestão, produção de saúde e produção de sujeitos de modo indissociável.” (BRASIL, 2007, p. 5) citado por Neves e Heckter (2007).

afirmação, a política da juventude. O contexto de extensão envolve jovens a partir dos 16 anos, participantes de programas relacionados a preparação para o trabalho e que estão em cumprimento de medidas de proteção e/ou sócio-educativa. Ao acompanharmos as práticas nesse contexto, encontramos um modo de constituí-las mais nos segmentos de delimitações geracionais (criança, adolescente, jovem, adulto, idoso) do que nos processos de vida em sua multiplicidade. Destacamos a opção por utilizar os termos juvenil e jovem, pois consideramos que a polissemia que os acompanham é potente para pensarmos o movimento que constitui esse lugar-idade nas relações contemporâneas. E, em específico, no contexto que trabalhamos, envolvendo as medidas sócio-educativa e de proteção, nos deparamos com a situação de um adolescente (ECA) que ao completar 18 anos vive um hiato nas políticas estatais e públicas, promovendo nosso interesse nesta questão, conforme desenvolvemos na Seção III.

Ao discutirmos essas noções conceituais que orientam as nomenclaturas de nossas práticas, ainda vivemos a fixidez de territórios de diferentes saberes em suas respectivas profissões, numa atuação de diretrizes políticas que perde de vista a pergunta sobre como temos constituído o nosso fazer entre os discursos da psicologia, medicina, pedagogia, direito. É importante que nos indaguemos como esses discursos produzem um sujeito que emerge da noção de integralidade conforme o Sistema Único de Saúde, e um sujeito de direito vinculado a noção de proteção integral concebido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e de um sujeito em pleno desenvolvimento, em sua diversidade e exercício da cidadania de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e ...

Quando a prática em psicologia experimenta as relações com a multiplicidade juvenil, estudar, adoecer, infringir, sofrer, trabalhar, dizem de uma vida acontecendo conosco. **Como manter um regime que acolha uma vida singular no encontro entre essas constituições de saber-poder? Que psicologia nos levaria à multiplicidade que compõe a existência humana seguindo por um fazer imanente a essas relações?** É mais uma pergunta-condição a ser considerada em nosso pesquisar.

Problematizar a micropolítica de um processo de formação em psicologia, no âmbito das políticas públicas juvenis, implica estar atento aos movimentos de uma macropolítica que diz das circunstâncias em que se produz e atravessa o agenciamento do qual fazemos parte. As relações que sustentam as diretrizes educativas são formuladas tanto no ordenamento local do estado como numa ordem econômica internacional, globalizada e na qual estamos todos imersos. Axt (2008) parte desse contexto para destacar que, assim, a Educação é operada como bem de consumo, como produto, na forma de pacotes, declarando-a sujeita às regras do comércio internacional. A Educação, como componente do conjunto sócio-econômico-

cultural, muitas vezes reproduz o modelo redutor, com um currículo homogeneizado e um conjunto de práticas docentes discursivas não-problematizadoras. A autora continua a análise situando que os conceitos minados em sua consistência podem perder a potência como dispositivos para produzir aprendizagem, pois ao dissociar teoria e prática há um processo crescente de esvaziamento de sentido (AXT, 2008). Temos como desafio a afirmação de uma compreensão transdisciplinar que potencialize as conexões entre práticas que carregam os efeitos de saber-poder e desencadeie variações nos modos de trabalhar (BENEVIDES, 2007).

Temos como critério, em nossa pesquisa, uma atitude que interroga os processos de constituição do formar-praticar com a psicologia afetada pelo fazer em extensão acadêmica, seguindo as orientações construídas por Aguiar e Rocha (2007) para pensar a pesquisa-intervenção. Para nós, a pesquisa-intervenção é um elemento disparador da produção de conhecimento que compõe o agenciamento da produção desta pesquisa à medida que propõe, conforme discutem as autoras, uma investigação que busca a interferência coletiva na produção de micropolíticas, tendo a experiência como uma positividade.

Esse modo de pesquisar no campo educacional reconhece a influência dos modelos redutores na determinação das práticas docentes, e diante desta realidade, quer avançar em direção à própria intencionalidade da pesquisa, constituindo-se em operador de uma proposta metodológica de formação (AXT, 2008). No cotidiano da experiência educativa, as relações de força vão constituindo as hierarquizações, o isolamento, a fragmentação dos diversos campos do saber, bem como os especialismos que contribuem para manter os lugares de professor, psicólogo, pedagogo, como corpos estratificados. Se nossa análise considera-os tanto reprodutores como produtores das relações macro-micro-políticas é porque partimos de uma noção de agenciamento que se forma pelos movimentos de territorialização, desterritorialização, reterritorialização, compondo novas experimentações dos processos de subjetivação em nosso fazer. As implicações metodológicas desse modo de compor uma análise de agenciamentos, conforme afirma Alves (2006), não objetivam enfatizar percursos individuais, mas evidenciar um *agenciamento maquínico do desejo*, indissociado de um *agenciamento coletivo de enunciação*.

Considerando essas condições que produziram as questões de pesquisa, seguem as coordenadas que orientam a formulação do plano desta tese:

- A formação em psicologia ocorre em contexto de intervenção num projeto de extensão acadêmica;

- Esse modo de operar a formação abre possibilidades de a extensão acadêmica constituir-se como lugar de enunciação de uma demanda da comunidade que nos convoca para outros modos de formar-praticar psicologia;
- A demanda da comunidade, no contexto desta pesquisa, enuncia algo da produção social contemporânea que força um encontro com modos de viver de jovens, modos esses que escapam ao regime de correspondência de saberes e indaga: o que a psicologia faz? Para que a psicologia forma?
- Ao acolher essas perguntas e problematizar o fazer da psicologia, a indagação filosófica se faz necessária, pois a experimentação do pensamento está em processo, e nos convoca a dialogar com a filosofia a partir das leituras de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari;
- Os saberes pedagógicos e psicológicos do contexto de formação-intervenção – aprender, política, escrita, diário, prática – são perturbados pelos conceitos de experimentação, paradoxo, enunciação coletiva, pragmática, agenciamento;
- Essa zona de interferência cria um regime de visibilidade ao “não saber o que fazer” como paradoxo ao saber formar-praticar. Nesse paradoxo está a potência para trabalhar com a diferença na heterogeneidade de conexões com professores, estudantes, jovens, equipes, no agenciamento que compõe esta pesquisa;
- A ferramenta da equipe de psicologia que se acopla nessas conexões é uma lista de discussão à distância, a qual acolhe as escritas em processo de intervir à medida que o diálogo conceitual e metodológico estabelece um plano de referência;
- Da lista passamos a criação de um *Diário Coletivo* numa pragmática que emerge nesse modo de escrever compartilhado da equipe de psicologia, formada pela professora-pesquisadora e por estudantes-estagiárias/os de psicologia, produzindo uma análise e um estilo nas cartografias de intensidades e movimentos do “não saber o que fazer”, entre as relações que compõem o agenciamento de uma formação em psicologia sob efeito de políticas-afetações juvenis;
- A escrita desta tese é produzida pelas cartografias que situam a prática docente e de formação em psicologia num percurso que toma forma, entre a enunciação de um *diário coletivo* e os modos de expressão, no diálogo com formulações teórico-metodológicas da psicologia brasileira que exercitam o princípio ético-estético-político;

- Ao cartografar o “**não saber o que fazer**” no processo que formar psicólogos encontra-se a potência de um paradoxo que força o pensamento e inventa-se uma psicologia que forma e se forma na composição de cartografias de uma língua menor na formação em psicologia.

1 UMA FILOSOFIA QUE PERTURBA A PSICOLOGIA E A PEDAGOGIA

Ao desenvolvermos esta pesquisa, nosso compromisso é com a potência do pensamento para problematizar as funções dos saberes pedagógico e psicológico num plano de referência de ciência próprio a este estudo. Assim, faz-se necessário construir um modo de pesquisar no movimento que nos constitui como pesquisadores/psicólogos/docentes e nas circunstâncias que produzem as questões de pesquisa em torno da formação em psicologia.

Enfatizamos, assim, a posição do intelectual em relação às funções do dispositivo²⁴ de verdade que constitui o lugar da ciência e da pesquisa em nossa sociedade. Nesse sentido, Foucault (1979) destaca que, além da posição de classe, de condições de vida e de trabalho, há uma especificidade relacionada ao regime de verdade que mantém o funcionamento da sociedade. É preciso considerar “[. . .] o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder [. . .]”, pois a questão está em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha (FOUCAULT, 1979, p. 13). O diálogo com Michel Foucault e Gilles Deleuze situa e mantém a dimensão do problemático na constituição da psicologia como ciência, e evidencia como necessária a criação de intercessores que indaguem as produções de verdade no conhecimento psicológico.

Acionar a filosofia como princípio orientador desta tese dá continuidade ao movimento que nos forçou a pesquisar: o pensamento invadido pela problematização de como formar psicólogos no paradoxo de não saber o que fazer diante de atividades de extensão com políticas públicas juvenis. Ao mergulhar nesta vida em produção, o pensamento já estava tomado pela experimentação de conceitos, constituindo os termos e as condições de um problema na interferência de um pensamento filosófico no diálogo com Gilles Deleuze, ou seja, num plano de imanência.

Evidenciando essa perspectiva conceitual, Zourabichvili (2005) afirma que o plano de imanência é constituído por relações e essas relações são possíveis ao nos tornarmos capazes de amarrá-las pela escrita e pela fala. Para o autor é a “coisa mesma”, a experiência enquanto ela se faz. Nós atingimos esse plano de imanência “[. . .] no momento em que as significações ficam em suspenso, quando sabemos levar a enunciação a uma de suas relações desconcertantes, mais profundas que qualquer teoria, que se afirmam obstinadamente no

²⁴ Um jogo de relações entre elementos de um conjunto heterogêneo formado por discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, elementos discursivos e não discursivos que constituem uma formação histórica e política operando uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 1979).

pensamento e a forçam a entrever novas possibilidades de pensar e de viver.” (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1319)

Não partimos da definição de uma pesquisa sobre algo, pois nosso pesquisar emerge no processo de ensino e extensão em andamento, enquanto a experiência mesma se faz, a pesquisa vai tomando sua forma. Com essa afirmação, situamos a própria elaboração da tese como mais uma produção deste movimento. Os modos de constituir o formar e o praticar em psicologia, se ligam agora ao modo de produzir conhecimento nas linhas acadêmicas.

No diálogo com a filosofia, nos percebemos entre essas zonas de interferência que nos lançam entre o pensamento e a composição para construir um plano de referência singular desta pesquisa. A filosofia, segundo Deleuze e Guattari (1992), é um construtivismo que implica em criar conceitos e traçar um plano de imanência, enquanto a arte cria agregados sensíveis e traça um plano de composição, e a ciência cria funções e traça um plano de referência. Como é possível que um conceito, um agregado sensível e uma função se encontrem? Ao retomarem esta indagação de Deleuze (1992), os autores Passos e Benevides (2000) situam uma relação de intercessão, de perturbação. Uma relação de troca, mas essa troca não é de informações, assim como não é imitar o que foi importado em um outro sistema. “Embarca-se na onda, ou aproveita-se a potência de diferir do outro para expressar sua própria diferença.” (PASSOS; BENEVIDES, 2000, p. 77)

Deleuze (1992, p. 157) destaca: “Dizer ‘a verdade é uma criação’ implica que a produção de verdade passa por uma série de operações que consistem em trabalhar uma matéria [. . .]”. A verdade não é algo pré-existente, mas é criada em cada domínio, em uma série de termos a serem trabalhadas pela produção de intercessores. Portanto, a questão é possibilitar a fabricação de intercessores, fictícios ou reais, animados ou inanimados; podem ser pessoas, coisas, plantas e até animais; sempre formando séries que possibilitem a produção de sentidos e a expressão do pesquisador.

Estamos diante de verdades operadas em funções estabelecidas pela pedagogia que forma psicólogos e pela psicologia que estabelece como praticar psicologia em um contexto de formação. Verdades pré-existentes passam a ser questionadas na potência de indagações-falsificações, as quais criam outras possibilidades de pensar os conceitos. Quando há abertura para afetar-se pela diferença que emerge no encontro do praticar psicologia com a vida sendo feita, pensamos o impensável. Deleuze (2000a) afirma que é no paradoxo que o pensamento encontra o impensável e a violência daquilo que força a pensar a diferença, diferença radical e eterna repetição que ocorre pelo inacabamento do que a constitui no encontro.

No diálogo com a obra de Foucault, Deleuze (1988, p. 94) afirma que “Pensar não

depende de uma bela interioridade a reunir o visível e o enunciável, mas se dá sob a intrusão de um lado de fora que aprofunda o intervalo, e força, desmembra o interior.” É sempre de fora que uma força confere às outras, ou recebe das outras, a afetação. O lado de fora diz respeito a força, que se define pelo poder de afetar e de ser afetada por outra força com a qual se está em relação. Deleuze (1988) evidencia que as forças remetem a um lado de fora irreduzível, que não tem mais forma, feito de distâncias indecomponíveis através das quais uma força age sobre outra ou recebe a ação de outra. É o combate na vida para afirmar uma existência.

Nesse caminho, Deleuze e Guattari (1992, p.252) propõem a noção de um “pensamento como heterogênesse” afirmada na obra “O que é a filosofia?”. Os autores problematizam que pensar o pensamento implica em experimentar a busca de determinações no movimento e velocidade infinitos, num encontro com o caos. “O que caracteriza o caos é menos a ausência de determinações que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam: não é um movimento de uma a outra mas, ao contrário, a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, já que uma não aparece sem que a outra tenha já desaparecido, e que uma aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço. O caos não é um estado inerte ou estacionário ...” Deleuze e Guattari (1992, p. 59).

A filosofia, a ciência e a arte, são as três formas de pensamento que enunciam como criamos modos de viver operando as forças da vida. Deleuze e Guattari (1992) situam a formação de planos com as respectivas formas de pensamento: na filosofia que busca criar conceitos num plano de consistência, sem perder o movimento e velocidade infinitos; na ciência que define estado de coisa, funções e proposições num plano de referência, operando uma limitação de movimento e velocidade infinitos; na arte que cria algo finito com um plano de composição, buscando restituir o infinito com seus perceptos e afectos.

São nesses movimentos que o plano desta pesquisa é perturbado por intercessores que desassossegam as funções que operamos com a pedagogia e com a psicologia no ato de formar. Para tal, situamos os conceitos de experimentação e enunciação coletiva como constituintes de um plano de imanência em que se produz nosso pensamento, gerando perturbações que asseguram um pesquisar processual. Conceitos intercessores que movimentam a formação de séries dos saberes da **pedagogia** e da **psicologia**.

Assim, passamos a pensar numa pedagogia que ensina no paradoxo de não saber como formar, inventando outra pedagogia; numa psicologia que se faz no próprio movimento de praticar, inventando outra psicologia; formação que forma e se forma, inventando conformações. Encontramos também a série que elabora a função-ferramenta metodológica de

uma pesquisa, neste caso o **diário** utilizado para escrever a matéria de pesquisa. Mas o diário individual encontra uma modalidade de escrita compartilhada em uma lista de discussão em ambiente a distância, gerando outros modos de escrever, quando a matéria de pesquisa é também a matéria “ensinada” e essa emerge do intervir como busca de expressão do encontro com o impensável.

Os deslocamentos na própria formação de cada série que compõe os saberes e a ferramenta de pesquisa, no plano de referência deste estudo, são produzidos numa relação paradoxal conforme as elaborações de Deleuze (2000b). Uma série sempre é composta por duas séries: o corpo e o incorporeal, a palavra e a coisa. O sentido percorre as séries abrindo ramificações, na tensão dos corpos com o incorporeal. Mas o sentido nunca é princípio ou origem, ele é produzido. Deleuze (2000b, p. 75) afirma que o sentido “[. . .] não é algo a ser descoberto, restaurado ou re-empregado, mas algo a produzir por meio de novas maquinações. Não pertence a nenhuma altura, não está em nenhuma profundidade, mas é efeito de superfície, inseparável da superfície como de sua dimensão própria.” Há sempre invasão entre as duas séries²⁵ de uma na outra, criando e contagiando tanto para produzir variações, como para confirmar constantes.

Orientamo-nos, então, por três séries, cada uma na tensão entre um corpo teórico dominante – conforme função que assume nas relações estabelecidas de formação e de pesquisa – e um enunciado que carrega o problemático de uma pesquisa que se faz nos paradoxos. São as séries:

- A Psicologia e uma psicologia na experimentação do seu não saber o que fazer.
- A Pedagogia e uma pedagogia na desterritorialização do saber do mestre.
- A Língua Maior e uma língua menor na pragmática de uma enunciação no escrever.

1.1 PERTURBANDO A PSICOLOGIA COM A EXPERIMENTAÇÃO

Problematizando as relações entre a Filosofia e a Psicologia, Foucault (2002b) afirma que, no mundo ocidental do século XIX, a filosofia havia circunscrito o domínio da alma ou

²⁵ Duas séries heterogêneas convergem para um elemento paradoxal, princípio de emissão de singularidades. Esse elemento pertence a ambas as séries ao mesmo tempo e não para de circular através delas. Sempre deslocado com relação a si mesmo fora de seu próprio lugar sua identidade (senso comum), equilíbrio (bom senso). É ao mesmo tempo palavra e objeto. Tem por função articular as duas séries, fazê-las comunicar, coexistir e ramificar, operando a distribuição de pontos singulares, assegurando a doação de sentido nas duas séries (DELEUZE, 2000b).

do pensamento como um programa que constituía a herança a ser explorada pelas ciências humanas com clareza e lucidez. Segundo o autor, a tarefa das ciências humanas seria, para alguns, buscar instrumentos para analisar de forma clara e positiva o homem. Esse enlaçamento da filosofia e das ciências humanas se mantém como questão a ser operada quando nos propomos a pensar a psicologia como elemento de uma problemática de pesquisa.

A psicologia, segundo Foucault (2002b), herdou a preocupação de alinhar-se com as ciências da natureza e de encontrar, no homem, o prolongamento das leis que regem os fenômenos naturais. Ao perseguir esse ideal, distanciou-se de sua própria questão, constituindo novo impasse para sua afirmação científica à medida que a análise do homem condicionado pela ordem da natureza é criticada. A psicologia permanece com uma tarefa incompleta e marcada pelo laço constante com os problemas de sua proposição prática: operar o projeto científico inicial conforme as ciências da natureza. Deleuze (2002a) aponta que a psicologia constituída nessas condições sustentou uma ilusão da atividade, explicando aprendizagens e formações de comportamentos pelo agir, mas não se colocando a questão da contemplação e da constituição do eu, e de como esse eu em si mesmo também poderia ser efeito dessas relações.

A noção empírica da psicologia esteve, historicamente, associada à concepção de objeto que, após constituído como foco de investigação, se apresenta como campo de um agir afirmado na generalização das constatações. As contingências da constituição desse objeto e as implicações sempre singulares que produzem as contradições e os paradoxos da existência humana foram adormecidas pela razão científica. Em nossa pesquisa, a problemática construída com a formação em psicologia enuncia esses paradoxos à medida que as diferenciações de como formar-praticar psicologia se fazem presentes e evidenciam prescrições que entram em colapso com as demandas de contextos juvenis. São as questões que percorremos sob uma zona de interferência com a filosofia da diferença, ao acessar a noção de experimentação. Mas como a noção de experimentação é construída no diálogo com a filosofia da diferença?

Desde já, distinguimos o conceito aqui proposto da noção de experimentar vinculada aos métodos de verificação de hipóteses, o que pressupõe as situações de laboratório herdadas das ciências naturais (HEMPEL, 1981). O que se evidencia nesse modo de pesquisar é o experimento como forma de neutralizar a relação entre sujeito e objeto. As situações de experimentação estabelecidas em laboratório visam verificar hipóteses para generalização de um conhecimento que, por ser verificável e neutro, é verdadeiro.

Também distinguimos da noção de experimentar proposta na pesquisa-ação de Kurt

Lewin, conforme aborda Mailhiot (1981). Embora a contribuição dessa abordagem no que se refere à crítica de reprodução do modelo de experimentos em laboratório, bem como da análise da parcialidade do pesquisador no desenvolvimento da pesquisa e na relação com o objeto estudado, ainda permanece uma divisão entre sujeito e objeto. A inserção no campo asseguraria a verdade do conhecimento produzido, contrapondo-se ao caráter artificial da situação de laboratório.

Para Rocha e Aguiar (2003), com a perspectiva de Lewin, houve uma desestabilização do mito da objetividade na produção do conhecimento, e foi evidenciada uma forma de investigação e ação sobre o campo de pesquisa diversa da tradição positivista de neutralidade e isenção do pesquisador. Entretanto, a autora concorda com a perspectiva de Benevides (1994) quanto ao fato de que as análises produzidas nas pesquisas em psicologia social mantinham um paradigma funcionalista, as quais eram direcionadas à compreensão das disfunções, seja na estratégia do pesquisador, seja nas circunstâncias dos agentes do campo estudado.

Ao optarmos pela noção de pesquisa-intervenção, assumimos a posição de que sujeito e objeto do conhecimento são constituídos no mesmo processo. Conforme afirmam Passos e Benevides (2000), a pesquisa-intervenção assume o caráter sempre intervencionista do conhecimento, pois em qualquer de seus momentos todo conhecer é um fazer. “Não há indiferença no trabalho com os conceitos quando sabemos que são operadores de realidade. Neste sentido, eles nos chegam como ferramentas. Um conceito-ferramenta é aquele que está cheio de força crítica. Ele está, portanto, cheio de força para produzir crise, desestabilizar.” (PASSOS; BENEVIDES, 2000, p. 77)

Axt (2008) afirma que traçar um plano para a pesquisa, considerando a interface com a filosofia para situar a referência e a imanência, é diferente da pesquisa em laboratório, e nesse sentido, respectivamente, a *experimentação* difere do *experimento* – o recorte operado a partir do traçado do plano não extrai o plano do seu contexto, não rompe com as linhas que o atravessam e que derivam de fora das suas fronteiras, nem com as linhas que, ao atravessá-lo, se perdem para além dessas fronteiras. A filosofia da diferença acolhe esse modo diverso de pensar o conceito na pesquisa, levando-nos a experimentar sua potência pedagógica para movimentar a função da ciência e convocar a composição da arte.

Deleuze (2000a) destaca, como ponto de partida dessa filosofia, uma crítica radical da Imagem e dos postulados que ela implica, renunciando à forma de representação. O que força a pensar é o objeto de um encontro fundamental e não uma reconhecimento que se define “[. . .] pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o

mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido.” (DELEUZE, 2000a, p. 231).

Pensar é um exercício perigoso; e quando os perigos tornam-se evidentes, a indiferença ao pensar cessa: “O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento [. . .]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 53). O plano de imanência implica uma espécie de experimentação tateante e de um traçado, um corte no caos, que faz apelo à criação de conceitos sem perder os movimentos e velocidades infinitos.

A análise de Deleuze (1992), no diálogo com a obra de Foucault, destaca exatamente que pensar torna-se um ato arriscado, pois no momento em que se dá um passo fora do que já foi pensado, estamos numa aventura fora do reconhecível, e caem os métodos e as morais. A posição filosófica implica “[. . .] saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode libertar o pensamento do que ele pensa silenciosamente, e permitir a ele pensar de modo diverso [. . .]” (FOUCAULT, 2004c, p. 197).

A filosofia da diferença propõe refletir sobre a diferença em si mesma independentemente das formas de representação que as conduzem ao mesmo. Essa noção de diferença implica uma diferença sem negação, não subordinada ao idêntico e aos processos de oposição e de contradição, tornando-se um objeto de afirmação. O filósofo salienta que a noção de problema em sua positividade, ligada à noção de diferença como afirmação, liberta uma potência de luta e criação. O conceito intervém para pensar uma situação e modifica-se com os problemas empreendendo a criação de conceitos (DELEUZE, 2000a).

O postulado da reconhecimento é o primeiro passo para que a diferença se torne objeto de representação, pois só pode ser pensada pela identidade, analogia, oposição e similitude. É preciso contar “[. . .] com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar.” (DELEUZE, 2000a, p. 240). O filósofo afirma uma luta rigorosa contra a Imagem, por um pensamento sem Imagem que tem como aliado o paradoxo, renunciando a forma da representação e ao elemento do senso comum. “Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é objeto de um *encontro* fundamental e não de uma reconhecimento.” (DELEUZE, 2000a, p. 240).

Contra o senso comum que insiste em fazer com que se aprenda um saber, o paradoxo proposto na filosofia da diferença é o exercício discordante das faculdades desligadas de toda forma de identidade. Assim, Gil (2000) afirma que o movimento crítico faz de um problema

empírico uma rede problemática sempre aberta (para o virtual). “As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem²⁶ de um pensamento que pressupõe a si própria, gênese do ato de pensar no próprio pensamento.” (DELEUZE, 2000a, p. 240). O paradoxo coloca em questão o que o senso comum não acolhe pela norma de identidade, nem o bom senso resolve pela norma da partilha entre as faculdades.

Nessas análises, Deleuze (2000a) desenvolve suas problematizações sobre o empirismo transcendental mapeando concepções que vão constituir, posteriormente, o conceito de imanência. Na obra “Diferença e Repetição”, o filósofo traz o exercício transcendente, não como o movimento da faculdade em direção a objetos situados fora do mundo, mas para apreender no mundo o que a concerne e o que a faz nascer para o mundo. O exercício transcendente não é um decalque sobre o exercício empírico, pois apreende aquilo que não pode ser apreendido do ponto de vista de um senso comum. Para o autor, é no paradoxo que o pensamento encontra o impensável e a violência daquilo que força a pensar a diferença. Uma diferença radical acompanhada de uma eterna repetição que ocorre pelo inacabamento do que a constitui no encontro.

Mais de vinte anos depois dessa elaboração, Gilles Deleuze (2002) escreve o texto “A Imanência: uma vida...”, publicado em 1995. O filósofo destaca, então, o empirismo transcendental em oposição a tudo que compõe o mundo do sujeito e do objeto. O campo transcendental refere-se a um puro plano de imanência que não se reporta a um “Algo” como unidade posterior a todas as coisas, nem a um “Sujeito” como ato que opera a síntese das coisas.

Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vivos medem: **vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos.** Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos. (DELEUZE, 2002, p. 14).

Para dar continuidade a essa reflexão, destacamos a ideia de uma **vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos**, pois para nós é nesse processo que se constitui a experimentação, termo caro a esta pesquisa. Assim, seguimos pelo percurso de Gilles Deleuze no diálogo com

²⁶ Nesta noção de imagem, Deleuze (2000a) refere-se à concepção de uma norma de identidade constituída pelo senso comum e afirmada no cogito de Descartes. Assim, a identidade do Eu no “*Eu penso*” funda a concordância de todas as faculdades e seu acordo na forma de um objeto suposto como sendo o Mesmo.

a obra de David Hume²⁷, e os respectivos elementos do empirismo, e com a obra de Henri Bergson²⁸, para pensar o tempo e a duração.

O interesse de Gilles Deleuze pelo empirismo de David Hume é citado por Foucault (2005) no contexto dos anos 60, quando emergiam novas discussões sobre a teoria do sujeito. Com o estudo da construção filosófica empírica²⁹, Deleuze (2001) retoma a discussão do filósofo escocês a respeito da passagem de uma “psicologia do espírito” para uma “psicologia das afecções do espírito”. O espírito é objeto de crítica e termo de referência para constituir a psicologia das afecções, a filosofia de uma subjetividade prática. A impossibilidade de uma psicologia do espírito está no fato de seu objeto carecer de constância e uniformidade diante da questão que, segundo Deleuze (2001), o filósofo Hume coloca: afirmamos mais do que sabemos, ultrapassamos a ideia. Esse movimento de ultrapassar a si mesmo não é remetido a uma transcendência, mas aos efeitos das afecções que se referem às relações e as paixões.

Conforme Deleuze (2001), o filósofo escocês compreende o espírito como uma coleção de ideias na imaginação. A ideia é impressão de sensação do dado tal como é dado. Sob efeitos dos princípios de associação (contiguidade, semelhança e causalidade) uma coleção de ideias é afirmada como regra geral que sustenta a crença e o entendimento.

O dado, nessa perspectiva, refere-se à experiência³⁰ cujo princípio constitutivo é o princípio de diferença: a experiência não supõe coisa alguma, nem algo que a precede, ou um sujeito do qual ela seria afecção, substância alguma da qual ela seria a modificação, o modo. A questão que Deleuze (2001) problematiza no estudo do empirismo de Hume refere-se ao limite encontrado para explicar as relações pelos princípios de associação. Para o autor, esses

²⁷ David Hume (1711-1776) nasceu na Escócia. Fez os cursos Direito e História, mas seguiu pelos estudos da filosofia. Aos vinte e três anos, iniciou a redação da sua obra filosófica mais importante: *Tratado da Natureza Humana*. Destacou-se como filósofo empirista. Com a inspiração no atomismo (teoria das ideias, elementos simples), constituiu o espírito como uma coleção de ideias, situando o objeto de sua crítica: o espírito é termo de referência para constituir a psicologia das afecções do espírito, a filosofia de um sujeito constituído. Com a inspiração no associacionismo (teoria das relações), analisa as afecções do espírito (HUISMAN, 2004, DELEUZE, 2001).

²⁸ Henri Bergson (1859-1941) teve uma carreira de professor universitário francês. Para Huisman (2004), o surgimento de Bergson na filosofia europeia do século XIX foi recebido por muitos como uma libertação. Ao se interrogar sobre uma concepção de tempo em oposição ao tempo da ciência (visão positivista em que prevalece um tempo materializado em fórmulas e aplicações no espaço), reconcilia a filosofia com a ordem do vivido. O ser é tempo vivido e o método capaz de apreendê-lo envolve um esforço de coincidência com o devir. Nesse caminho, desenvolve os conceitos de duração e intuição.

²⁹ Laurent Jaffro (2004), ao abordar o retorno ao estoicismo de filósofos como Gilles Deleuze e Michel Foucault, inclui Hume no grupo de filósofos ingleses e escoceses com uma concepção da subjetividade anticartesiana e que buscava a discussão do estoicismo da cultura grega para pensar o conhecimento de si. Nesse sentido, é interessante pensar os elos entre pressupostos de Hume, Deleuze e Foucault. Na obra *Lógica do sentido*, Deleuze apresenta a discussão sobre o estoicismo e a questão do sentido e do acontecimento. Na obra *A hermenêutica do sujeito*, Michel Foucault percorre as práticas de si na cultura helênica e romana, destacando os estoicos.

³⁰ Conforme Hume citado por Deleuze (2001, p. 96).

princípios, nos estudos de Hume, explicam a forma do pensamento em geral, das noções cotidianas do bom senso, daquilo que corresponde às necessidades mais gerais e constantes, comuns a todos os espíritos, mas não explicam a diferença entre um espírito e outro, os processos de escolha entre uma e outra ideia. Questão que Deleuze encontrará eco ao discutir a obra de Henri Bergson, conforme abordaremos mais adiante.

“As relações são exteriores aos seus termos. Isso quer dizer que as idéias não dão conta da natureza das operações feitas sobre elas e nem, particularmente, das relações estabelecidas entre elas.” (DELEUZE, 2001, p. 113). A relação como circunstância particular não pode ser explicada pela associação e implica afetividade. Um conjunto de circunstâncias singulariza um sujeito, pois envolve um estado de suas paixões³¹ e de suas necessidades, uma repartição de seus interesses.

Nessa discussão, Deleuze (2001) encontra, em Hume, o homem como espécie inventiva, que ultrapassa sua parcialidade criando os artifícios e tornando possível um acordo entre sujeitos que são partícipes, uma instituição. Se a relação não se separa das circunstâncias, e se o sujeito não pode separar-se do conteúdo singular de suas paixões, sua subjetividade é prática. O sujeito constitui-se, crê e inventa entre as relações e as circunstâncias, mas essas relações não definem um sujeito cognoscente, mas um sujeito prático cujos fins são de ordem passional, moral, política, econômica. Para Zourabichvili (2005, p. 1316), define-se, assim, a orientação fundamental da filosofia de Deleuze: “[. . .] extinção do ser em prol da relação (ou, ainda, do devir) [. . .]”.

O empirismo refere-se às relações e ao fato dessas serem exteriores a seus termos e estarem no meio, mas sua exterioridade não é um princípio e sim um protesto contra os princípios (DELEUZE; PARNET, 1998). Assim, o empirismo empreende a criação de conceitos e, como salienta Deleuze (2000a), não é uma reação contra os conceitos ou um apelo à experiência vivida. Envolve exatamente tratar o conceito como objeto de um encontro: “Eu faço, refaço e desfaço os meus conceitos a partir de um horizonte móvel, de um centro sempre descentrado, uma periferia deslocada que os repete e os diferencia.” (DELEUZE, 2000a, p. 38).

Tratar o conceito como objeto de um encontro envolve as análises de Deleuze (1999) a respeito da obra de Henri Bergson sobre o tempo e a duração. A realidade do tempo é

³¹ Em Hume, o organismo está disposto de maneira a produzir a paixão: seja como disposição própria, um movimento interno primitivo (fome, sede, desejo sexual), seja como o papel da disposição corporal é assumido por um objeto exterior que produz a paixão em determinadas circunstâncias (amor e ódio, alegria e desgosto etc.). Uma paixão é uma existência primitiva, um modo primitivo de existência que não contém qualidade representativa que dela faça cópia de uma outra existência ou de um outro modo. (DELEUZE, 2001).

concebida como a afirmação de uma virtualidade que se atualiza e para a qual atualizar-se é inventar. Mas o movimento que atualiza a virtualidade numa invenção não deve ser concebido à imagem dessa invenção. Nesse sentido, o autor destaca a crítica bergsoniana sobre a concepção de um possível, apresentada como um decalque, projetado sobre o movimento de produção, o que seria uma reconhecimento. A preocupação com a diferença entre um espírito e outro, com os processos de escolha entre uma e outra ideia, não contempladas em Hume, é a questão que Deleuze segue problematizando nos ecos da obra de Bergson.

Na análise do tempo, Deleuze (1999) evidencia a noção de duração que Bergson apresenta ao problematizar o conceito de memória como não redutível a uma experiência psicológica e relacionado à ontologia que um passado eterno carrega. O passado não se constitui depois de ter sido presente, ele coexiste consigo como presente, e o presente é o passado inteiro em seu estado mais contraído. A duração é essa coexistência do passado consigo como presente. Assim, a regra é colocar os problemas mais em função do tempo do que do espaço, pois desse ponto de vista é possível constituir uma crítica aos falsos problemas. “Todos nossos falsos problemas vêm de não sabermos ultrapassar a experiência em direção às condições da experiência, em direção às articulações do real, e reencontrarmos o que difere por natureza nos mistos que nos são dados e dos quais vivemos.” (DELEUZE, 1999, p. 18).

Nessas elaborações, Deleuze (1999) discute como Bergson apresenta a intuição como o método que possibilita a crítica problematizante, diferenciante e temporalizante. O dado é apresentado como um misto composto de tendências que coexistem e que o atravessam. O corte do misto o diferencia em duas tendências, uma é a duração, simples e indivisível, a outra é a matéria. Com o corte, é possível mantermos o caráter problemático por situarmos as diferenças de natureza e de grau. Nesse processo, encontramos a possibilidade de atualização de virtualidades, **singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos**, conforme conceito de imanência que já referimos.

As tendências, atualizadas num tempo que se desdobra a cada instante em presente e passado, efetivam a multiplicidade de relações que podem ser conjugadas na composição de um problema. Pensamos que Deleuze (1999) encontra na obra de Bergson a possibilidade de pensar as singularidades na *tensão* de tendências em diferentes durações. O virtual atualiza-se, mas não anula a multiplicidade de possibilidades que coexistem na diferença.

[. . .] ao invés de pretender analisar a duração (isto é, no fundo, fazer-lhe a síntese com conceitos), começamos por nos instalar nela por meio de um esforço de intuição, temos o sentimento de uma certa *tensão* bem determinada, cuja determinação mesma aparece como uma escolha entre uma infinidade de durações possíveis. (BERGSON, 2006, p. 215).

Deleuze e Parnet (1998) afirmam que os experimentadores tomam como fio condutor a exterioridade das relações, forçando o pensamento a pensar aquilo que repugna o próprio pensamento: blocos e rupturas, atrações e distrações, cheios e vazios. Uma experimentação que faz violência ao pensamento. Para os autores, o empirismo nunca teve outro segredo: pensar com E ao invés de pensar por É. “Tentem, é um pensamento totalmente extraordinário, e é, no entanto, a vida. [. . .] Uma multiplicidade está somente no E, que não tem a mesma natureza que os elementos, os conjuntos e sequer suas relações.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 71).

As relações são próprias a cada situação e possibilitam problematizar a imagem-modelo de metodologia, de pesquisa, de tese, à medida que passamos a considerar essas relações como abertura para pensar modos de produzir conhecimento. Estamos em condições para operar o corte das tendências que compõem esse modelo e *experimentalizar a tensão* que as diferenciações fazem surgir no processo de inventar e inventar-se no problema de pesquisa. Não basta entregar-se à experiência, é preciso construir um modo de operar o processo de invenção, uma *experimentação*. A *tensão* é um sinalizador desse movimento processual operando. Que tendências estão operando essa *tensão*? O que está forçando a pensar?

Já não temos um modelo de referência e outro por se fazer, de forma dicotômica, mas infinitas virtualidades e possibilidades de atualizações que proliferam sob interferência de plano de imanência. A *experimentação* é produzida na rede sempre aberta pela conjunção “e”, abertura que leva a multiplicidade. Ao estarmos sensíveis ao que acontece, a multiplicidade constitui-se como um campo de possibilidades para uma problematização daquilo que escapa ao modelo, ao método, à reconhecimento, na *tensão* com o regime constituído como a verdade.

Se o praticar a psicologia na formação passa a ser orientado pela noção de experimentação, temos o acolhimento da produção de sentido e das ressonâncias entre as séries que constituem o modo de formar, neste agenciamento da pesquisa. Quais as experimentações passam a contagiar o saber pedagógico?

Na busca de um reagrupamento de suas funções, sob interferência das forças do caos, a psicologia tem o aprender como potência para experimentar o não saber fazer. Estaríamos remetendo a pedagogia a condição de saber ensinar? Ao mantermos a intercessão com a filosofia somos advertidos:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. [. . .] O signo implica em si a heterogeneidade como relação, pois não se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança *com* o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p. 21)

Em que condições uma pedagogia poderia acolher como matéria um regime de signos, uma matéria se fazendo na singular expressão de cada aluno, e a ignorância do mestre como modo de aprender?

Uma psicologia em experimentação tem como lugar de passagem o encontro com as inquietações filosóficas presentes também na pedagogia. O mestre vagueia pelo país dos signos e busca companheiros para mapear essa ignorância mantendo o movimento de busca e a atenção, pois há signos por vir e coisas por inventar. É o que Jacques Rancière (2002) nos aponta como direção a seguir.

1.2 PERTURBANDO A PEDAGOGIA COM UM MESTRE IGNORANTE

[. . .] uma voz solitária que, em um momento vital da constituição dos ideais, das práticas e das instituições que ainda governam nosso presente, ergueu-se como uma dissonância inaudita – como uma dessas dissonâncias a partir das quais não se pode mais construir qualquer harmonia da instituição pedagógica e que, portanto, é preciso esquecer, para poder continuar a edificar escolas, programas e pedagogias; mas, também, como uma dessas dissonâncias que, em certos momentos, talvez seja preciso escutar ainda, **para que o ato de ensinar não perca jamais inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido.**” (RANCIÈRE, 2002, p. 9, grifo nosso)

Ao participarmos também desse momento de escuta das dissonâncias sobre como se constitui o ato de ensinar, pensamos sobre a afirmação de Rancière de que é “a consciência dos paradoxos” que fornecem sentido ao ato. O sentido é sempre produzido, nunca é o princípio ou a origem; é algo a produzir, como define Deleuze (2000b) ao abordar o conceito de sentido numa concepção paradoxal. Ao escrever a obra *O Mestre Ignorante*, Jacques Rancière (2002) nos lança no paradoxo de ensinar o que não se sabe, na interlocução com um mestre que tem a própria ignorância como abertura para a produção de sentido. O mestre ignorante, mais que saber que não sabe, sabe que o outro pode saber.

No ano de 2002, este livro, que trata da problematização pedagógica construída pelo pedagogo francês Joseph Jacotot (1770-1840), chegou nas mãos dos leitores brasileiros. Logo após, o livro suscitou debates que culminaram na publicação de um conjunto de artigos, da Revista Educação e Sociedade³², produzidos no diálogo com a obra de Rancière e com diferentes perspectivas pedagógicas. Larrosa e Kohan (2003), apresentadores do debate, referem que os artigos tratam dos rastros e das ressonâncias da força vital de duas palavras que permeiam a educação: liberdade e igualdade. Para eles, essas são palavras caras para a

³² Sob o título “Lições de um Ignorante: ressonâncias”, publicado na revista *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 181-183, abr. 2003. Cf.: www.cedes.unicamp.br/revista.

atualidade da educação brasileira no sentido de vislumbrarmos a possibilidade de um diálogo que enuncie outra educação e outra política, já que para os autores estamos vivendo certo analfabetismo de liberdade, de igualdade e de pensamento.

Jodar e Gómes (2003) afirmam que *ensinar o que não se sabe* é uma experiência que exige ir onde é impossível, um modo de pensar e fazer educação que resulta de uma alteridade radical em relação aos parâmetros reconhecíveis da educação instituída. Sua efetividade não se define pelo que realiza, mas pelo que abre e dá lugar. São relações que esses autores produzem com a obra de Rancière e a perspectiva filosófica de Gilles Deleuze, situando a experiência pedagógica de Jacotot como efetuação de um acontecimento, *o acontecimento Jacotot, 1818*, que nos confronta com algo *impensado* no pensamento pedagógico. Portanto, “Jacotot certamente não será uma tábua de salvação para os problemas ‘crônicos’ da educação brasileira. [. . .] Em compensação, se educar tem algo a ver com pensar com outros e pensar a nós mesmos, quem sabe [. . .]”, enfatizam Larrosa e Kohan (2003, p. 24).

O caminho desse modo de pesquisar não foi e não é uma tarefa previsível, pois implica ficarmos no lugar paradoxal que configura nossa condição de pesquisadores, e nesse caso ratificado pelo lugar também de docência. Há que saber o que se pesquisa e o que se ensina, são as palavras de ordem que permitem ocupar institucionalmente essas posições na Educação. Mas, ao mesmo tempo, há que insistir em para que ensinar e para que pesquisar, no que se faz e no que se vive. Essas questões fazem emergir a ignorância à medida que saímos da lógica reprodutora de conhecimento e nos incluímos na vida em curso. Ao transpor e atravessar a história que nos separa de nós mesmos para nos pensarmos, vamos construindo pistas de nossa pesquisa com Deleuze (1992) e Foucault (2004c), que indicam a descoberta do pensamento como processo de subjetivação.

Para nós, o diálogo com Rancière e Jacotot inicia na qualificação do projeto de tese através das palavras da professora Tania Mara Galli Fonseca (2007), que apresenta a obra *O Mestre Ignorante* e nos faz pensar sobre a potência da ignorância no modo como desenvolvemos esta pesquisa. Tal inclusão não foi imediata e dada. Partimos das conexões a serem feitas entre Gilles Deleuze e Jacques Rancière, e ainda Joseph Jacotot, no percurso de possíveis interferências entre a filosofia, a pedagogia e a psicologia. Assim, foi preciso adentrar a obra de Rancière no diálogo com filósofos e pedagogos brasileiros e latinos, buscando um elo próprio ao contexto de nosso estudo. Tivemos como guia a seguinte análise sobre o projeto desta tese:

Pode-se ensinar o que se ignora, eis a proposição [. . .]. Em um movimento único, a ignorância pode unir e construir agenciamentos vitais a quem aprende e a quem ensina. Pode-se aprender com o ignorante, eis o outro reverso da proposição. Um certo amor ao obscuro, uma grande coragem para o andar vacilante e o falar gaguejante, uma ousadia para produzir a crise bem ali onde tudo reclama por ordem e constância. Traçar linhas de fuga das vias pavimentadas das certezas e do hábito, introduzir a intuição na produção de conhecimento, amalgamar heterogêneos em agenciamentos dissonantes e novos e que se desenvolvem segundo seu próprio funcionamento. (FONSECA, 2007, p. 2)

Ao nos incluirmos nesse diálogo para compor a problematização sobre o aprender na formação em psicologia, propomos indagar a pedagogia com as inquietações filosóficas geradas por Josephh Jacotot. Confirmamos essa direção com Skliar (2003), cujo estudo destaca que as questões metodológicas de Jacotot não se apresentam como passos calculados de uma sequência técnica, “[. . .] mas como dolorosas e vigilantes inquietações filosóficas. Inquietações estas, que precisam manter-se vivas no coração das perguntas e não ser abandonadas na indiferença das rápidas respostas.” (SKLIAR, 2003, p. 232) Refletir sobre a instituição Educação, bem como pensar sua efetivação em práticas pedagógicas da formação em psicologia, implica pensar **o como e o para que ensinar**, tendo o ato pedagógico como constituinte de um tempo a ser vivido no paradoxal processo de ensinar na ignorância, questão de nossa pesquisa.

1.1.1 Josephh Jacotot, O Mestre Ignorante na Obra de Jacques Rancière³³

Revolucionário na França de 1789, Josephh Jacotot (1770-1840) apresentava na época uma movimentada carreira: serviu como artilheiro nas tropas da República, depois foi Instrutor, Secretário do Ministro de Guerra, Substituto do diretor da Escola Politécnica; ensinou, em Dijon, Análise, Ideologia e Línguas Antigas, Matemáticas Puras e Transcendentes; chegou a se preparar para o ofício de advogado.

Foi exilado nos Países Baixos quando ocorreu a restauração da monarquia na França, num contexto em que a lógica de pensamento era, como pode ser resumida segundo Rancière (2002): acabar a revolução realizando a necessária transformação das instituições e passar da fase igualitária e das desordens revolucionárias para uma nova ordem de sociedades e governos conciliando o progresso e a ordem.

³³ RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

O pensamento de Jacotot se fez em um tempo após a Revolução Francesa. Na França de 1830, a busca de uma instituição guiada por uma ordem moderna razoável culminava na instrução como uma palavra de ordem central. Portanto, segundo Rancière (2003), Jacotot opôs a esse projeto uma espécie de resposta “anarquista”, que consistia em dizer que a igualdade não se institucionaliza.

As formas de instrução tinham como fim fornecer um conhecimento ao povo para superar a distância que impedia uma integração na ordem das sociedades fundadas nas luzes da ciência e do bom governo. A conciliação dos princípios ordem e progresso encontrava seu modelo na instituição que operava a pedagogia a qual implicava: a união do exercício da autoridade e da submissão dos sujeitos visando sua progressão até o limite de suas capacidades; o conhecimento das matérias do programa para a maioria; a possibilidade de os melhores tornarem-se mestres. Assim, alcançava-se o governo da sociedade pelos cidadãos instruídos e a formação das elites.

No princípio do século XIX, Jacotot questiona todos os pressupostos sobre os quais se embasa a razão pedagógica moderna e, segundo Dussel (2003), denuncia que o professor defensor da ordem de saberes e poderes é um embrutecedor de inteligências, porque só busca garantir sua superioridade subordinando a capacidade dos outros. O mestre é, então, um paradigma filosófico e o agente prático da entrada do povo na sociedade e na ordem governamental modernas. O ensino assume a tarefa de reduzir tanto quanto possível a desigualdade social, reduzindo a desigualdade entre os ignorantes e o saber.

Jacotot foi “[. . .] o único *igualitário* a perceber que a representação e a institucionalização do progresso acarretava a renúncia à aventura moral e intelectual da igualdade e que a instrução pública era o trabalho do luto da emancipação.” (RANCIÈRE, 2002, p. 184). Essa posição solitária de Jacotot foi construída a partir de seu intenso exercício filosófico, de seu aventurar na tarefa de mestre.

1.1.2 A Aventura Intelectual de Jacotot (RANCIÈRE, 2002)

Na Universidade de Louvain³⁴, no ano de 1818, as leituras de literatura francesa de Joseph Jacotot foram solicitadas por um grupo de estudantes que ignorava o francês. Como o professor Jacotot desconhecia totalmente o holandês, não existia língua na qual pudesse instruir seus alunos naquilo que lhes solicitava; era preciso, portanto, estabelecer entre eles o

³⁴ Fundada em 1425 na Bélgica.

laço mínimo de uma *coisa em comum*. O professor aproveitou-se da recente publicação bilíngue do *Telêmaco*³⁵ e, por meio de um intérprete, indicou a obra aos alunos, solicitando que aprendessem o texto francês, amparados pela tradução.

Uma solução de improviso, cuja experiência superou suas expectativas. Até ali, ele havia acreditado que a grande tarefa do mestre era transmitir seus conhecimentos aos alunos para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. O ato do mestre consistia em *explicar* para o aluno progredir na apropriação do saber. Assim, raciocinavam os professores conscienciosos: para o aluno compreender era preciso que alguém explicasse, ou seja, que a palavra do mestre rompesse o mutismo da *matéria ensinada*.

Ele não havia dado a seus ‘alunos’ nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjunções. Sozinho, eles haviam buscado as palavras francesas correspondente àquelas que conheciam [. . .]. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer, por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas, à medida em que avançavam na leitura do livro; mas, sobretudo, frases de escritores, e não de iniciantes. Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade? (RANCIÈRE, 2002, p. 20)

Os alunos de Jacotot aprenderam o francês lendo *Telêmaco*, observando, repetindo e verificando, associando o que buscavam aprender ao que já conheciam, fazendo e refletindo sobre o que haviam feito. E procediam por uma espécie de *adivinhação*. O professor passou a se perguntar: Seria o método de adivinhação o verdadeiro movimento da inteligência humana que toma posse de seu próprio poder? Não era a ciência do mestre que eles vieram a aprender. Eles estavam sem explicador, mas não sem mestre. Jacotot havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo do qual podiam sair sozinhos. Entre mestre e aluno estabelecera-se uma relação de emancipação. Jacotot nada havia transmitido. O método do acaso, guiado por cada um nas contingências do vivido, era o método do aluno.

As aberturas para o trabalho do mestre repousam, segundo Skliar (2003), nas seguintes dissonâncias pedagógicas que encontramos na produção Rancière-Jacotot:

³⁵ François de Salignac de La Mothe-Fénelon escreve “As Aventuras de *Telêmaco*” (1699). Focaliza especialmente a educação de *Telêmaco*. Fénelon foi tutor do neto de Luís XIV e seu livro, no século XVIII, inspirou muitos pedagogos. A história é uma “continuação” do poema épico de Homero (*Odisseia*) e, através de uma série de aventuras, o autor ilustra a tese de que um monarca ideal deveria ser um homem de paz, sabedoria e de estilo de vida simples. Na mitologia grega, *Telêmaco* era filho de Penélope e de Odisseu – Ulisses, em Roma –, que se perdeu nos mares quando *Telêmaco* ainda era bebê. *Telêmaco* passa grande parte de sua vida buscando notícias sobre seu pai, pois sempre contrariou todas as expectativas de que tivesse perecido nos mares. Fénelon, em seu romance *Telêmaco*, narra as aventuras do filho de Ulisses à sua procura. Ele encontrou, na ilha onde morava Calipso, as pegadas de seu pai. Calipso usou muitos recursos para manter *Telêmaco* consigo, da mesma forma que agiu com o pai. Minerva, que na forma de Mentor acompanhava o rapaz e governava cada um dos seus movimentos, fez com que ele não aceitasse os encantos de Calipso. A pesquisadora Patrícia Lacerda Bellodi parte desta obra para pensar a formação de médicos e seus mentores-tutores. Cf.: <http://www.fm.usp.br/tutores/livro/introducao.doc>.

1) *Não explicarás*. Necessidade de inverter a lógica do sistema explicador, pois é o explicador que tem necessidade do incapaz e não o contrário. A finalidade do explicar diminui o outro na medida em que o mestre aumenta a extensão da sua explicação ao inventar o outro como incapaz; nas palavras de Rancière (2002), o *embrutecimento do outro*. A explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido entre os que sabem e os que não sabem.

2) *Não compreenderás*. Compreender já não é um ato da razão, nem um movimento do pensar, senão a captura definitiva do aluno por parte da explicação do mestre: “Compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem [. . .]” (RANCIÈRE, 2002, p. 21). Forma-se ao mestre para explicar a incapacidade do aluno e forma-se ao aluno incapaz que tem de compreender, inutilmente, a explicação do mestre.

3) *Traduzirás e contra-traduzirás*. Jacotot não explicou nada do francês e deu aos seus alunos um livro bilíngue, oferecendo a possibilidade da tradução e da contra-tradução, ainda que ele próprio não o tenha feito. Ele pensou a pedagogia como uma flutuação permanente, como um fluxo e refluxo de tradução e de contra-tradução. Imaginou o ato pedagógico como um ato de tradução de traduções.

Skliar (2003) afirma que essas dissonâncias constituíam para Jacotot uma experiência filosófica, e não um princípio metodológico de ensino. Essa experiência era produzida com uma *Coisa em Comum* (o livro bilíngue do *Telêmaco*) que possibilitava ao aluno encontrar algum meio de estabelecer relações com os signos escritos que ignorava. Assim, os alunos aprenderam o texto francês, sem a necessidade de nenhum tipo de explicação sobre os primeiros elementos da língua francesa, sejam eles ortográficos ou gramaticais.

1.1.3 Igualdade Para Dar a Ver as Diferenças no Aprender

Para Rancière (2003), o modo de constituir a relação do mestre e do aluno em Jacotot não é fundada em uma teoria do conhecimento, mas de uma pressuposição, estabelecida em dois níveis:

- De uma igualdade irreduzível, que é preciso supor para fazer funcionar a própria desigualdade; porém essa igualdade fundamental geralmente só se presta a seu próprio desaparecimento. Quando o mestre que sabe dirige-se aos alunos que não sabem para

transmitir o saber, isso supõe um mínimo de igualdade – por exemplo, a compreensão de uma linguagem por meio da qual o mestre vai falar ao aluno para explicar-lhe a desigualdade que há entre eles.

- De que todo o poder da hipótese igualitária está naquilo que ela permite operar, portanto a questão é de saber do que se parte: da igualdade ou da desigualdade. A relação emancipadora exige que a igualdade seja tomada como ponto de partida. O ignorante sempre sabe alguma coisa e sempre pode relacionar o que ignora ao que já sabe. O método de Jacotot consiste na afirmação de que sempre há um ponto de passagem³⁶, de que o ignorante sempre possui algum meio de estabelecer relações com os signos escritos que ignora.

É importante situarmos que a relação emancipadora, de que trata Rancière-Jacotot, diz respeito à potência que todos têm para aprender, e de que a barreira que se forma nesse processo emerge da relação de desigualdade, produzida numa lógica do ordenamento social que se instala como inferioridade de quem aprende e como superioridade de quem ensina.

O pensamento da emancipação supõe que alguns têm desejo de passar a barreira. O que é essa barreira que eles pretendem passar? Eles não o sabem muito bem. De fato, o pensamento da emancipação significa perguntar àquele que quer passar a fronteira em que continente deseja entrar, o que também significa: o que é a fronteira? (RANCIÈRE, 2003, p. 196)

Na análise de Skliar (2003), a pergunta que Rancière retoma de Jacotot como pressuposto – de onde se parte, da igualdade ou da desigualdade – refere-se à descoberta que estava sendo parcialmente formulada em relação *ao comum* entre mestre e aluno. Para o autor, ao procurar desse jeito a igualdade, o que *o mestre ignorante* encontrou foi a sua invenção da alteridade. A questão que se coloca, então, é que no modo de aprender há diferenças que diferem cada vez mais, pois o outro fala uma língua diferente do mestre, e o mestre fala uma outra língua diferente daquela do aluno. Skliar (2003) afirma que foi a língua do outro que fez o entendimento nascer, respirar, aventurar-se na experiência intelectual. E a intensa diferença na própria língua fez com que os alunos conseguissem pôr em funcionamento a ideia de que *tudo está em tudo*.

³⁶ O ignorante sempre sabe uma oração; se alguém que sabe escrever puser essa oração por escrito, que ele saberá que a primeira palavra do Pai Nosso é “Pai” – no papel, tanto quanto na sua cabeça – e poderá portanto fazer uma primeira associação. Em um calendário, ele sabe qual é a data de seu aniversário; se lhe mostrarem o calendário, ele poderá estabelecer esse mínimo que vai guiá-lo em direção a um saber linguístico comum: como se escreve seu próprio nome, e assim por diante. (RANCIÈRE, 2002)

Com essas (re)flexões, seguimos com a atenção própria ao cartógrafo³⁷ para pensar o trajeto e a intensidade da aventura do tornar-se mestre ignorante no processo de ensinar. Pousamos na análise de como se constituiu a relação do mestre com seu ato de ensinar. A ignorância do mestre em relação à língua de seus alunos suscitou um impasse em seu ato de ensinar a literatura francesa. **O mestre tornou a própria ignorância a sua matéria a ser ensinada, construindo com essa condição o encontro de sua língua com a língua dos alunos pela coisa comum, o livro Telêmaco.** Ele guiou-se pela diferença na composição de um modo próprio de ensinar, cujo processo evidenciou que a **matéria ensinada** era de outra natureza, pois a condição para aprender estava na potência tanto do aluno como do mestre. Ao mestre cabia indagar, encontrar com o outro o movimento de aprender já presente em suas vidas e provocar relações.

A **matéria ensinada** já não se referia ao estabelecimento de um conteúdo que se funda no mutismo de quem a recebe e a aprende. O diálogo com Rancière e Jacotot e Deleuze nos leva a pensar que tratamos de uma **matéria ensinada** em tensão com uma **matéria de expressão**, a qual prolifera em vozes e em produção de sentido, no encontro com novas fronteiras de si e do mundo, no processo de aprender. Temos a **condição** de igualdade como potência de todos para expressar a multiplicidade que nos compõe.

Os **termos** que se produzem na reflexão de Jacques Rancière (2002) e no diálogo com Joseph Jacotot vão sendo constituídos no avesso do modelo pedagógico dominante: do mestre sábio para **um mestre que ignora**; da explicação para um percurso pedagógico de como se aprende com **um método de cada aluno**; do lugar de aprender na escola para um **movimento de aprender** presente na existência de todos.

Com esses termos, passamos a dialogar com as circunstâncias de nossa experiência de pesquisa: a formação em psicologia, cuja matéria a ser ensinada é o saber psicológico e seus instrumentos de intervenção. Quando essa matéria expressa o encontro com os jovens, nas atividades de extensão em políticas públicas, as técnicas vacilam, o exercício ético é convocado, a ignorância é instalada. A tradução a ser feita segue com outra produção, para além do domínio das equivalências entre teoria, técnica e corpos juvenis. Em alguns momentos diferentes traduções de audições e de visões, em outros tudo parece transbordar das palavras. As afetações desterritorializam saberes e as palavras são tentativas de construir um

³⁷ Nos guiamos pela análise de Virginia Kastrup (2007) em relação à composição da atenção do cartógrafo, que implica considerar que quando somos atraídos por algo que obriga o pouso da atenção, a atitude investigativa do cartógrafo se faz pela formulação da pergunta “vamos ver o que está acontecendo”. O que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto, pois em cada momento é todo o território de observação que se reconfigura.

percurso. A psicologia faz o que mesmo? Faz? O que fazemos com o que escutamos com esse jovem? Por onde seguir com ele na psicologia? Para que formar psicólogos?

Temos a relação pedagógica para formar psicólogos sendo produzida entre professora e estudantes, e temos essa relação ampliada quando a professora-psicóloga e os estudantes-estagiários de psicologia praticam seu aprender com jovens e equipes que com eles trabalham. Nessa situação, o “Telêmaco” é feito de uma matéria em movimento: uma modalidade de escrita, criada através de uma lista de discussão, que configura um *diário* próprio ao formar-praticar da experiência em extensão, conforme abordagem detalhada na Seção II desta tese. Podemos adiantar que a emergência dessa diz respeito ao processo de como esse “registro” passa a construir uma pragmática própria a esta prática-psi-juvenil de uma psicologia em formação – de uma formação em psicologia.

A escrita foi constituindo-se como acolhimento do que passava por nós, algo que registrava a existência do que nos acontecia na afetação juvenil. A circulação de lugares, de vozes, de diálogos, sem nos centrarmos em definir quem fala, porque fala, em que ordem. A volta para lugares configurados institucionalmente como a sala de aula, a supervisão, o local da extensão, passava a se dar na emergência de lugares-outros. Um *lugar* em constante modificação, perguntas sem respostas, respostas sem perguntas. Nesses diálogos multiplicados o processo de análise da formação em psicologia nas afetações juvenis deflagrava nova análise nas práticas com as equipes envolvidas no programa acompanhado. Da fala ao escrito que produzia outra fala e encontrava outra escrita e outra fala, a escrita-lista passava a compor o agenciamento.

O diálogo com Kastrup (2007), quanto a uma política cognitiva de invenção, permite situar que a matéria de nossa pesquisa não é o suporte passivo de um movimento de produção por parte do pesquisador. Essa matéria expõe veios que devem ser seguidos e oferece resistência à ação humana; e nesse percurso, o conhecimento surge como composição. A autora afirma que essa é a tarefa do cartógrafo: ter como guia “[. . .] as direções indicadas por qualidades inesperadas e pela virtualidade dos materiais. Trata-se, em certa medida, de obedecer às exigências da matéria e de se deixar atentamente guiar, acatando o ritmo e acompanhando a dinâmica do processo em questão [. . .]” (KASTRUP, 2007, p. 21).

Com Rancière (2002), encontramos a cartografia do mestre ignorante, pois a esse cabe acompanhar como o aluno pesquisa. De tudo que aprende, o autor afirma que lhe será pedido que: fale, diga o que vê, o que pensa disso, o que faz com isso, que demonstre a materialidade do livro na sua própria elaboração; faça o relato das aventuras, das idas e vindas, dos desvios, dos trajetos da pena que escreveu esta palavra; mostra-me o que te faz dizer o que dizes. Uma

cartografia produzida pelo próprio aluno. Não se sabe que caminho traçará o aluno, mas sabe-se de onde ele não sairá – do exercício de sua liberdade. “Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que *é preciso encontrar*. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à *coisa* que já conhece.” (RANCIÈRE, 2002, p. 57, grifos do autor)

Esse diálogo com Rancière nos leva também ao movimento de Gilles Deleuze com o aprender e o lugar de professor. Ao estudar sua obra e sua prática pedagógica, Zourabichvili (2005) afirma que sua noção de ensino é construída em torno de três elementos: ensina-se sobre o que se pesquisa e não sobre o que se sabe³⁸; não sabemos como uma pessoa aprende, mas o aprender sempre ocorre por intermédio de signos³⁹; somos levados a crer que os problemas devem ser pensados pela procura das soluções, e desse modo somos mantidos numa espécie de escravidão, pois a liberdade está em poder participar da constituição dos próprios problemas⁴⁰. Para o autor, encontramos, com esses elementos, o elo do gosto pedagógico de Deleuze e sua vocação de filósofo crítico, em trocas mútuas, pois “[. . .] em vez de ser esgotado por seu arrebatamento filosófico, o sentido ‘próprio’ da aprendizagem dele se nutre [. . .]” (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1311).

Na entrevista a Parnet (DELEUZE; PARNET, 2001), Gilles Deleuze fala sobre seu modo de pensar as relações com os estudantes na sua prática de ensino. Primeiro diz que o importante nessa relação é ensinar os alunos que eles devem estar felizes na solidão, portanto seu papel como professor era reconciliá-los com sua solidão. Depois evidencia a importância de fazer circular os conceitos, para se tornarem de uso comum, utilizados de várias formas, ao invés de constituírem uma “escola”. Isso só podia ocorrer, diz Deleuze⁴¹, se ele endereçasse os conceitos a outras pessoas solitárias que torceriam essas noções conforme seu próprio jeito. Para Pelbart (2005), uma curiosa maneira de conceber o desafio do ensino: trabalhar uma matéria em movimento (a matéria-pensamento) ao invés de transmitir uma informação ou uma técnica de análise.

Ao situarmos a matéria de expressão como produtora do ato de ensinar, dialogamos com Deleuze e Guattari (1997) na elaboração desse conceito vinculado à noção de território. Para eles, um conjunto de matérias de expressão traça um território, um lugar de passagem formado por elementos heterogêneos que vão tomando consistência. As qualidades

³⁸ Deleuze (1992, 2000a), nas obras *Conversações e Diferença e Repetição*.

³⁹ Deleuze (2003), na obra *Proust e Os Signos*.

⁴⁰ Conforme diálogo de Gilles Deleuze (1999) e com a obra de Henri Bérgson.

⁴¹ Conforme entrevista televisiva concedida a Claire Parnet, intitulada *L'abécédare* (DELEUZE; PARNET, 2001).

expressivas ou matérias de expressão entram em relações móveis umas com as outras e, assim, vão “expressar” os motivos territoriais e as paisagens territoriais. As matérias de expressão são apropriativas e, embora não pertençam a um sujeito, desenharam um território que pertencerá ao sujeito que as traz consigo ou que as produz. São assinaturas que não indicam pessoas, mas a formação aleatória de um domínio e a criação de um estilo. A assinatura “é a marca constituinte de um domínio, de uma morada.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 123).

O escrever poderia constituir-se como morada e estilo num plano de formação em psicologia? Que condições e termos tornariam possível esse modo de territorializar matérias de expressão na composição de um agenciamento?

1.3 UMA LÍNGUA PARA INDAGAR: ENUNCIÇÃO COLETIVA

As perturbações promovidas pelos conceitos da filosofia propagam uma série de indagações entre **A Verdade** e **a produção de verdades** nos saberes da psicologia e da pedagogia que são problematizados nesta tese. Deleuze e Guattari (1992) afirmam que a ciência não deixa de experimentar uma profunda atração pelo caos que combate. A desaceleração necessária para constituir um plano de referência ocorre numa borda do pensamento infinito, e é nos movimentos das linhas que constituem essa borda, entre suas aparições e desaparecimentos, que relações se conservam para estabelecer uma função. As séries que se produzem nesses movimentos enunciam:

- **A Psicologia** designada em saberes prescritos e **uma psicologia** que se faz na singularidade de um encontro;
- **O Jovem Problema** descrito em corpos teórico-científicos e **um jovem** que afeta e é afetado na heterogeneidade de modos de ser;
- **A Formação** planejada na grade curricular e **um modo de formar-praticar** sendo feito na pragmática de uma língua menor no percurso de tornar-se psicólogo.

No plano de referência desta pesquisa, a função de como operar os saberes na formação em psicologia, vai se desdobrando numa modalidade de escrita que marca um território de expressão e de atualização do que acontece quando uma psicologia experimenta o encontro com as possibilidades-virtualidades (DELEUZE, 1999; BERGSON, 2006). A abertura de uma psicologia que afronta seus limites para experimentar a multiplicidade que compõe os modos

de formar psicólogos entre os modos de viver juvenis, encontra na escrita a pragmática de uma enunciação coletiva de um praticar-formar compartilhado e heterogêneo.

A pragmática é uma política da língua que avalia as variáveis interiores de enunciação, as quais revelam, segundo Almeida (2003), o funcionamento do agenciamento coletivo de enunciação em um agenciamento mais complexo. “Essas variáveis não seriam idênticas à linguagem e às línguas, mas sua condição. Conjugam-se em uma função-linguagem, ou palavra de ordem, que se caracteriza pelo agenciamento elementar.” (ALMEIDA, 2003, p. 76). Assim, a pragmática envolve novas questões quando tratamos da escrita e de um modo de escrever produzidas com peculiaridades de uma ferramenta de ambiente a distância, lista de discussão, como é o caso de nossa pesquisa.

Deleuze e Guattari (1995) destacam que as ferramentas, assim como os demais elementos que compõem um agenciamento, não valem por elas mesmas. Há o primado de um agenciamento maquínico dos corpos sobre as ferramentas, o primado de um agenciamento coletivo de enunciação sobre a língua. Há, ainda, a articulação destes dois aspectos que formam um agenciamento pelos movimentos de desterritorialização que marcam suas formas. Deleuze e Guattari (1995) afirmam que ao atribuir ao corpo (corpos, coisas, objetos que entram em sistemas físicos, organismos e organizações) um atributo não-corpóreo (regime de signos, semióticas) produzimos um ato de linguagem.

O problema de escrever é inseparável de um problema de ver e de ouvir, pois segundo Deleuze (1997), ao criar uma língua no interior da língua, a linguagem inteira tende para um limite que se comunica com seu próprio fora. O limite não está fora da linguagem, ele é o seu fora: é feito de visões e audições não-linguajeiras, mas que só a linguagem torna possível. Entre as palavras se vê e se ouve. Em meio aos componentes do agenciamento uma máquina abstrata, também tratada por Deleuze (1988) como diagrama a partir do diálogo com Foucault, atualiza forças de matérias não formadas e funções não formais num plano de variação contínua que abre o agenciamento para o exercício de relações singulares e imanentes.

Nesta perspectiva, Almeida (2003, p. 51) afirma que a linguagem deixa de ser apenas um sistema de representação para se tornar uma prática que se exprime em um regime de linguagem, “[. . .] uma prática discursiva que não se confunde com unidades lingüísticas; enunciados que não se definem pelo que designam ou significam, que não se contentam em descrever estados de coisas e que não cessam de cruzar seus elementos com os de outra dimensão agenciada, o conteúdo.” Assim, segundo a autora, a expressão não representa, nem atesta um conteúdo correspondente, pois se produz numa máquina semiótica coletiva, um

regime de signos enunciável em novas relações de tensão com um regime de corpos e objetos, o conteúdo numa engrenagem maquínica.

Ao desterritorializar o movimento do dito ao dito e afetar-se pela própria palavra em suas tendências de ordem e de passagem, a psicologia é constituída no próprio processo de efetivar a formação, ao invés de manter-se no dito psicológico como uma relação restrita de reprodução de práticas na formação e de reprodução dessa formação na atividade de extensão com jovens. A palavra de ordem remete aos comandos e a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma obrigação social. Deleuze e Guattari (1995, p. 54) salientam que o que precede e o que se segue a palavra de ordem pode ser um longo processo de afetações de forças, um lento trabalho dos corpos, mas em si mesma a palavra de ordem é puro ato, transformação que a enunciação junta ao enunciado.

Existem senhas sob as palavras de ordem. Palavras que seriam como que passagens, componentes de passagem, enquanto as palavras de ordem marcam paradas, composições estratificadas, organizadas. A mesma coisa, a mesma palavra, tem sem dúvida esta dupla natureza: é preciso extrair uma da outra – transformar as composições de ordem em componentes de passagens. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 59)

Deleuze e Guattari (1995) afirmam que uma pragmática é constituída pelo ordenamento, mantido pela constância e reprodução de enunciados, e pela variação contínua de elementos que fazem surgir novas distinções, recusando distinções prévias e de princípio. Para os autores, é necessário identificar os elementos que possibilitam uma pragmática com a heterogeneidade da língua, para além dos fatores que buscam assegurar as invariantes estruturais, referentes ao sistema homogêneo da língua orientado por uma linguística que reivindica cientificidade, numa espécie de modo maior. No sistema homogêneo, o direcionamento é para as constantes de uma língua (fonológicas, sintáticas, semânticas); os universais da linguagem (a decomposição do fonema, da sintaxe, da significação); a ligação de constantes e correlações binárias; a competência; a sincronia. (DELEUZE; GUATTARI, 1995)

O que força o pensamento, nas circunstâncias de nosso praticar-formar, é o (des)encontro entre uma psicologia que se forma e uma juventude que transgride essa forma. É um pensamento que se experimenta quando as regras e as razões da psicologia entram em colapso diante de um jovem que se aloja na violência e no abandono, sendo capturado num regime de delinquência. Mas que, ao mesmo tempo, evidencia que seu viver transborda o enunciado deste regime, o saber da psicologia e suas explicações, convocando uma língua menor no processo de formação em psicologia.

Há uma outra maneira de enunciar a infração e o jovem que a encarna, à medida que estar com esse jovem implica tanto em viver a singularidade desta relação, como experimentar os afetos e problemas de uma vida feita de signos, intensidades, devires que nos fazem habitar um agenciamento coletivo de enunciação. Almeida (2003) afirma que o conceito de agenciamento coletivo de enunciação, proposto por Deleuze e Guattari (1995), supera noções lingüísticas, como as de sujeito de enunciação e sujeito de enunciado, pois envolve uma conexão de elementos heterogêneos e de algo que acontece entre os termos. Assim, são introduzidas na problemática do indivíduo singularidades, de modo que ele não pode mais ser pensado sem “[. . .] os dinamismos de uma realidade complexa e diferenciada que o torna em si uma multiplicidade.” (ALMEIDA, 2003, p.122).

Para pensar a noção de enunciação coletiva, Deleuze e Guattari (1995) retomam a noção de *discurso indireto* de Mikhail Bakhtin⁴² e evidenciam que existem todos os tipos de voz em uma voz, pois todo discurso é indireto. A unidade de uma língua é antes de tudo política e para Deleuze e Guattari (1995) não temos uma língua mãe, mas uma língua dominante. Formar frases corretas é a condição para qualquer submissão às leis sociais, assim como a elaboração de um texto acadêmico. Mas essas regras ditas obrigatórias correspondem ao primeiro tratamento, pois o próximo passo trata de regras facultativas que concernem à construção de um continuum de variação. O caráter coletivo da linguagem implica que mesmo uma escrita “individual” carregue muitas vozes.

Nosso trabalho busca situar um procedimento de variação contínua na linguagem, um estilo próprio ao agenciamento coletivo de enunciação de uma língua menor, enunciada numa psicologia que se produz na tensão com uma língua maior. Colocar em variação contínua é uma operação que pode fazer surgir novas distinções dos modos de expressão na composição de elementos da voz, da fala, da língua. São expressões que se constituem num extremo de desterritorialização da língua, constituindo um papel de **tensor** que faz com que a língua tenda em direção a um limite de suas formas, em direção a um além da língua.

O tensor opera um tipo de transitivização da frase, e faz com que o último termo reaja sobre o precedente, remontando toda a cadeia. Assegura um tratamento intensivo e cromático da língua. Uma expressão tão simples como o *e...* pode representar o papel de tensor através de toda a linguagem. Nesse sentido, o *e* é menos uma conjunção do que a expressão atípica de todas as conjunções possíveis que coloca em variação contínua. Eis porque o tensor não se deixa reduzir nem a

⁴² Mikhail Bakhtin (1885-1975) nasceu em Moscou. Principal figura de um círculo de intelectuais que produziu uma variada discussão em Filosofia e Ciências Humanas na intelectualidade russa na década de 1920, constituindo uma densa e inovadora filosofia da linguagem. Considera que a primeira determinação que preenche a linguagem é o *discurso indireto*, a “[. . .] relação com sua própria língua concebida como uma das línguas possíveis [. . .]” (BAKHTIN, 2000, p. 343), “[. . .] todos aqueles cujas vozes soam nas palavras têm seus direitos [. . .]” (BAKHTIN, 2000, p. 350).

uma constante nem a uma variável, mas assegura a variação da variável, subtraindo a cada vez o valor da constante (n-1). Os tensores não coincidem com qualquer categoria lingüística; são entretanto valores pragmáticos essenciais ao agenciamentos de enunciação coletiva bem como aos discursos indiretos. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 44).

Nos estudos sobre a obra de Gilles Deleuze, a autora Julia Almeida (2003) evidencia o “tensor” como uma potência de desterritorialização lingüística, o intensivo, um vetor de fuga nos sistemas onde se desenvolve. O tensor, segundo a autora, não é coincidente com nenhuma categoria lingüística e pode encarnar-se em todas elas, pois sua função pode desempenhar qualquer elemento da língua. “Enquanto procedimento poético, ele revela uma poética cuja figura já não pode ser mais a metáfora; o tensor é uma (des)figura, uma metamorfose.” (ALMEIDA, 2003, p. 150).

As análises de Deleuze a respeito do escrever são evidenciadas na obra *Crítica e Clínica*⁴³, publicada em 1993. Mas também podemos ter como referência a pragmática de sua escrita, especialmente com Félix Guattari, ao escreverem-expressarem a *tensão* de possibilidades numa permanente convocação do leitor a um pensamento- experimentação.

Deleuze (1992), ao comentar sua escrita com Félix Guattari na obra *Mil Platôs*, situa um estilo que se produziu na intercessão dos dois: a proposição telegráfica que inicia cada título, os nomes próprios que, antes de designar pessoas, designam forças, acontecimentos, movimentos, lugares; os verbos no infinitivo que indicam devires que ultrapassam os modos e os tempos; as datas que não remetem a um calendário único e homogêneo, mas espaços-tempos que mudam a cada vez. Assim, o autor afirma que a escrita pode, por si mesma, dar esse sentimento de eminência de algo que vai suceder ou que acaba de se passar, constituindo um agenciamento de enunciação.

Ao situarmos a matéria de expressão como constituinte do ato de ensinar, dialogamos com Deleuze e Guattari (1997) na elaboração desse conceito vinculado à noção de território. Para eles, um conjunto de matérias de expressão traça um território, um lugar de passagem formado por elementos heterogêneos que vão tomando consistência. As qualidades expressivas ou matérias de expressão entram em relações móveis umas com as outras e, assim, vão “exprimir” os motivos territoriais e as paisagens territoriais.

⁴³ A obra *Crítica e Clínica* trata de um conjunto de caminhos traçados a respeito da literatura como saúde, abordando obras de Lewis Carroll, Louis Wolfson, Whitman, entre outras. Deleuze destaca que o delírio inventa as visões e audições de uma história e de uma geografia incessantemente reinventadas, como um *processo* que arrasta as palavras de um extremo a outro do universo criando a obra. Trata da frágil saúde do escritor que, como escritor do mundo, inventa um povo que falta, bastardo, inferior, dominado, em devir e inacabado. Mas quando o “delírio recai no *estado clínico*, as palavras em nada mais desembocam, já não se ouve nem se vê coisa alguma através delas, exceto uma noite que perdeu sua história, suas cores e seus cantos. A literatura é uma saúde”(DELEUZE, 1997, p. 9).

As matérias de expressão são apropriativas e, embora não pertençam a um sujeito, desenham um território que pertencerá ao sujeito que as traz consigo ou que as produz. São assinaturas que não indicam pessoas, mas a formação aleatória de um domínio e a criação de um estilo. A assinatura “é a marca constituinte de um domínio, de uma morada.” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 123).

As relações entre forças que perturbam um plano de referência, ao mesmo tempo, podem configurar nova matéria de expressão que marca um território, através de gestos, de poses e de vozes que se expressam na escrita. Os modos de formação em psicologia, na experimentação que encontra a afetação juvenil, enunciam atividades funcionais referentes ao saberes psicológicos em produção, podendo adquirir um novo aspecto nessa marca territorial que indica a trama de um singular agenciamento.

É com esse movimento que a formação em psicologia passa a ser construída num percurso próprio, traçado por distâncias móveis, mas sempre entre relações dessa territorialidade que marca o primeiro agenciamento. Quanto mais a “obra” é desenvolvida, mais os motivos entram em conjunção, conquistando uma morada que enriquece as relações internas a esse agenciamento e não pertencendo ao indivíduos, mas ao território existencial que eles produzem.

Um território existencial está em questão. A “obra” diz respeito tanto aos modos de praticar psicologia com o outro e seus processos de subjetivação, como aos modos de formar um psicólogo, um mestre e um pesquisador. Segundo Guattari (1992), a polifonia dos modos de subjetivação envolve uma multiplicidade de maneiras de “marcar o tempo”. São módulos de intensidade que operam, ao mesmo tempo, registros biológicos, socioculturais, maquínicos, cósmicos e que, paradoxalmente, tentamos organizá-los no mundo num tempo universal, quando na realidade lidamos apenas com apreensões de tempo. É a experimentação desses ritmos que marcam o tempo que constitui novos territórios existenciais. Um ritornelo⁴⁴ marca o cruzamento, num agenciamento, de modos heterogêneos de subjetivação que encarnam e singularizam a vida de cada um. Guattari (1992) evidencia que, como na música e na poesia, os fragmentos da matéria de expressão funcionam também, em outras composições, na categoria dos ritornelos existenciais.

⁴⁴ Os casos mais simples de ritornelos de territórios existenciais podem ser encontrados na etologia de numerosas espécies de pássaros cujas sequências específicas de canto servem para a sedução de seu parceiro sexual, afastamentos de intrusos, aviso de chegada de predadores. A cada vez uma definição funcional. Nas sociedades arcaicas, é a partir de ritmos, de cantos, de danças, de máscaras, de marcas no corpo, no solo etc. que são circunscritos tipos de territórios existenciais coletivos (GUATTARI, 1992).

A formação em contexto de extensão é uma condição importante para a escrita ocorrer de tal modo. Há a necessidade de algo comum, uma experiência, o dado em si, a coisa comum, como referida por Rancière (2003) ao problematizar a pedagogia na perspectiva do *Mestre Ignorante*. A experiência comum aos participantes do grupo de trabalho da psicologia, nessa pesquisa, adquire a condição de matéria de expressão. O que promove a condição de busca de expressão e o encontro com a experimentação? A diferença. É a diferença que invade o pensamento quando a representação não dá conta de responder ao que acontece, e nos leva a criar um território de expressão marcado através de uma escrita que mantém a experimentação. Diferença que insiste e retorna, pois algo inacabado busca expressão no paradoxo de uma potência de todos para viver a diferença de cada um.

Dependo sempre de um agenciamento de enunciação molecular, que não é dado em minha consciência, assim como não depende apenas de minhas determinações sociais aparentes, e que reúne vários regimes de signos heterogêneos. Glossolalia.⁴⁵ Escrever é talvez trazer à luz esse agenciamento do inconsciente, selecionar as vozes sussurrantes, convocar as tribos e os idiomas secretos, de onde extraio algo que denomino Eu [Moi]. EU [JE] é uma palavra de ordem.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24).

Passamos a nos constituir na enunciação, o que implica um determinado modo de existência entre as possibilidades que circulam num agenciamento produzido por pessoas, práticas, políticas, palavras. Nesse processo, dialogamos com as análises de Foucault (2004a, 2004b) sobre a escrita de si e as práticas de si. O elo com Michel Foucault na escrita de si como “artes de existência”⁴⁶ nos leva para as interlocuções com Deleuze (1997) pelas direções que ambos apontam para a potência do escrever. Força insistente nos modos como esses filósofos operam os conceitos pela escrita enquanto um estilo e um combate na relação com os regimes de verdade nos modo de vida.

Deleuze (1997) nos traz a potência do escrever como presença do povo que falta, do devir minoritário, a saúde do mundo produzida pela literatura. Em Foucault (2004a, 2004b), pulsam os caminhos da escrita de si como estilo e ética de uma existência. Ao escrever, as afetações que contornam um indivíduo tensionam os limites sempre mutantes que as palavras podem produzir com seus componentes de passagens de si. Mutações que podem seguir em proliferação de possibilidades quando o contorno do fora é a presença do outro para quem se

⁴⁵ Glossolalia: dom de línguas (o uso do nome depende da denominação religiosa) é um fenômeno que ocorre entre alguns grupos cristãos. Balbuciar sem sentido, semanticamente e sintaticamente ininteligível, manifestação usualmente desconsiderada quando vem de doentes com desordens esquizofrênicas, mas em comunidades cristãs referida como sagrada. Pode ocorrer em situação de exaltação religiosa, caracterizado pelo comportamento de certos indivíduos que começam, espontaneamente, a falar línguas desconhecidas, tidas como frutos de dom divino, mas que, geralmente são línguas inexistentes.

⁴⁶ Conforme texto de Foucault (2004c) “O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si”.

escreve, mas que já habita nossa escrita no movimento que acompanha seu destino a alguém. E que, também, pode retornar numa outra escrita e seguir, novamente, em séries que ligam e cruzam passagens de si.

Entre as possibilidades de passagem que as palavras de ordem carregam, o cartógrafo habita possibilidades de experimentar a **tensão** de novas distinções nos trajetos e nas intensidades do escrever. Temos, então, o experimentador que atinge uma zona de vizinhança na qual já não pode distinguir-se daquilo que está se tornando. É a possibilidade de compor uma metodologia mutante próprio à imanência e à experimentação: uma pragmática de análise do escrever que foi constituindo-se num *diário coletivo* e uma produção de cartografias que percorrem movimentos e intensidades de uma formação em psicologia que se dá com um a língua menor no paradoxo **de não saber o que fazer**.

Nesse sentido, insiste a questão sobre como produzir essa maquinaria pragmática entre os saberes pedagógico e psicológico, as instituições educação e trabalho, com análises que dialogam com um discurso acadêmico e, também, com um sujeito constituído na produtividade de uma ciência psicológica. Ou seja, os estratos que nos amarram ao organismo, a significância e a subjetivação, e nos distanciam da vida em expansão de uma micropolítica do desejo – conforme propõe a esquizo-análise (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, e ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra. [. . .] Estamos numa formação social; ver primeiramente, como ela é estratificada para nós. Em nós, no lugar onde estamos; ir dos estratos ao agenciamento mais profundo em que estamos envolvidos; fazer com que o agenciamento oscile delicadamente, faze-lo passar ao lado do plano de consistência. É somente aí que o CsO se revela pelo que ele é, conexão de desejos, conjunção de fluxos, *continuum* de intensidades. Você terá construído sua pequena máquina privada, pronta, segundo as circunstâncias, para ramificar-se em outras máquinas coletivas. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 24).

A máquina não é mecânica nem orgânica, mas um conjunto de vizinhança, relações entre termos heterogêneos homem-ferramenta-animal-coisa. Os elos de Gilles Deleuze com David Hume e Henri Bergson, já discutidos nesta Seção, são afirmados: as relações pensadas como E ao invés de É, e o desejo que é sempre agenciado sobre um plano de imanência num tempo de coexistência do passado consigo como presente, uma duração. Há sempre uma máquina social primeira “[. . .] em relação às estruturas que ela atravessa, aos homens que

ela dispõe, às ferramentas que ela seleciona, às técnicas que ela promove [. . .]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 122).

O mestre ignorante retorna no contemporâneo com sua força dissonante numa enunciação de virtualidades que afirma a potência da existência quando a experimentação do pensamento abre caminhos. Esses novos trajetos da ignorância que afetam nossos corpos enunciam a criação ética daqueles que assumem o aprender em qualquer tempo, em qualquer espaço. São com esses elos éticos, estéticos e políticos no plano conceitual construído com uma filosofia, que compomos uma tese que analisa a função da psicologia e da pedagogia.

Dir-se-ia que a escritura, por si mesma, quando ela não é oficial, encontra inevitavelmente, as ‘minorias’, que não escrevem, necessariamente, por sua conta, sobre as quais tampouco, se escreve, no sentido em que seriam tomadas por objeto, mas, em compensação, nas quais se é capturado, quer queira quer não, pelo fato de se escrever. Uma minoria não existe pronta, ela só se constitui sobre linhas de fuga que são tanto maneiras de avançar quanto de atacar. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.56)

Com essas elaborações, construímos uma tese que se engendra no dedilhar⁴⁷ de uma pragmática do escrever. Optamos por *dedilhar*, pois é mais que digitar, já que nesse caso as letras do teclado são gravadas com vibrações enunciativas de uma prática e de uma formação em processo, cuja matéria de expressão adquire a forma da escrita. Nessa direção, pensamos que a escrita a ser problematizada abre possibilidades para constituir-se numa forma inventiva e estética. Um conjunto de matérias de expressão traça um território vai tomando consistência num conjunto vago e discreto de elementos heterogêneos, pois é um ritmo que decorre de matérias de expressão que reagrupam forças e reorganizam de funções para constituir um lugar de passagem, mas também a marca de um primeiro agenciamento.

Rolnik (1993) evidencia que é assim que se faz o trabalho do pensamento, pois dá para dizer que só se pensa porque se é forçado a fazê-lo. O pensamento, nesta perspectiva, não é fruto da vontade de um sujeito já dado que quer conhecer um objeto já dado, descobrir sua verdade, ou adquirir o saber onde jaz esta verdade; o pensamento é fruto da violência de uma diferença posta em circuito, e é através do que ele cria que nascem, tanto verdades quanto sujeitos e objetos.

A escrita como forma de registro no cotidiano do fazer psicologia pode ser considerada como elemento de práticas prescritas de como se deve fazer e o que se deve saber conforme destaca Foucault (2003), e constituir os regimes pedagógico (da formação) e

⁴⁷ Diferente de digitar, que nos remete a uma datilografia no computador, destacamos que é mais que digitar, dedilhar implica em fazer vibrar com os dedos (em instrumento de cordas). (BUENO, 2000)

psicológico (o fazer com jovens) no caso deste estudo. Quando o escrever se dá na eminência de uma prática entre a prescrição e o acontecer, encontramos o *dedilhar* de uma cartografia. O movimento que mantém a enunciação de algo que se produz no processo de afetar e ser afetado numa escrita compartilhada. Nessa concepção, não nos centramos na identificação e análise do autor, do pesquisador, dos sujeitos da pesquisa, mas no mapa do agenciamento de formação em psicologia produzido com uma forma de enunciação coletiva. Nesse sentido, problematizamos a autoria como relação, um estilo a ser criado na conjunção “e”, no “entre” signos que circulam, insistem, afetam, e nos forçam a pensar, fazer, falar na tensão entre corpo e incorporal. Ao experimentarmos essa tensão no agenciamento, como abertura para criar sentido na multiplicidade que nos constitui, afirmamos a potência com que a vida pode ser afirmada em cada existência.

Mas de que matéria escrita falamos para cartografar as relações de constância e de variação? De que saber e ignorância se constrói a matéria ensinada e a matéria de expressão na formação em psicologia que compõe esta pesquisa?

Antes de passarmos para a Seção II, optamos por oferecer ao leitor a possibilidade de andar conosco entre séries de escritas do que experimentamos no percurso de nossa pesquisa. Um intervalo da escrita ordenada da tese, uma **Seção 1 e ½**. É uma opção compartilhada, pois o leitor pode também passar ao lado desta seção e seguir para a Seção II. Lá encontra o percurso de uma pragmática que se fez de uma lista de discussão, de um modo de escrever e, então, de um *diário coletivo* e suas assinaturas.

1 e ½ ENTRE-ROUBO@

Escritas de estagiárias e professora de psicologia, no agenciamento de uma formação que acontece com jovens integrantes de um programa de trabalho educativo, equipe de servidores e chefias do local que desenvolve este programa, técnicos de organizações que acompanham jovens em medida sócio-educativa. As referências de participantes citados nesta escrita estão assim nomeados:

Grupo Psicologia

Fé – Ex-estagiária

Gi – Professora

Se - Estagiária

Ti - Estagiária

Jovens

Bin

De

Der

Ni

Sa

Son

Teus

To

Orientadores dos Jovens

Ga

Ma

Mar

Can

Diário Coletivo Roubo@ - Novembro de 2003

1 - BIENAL E AUTORIZAÇÃO

From: "Se
To: <[ROUBO@](#)
Sent: Tuesday, November 04, 2003 4:49 PM
Subject: [ROUBO] Bienal

Gi

estou te repassando a comunicação interna referente a visita Bienal. Agora, lendo com mais calma o e.mail de resposta da chefia pensei que a questão é quanto a saída de alguns servidores e outros não...enfim...te liguei porque fiquei confusa por onde ir...parece que o pedido da equipe de autorização oficial é bem mais complicado que imaginava. Por outro lado tenho claro que não é uma saída psicologia e jovem e acho que é por aí que vou retornar este e.mail. Como te falei a Coordenação adorou a proposta mas disse que isso seria com a Chefia geral. em breve, estarei enviando primeiro para lista o e.mail que irá para chefia geral...

Abração,Se

- Quanto à autorização para os jovens participarem da Bienal, sem problemas. Acho mais uma excelente idéia. Estou achando um pouco complicado (diante de todos os demais servidores) autorizar que alguns servidores os acompanhem. Trata-se de um evento, malgrado de importância cultural, mas fora da organização.

- Se escreve em 03/11/03 14:56

Prezadas Chefias

Tudo bem?

Bom, gostaria de encaminhar o acompanhamento das atividades realizadas nas sextas-feiras pela equipe das Oficinas com os jovens do nosso Programa. Sem dúvida nenhuma, esses encontros que iniciaram em 01/08, têm potencializado nossas práticas educativas. Nesse sentido, a equipe de servidores sugeriu a realização de uma atividade externa com os jovens: Visita na Bienal. Para isso, a idéia sugerida pelo grupo é que todos possam participar dessa atividade que está prevista para o dia 07/11, às 15 horas com retorno às 17 horas. Entretanto, conforme comentei, os servidores demonstraram preocupação quanto a saída do setor para a realização dessa atividade e sugeriram que fosse encaminhado uma autorização oficial.

No aguardo de comentários,

From: Gi
To: <[ROUBO@](#)
Sent: Tuesday, November 04, 2003 10:34 PM
Subject: Fw: [ROUBO] e.mail p/Chefia

... acho que está muito bom assim. Sem colocar ênfase, pois já está explicitado que Ga está bastante envolvida e seria indispensável sua presença. Talvez acrescentar: "Seria importante seu contato com a equipe das Oficinas para pensarmos uma alternativa para esta situação, bem como definirmos algumas orientações de funcionamento das atividades propostas neste espaço." Mas fica a critério incluir ou não esta parte, conforme achares melhor. Estarei na ufrgs toda tarde, liga para o celular pois o outro não está funcionando. abraços, Gi

From: Se
To: <[ROUBO@](#)
Sent: Tuesday, November 04, 2003 6:47 PM
Subject: [ROUBO] e.mail p/chefia

Prezada Chefia

Gostaria de salientar que a iniciativa para a realização dessa visita partiu da equipe de servidores envolvidos no trabalho de realização e sistematização das atividades que vem ocorrendo no espaço das Oficinas. Assim, a servidora Ga, mostrou fotografias de trabalhos que estão expostos na Bienal e a idéia é que ela orientasse essa visita. Com isso, acho que fica inviável essa saída sem a participação de alguns servidores que compoem essa equipe pois é ela que vem organizando e mantendo as atividades que são desenvolvidas nas sextas-feiras com os jovens do nosso Projeto. Abração, Se

Obs: Gi pensei em colocar ênfase que pelo menos fosse possível a participação da servidora Ga pois ela que coordenaria essa atividade mas tb. não sei pois o espaço é coletivo...tem os servidores Mar e Can que querem participar... Aguardo teu comentário, Abração, Se.

From: Se
To: <[ROUBO@](#)>
Sent: Wednesday, November 05, 2003 1:56 PM
Subject: [ROUBO] contato chefia

Gi, segui tuas orientações...já enviei e.mail chefia acrescentando o teu excelente comentário de um possível contato direto dele com a equipe. Vamos ver ...de qualquer forma tenho claro que a psicologia não irá realizar essa atividade sem a participação dos servidores pois isso não é possível...Fui...o jovem Ni chegou para a entrevista...quanto a entrevista individual psico tb. penso em seguir tua sugestão de ver como a possibilidade desse estágio tem chegado para eles...bom, pelo visto,a rede tem funcionado muito bem como supervisão...ah, foram no jogo de futebol ontem? Até mais, Se.

2 - PARTICIPAÇÃO DE JOVEM NA SELEÇÃO

From: Gi
To: <[ROUBO@](#)>
Sent: Tuesday, November 04, 2003 10:43 PM
Subject: Re: [ROUBO] Seleção setor M., efeitos e rizoma

DEZ MESMO!!!!quem disse que o projeto não gera efeitos nos jovens?????Olha aí, o jovem Teus está a mil com as produções do Abrindo caminhos. Por falar em produções a Se também está a mil. Estou muito feliz com estas manifestações de nosso agenciamento. Já fiz contato com a psicologia de caxias do sul, estão interessados e repassei à chefia. Na semana que vem faremos reunião para tratar detas questões. De Porto para o Rio Grande e quem sabe para o Brasil!!!!Rizomaticamente E então Fe, não esqueça de nós!!Já temos duas novas participantes no grupo: Ti (estágio) e Ani (extensão e conforme seguir no próximo ano , fará estágio) Assim que conversarmos melhor envio dados para incluir a Ana no roubo. beijos Gi

From: Se
To: <[ROUBO@](#)>
Sent: Tuesday, November 04, 2003 7:01 PM
Subject: [ROUBO] Seleção

repasso cronograma das individuais para amanhã:
14 horas- Ni 14:30 horas- De 15:00 horas- Der

Tivemos total participação do servidor do setor e presença de todos os jovens após solicitação do próprio servidor. Confesso que fiquei emocionado com o relato do Teus: " Olha pessoal, se vcs. não passarem dessa vez, não > desiste, continua tentando. Eu não passei na primeira vez, não me chamaram, > achei que foi porque eu falo pouco, sou mais quieto...daí eu tentei de novo > e estou aqui, fui selecionado e adoro o pessoal todo que tem aqui, eles são > muito legais. Então se tu não passar, eu sei que é chato mas se tu quiser > tenta de novo, eu pedi para tentar de novo e eu vim de novo...boa sorte para > vcs. todos, espero que o meu relato ajude vcs." Querido!!! fico super emocionada com esse relato...de ver que ele não > falou da atividade, do trabalho como todos relataram...foi um pena que ele > chegou depois e o pessoal já tinha voltado para o seu setor. olha, que dez, > com isso, acho que Teus veio por iniciativa própria pois ele entra na casa > às 14 :30 e seu Nio (servidor) chamou todos antes desse horário...legal essas iniciativas do Teus...as fotos p/Fe, esse relato...

From: Fe
To: <[ROUBO@](#)>
Sent: Friday, November 07, 2003 1:09 PM
Subject: Re: [ROUBO] Seleção setor , efeitos e rizoma

oi gente!! estou por aqui, e não esqueci de ninguem.. vou lendo tudo e adorando as novidades.. Gi, recebeste meu mail falando sobre o artigo para ABRAPSO? tenho ele pronto, so faltava algum termo em ingles pra grupo dispositivo, sabes algum? vou te enviar depois a versao final, para vermos como encaminhar para publicação..beijos!!

3 - MORTE, NÃO-VIDA, VIOLETA E

From: Se

To: <[ROUBO@](#)>

Sent: Monday, November 10, 2003 3:08 PM

Subject: [ROUBO] preocupada jovem Son

Gurias,

To entrou em contato comigo dizendo que no final de semana encontrou um amigo dele e do Son que disse que Son foi morto na sexta a noite na rua Juca Batista. Segundo To, ele me procura para saber se eu recebi alguma notícia do Son. Digo que não, que a última vez que soube e estive com Son foi quando ele veio aqui buscar seu certificado. Combinamos então que ele entraria em contato com um número de telefone da casa do Son. Disse que nós dois poderíamos ligar da sala da psicologia mas falou que prefere lugar da rua, depois que sair daqui. Estou preocupada... não sei se com To ou comigo ... porque sabendo da relação dos dois, da proximidade, e da rapidez que as informações circulam entre os jovens... temos que ficar atenta na confirmação ou não dessa informação. Meu Deus!!!

From: Fe

To: <[ROUBO@](#)>

Sent: Tuesday, November 11, 2003 8:08 AM

Subject: Re:[ROUBO] preocupada jovem Son

Se,

vi teu mail agora... estou aguardando ainda com uma gota de esperança teu mail hoje pra saber mais oficialmente sobre essa notícia... se bem que sabemos que sempre a mais oficial é a que os jovens mesmo trazem...

Ainda não sei dizer ao certo o que estou sentindo, talvez ainda tenha um resto de negação que não quer aceitar essa morte, muito menos a esta distância... O que me vem na cabeça é POR QUE? ... por que ainda tem que morrer estes jovens, que preço estão pagando?... até quando?...

Se, por favor, assim que souberes mais alguma coisa avisa pela rede... com certeza To vai precisar muito de acompanhamento neste momento... acho que todos, mas ele particularmente, pela relação com Son e pelo que implica também neste momento da vida dele, de saída, de talvez estar novamente exposto às mesmas situações que Son... quem protege nestas horas?...

Mesmo à distância te acompanho mais próximo do que imaginas este momento, Se, te sente amparada pelo menos pela presença virtual, e que possamos continuar usando este espaço para nossas lágrimas...

Um beijo enorme, aguardo teu mail, Fe

From: Gi

To: <[ROUBO@](#)>

Sent: Tuesday, November 11, 2003 9:15 AM

Subject: Re: [ROUBO] preocupada jovem Son

Com certeza precisamos pensar numa estratégia para To. Já era meu

principal assunto hoje: como propormos um acompanhamento além estágio?

e Spero que não seja tudo isso com o Son, embora se o To está trazendo há grande possibilidade como é difícil ta vida destes jovens, ou quanta morte nesta vida, como

trazer mais vida para este fluxo.... conversamos a tarde

Força e Beijos Gi

From: Fe

To: <[ROUBO@](#)>

Sent: Tuesday, November 11, 2003 2:53 PM

Subject: [ROUBO] informação oficial Son

Oi gente,

recebi este mail da Ne, lembram dela? Encaminho a vocês sua confirmação sobre a morte de Son, recebi este mail agora mesmo... estou ainda sem muitas palavras, tentando assimilar a notícia e pensar em suas implicações, acho que basicamente tentando pensar em que coisas mais podemos pensar no trabalho com este jovem, com esta realidade, com essa vida tão cheia de não vida, como diz Gi...

Gostaria de estar por aí pra poder compartilhar mais esta dor que acompanha nosso trabalho... igual, me sinto contida neste ROUBO nosso.... tomara que possamos roubar tanta morte em vida pra que fiquem só as potencialidades...

Beijos sentidos, Fe

- Oi Fe! Quem escreve é a Ne G. F., ex estagiária ; lembra de mim? Pois bem, liguei para o telefone que você havia me dado e então me informaram que você tinha viajado e que eu poderia entrar em contato contigo por este email. Bom, a razão que me faz escrever pra ti é muito triste. Escrevo para lhe avisar que nosso amigo Son foi assassinado, friamente, com cinco tiros na cabeça, em plena tarde de sexta-feira, dia 07/11/2003 - dia, inclusive, que ele fora registrar a filha, Ada. E por saber que ele gostava muito de ti, peço para que ores para que ele esteja tranqüilo e em paz. Faça votos que esteja tudo bem contigo, que seus planos estejam se concretizando, muita luz e sucesso! Desculpe escrever para lhe dar esta notícia tão pesada, mas eu sei que ele gostaria que você fosse avisada.
Ne G. F

From: Se

To: <ROUBO@

[ROUBO] loucura

Tue, 11 Nov 2003 18:45:17 -0200

Fe, só agora consegui entrar na rede por aqui...queria falar contigo sobre a noticia encaminhada essa tarde através de um telefonema de Ne para o chefia do setor de estágio...pelo visto vc. ao mesmo tempo recebia a noticia por aí...eu estou assim sem saber direito o que pensar, parece que não é real, sei que uma hora a ficha vai cair em mim, agora ainda estou com tudo ao mesmo tempo no cabeção que nem consegui pensar...por aqui dei uma circulada pela casa e todos já sabem...elevador, setores, equipe da oficina, jovens...muito rápido, um tempo tão rápido quanto o tempo da vida... o que é louco e que essa noticia vem acompanhada no meio de varias outras coisas acontecendo...no caso, a visita do novo estagiário Der com sua mãe...a saída do To...se ontem estava preocupada com Son hoje falei em supervisão da minha preocupação com De que foi indicado para a seleção, de To que saiu daqui dizendo que isso era a vida, dona Se isso é a vida...do Sa que em muitos momentos me passa uma imaturidade...bom, Fe, queria mesmo antes de ir embora daqui falar contigo...acho que de fato não te passei antes a informação oficial do falecimento porque ela não está para mim ainda...eu ontem quando conversei com To quis acreditar junto com ele que isso poderia ser uma estratégia...estrategia de manter-se vivo...está pesado, calor e a cabeça dói...vou para casa tomar um banho.

Até,

Saudade Grande, Se.

From: Fe

To: <ROUBO@

Sent: Tuesday, November 11, 2003 7:56 PM

Subject: Re:[ROUBO] loucura

Se,

engraçado, parece que estamos com a mesma sensação-reação com a notícia... hoje de manhã chorei bastante, mas ainda tenho essa impressão de irreal, de que não é verdade, de que é uma notícia dessas que correm por aí sem ter fundamento... são tantas coisas que se misturam!! o paradoxo do mail de Ne, a notícia da morte de Son no dia de registrar sua filha... sua filha REAL, existente... fiquei pensando muito em quão difícil é às vezes acreditar neles, em sua palavra... sabemos que eles não são exemplos da verdade pura, mas enfim, porque sempre relacionar-nos com o pé atrás?... Ainda não reaciono totalmente, talvez pela distância, talvez por estar preferindo me manter no Son vivo, e não no morto... a imagem que tenho dele é a de quando fomos à missa de e Efe , com quem Son se dava muito mal, abertamente não se gostavam e discutiam... e Son foi lá, teve um gesto super humano com a mãe de Efe, se colocou à disposição se ela precisasse de algo, falou bem de seu filho... ver a cara daquela mãe falando com um amigo de seu filho naquele momento... foi algo realmente extremamente emocionante... acho que poucas vezes na vida vi uma nobreza dessas num gesto tão simples como reconhecer naquela família um sofrimento que é de todos... e é essa imagem que tenho de Son, dessa contradição que se encontra em um justiceiro com essa ternura que provoca lágrimas... A vida é rápida, mais ainda no trabalho com estes jovens... sinto o pulsar da vida, do coração, de alguma forma esse Son que se mantem em minha memória, no nascimento de uma filha... Acho que também me sinto de certa forma fortalecida... bastante doída, acho que ressentida com uma sociedade que não quer nem ver essa realidade que grita tão alto todos os dias... mas fortalecida igual, sempre disse que de alguma forma considero esses jovens heróis, não se trata de uma apologia ao crime, obviamente, mas... puxa, poder fazer resistência na realidade que eles enfrentam... e depois de conhecer as unidades da FASE... eles têm uma força que eu acho que é a que temos que manter, que a morte não mate a força que existe...

Talvez To consiga lidar melhor com isto do que pensamos... talvez?... estes jovens sempre nos surpreendem, graças a Deus... pois deixemo-nos surpreender pela vida, pela vida, sempre pela vida... Muitos beijos, com saudades e com muito carinho,Fe

From: Se

To: <ROUBO@

Sent: Thursday, November 13, 2003 5:29 PM

Subject: [ROUBO] PR

Gurias....muito trabalho por aqui....assim, a Bienal está confirmada para amanhã....tudo certo mesmo!!!! com participação dos servidores....pensei que seria legal a Ti ir com a gente!!! vou falar com ela hoje na aula. Depois conto os percursos da Conf. Bienal para a gente pensar juntas...agora olha que dez esse e.mail interno...no dia do e.mail de missa de setimo dia do Son....é mole....

- Gostaria de convidar alguns Servidores e Chefias para Festa de Despedida e Aniversário de nosso Estagiário To - o menino do grupo da FASE- que por estar completando 18 anos encerra o contrato conosco. Nosso setor se sente privilegiado por termos tido a sorte de pegar um menino que embora tenha errado no passado teve força de se erguer, trabalhando, adquirindo nossa confiança, demonstrando interesse e competência no seu trabalho, gostaríamos que ele tivesse uma lembrança feliz de um de seus últimos dias conosco, por isso preparamos uma festa surpresa com ajuda do grupo de colaboradores ao qual já entrei em contato. Desde já agradeço a presença de todos. A Festa será realizada no Auditório às 17:00.Chefia

From: Se

To: <ROUBO@

Sent: Friday, November 14, 2003 1:27 PM

Subject: Re: [ROUBO] PR, convite, a violeta e a vida

Olá

fiquei emocionada com este convite. Parece que os efeitos que tanto falamos sobre nosso trabalho aí . Quantas vezes somos tomadas pela incerteza pelas forças da reprodução que clamam por resultados imediatos sem ver o processo e a vida que insiste todo tempo. Ainda não consegui escrever sobre a terça de tarde e tantos acontecimentos. Lembrei muito da violeta na mesa da psicologia e os cuidados propostas por Son.Em meu diário está: cultivando a violeta. A violeta continua ali, viva, com flores.... Quanta vida Son produziu em nós, no projeto, então ele segue em nosso agenciamento afirmando nossa prática, nos servidores, no To..... Comentei a respeito com pessoas de fora, não relacionadas a UFRGS e a este contexto de intervenção, e me disseram: vocês tem obrigação de escrever e publicar esta experiência, nós precisamos saber disso tudo. Tive muita vontade de sair escrevendo nossas histórias, dar permanência a vida de Son e Efe, dar forma a este sofrimento de modo que outros possam entrar neste agenciamento.....compartilhar..... saudades de nossos encontros presenciais, as conversas, as vozes animadas, um abraço forteGi

From: Se

To: ROUBO

Sent: Monday, November 17, 2003 1:18 PM

Subject: Re: [ROUBO] PR, convite, a violeta e a vida

Gente,

concordo plenamente que temos a obrigação de escrever pelo menos crônicas que falem de nosso trabalho cotidiano e dar continuidade a tanta vida que se perde sem sentido.... se já lançamos nossa pedra fundamental para o livro, o que nos impede de ir fazendo??? acho que temos essa responsabilidade, sim, de dar mais voz e corpo a tanta juventude invisibilizada...

tenho muita saudade também dos encontros, das vozes, dos risos, dos ipes e dos jacarandas... isto aqui é maravilhoso, mas acho que ninguem me tira dessa terra amada que é Brasil, e Porto Alegre... me sinto em compromisso com nosso panorama social, e acho que compartilhar é a melhor forma de fazer com que as pessoas vejam outras coisas destes jovens...

um beijo grande, com muito carinho, Fe

From: Se

To: <ROUBO@

Sent: Friday, November 14, 2003 2:32 PM

Subject: [ROUBO] escrita

Ollha gurias, ano que vem, quero encontrar nosso livro na feira do livro hein...lembram do almoço no mercado....quem sabe na capa uma violeta!!!! Beijão,

Adoro trabalhar com vcs.!!! Se.

From: Se
To: <[ROUBO@](#)>
Sent: Friday, November 14, 2003 2:48 PM
Subject: [ROUBO] festa To

escuta essa que é dez...as gurias que trabalham no elevador vão preparar os cachorros quentes, salgadinhos da festa do To!! estão a mil na produção....

Se.
OUTRA VIDA?!

From: Se
To: <[ROUBO@](#)>
Sent: Friday, November 14, 2003 2:29 PM
Subject: [ROUBO] Der

Der esteve aqui ontem e já iniciou o trabalho junto com To. No final do dia me procurou para perguntar se não poderia vir mais vezes antes do To sair...levei a questão para setor, To e Der e fiquei de entrar em contato com a FASE para solicitar esse pedido...pediram a segunda e terça...assim é bem possível que teremos a presença de Der na festa do To. Fico feliz de ver que a idéia da passagem das atividades que tinha está acontecendo...ah, levei para conhecimento da Chefia Geral a presença de Der e ele gostou bastante....no final da tarde o cartão postal era deles conversando juntos com um servidor na sacada!!!

Abraço, Se.

Obs: o contrato de Der está OK...só que o banco aguarda o CPF pois sem ele não é possível abrir a conta. Já foi providenciado mas ainda não está pronto. Mas chegou aqui com a carteira de identidade na mão e me mostrou: oh, Dona, com quem fica ela...fica com a Dona... (da FASE) ou eu deixo aqui...disse que esse era um documento importante e era dele, em algumas ocasiões necessários de ser usado...como por exemplo na abertura de um contrato de trabalho, de uma conta no banco e de outras situações possíveis....na conversa com a mãe de Der, ela diz : Agora, né o meu filho vai virar um cidadão. não escrevi ainda sobre isso mas ela me pergunta como o filho foi na seleção, logo após eu dizer que sou a estagiária de psicologia que acompanha o projeto no qual o Der estava iniciando a participar...bom, digo que num determinado momento ele falou sim o nome da mãe dizendo que assim poderia ajudá-la e que seria muito importante para ela a sua presença aqui e que ele queria poder mostrar para mãe que ele consegue....nesse momento, a mãe enche os olhos de lágrimas e diz que a ida do filho para Fase foi uma grande função para ela...as visitas, a preocupação...e que estava feliz de estar aqui hoje.Estou em lágrimas por aqui.....mas assim só para fechar sem fechar....mãe e filho depois desse encontro não serão mais os mesmos....algo ali se deu!!!!

Lágrimas e lágrimas por aqui,

From: Gi
To: [ROUBO@](#)
Sent: Friday, November 14, 2003 3:50 PM
Subject: Re: [ROUBO] festa To

estou adorando tudo isso!!!!

From: Fe
To: <[ROUBO@](#)>
Sent: Wednesday, November 19, 2003 12:39 PM
Subject: [ROUBO] MAIL PARA JOVENS!!

Vai então abaixo o mail... gi, se puderes avisar Se de dar uma olhada, caso ela não veja... por via das dúvidas, já que a correria por lá é grande... abaixo então o mail para os jovens...

Oi pessoal!

Faz algum tempo que não mando notícias, e com os últimos acontecimentos queria mandar pelo menos um oi desde a Espanha.

Fiquei sabendo sobre a notícia do Son, fiquei muito triste por aqui, imagino que não deve ter sido fácil para vocês também. Só queria dizer que Son deixou sua marca no Projeto Abrindo Caminhos, e com certeza levamos ele dentro de cada um de nós...

Também sei que estão festejando por aí o momento de saída de To e entrada de um novo colega... To, te mando um grande abraço desde aqui, espero que lembres do Projeto e das pessoas que participaram com o mesmo carinho com que lembraremos de ti!!

Alessandro e Teus, como segue tudo por aí?

Para os outros jovens, um grande abraço, nos conheceremos em algum momento do ano que vem...

Me despeço de vocês com um grande abraço e muito carinho, Fe

From: Se
To: <ROUBO@>
Sent: Wednesday, November 19, 2003 2:33 PM
Subject: [ROUBO] e.mail jovens

Fe

Tudo certo...já enviei o teu e.mail para os jovens...acho que eles vão curtir muito recebe-lo... Ti,

4 - AMPLIANDO A PSI

From: Se>
To: ROUBO@
Sent: Wednesday, November 19, 2003 3:28 PM
Subject: [ROUBO] comunicação Gramado

Gi, abaixo encaminho e.mail interno enviado para os orientadores no setor e Chefias
pretendo conversar melhor ainda hoje a respeito do To pela rede...

Até, Se.

- Pessoal,
Nos dias 20/11,21/11 e 22/11, estarei participando do Seminário de Extensão Universitária da Região Sul. Para este Evento, a UFRGS selecionou apenas dez trabalhos e um deles foi o Projeto da Psicologia no qual está vinculado o trabalho que desenvolvemos no "Abrindo Caminhos". Sem dúvida, poder levar comigo a experiência que venho obtendo no trabalho desenvolvido pelo MPF é motivo de muito orgulho pessoal....pois considero esta prática marcada pelo forte papel de compromisso social e envolvimento das instituições Públicas na questão da juventude.
Bom, gostaria de combinar com todos que ,durante estes dois próximos dias, qualquer situação poderá ser diretamente encaminhada para a prof. Gislei no telefone 9117 0366.
Atenciosamente,
Se.

From: Fe
To: ROUBO@
Sent: Thursday, November 20, 2003 12:39 PM
Subject: [ROUBO] discussão teórica

Oi gente!

Ontem comecei a dar uma lida num material que trouxe e queria aproveitar pra botar na rede alguns questionamentos teóricos... sei que andam numa correria por aí, enfim, quem quiser comentar algo, fico bem feliz! haha...

Gi, estive dando uma olhada sobre a diferença em Deleuze, não sei se entendi bem, mas onde li fala algo comparando com jogar os dados ao azar, então a cada jogada as possibilidades são infinitas. assim, o que se repete não é o igual, como poderíamos pensar que é o fato de jogar um dado, e sim a diferença, a eterna novidade. então, quando dizemos que algumas coisas se repetem nos jovens (porque efetivamente vemos que algumas coisas são semelhantes), na verdade o que retorna é a diferença, o que cada ato abre como possibilidade. Li que Deleuze toma muitas idéias dos estoicos, que propõem que se ame o destino, ou seja, que aceitemos e afirmemos esse jogo de azar pois isso é dizer sim à existência. No livro (que se chama Deleuze para principiantes) fala do amor a esse acaso e a aceitação do que acontece enquanto acontece, isto seria a ética do acontecimento. Lembro que discutimos no ano passado sobre o retorno da diferença, queria saber se é por aí a coisa mesmo.... Num trecho do livro diz o seguinte "se escreve com relação à comunidade e não em nome individual. A literatura vai ao encontro do dominado, ao encontro de minorias que não escrevem, inclusive analfabetas. Não se escreve para essas minorias, e sim COM ELAS, com a sensação de elas, diante delas. Daí que o escritor devesse outro, outra coisa que escritor". Pensei em nosso livro, em nossa idéia de compartilhar nossos afetos e da responsabilidade de escrever com os jovens.... vamos lá!!
Beijos, Fe

From: Gi
To: ROUBO@
Sent: Tue, 18 Nov 2003 23:35:40 -0200
Subject: inclusão lista

Olá A Ti já está participando do grupo, nova estagiária. Podes incluir no roubo:anatibulo@ig.com.br.
Muitas coisas acontecendo. o To teve um afesta maravilhosa, o projeto irá para o interior também, Se está a mil. Visita à Bienal com servidores e jovens. Muita produção de vida!!!!
Beijos e saudades! Gi

From: Fe
To: [ROUBO@](#)
Sent: Wednesday, November 19, 2003 6:31 AM
Subject: Re:[ROUBO] inclusão lista

A página do yahoo está dando problemas neste momento, assim que ficar ok incluo o mail dela, ok? que bom, mais gente na equipe!!

Que bom que anda tudo de vento em popa!!...

sobre os jovens, pensei ontem que tinha vontade de mandar um mail... comentar que fiquei sabendo da noticia de Son, dizer algo para To por sua saída, não sei, dar um oi geral... o que acham? acho que basicamente queria dizer que lembro sempre deles e que queria compartilhar isso...

beijos grandes, Fe

pd: Gi, como anda tudo na correria por aí, vou ver com Laura se ela pode tentar encaminhar o artigo pra ABRAPSO, o que achas?

From: Gi
To: [ROUBO@](#)
Sent: Wednesday, November 19, 2003 9:24 AM
Subject: Re: Re:[ROUBO] inclusão lista

Claro Fe, acho que debes encaminhar teus E.mail ao grupo, se der tempo para o Gilberto hoje que está terminando o estágio. Gi

5 - AUDIENCIA PUBLICA INTERNA

From: Gi
To: [ROUBO@](#)
Wednesday, November 19, 2003 7:32 PM
Subject: [ROUBO] Fw: Dia 04.12 - Audiência Pública Interna

Se

na semana que vem podés marcar para dia 27 , às 11 ou às 14:00 hs (como preferir) a reunião com orientadores e oficineiros para planejarmos o dia

4. Segue E.mail que enviei a Chefia. Gi

- **De gi@ 19/11/03 09:22 >>>**
Eu e Se pensamos em planejar a audiência pública interna sobre o projeto Abrindo Caminhos com a equipe, orientadores de cada setor e servidores que participam das oficinas. Além de organizar este encontro específico, seria uma forma de começar a organizar participações em eventos e de outras instituições. O que achas? Gi
- **From: Chefia**
To: Gi
Sent: Wednesday, November 19, 2003 5:01 PM
Subject: Re: Dia 04.12 - Audiência Pública Interna
Acho ótimo!
Vamos efetivar essa idéia.
Um abraço, Chefia

From: Se
To: [ROUBO@](#)
Sent: Monday, November 24, 2003 3:47 PM
Subject: [ROUBO] combinações

Enviei e.mail para solicitação da reunião de quinta, às 14:00 horas, no auditório....enviei p/ equipe Oficinas, setores, chefias, procuradores, imprensa, informática....vamos ver o que acontece...pretendo circular na casa para comentar pessoalmente....por aqui, tudo calmo...Bom, Gramado estava muito bom...consegui entrar em contato com o Jornal da Universidade e entreguei nosso material...tb. participei da discussão de grupo na temática Direitos Humanos com...não lembro o nome mas ela é coordenadora de um grupo de extensão do direito em

Pelotas...Tribunos da Cidadania...interessante que tinha pensado em ir para a discussão da temática educação mas quando vi que os Direitos Humanos estava vazio falei, oba..pera aí...estava intimada com a camiseta amarela da UFRGS de ficar ali...e foi bem bom...tipo uma discussão de que direitos humanos tem sido tomado só enquanto direitos jurídicos mas que é muito mais abrangente que isso...estarei enviando apresentação assim que consegui recuperar o disquete que salvei o material lá mas que está com problema para abrir...Bom, valeu mesmo, por tudo...pelos trocas com cursos de outras áreas, com o contato com a proposta de trabalho da Extensão, com a divulgação do nosso Projeto...e com a oportunidade de estar em Gramado em pleno Natal Luz circulando na Marinetti 72 !! Muito tri, Voltei mais gordinha...tb. café colonial no Coelho, café do hotel...chocolate...muitas coisas boas em todos os sentidos...

Beijo Grande, Se.

- **From: Se**

To: setores, chefias, servidores

Subject: Audiência Pública Interna

Considerando a ausência das Equipes dos Setores e da Oficina na reunião de Planejamento da Audiência Pública Interna do dia 04.12

optamos pelo seguinte encaminhamento:

1. Mudar o objetivo desta atividade. Nossa proposta inicial era apresentar o processo de construção do Projeto "Abrindo Caminhos" com participação de todos os envolvidos.
2. A audiência terá como objetivo apresentar o projeto de Extensão: " Psicologia e Intervenção e Políticas da Juventude" abordando em especial a participação e as elaborações da Psicologia na assessoria ao Projeto .

Se, Ti e Gi

Psicologia

6 - REUNIÃO BIN

From: Se

To: [ROUBO@](#)

Sent: Monday, November 24, 2003 5:15 PM

Subject: [ROUBO] reunião Bin

Gurias,

Agendei reunião com FASE nessa quarta, às 9:00 da manhã...esse horário em função do orientador do setor.. tb. fechou porque nessa semana posso sem problemas estar livre nessa manhã. Por telefone, ela agradeceu muita a solicitação dessa reunião pq. diz que a coisa com ele não anda nada fácil e que está muito difícil...e que inclusive já ia me ligar para pedir esse encontro.

Abração,Se

From: Se

To: [ROUBO@](#)

Sent: Monday, November 24, 2003 5:21 PM

Subject: [ROUBO] mudanças

A imprensa entrou em contato comigo dizendo que amanhã a tarde Chefia tem reportagem com a Zero Hora marcada para 14:00 horas... diz que é sobre o Projeto...embora a Chefia não me passou isso e eu estou na minha, sinto que quero estar aqui...pode surgir alguma coisa imediata...assim, mudanças...e voltamos a manter a minha entrada aqui na PR às 13:30 horas...

Até, Se.

From: Se

To: [ROUBO@](#)

Sent: Thursday, November 27, 2003 11:32 PM

Subject: [ROUBO] reportagem

Olá Conversei com Chefia ao sair e ficou bem esclarecido que foi atropelado o processo. Falei com a FASE e a orientação é: foto se não pode identificar rosto, podendo ser de costas no trabalho por exemplo. Depoimentos não é recomendado, sugerindo o acompanhamento direto . na verdade é o que já sabemos!!!repassei estas informações Chefia. Como os jovens já falaram , talvez esclarecer com a imprensa que acompanhou o que foi dito.SE: PODES LIGAR SEM PROBLEMAS, FICAREI MAIS TRANQUILA INCLUSIVE (para meu celular). QUALQUER DÚVIDA TAMBÉM PODES FALAR COM CHEFIA..

Contato sobre isso na FASE: M., 32315624. Gi

From: Se
To: [ROUBO@](#)
Sent: Friday, November 28, 2003 2:06 PM
Subject: [ROUBO] tudo bem

Gi aproveita bem a tua viagem, curte os teus filhos que ser mãe deve ser um barato....não te preocupa com aqui. Cheguei cedo por aqui, pretendo antes das Oficinas ter um encontro com todos os jovens para conversarmos um pouco e depois ir com eles para as Oficinas. Estou descendo na imprensa para conversar com eles tb. . Essa semana foi intensa por aqui e acho que todas nós estamos cansada...por isso vamos aproveitar o fim de semana para relaxar, descansar... > No domingo estarei no Brique com a Zero tomando um bom chimarrão.... Bom finde a todos nós!!!Se.

From: Se
To: [ROUBO@](#)
Sent: Friday, November 28, 2003 3:51 PM
Subject: [ROUBO] jovens

Gurias, de todos os jovens, somente Bin participou da reportagem. Sa não estava na casa, Der estava na audiência e acho que não acharam Teus... foram feitas perguntas sim...falei na imprensa a respeito das orientações da Fase. Perguntas tipo como é estar na Fase e tb. estar ao mesmo tempo aqui....bom, né, agora já foi...conversei individualmente com Bin e ele disse que ficou nervoso, que perguntaram onde ele morava, quanto tempo estava na Fase...conversamos bastante sobre essas situações de exposição, depois tivemos um momento com todos juntos no qual é verbalizado: " dona, estão dizendo que todos que passaram por aqui, morrem" Conversamos sobre isso e Sa diz que não é bem assim, que os caras morreram porque se envolveram nisso e naquilo...- tá mas todo mundo pode morrer, posso morrer num ônibus aí na esquina.- é mas a gente sabe que eles não morreram ao acaso, não foi um ônibus que estava passando, é diferente.... Gostei dessa reflexão do Sa e do seu posicionamento e tb. aproveitei para valorizar as visitas que To vem fazendo na casa, mantendo contato...aí Der interrompe dizendo que sabe que ele está procurando emprego. Abraço, Se

From: Se
To: [ROUBO@](#)
Sent: Friday, November 28, 2003 5:55 PM
Subject: [ROUBO] Chefia

Encaminhei para imprensa a orientação da FASE: foto do jovem se não identificar rosto, podendo ser de costas no trabalho por exemplo. Depoimentos não são recomendados. Conversei com imprensa a respeito do acompanhamento que fizeram na produção da matéria e somente o estagiário Bin participou com uma entrevista e fotos. Acabei de receber a informação de que a matéria não vai sair neste domingo pois entrou outra pauta mais urgente. Bom fim de semana, Abraço,

- **Se 28/11/03 16:23 >>>To: imprensa**
Entramos em contato com Fase e a orientação é de que fotos somente se não identificar o rosto, podendo ser de costas no trabalho por exemplo. Depoimentos dos jovens não são recomendados.
Abraço,Se
- **Imprensa 28/11/03 To: Se**
A matéria não vai sair neste domingo. Entrou outra pauta mais urgente, segundo ela.
Abs, Imprensa

CHAMAMENTO

From: Se
To: [ROUBO@](#)
Sent: Wednesday, November 26, 2003 11:06 AM
Subject: [ROUBO] CHAMAMENTO

estamos com muita coisa por aqui...por isso quero passar o andamento das atividades:
-tivemos reunião com técnica FASE, orientador e servidores do setor jovem Bin: Muito Bom, Ela trouxe bastante questões e preocupações referentes ao Bin. Psicologia apontou a questão de sua audiência em janeiro e o entendimento que o jovem tem dela, a ligação dela com o estágio aqui e encerrou dizendo que trabalha na perspectiva que o jovem tenha autonomia para ele escolher se tem interesse ou não de permanecer no estágio. A técnica comenta que ele está falndo em abandonar o estágio aqui, que está preocupada, que chamará a mãena minha avaliação esse encontro foi positivo pois aproximou o setor do conato direto com a tecnica. Orientador fica com telefone dela, se coloca a disposição para espaços aqui...

- Agora às 11:00 reunião no setor do As para discussão do novo processo de seleção. Ontem tivemos um contato com servidora Ma, passei nossa metodologia de trabalho em relação a seleção, retomei como os candidatos são encaminhados...e fico com a impressão nítida de que para o setor As é um servidor, como qualquer outro e não um estagiário...por um lado esse efeito é ótimo, excelente mas por outro terá que ser revisto no decorrer das discussões deste novo processo de seleção....

Gi, urgente!!!! assim, lembra da minha impressão do setor em relação ao Der, que a psicologia foi lá e eu usei a expressão atuar... pq. a sensação é que menino estava de lado, separado da equipe... bom,.. (algo está acontecendo em relação ao saber de sua infração, medo, conversas com outros setores etc....) ...tenho que ir, minha idéia : INTERVENÇÃO NO SETOR NO TURNO DA MANHÃ.Pensei na presença da Gi nesse encontro...O que acha? Bom, tb. tenho que ficar próxima desse menino que deve estar sentindo tudo isso...chamar ele, me aproximar...lembrando que estamos sem o orientador no setor. Chefia estará por aqui hoje...sugeri a presença dela com mais frequência, > não só por causa da seleção mas tb. porque estamos com muito trabalho...muita coisa mesmo!!!

From: Gi

To: [ROUBO@](#)

Sent: Wednesday, November 26, 2003 12:28 PM

Subject: Re: [ROUBO] CHAMAMENTO

Se

Como temos uma reunião geral com setores amanhã de tarde penso que devemos ter como primeira agenda uma avaliação geral do processo e vermos como isso tudo aparece. Sugiro uma reunião com chefia contigo para avaliar o andamento de Der. Acho que nesta reunião poderia sugerir minha participação num segundo momento com uma reunião com o setor na próxima semana (poderia ser na quarta) aproveitando que quinta pessoal da FASE estará lá. Acho que teu pedido é para que eu esteja mais presente contigo e Ti para pensar este processo. Em especial acho que este MUITO TRABALHO está relacionado a intensidade e ritmo dos processos. Novos jovens que ativam

medos e os movimentos estão se repetindo nos setores e entre setores. Acho que um novo chamamento para reunião de amanhã é muito importante!!!! Me liga para o celular após duas horas para conversarmos e combinarmos. Gi

From: Se

To: [ROUBO@](#)

Sent: Wednesday, November 26, 2003 3:41 PM

Subject: [ROUBO] dia 26/11

Gurais

Aí vai o material da seleção do P. . Chamamos atenção para a novidade: "ambientação individual do candidato no setor". Criado pelo setor . Se e Ti ...

2 UMA PRAGMÁTICA DO ESCREVER: DIÁRIO COLETIVO

Para pesquisarmos entre os modos de *dedilhar* produzidos na pragmática do agenciamento no qual se dá nossa pesquisa, não basta estarmos na experiência da enunciação, é necessário construirmos um plano de referência com o plano conceitual de experimentação, nas perturbações de uma filosofia com uma psicologia e uma pedagogia. Assim, outras questões vão sendo desdobradas do processo de pensar um modo de **“formar psicólogos no paradoxo de não saber o que fazer”**: Como uma língua menor na formação em psicologia foi acontecendo? Em que condições uma pedagogia de praticar-formar é feita com a matéria de expressão de um *dedilhar* escritas?

Partindo das considerações já apresentadas no diálogo com Gilles Deleuze e Félix Guattari, a pragmática que constitui nossa pesquisa evidencia uma política da língua que busca mapear as variações de um agenciamento de enunciação, cujas circunstâncias estão relacionadas com uma modalidade de escrita própria, compondo com outros elementos de um agenciamento de formação em psicologia. Portanto, a linguagem é mapa a ser percorrido em suas constantes e variações, e ao cartógrafo cabe a tarefa de ser “[. . .] bilíngüe ou multilíngüe em sua própria língua [. . .]” e “[. . .] conquistar a língua maior para nela traçar línguas menores ainda desconhecidas [. . .]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 51). Ser estrangeiro na própria psicologia que constitui nossa prática evidencia a presença de uma língua menor que se produz quando a variação dos modos de formar-praticar é cartografada num plano de formação que evidencia a presença de uma psicologia menor. O modo maior e o modo menor são dois tratamentos da língua, um extrai dela as constantes, outro a coloca em variação contínua.

Guattari (1992) adverte que as cartografias esquizo-analíticas não são doutrinas científicas, mas antes de tudo uma escolha ética crucial: ou se cientificiza o processo de subjetivação, ou tenta-se apreendê-lo em sua dimensão processual. A cartografia percorre linhas e fluxos do agenciamento numa perspectiva ético-estético-político que perturba a ciência, para afirmar a expansão da vida entre as funções que constroem o plano de referência com elementos teóricos, conceituais e metodológicos de uma produção de conhecimento.

É necessário movimentar-se entre as linhas dos estratos que nos ligam ao organismo, a significância e a subjetivação, e os fluxos da vida em expansão de uma micropolítica do desejo, conforme Deleuze e Guattari (1997). A cartografia produzida nas configurações entre o mapa e o decalque, proposta por Deleuze e Guattari (2000), compõe a

análise de como essas relações vão sendo constituídas. Então, é preciso construir o mapa dessa maquinaria pragmática entre os saberes pedagógico e psicológico, as instituições educação e trabalho, os jovens e sua institucionalização. Análises que dialogam com um discurso acadêmico e, também, com um indivíduo constituído na produtividade de uma ciência psicológica.

Em nosso estudo o exercício de análise implica em situar como foi sendo criado um regime de visibilidade do decalque da Psicologia no mapa de uma psicologia que forma e se forma, percorrendo o modo como os linhas segmentares (estratos) e os fluxos (multiplicidades) constituíram essas relações no processo de formação. O decalque busca localizar os impasses e os bloqueios, e assim organiza, estabiliza e neutraliza as multiplicidades, reproduzindo uma estrutura segundo os estratos de significância, de organismo e de subjetivação. Ao mesmo tempo, se temos o conceito de experimentação orientando nossa indagação, passamos a cartografar o fluxo de movimentos e intensidades que afirmam a multiplicidade conectada pela conjunção e...e...e....

Decalque, mapa e cartografia, são elementos que constituem a noção de rizoma proposta por Deleuze e Guattari (2000). O rizoma pode ser rompido em qualquer lugar e pode ser conectado a qualquer outro, pois se constrói por variação e expansão, com múltiplas entradas e saídas. Um mapa aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, suscetível de receber modificações constantemente. Na conjunção da heterogeneidade de elementos - extensão e formação e estágio curricular e docência e intervenção e jovem e escrita e lista de discussão e diário - é agenciada uma pragmática do escrever.

Entre os movimentos de como é constituído o agenciamento de formação em psicologia, apresentamos as coordenadas do plano de referência que constrói as linhas metodológicas desta tese da com os seguintes elementos:

- O momento da extensão acadêmica constituindo-se como modo de enunciação de uma demanda de políticas estatais e públicas no contexto juvenil convocando outros modos de formar-praticar psicologia;
- O encontro de uma produção social brasileira, as políticas juvenis, e o movimento que força-afeta uma formação em psicologia indagada pela experimentação;
- De como a ferramenta lista de discussão se acopla ao agenciamento de formação em psicologia e passa a compor um *diário coletivo* no contágio com uma abordagem conceitual e metodológica: um movimento da lista para um *diário coletivo*, para um modo de escrever, para a composição de uma pragmática de uma língua menor na formação em psicologia.

2.1 EXTENSÃO: ENUNCIAR UM MODO DE PRATICAR-FORMAR

2.1.1 Movimento Aliança: políticas juvenis e extensão acadêmica

A formação em psicologia que abordamos neste estudo está conectada a uma diretriz das universidades públicas brasileiras, à medida que é desenvolvida nas relações acadêmicas com a comunidade, conjugando ensino, pesquisa e extensão. Assim, não falamos sobre um contexto, pois fazemos parte dele praticando a psicologia no processo de formação no exercício de relações com a comunidade, em atividade de extensão. Esse modo de conceber a extensão vai ao encontro das discussões atuais sobre a função das Universidade Federais na forma de compor a extensão com o ensino e a pesquisa, conforme aborda o estudo de TAVARES (1997). Nossa preocupação, está direcionada para práticas que contribuam na elaboração de metodologias de ensino superior que afirmem o caráter estratégico da extensão-comunidade na formação e produção de conhecimento.

O percurso das atividades de extensão da psicologia, contexto no qual emerge esta pesquisa, tem como disparador a solicitação de uma ação ao Departamento de Psicologia Social e Institucional, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul da Universidade, foi encaminhada pelo Programa Integrado de Profissionalização Gráfica e Marcenaria para Jovens, promovido pelo governo estadual, no Rio Grande do sul, no período de 2000 a 2002.

O nosso objetivo, ao mapear os elementos que vão compondo esse processo, é evidenciar as relações e as circunstâncias que tornam possível construir determinados modos de trabalhar, formar, pesquisar, considerando a noção de agenciamento (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Assim, estamos entre relações de: organizações (universidade, organizações do governo estadual e municipal); práticas institucionais relacionadas as diretrizes educativas de uma formação, de trabalho pelo processo de profissionalização, jurídicas pelo cumprimento de medidas sócio-educativa e de proteção especial do público do Programa; indivíduos-agentes desse Programa (gestores, professores de ensino técnico, técnicos das organizações articuladas na proposta - pedagogia, serviço social, psicologia -, jovens encaminhados para realizar a profissionalização).

O objetivo do Programa estava relacionado tanto com a oferta de um curso de profissionalização, como com a possibilidade de relações de convivência e pertencimento num espaço organizacional, através da interação de jovens, equipe de formação, servidores. A organização estatal que oferecia o espaço para realizar o curso em sua gráfica, marcenaria, sala de informática, sala de serigrafia, criava um contraponto em relação as expectativas com

esses jovens, as quais são centradas de forma hegemônica na vigilância, no perigo e na violência (Coimbra,2001). Entre a situação de vítimas (“abandonados”) e algozes (“infratores”), também estava presente a condição de aprendizes-trabalhadores na circulação no ambiente de trabalho dessa organização. Os jovens realizavam cursos de duração de quatro a seis meses, com um turno diário de aulas organizadas em conteúdo teórico e prático, e certificação de um serviço de ensino profissionalizante, o qual era reconhecido pela sua qualificação nas áreas de gráfica, a serigrafia, a editoração e a marcenaria.

Práticas educativas, práticas do trabalho, as instituições educação e trabalho, no jogo de formas e forças nas relações transversalizadas de um modo de subjetivar. Linhas segmentárias de aluno e trabalhador, mas ao compor um modo de ensinar com um modo de profissionalizar-trabalhar, temos também fluxos moleculares que ampliam o exercício de relações consigo e com o outro.

A forma de gestão inter-setorial (políticas de recursos humanos, administração, infância e adolescência, trabalho, assistência social), envolvendo instâncias de âmbito federal, estadual e municipal, evidenciava um outro modo de articular as ações estatais em direção a noção de uma política pública. Uma ação em rede na borda de uma estrutura que, muitas vezes, bloqueia o fazer público nas amarras da burocracia de prazos e instâncias hierárquicas, não dando conta do tempo da vida se fazendo. Uma política estatal? Uma política pública?

Ao retomarmos a discussão de Barros e Passos (2005) afirmamos suas análises de que, quando o domínio do Estado e o domínio do público não mais se justapõem, é possível pensar as relações que os constituem. O plano do público é aquele construído a partir das experiências de cada homem na experiência concreta dos coletivos. Os autores propõem aqui um deslocamento de uma noção idealizada do “Homem” para aquelas que são constituídas com a experiência singular de qualquer homem, ou seja, um homem em processo contínuo de humanização.

A política articulada para o acolhimento dos jovens em medidas sócio-educativa e de proteção, através da profissionalização, potencializou recursos já disponíveis como a utilização de espaço físico e das condições materiais disponíveis numa organização estatal, os recursos financeiros previstos para formação de trabalhadores, o investimento em ações interinstitucionais com organizações executoras de política públicas que atendem jovens em medida sócio-educativa e proteção especial. Ao desalojar a função de uma empresa estatal, incluindo no seu cotidiano espaços de profissionalização desses jovens e conectando organizações, práticas e agentes, o Programa coloca em funcionamento novas engrenagens.

A proposta é materializada num lugar (uma organização gráfica estatal), mas também envolve agentes de diferentes lugares, constituindo ações que não estão previstas em seus cargos e estatutos.

No diálogo com Deleuze e Guattari (1997) situamos essa política pública juvenil sendo agenciada à medida que a macropolítica estatal é acionada por fluxos moleculares que criam aliança entre técnicos, gestores, organizações, projetos. É essa a aliança que marca um primeiro território para acolher os jovens e, fundamentalmente, para viver as afetações de uma produção social encarnada nestes jovens como infração e abandono.

De certa forma, o Programa se produz num “não-lugar”, tanto pelo fato de ser efetivado para além da função social prevista na referida gráfica estatal, como pelo modo como as organizações envolvidas, em especial as que encaminham os jovens, sustentam e se implicam com essa outra possibilidade de trabalhar com o abandono e a infração. Temos um agenciamento maquínico que conecta organizações, leis, diretrizes, jovens, profissionais, ferramentas, papéis, tintas, computadores, salas, para compor uma profissionalização juvenil para além da casa de internação e de abrigo.

A iniciativa do Programa era referida⁴⁸, por alguns, como marca pessoal de gestores do governo em exercício na época. Mas, ao mesmo tempo em que se evidenciavam nomes e fatos específicos, os relatos eram permeados pela autoria de um e de muitos que asseguravam a criação e a permanência do Programa na micropolítica das relações que agenciam a vida. As linhas de uma macropolítica nas configurações estatais, diretrizes educacionais, formas de financiamento, corpos jurídicos de internação e abrigo e, ao mesmo tempo, um fluxo de intensidades e movimentos que fizeram engrenar o que não estava previsto nas diretrizes, nem nas regras de uso do patrimônio estatal ou, ainda, na forma de usar o recurso financeiro para profissionalização de jovens institucionalizados. Conforme afirmam Deleuze Guattari (1997), um agenciamento de enunciação molecular que não se explica apenas pelas razões presentes nas normas, e também não depende apenas de determinações sociais aparentes, pois reúne vários regimes de signos heterogêneos, portanto um agenciamento coletivo de enunciação.

Seguindo nessa enunciação, o desenrolar do Programa traz um certo estranhamento com a própria disposição para trabalhar com esse contexto, colocando em questionamento sua efetividade à medida que os “problemas juvenis” são enunciados: a droga, o tráfico, a gravidez precoce, a ausência familiar, a tentativa de suicídio, a nova infração. O

⁴⁸ Conforme consta em caderno de atividade de extensão no item “Uma história do programa”, como parte do relato da Assessoria em Psicologia Social do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS, ao Programa Integrado de Profissionalização Gráfica e Marcenaria, publicado pela Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas em dezembro de 2002.

estranhamento não é resultante de um recuo da equipe por não perceber a heterogeneidade que compõe os modos de ser juvenis. Ao contrário, à medida que as relações no Programa encontram espaço para seguir também com o fluxo da multiplicidade de modos de ser, mais eram visibilizados outros jovens num jovem. O Programa de profissionalização ia experimentando a gráfica, a serigrafia, a editoração e a marcenaria da vida, na qual os limites e as rupturas para aprender, trabalhar e mudar expressos por jovens, eram vividos por professores e demais componentes da equipe como desterritorialização de seu saber fazer.

Ao acolher as formas de expressão de jovens, a equipe do Programa enunciava o temor ao “enlouquecimento”, pois vivia a problemática de nossa sociedade contemporânea materializada na vida desses jovens. Os contrastes encontrados nessa relação envolviam desde os espaços geográficos da organização de nossa vida urbana, até as formas de acesso às produções culturais e formas de profissionalização. Era necessário contextualizar esses jovens não apenas como um segmento de tal bairro ou categoria institucionalizada, mas como produção social de uma desigualdade social, econômica e política da sociedade brasileira que sobrecodifica esses lugares geográficos e existenciais. (SPOSITO; CORROCHANO, 2005)

Na experimentação da (im)potência para enfrentar a complexidade dessa produção social, os limites de educadores, técnicos e coordenação, foram operados como possibilidades de indagar o que fazer. Criar formas de agenciar possibilidades, para além dos abrigos ou das organizações de internação, já era uma maneira de ampliar os modos de pensar e agir nessa política. Os próprios trabalhadores da organização onde ocorria o Programa, diziam de suas discordâncias e aprovações, discutindo temores e preconceitos, e fazendo a enunciação seguir em sua produção de vozes.

Foram esses movimentos que convocaram a formação em psicologia através de uma atividade de extensão acadêmica. Um grupo formado por uma professora, pesquisadora dessa tese, e três estagiárias de psicologia, acompanhou reuniões de equipes, oficinas, grupos com jovens, durante o período de janeiro de 2001 a dezembro de 2002, num projeto de extensão acadêmica. Muitas inquietações nos acompanhavam nesse trabalho, pois a abertura para o acolhimento do desassossego juvenil evidenciava a heterogeneidade de conexões presentes no processo educativo e nas formas de profissionalização.

Entre as atividades de formação do grupo de psicologia estavam a supervisão, os seminários e as reuniões de equipe. Pela iniciativa de uma nova estagiária de psicologia que passou a constituir a equipe foi criada também uma lista de discussão. A princípio, uma forma de comunicação considerando os diferentes horários de estagiários e professora, a intensa circulação de informações e os questionamentos sobre o estágio em psicologia desenvolvido

nas atividades de extensão vinculadas ao referido Programa.

Nesse percurso, o “lugar” de **experimentar a escrita** se dava tanto na imediatez da prática com equipes e jovens, como no decorrer de qualquer hora do dia ou da noite em que o pensamento seguia e insistia. Ao invés de ficarmos sós com os nossos pensamentos, ou nos remetermos ao diário individual, ou ainda, a um arquivo solitário no computador que aguarda o dia da supervisão, o caminho foi sendo marcado, também, pelo acesso dessa lugar de escrita. O uso da lista cada vez tinha menos a função de registrar e de comunicar os fatos ocorridos ou os eventos previstos. Mas do que se tratava, então?

Podemos pensar que o princípio experimentador com a conjunção “e” seguiu na heterogeneidade de elementos que constituíu o agenciamento do Programa e que nos constituiu. Portanto, não se tratava de uma exclusão do diário individual, ou ainda de arquivos individuais. Estávamos vivendo uma outra possibilidade de escrita, e mais que isso, de uma pragmática se produzindo na interface com um modo de expressão de nossos tempos. Além da modalidade de escrita em mensagens, com data-hora-assunto-de-para, também faz parte de uma lista de discussão a distribuição das mensagens para os integrantes que compartilham a lista, sendo a escrita uma produção que se torna comum. A escrita na lista mantém o movimento de percorrer a prática e perdurá-la, dando uma permanência para a expressão das matérias de aprendizagens em processo.

Pensamos que entre os movimentos desta extensão acadêmica com as políticas juvenis e o praticar-formar em psicologia, o escrever é a marca territorializante que com outros elementos vão adquirindo consistência em direção a composição de um agenciamento de formação em psicologia.

O Programa de Profissionalização é suspenso com a finalização do mandato do governo estadual da época, sem ser reativado pelo gestor que assume o governo no mandato seguinte. A proposição interinstitucional dependia da articulação de gestores, pois o Programa não possuía uma regulamentação de exigência para seu cumprimento. Vinculava-se mais ao caráter de construção coletiva e pública, do que de obrigação estatal. Se até então a não regulamentação de um Programa constituía exatamente a possibilidade de fazê-lo acontecer (articulando jovens, profissionais, recursos materiais e financeiros, legislações, etc.); agora, a inexistência de uma regulamentação específica impedia a continuidade da proposta, pela não obrigatoriedade de mantê-lo. As relações macropolíticas e micropolíticas viviam o tempo do impasse e do bloqueio, entre modos de afirmar alianças de uma política pública e as restrições de um Estado cumpridor de normas.

O grupo de psicologia tinha, paralelo a esse “final” de Programa, também a finalização

do curso de psicologia de seus integrantes, ficando somente a professora para compor outro projeto de extensão na articulação com nova solicitação de extensão. Movimento próprio ao funcionamento acadêmico com seus tempos curriculares e de conexão ao que ocorre com as organizações conveniadas a Universidade. Embora a perspectiva de finalização da graduação, as *quase ex-estagiárias* diziam de uma continuidade de vinculação para discussões e estudo, embora sem termos claro ainda como isso poderia ocorrer.

2.1.2 Movimento Agenciar: política juvenis, extensão, formação

As alianças agenciadas na vida do Programa Integrado de Profissionalização ultrapassaram o âmbito de um e outro governo, ou de determinadas organizações. As alianças moleculares propagaram em outras conexões, próprias as relações micropolíticas que rastreiam o rizoma, entre as linhas decalcadas de uma macropolítica.

Ainda, em 2001, uma organização federal havia visitado o já referido Programa iniciado uma outra experiência com apoio de uma das organizações participantes dessa rede, a qual trabalhava com a execução de medida sócio-educativa juvenil.

Nessa outra iniciativa não se trabalha com a noção de profissionalização, mas com uma concepção que associa o estágio⁴⁹ com o trabalho educativo⁵⁰. O procedimento central que sustenta a proposta é um convênio com a organização⁵¹ que encaminha e acompanha os adolescentes em medida sócio-educativa de internação, articulando a possibilidade de estágio com o trabalho educativo. Destacamos que esse modo de criar relações entre diretrizes e legislações referentes às regulamentações de cunho juvenil, educacional e de trabalho, dizem respeito a um trabalho interinstitucional que buscou afirmar essa proposta. Do ponto de vista da regulamentação, não está prevista esta modalidade de estágio e programa para esse

⁴⁹ Conforme lei 11.788, o estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do educando que esteja freqüentando o ensino regular em uma instituição. Realiza 4 (quatro) horas diárias, totalizando 20 (vinte) horas semanais, recebendo uma bolsa auxílio mensal e auxílio-transporte.

⁵⁰ Conforme Artigo 68 do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069 de 1990, o Trabalho Educativo compreende uma “atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo”. Nos programas de trabalho educativo referidos as atividades são planejadas conciliando a preparação para o trabalho (estágio), assegurando que nesta atividade laboral prevalecem as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando. As atividades do processo de trabalho ocorrem em setores da organização que oferece essa proposta. As equipes desses setores acompanham o jovem no que denominam “estágio de trabalho educativo” na orientação de atividades (como arquivo, protocolo de processos, apoio a secretaria, recepção, manutenção predial, almoxarifado); identificação de necessidades específicas como treinamento em informática ou apoio escolar; questões decorrentes da situação de cumprimento de medida em contatos com técnicos e organizações das políticas públicas governamentais nesta área. Como estagiário o jovem cumpre vinte horas semanais e recebe uma bolsa mensal.

⁵¹ Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE).

público, o que nos remete novamente às configurações de uma política pública que emerge nas alianças micropolíticas, numa invenção que atualiza possibilidades em práticas.

Ainda em dezembro de 2002, o grupo de extensão em psicologia, formado a partir da solicitação do Programa Integrado de Profissionalização, recebeu uma solicitação para acompanhar a criação de um desses Programas de trabalho educativo. Mantendo a professora pesquisadora e uma ex-estagiária do grupo de extensão que acompanhava o Programa anterior, outros estudantes de psicologia passam a acompanhar, desde a elaboração da proposta de programa de trabalho educativo. Este Programa foi denominado no local da extensão de Abrindo Caminhos. As atividades de extensão iniciaram em janeiro de 2003 e, ao longo desses seis anos, o grupo de psicologia foi sendo ampliado de um bolsista de extensão, uma ex-estagiária de psicologia, uma estagiária de psicologia e uma professora, para um grupo formado por até dez pessoas entre bolsistas de extensão, estagiários de psicologia, mestrandas pesquisadoras e professora. Nesta segunda ação de nossas atividades de extensão concentramos o desenvolvimento de nossa pesquisa, em específico no período de 2003 a 2006.

A estratégia de ensino com a extensão associa os estágios curriculares em psicologia social e institucional e os estudos em pesquisas, promovendo interações cooperativas de estudantes de psicologia e professores com a comunidade para desenvolver a formação e produzir conhecimento. A presença de estudantes de psicologia é que mantém o projeto de extensão funcionando, suas propostas de extensão, estágio e /ou iniciação científica vão sendo construídas nas relações com este Programa acompanhado, denominado no local como Abrindo Caminhos. Também podem ser desenvolvidos ações e projetos com as organizações da rede de execução de políticas públicas juvenis no campo de cumprimento de medidas e ou outras áreas como educação, saúde, assistência social, entre outras.

No Programa Abrindo Caminhos as atividades de psicologia ocorrem na constituição de coletivos de análise com servidores, jovens, estudantes de psicologia e técnicos das organizações que executam o acompanhamento de jovens em medidas sócio-educativa e de proteção especial. A orientação de estagiários e bolsistas (individual e grupal, estudos e artigos) ocorre com seminários semanais presenciais, diários individuais e lista de discussão da equipe de psicologia, ações nos coletivos com jovens, equipes, técnicos de outras organizações, conforme estratégias de trabalho. Essa orientação é referente ao estágio como atividade de extensão, sendo que as orientações relacionadas as disciplinas curriculares de estágio são realizadas por um outro professor responsável por essa ação curricular. O professor em extensão dedica horas para esta atividade e participa da intervenção no local de

extensão conforme estratégia de trabalho definida pelo grupo.

As relações interinstitucionais que formalizam as atividades de extensão acadêmica na comunidade, nas quais insere-se a pesquisa, foram tratadas conforme procedimentos da universidade. A organização solicitante da extensão e a universidade formularam projeto de extensão e convênio com nossa participação. Nesse encaminhamento, foi discutida a disposição da comunidade tanto para desenvolver estas ações com alunos de graduação em estágios curriculares e estudantes de pós-graduação, como para possibilitar a sistematização dessas ações em estudos e produção do conhecimento.

No que se refere aos estudantes de psicologia que participaram, e alguns que ainda participam do grupo de extensão, o qual compõe o agenciamento de formação em psicologia, os usos e as publicações de escritas compartilhadas foram e são discutidas em seminários desse grupo, com apresentação de projetos e consentimento específico, conforme necessidade. Ao problematizarmos o estudo da formação em psicologia nesse contexto, optamos por um termo de consentimento direcionado aos estudantes de psicologia participantes das atividades de extensão no Programa Abrindo Caminhos no período que definimos como foco de nosso estudo nesta pesquisa. Em anexo, apresentamos o termo de convênio e o termo de consentimento, sendo priorizada a abordagem cotidiana na atividade de extensão de que a formação e a pesquisa são constituintes de nossas ações no Programa.

Perguntas que seguem conosco à medida que vamos construindo o mapa desse desdobramento: Como essas iniciativas emergem? Que relações deram condições para um jovem em conflito com lei e em regime de internação passasse a circular em outros espaços organizacionais? Seria mais um dispositivo de regulação da desigual vida contemporânea atuando nas malhas do trabalho e da educação? São questões em análise no agenciamento desses Programas e no agenciamento de formação em psicologia.

No que se refere aos Programas de estágio e trabalho educativo para jovens em medida sócio-educativa e de proteção, destacamos o surgimento desse tipo de proposta⁵² em organizações federais que não fazem parte da rede de organizações estatais designadas para operar as políticas da infância, da adolescência e da juventude. Inicialmente, direcionados somente aos jovens que cumpriam medida sócio-educativa, essas iniciativas não buscaram constituir o cumprimento dessa medida⁵³, numa prestação de serviço à comunidade, por

⁵² Em Porto Alegre, as iniciativas desse tipo de programa de trabalho educativo juvenil associado ao estágio iniciaram em 2001 na Justiça Federal; após na Procuradoria da República no Rio Grande do Sul (2002);Tribunal Regional Federal (2005).

⁵³Como, por exemplo, a prestação de serviço a comunidade. De acordo com Artigo 117 do Eca, disposto entre as medidas sócio-educativas para situações de prática do ato infracional: “realização de atividades gratuitas de

exemplo. É uma opção que coexiste com a medida, pois embora acione a participação dos responsáveis pelo acompanhamento de jovens que cumprem medida sócio-educativa, oferece outra possibilidade de estar com esse jovem e experimentar uma política.

A existência desses Programas passa a colocar em cena concepções da própria missão das organizações, que nesse caso assumem uma posição agente no encadeamento de uma rede que opera diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente. A presença juvenil aciona um movimento de análise de preconceitos relativos a criminalização e vitimização desses jovens, colocando em discussão a produção social da violência e as formas de enfrentamento dessa realidade. A opção por propor ações no espaço da organização com esse público não emerge como unanimidade, mas sim como um posicionamento institucional na tensão do exercício da função pública de uma organização estatal, que, em determinado cenário, assume contribuir com uma proposta de ação específica. Ao acolher esse tipo de proposta, a organização considera a complexidade envolvida nas políticas estatais e públicas, bem como as diferentes posições presentes na organização e na sociedade no que diz respeito ao jovem que cumpre medidas.

As iniciativas estão vinculadas a proposição de gestores, associadas a comitês e associações de cidadania presentes nessas organizações. A linha de assistência presente nessas entidades remete a campanhas, doações, relações com grupos que atendem crianças, adolescentes, idosos, fora dessa organização federal que oferta algo. Mas, na configuração dos Programas, temos o “problema social”, materializado num jovem em medida sócio-educativa, e ou em proteção, fazendo parte do dia-a-dia de trabalho das diferentes instâncias dentro da organização.

A presença da Universidade não diz respeito a noção de um conhecimento que orienta como deve ser o Programa, ou que busca esse Programa para pesquisar. Propomos a extensão como mais um saber que, no diálogo com outros saberes, afirmam um modo de construir ações públicas, considerando a formação de profissionais de psicologia e a produção de conhecimento, também parte dessa responsabilidade compartilhada.

Um ano após iniciar essas atividades o grupo de psicologia da universidade criou o projeto de extensão de caráter permanente ESTAÇÃO PSI, Estudos e Ação em Políticas de Subjetivar e Inventar, cujo objetivo é articular ações de extensão ao ensino e pesquisa no contexto de políticas públicas juvenis e estudar em análise institucional. O acompanhamento ao Programa Abrindo Caminhos, contribuiu para criar esse projeto de extensão na

interesse geral, por período não excedentes a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais”.

Universidade e, atualmente, é uma das ações em acompanhamento no Grupo ESTAÇÃO PSI.

A pesquisa emerge nas práticas com esse Programa à medida que a psicologia é novamente convocada a problematizar seu modo de intervir no contato com jovens que carregam as marcas da institucionalização. Os jovens com os quais trabalhamos vivem, ou sobrevivem, na borda das instituições de nossa sociedade e é sobre eles que recai o esforço para ensinar, trabalhar e render, mantendo a armadilha do consumo como o regulador da sociedade. É nesse processo que se colocam os véus da infração e do abandono juvenil sobre a infração social. As forças que constituem essa produção social é a afetação juvenil que insiste, potência tomada pelo regime hegemônico como um falso problema: uma disfunção a ser corrigida no indivíduo. Ao colocar em análise essa produção social e as práticas institucionais do trabalho, da pedagogia, da psicologia, constrói-se o mapa que opera os modos de intervir.

Quanto ao modo de compor o praticar-formar da psicologia e o escrever, outra lista de discussão foi acionada, agora como um elemento de composição das práticas do grupo da psicologia. A escrita permanecia em nosso fazer. As mensagens passaram a ser organizadas em arquivos, identificados mensalmente, cujo conteúdo passou a ser acionado conforme situações que remetiam ao processo em análise. A equipe seguia a orientação de elaborar o diário individual e neste processo passou, por vezes, a ter a lista como extensão daquele, por outras, a abandonar a escrita individual mantendo a da lista.

As redes relacionais de convivência na lista discussão propiciavam que seus participantes habitassem esse ambiente através do exercício de suas vozes na escrita, e esta dava materialidade às vozes dos participantes constituindo um corpo de escrita na relação. Entre outras listas de discussão que participávamos, a lista em análise foi sendo configurada com um modo próprio de expressão que trazia a fala de si e de um outro que compunha a prática psi. Assim, passamos a enunciar um novo nome: *diário coletivo*. O processo de designar a lista, construir arquivos, indagar sobre seu uso e cuidados éticos, evidenciava a problematização desse modo de escrever e mapeava zonas conceituais-metodológicas específicas.

2.2 UMA LISTA DE DISCUSSÃO: DIÁLOGO CONCEITUAL E METODOLÓGICO

A opção pelo uso de uma lista de discussão em nosso grupo de extensão e não outros ambientes à distância, vinculou-se a facilidade de acesso, o domínio da ferramenta pelos seus integrantes e a rapidez do recebimento de mensagens. Na primeira experiência, a “escolha” teve um caráter eminentemente instrumental, pois não se tinha a noção de que essa prática envolvia uma problematização em andamento na formação em psicologia.

Uma lista de discussão é formada por um grupo de pessoas que utiliza a comunicação mediada por computador em internet através do correio eletrônico via endereços (e.mail) de seus participantes e envio de mensagens com a utilização de texto escrito digitalizado. Os grupos de discussão, também denominados listas de discussão, têm como característica a distribuição de cada mensagem enviada para todos os integrantes da lista de endereços inscrita no grupo. O acesso pode ser restrito aos inscritos, sendo que um de seus integrantes assume a função de moderador para criá-la. Este serviço de grupo de discussão é oferecido, gratuitamente, por provedores de internet, incluindo um web site, comum aos participantes do grupo, que mantém o registro de todas as mensagens enviadas e respectivos arquivos anexados.

A formação docente⁵⁴, no percurso do doutorado, permitiu situar as pistas sobre o que acontecia com o modo de escrever emergente no agenciamento de formação. A participação em uma disciplina⁵⁵ com uso de ambiente em educação a distância inseria outras possibilidades entre práticas de formação. O ambiente utilizado *ForChat*⁵⁶ oferecia as facilidades de Fórum e de Chat, ou seja, a discussão simultânea dos participantes sobre o tema em estudo com registro de todas as participações. O Chat mantém o tom de uma conversa presencial, sua viabilidade pela escrita efetua a permanência às palavras faladas, que sempre podem ser acessadas posteriormente. Assim, a simultaneidade e a heterogeneidade das discussões de quem participa vão sendo materializadas, constituindo um espaço de certa visibilização da multiplicidade do pensamento em produção.

⁵⁴ Como aluna especial, entre 2002 e 2003, nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Informática na Educação, início da aproximação ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Cognição da Faculdade de Educação da UFRGS sob coordenação da Profa.Dra. Margarete Axt

⁵⁵ Sentido e Autoria em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, disciplina oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação em 2002/01 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁵⁶ O *forChat* foi idealizado por Margarete Axt e implementado por bolsistas do Projeto PROVIA/UFRGS/ Diretorio CNPq: Tiago D. Sturmer, Fábio M. de Carvalho, Lucas Guimarães e Daniela P. Paiva, com a colaboração de pós-graduandos. Do ponto de vista da programação, o Software *ForChat* viabiliza o intercâmbio de informações em formato de lista de discussão, mas dispondo todos os registros on-line. A estrutura do software baseia-se no armazenamento de mensagens em um banco de dados MySQL, ordenadas por meio de uma página em PHP, para posterior exibição em um browser (<http://www.lelic.ufrgs.br/forchat>).

São outras possibilidades que as tecnologias de informação oferecem e que independem, inclusive, dos espaços formais de educação. Internet, e-mails, consultas eletrônicas, chats, são ferramentas “ensinadas” na pedagogia da vida cotidiana há um bom tempo. O que ensina e como ensina são as questões a serem analisadas. Podemos não saber como seguir no processo, mas a existência dessa produção independe de nossa capacidade de constituí-la num regime de visibilidade e enunciação. Na análise de experiências desta natureza em ensino superior, Axt et al (2003) afirmam que as tecnologias digitais, dentre elas os ambientes a distância, detém especificidades que podem ser agenciadas de diferentes modos e, assim, produzir processos de subjetivação voltados à criação de sentidos diferenciados, à construção autoral de uma rede de conceitos.

A marca espacial do modo usual de construir uma proposta pedagógica pode precipitar-se com a crítica da superficialidade em relação ao uso de recursos de educação à distância. Entretanto, já não temos a sala de aula no horário determinado como centro do lugar de aprender. A perspectiva de uma superficialidade encontra concordância se seguirmos por um modo reprodutor de informação próprio ao contexto contemporâneo que se afirma na lógica do capital: consumir a informação e produzir. Mas se insistirmos no **processo de produção** e na **duração** que faz **tensionar** o produzir-reproduzir temos as tendências presentes no aprender. Resta o que fazer com essas tendências: decalcá-las como reprodução e multiplicação do mesmo produto, ou evidenciar as tendências, manter o processo e acolher a multiplicidade de modos de aprender que podem ocorrer, construindo uma análise sobre essas aprendizagens.

O processo de subjetivação relacionado a essa *pedagogia à distância*, aparentemente sem lugar e em todos os lugares, evidencia uma problematização que passa do uso do espaço como marca do tempo de aprender, para aprender no tempo e na coexistência de movimentos de espaços. Já não temos a sala de aula, ou a biblioteca, ou o local de estágio. Temos um acesso compartilhado de diferentes lugares, com diferentes pessoas acessando ambientes a distância, ao mesmo tempo, e produzindo materiais escritos, visuais, sonoros, numa rede compartilhada.

Conforme Axt (2005) o desenvolvimento de softwares como o *ForChat*, ferramenta de comunicação que pode ser utilizada por alunos e professores de vários níveis de ensino, em qualquer área do Conhecimento, podem sustentar sua estrutura num complexo conceitual que busca privilegiar o acesso ao ambiente de modo mais intuitivo, ao manter o usuário imerso no texto de leitura ao mesmo tempo em que ele se dedica a produzir seu próprio. A autora

destaca que essa ferramenta é constituída na perspectiva de uma interação dialógica (argumentativa, narrativa, expressiva, contratual), de caráter teórico conceitual-metodológico, em que todos os participantes podem se colocar em posição de interlocução, por meio de uma escrita autoral.

Ao problematizarem a proposta pedagógica de uso de ambientes à distância na educação, numa perspectiva processual, Axt et al (2003) destacam que:

a) boa parte do que seriam as falas ou escritas individuais nos cadernos é registrada em mensagens eletrônicas, imprimindo um caráter de maior permanência temporal às contribuições e possibilitando a leitura dessas a qualquer momento em que o fórum fosse acessado;

b) os modos de produção não se restringem mais a trabalhos individuais e/ou grupo e convocavam a um movimento de construção de uma rede de discussões pautada por uma premissa dialógica;

c) ao ultrapassar o espaço convencionado pelas paredes da sala de aula, as contribuições podem estar sendo enriquecidas em qualquer momento de interesse dos participantes não sendo preciso esperar até o próximo encontro presencial para isso, constituindo uma quebra da unidade “um depois do outro”, de forma que os participantes se deslocam pelos diferentes registros numa interação do tipo muitos-muitos;

d) a suposta unidade seqüencial e linear na manutenção de um tema central a ser discutido por todos os participantes é rompida na construção de uma rede acêntrica, funcionando por pontos temáticos que ora convergem, ora bifurcam, ora voltam a ressoar, imprimindo movimentos permanentes de transformação ao fórum.

Mutti e Axt (2008) destacam que ações pedagógicas como o *ForChat*, desenvolvidas numa dinâmica de participação coletiva, não se limitam ao aspecto tecnológico, sendo que os princípios metodológicos dessa dinâmica podem ser reinterpretados em outros ambientes de aprendizagem. Os princípios tecnológicos que constituíram essa ferramenta se deixam penetrar pela perspectiva teórico-conceitual e metodológica de natureza conversacional-dialógica. Já não tínhamos uma lista de discussão, mas uma pragmática própria ao modo de escrever no processo de formação em psicologia.

O caráter construtivo e vivo de uma pedagogia pode propagar em alianças como zonas de conexão próprias às pragmáticas que insistem na multiplicidade e são orientadas pela noção de rizoma (Deleuze e Guattari, 2000). Considerando a experiência no grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Cognição (LELIC), foi

possível estudar a respeito de propostas pedagógicas e de educação a distância, inserindo outras possibilidades de problematização entre as práticas de formação em psicologia e o uso de uma lista de discussão. É necessário destacar que, neste modo de pesquisar e intervir em processos de formação promovidos pelo LELIC, há uma ressonância de um plano conceitual próprio que vem sendo construído e afirmado no diálogo com Gilles Deleuze e Félix Guattari, e alguns de seus intercessores como Henri Bergson e Mikhail Bakhtin.

Nessas condições, o modo de escrever nesta pesquisa cria um regime de visibilidade daquilo que transgride o esperado, o prescrito que rege as práticas, no sentido dado por Foucault (2003). A escrita traça as evidências e o encadeamento tanto do que se diz e do que se faz, como do que não se faz e de passagens que são carregadas pelo dito nas palavras. Na atividade de extensão, estudantes e professora passavam a expressar o que escapava ao decodificado, numa escrita produzida na eminência do vivido diante do que está acontecendo, propiciada pelo movimento instantâneo da mensagem eletrônica enviada para uma lista. Com esse modo de escrever seguiam intensidades e movimentos que passavam a ser compartilhados consigo (pela própria escrita) e com o outro (um leitor-escritor que seguia com essas palavras numa escrita recebida-enviada).

Do contágio de um percurso entre agenciamentos produzidos nas experimentações com a vida juvenil, o agenciamento de formação em psicologia foi sendo territorializado. O modo de escrever evidencia algumas das variações, conforme segue:

- Da permanência de estudantes de psicologia para além do estágio, e para além da finalização da graduação como participantes na lista com efetiva participação na escrita.
- Da configuração de listas específicas, por períodos, emergindo conforme experimentações no agenciamento, com formas de expressão relacionadas aos modos de participação de estudantes que entram e saem do projeto de extensão.
- Da enunciação de uma “assinatura” na criação da lista: no percurso-processo passamos de “escrevi na lista@” para “escrevi no *diário coletivo*@”, para “escrevi na roubo@”. Como? O que é isso?

Mas o que seria um *diário coletivo*@? O que seria “roubo@”? Passamos a percorrer o movimento que traça o mapa de uma lista de discussão para um modo de escrever, para um *diário coletivo*, para uma pragmática de um agenciamento coletivo de enunciação.

2.3 PRAGMÁTICA DE UM MODO DE ESCREVER

Inicialmente, abordamos o que contém uma lista com as características do modo como operamos o escrever em atividades de extensão e como acontece a pragmática que opera um *diário coletivo*.

Ao fazermos os arquivos de encerramento do primeiro Programa com o qual trabalhamos em extensão, percebemos a dimensão que as 1138 mensagens enviadas tinham no que se refere a escrita do grupo e a documentação organizada nesse período com tal recurso. Foi, também, essa condição de olhar para uma produção de nossas atividades e para o percurso de formação construído em grupo, com essa ferramenta, que afirmou a continuidade de seu uso.

No primeiro uso dessa modalidade de escrita, em nossas atividades de extensão, a denominação foi associada ao nome do local onde era realizado Programa de Profissionalização, gráfica@. O plano de organização do *diário coletivo* apresentou as seguintes informações:

Lista gráfica@

Período: Setembro de 2001 a março de 2003 – 19 meses.

Participantes: (4) Uma professora, três estagiárias de psicologia.

Descrição: 1138 mensagens.

Distribuição de mensagens - gráfica@

Mês	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
2001									02	13	18	17
2002	24	6	13	35	68	72	45	142	84	126	263	98*
2003	52	51	9									

* Finalização do Programa acompanhado em atividade de extensão.

Fonte: tabela de registro de mensagens feito pelo provedor.

Os arquivos de mensagens são organizados pelo grupo de extensão com o critério cronológico mensal. Cada arquivo contém todas as mensagens enviadas num mês, inclusive seus anexos. A matéria arquivada e registrada nas mensagens envolve:

1. Relatos do fazer da psicologia no dia-a-dia do Programa. Não há uma combinação que tudo seja escrito na lista. A escrita ocorre conforme demanda de quem vive a experiência

ou por solicitação de alguém dessa equipe que quer saber. Também não há uma forma definida de como escrever. A tendência é uma escrita no tom da fala, de quem conta a alguém o que vive nesse contexto, com comentários e expressões próprias. A escrita pode estar “misturada” com citações teóricas ou comentários de autores, indicações de leituras relacionadas ao se está trabalhando.

2. Projetos de trabalho, planejamentos de atividades, relatórios, em elaboração pelo grupo e aqueles enviados pelo Programa aos participantes da equipe.
3. Combinações e marcações de horários e atividades.
4. Reenvio de mensagens recebidas de pessoas externas ao grupo, mas com assuntos relacionados às atividades do Programa.
5. Informação de eventos e fatos relacionados ao contexto da extensão.

No que se refere as funções operadas no plano da lista-diário evidenciamos:

- Construir a intervenção nas atividades de extensão na interação de professora e estudantes de psicologia, considerando o lugar de orientação da professora, mas marcadamente com uma elaboração conjunta da estratégia de intervenção (planejar, organizar, propor, etc).
- Manter um “lugar” de permanente acesso, considerando que a extensão se caracteriza pelo movimento entre local da extensão e a universidade, não constituindo um espaço único de atividades. O grupo de trabalho da psicologia se forma por estar na universidade , mas para estar fora dela. A conexão em rede com matéria escrita de acesso permanente possibilita o contato em qualquer tempo para manter a relação, comunicar e acessar o que está sendo produzido-escrito.
- Escrever, falar, ter com quem pensar, experimentar o praticar-formar e modos de expressar.

Como pragmática de uma língua menor nos interessa as variações que são operadas nessas funções, conforme uma política da língua (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Ao construirmos um plano conceitual, desde as interlocuções com a formação docente, através do LELIC, até o diálogo com a noção de linguagem de Gilles Deleuze e Félix Guattari, passamos a perceber que habitávamos uma pragmática. Ao participarmos do agenciamento dos Programas de trabalho educativo, no segundo movimento das ações de extensão de nosso grupo, fomos compondo um agenciamento da formação em psicologia. Uma face maquinando um currículo, um estágio, um projeto de extensão, professores e estudantes, organizações públicas, teorias, legislações; a outra face enunciando modos de praticar da psicologia com as política juvenis, palavras de ordem nas prescrições do que se deve fazer, palavras passagem

de interrogações sobre como fazer ao afetar-se por relações que transbordam o regime de saber psicológico e pedagógico.

Ao estarmos na experiência, indagando esse acontecer num plano conceitual orientado pela experimentação, movimentamos tendências de uma pedagogia e de uma psicologia que forçam a enunciação. Não saber o que fazer e ensinar com a ignorância, são condições que promovem formas de expressão singulares, pois é a experimentação da potência de quem vive o agenciamento que faz o percurso de aprender acontecer. Entre as duas faces do agenciamento, os corpos e os incorporais, encontramos os movimentos de territorialização. Pensamos que as matérias de expressão desse agenciamento desenham um território com o escrever, e embora não pertençam a um indivíduo, fazem parte desse território que pertence aos indivíduos que produzem essas matérias de expressão e integram o domínio constituído como *diário coletivo*.

A criação do *diário coletivo roubo@*, enunciou outros movimentos de nossa prática. O *diário coletivo* foi concebido com um “nome”. Movimento que associamos ao que Deleuze e Guattari (1997) discutem como “assinatura” no processo que constitui a marca de um território. A assinatura *roubo@* indica a formação aleatória de um domínio numa modalidade de escrita existente e a criação de um estilo, marcando a constituição de variações da pragmática de uma língua menor deste agenciamento da formação em psicologia.

Considerando as condições que produzem esses *diários* propomos que cada assinatura seja pensada como uma série que carrega mensagens que se proliferam. A enunciação de um *diário coletivo roubo@*, de um *diário coletivo mais_vida@* e de um *diário coletivo ventovida@*, evidenciam uma pragmática que produz esse modo de escrever. Passamos a discutir a constituição do *diário coletivo roubo@*, como referência do mapa que constitui esta pragmática.

2.3.1 *Diário coletivo roubo@*: uma assinatura e um domínio territorial.

As atividades de acompanhamento ao Programa Abrindo Caminhos iniciaram em janeiro de 2003, com uma estagiária de psicologia e uma professora, sendo que o grupo de extensão era formado por outras pessoas que não estavam nesta atividade específica. A troca de mensagens dessa dupla ocorreu desde o início das atividades. Em março, inicia o movimento para criar o *diário coletivo*. Na troca de mensagens sobre o processo de trabalho e os horários de atividades encontramos a seguinte escrita:

De: professora Gi Para: estagiária Fe ; 25/03/ 2003; Assunto: Re: horários

EM TEMPO: vamos criar um grupo na rede nosso com todos os e.mail e entrando a nova estagiária podemos inclui-la, facilitaria !!! A combinação de quinta passada no grupo desvio não está clara ainda para mim, pois como não estamos todas na intervenção e não sei se podemos/devemos disponibilizar tudo. Vamos retomar na quinta esta questão no grupo.

De: estagiária Fe ; Para: professora Gi; 25/03/ 2003; Assunto: Re: Re: horários

Sobre a lista virtual, também tenho sentido alguma coisa que me incomoda com relação a circular as informações daqui... se formos nós três, prefiro, podemos ampliar algumas questões para a lista maior, mas sei lá.. pelo menos até estar mais claro, posso criar uma sim (temos que pensar nome, ou vamos deixar desvio?), coloco meus dois endereços, teus dois endereços e o da Se, e da Lu se eventualmente ela entrar...

A preocupação com quem tem acesso ao *diário coletivo* diz respeito ao fato de que nem todos que estavam no grupo de extensão acompanhavam o Programa Abrindo Caminhos, experiência provocadora da escrita. Essa questão evidencia uma regra que se mantém em nossa prática: os integrantes do diário participam ou já participaram do contexto onde é realizada a atividade de extensão. Essa regra está relacionada a duas questões: o elemento comum da prática a ser compartilhada na tensão entre a matéria ensinada e a matéria de expressão; a escrita como relação consigo e com um leitor que vivem o agenciamento no qual se produz esses lugares na afirmação de alianças de escrever, ler, fazer, afirmando um compromisso ético com essas práticas. Em se tratando de uma escrita que permanece para além de sua emergência e é acessada por um grupo, o critério e o rigor com arquivos e seu acesso é um critério a ser seguido.

A assinatura *roubo@* foi enunciada pelo que se experimentava, quando da criação do *diário coletivo*, no movimento de praticar-formar em psicologia nas atividades em extensão. No início da implementação da proposta do Programa, um dos jovens, no segundo mês de suas atividades, enuncia as problematizações que compõe as políticas juvenis. Na tensão entre o que encarna-se nas ações de um jovem e os modos de intervirmos no Programa estavam questões como: uso de droga, limites no acompanhamento da medida sócio-educativa, reincidência de infração. Abaixo uma mensagem professora-estagiária do que passava por nós quando da assinatura do *diário coletivo roubo@*. Os trechos em negrito são da mensagem-resposta que foi escrita entre partes de conteúdo da primeira mensagem enviada, um modo de escrever utilizado por alguns participantes deste *diário*.

Não imagina o quanto eu tenho pensado, não sei se é bem pensar, acho que é experimentado esta questão do roubo. È uma sensação de ser roubada todo tempo, como se as possibilidades fugissem de nossas mãos, como se as forças de nosso agenciamento não tivessem poder e fossem tomadas somente pelo inimigo, pelo outro que tranca, aquilo que Não funciona, que não tem alternativa. Quando nos sentimos sujeitados à, ocorre exatamente que o poder como força em relação está no domínio de , então não estamos nos colocando como força efetiva.?! **Pois é, eu também tenho pensado sobre isto... aliás, realmente sentido... não por acaso botei na rede aquele poema sobre o roubo, os roubos..... acho que é exatamente isso que sinto, de roubos de linhas, de forças,**

como se as coisas se desdesenhassem.. agora não sinto mais isto, mas era isso que sentia na época em que isto estava mais presente...Uma angústia muito grande: o jovem transgride a norma com seu ato e nos damos conta de nosso limite neste local e das demais organizações envolvidas para dar conta; mas ao mesmo tempo as linhas que ele vai cartografando falam cada vez mais de uma solicitação, porque furtar na casa conhecida; de um estagiário; na bolsa da estagiária de psicologia ... **É, acho que este é o roubo maior, o roubo do que nos é possível fazer dentro do contexto..... este limite realmente me incomoda, bater no instituído e saber que é uma vida que está sendo penalizada porque a rede não funciona, chegamos ao limite que muitas vezes parece não se transformar em limiar....**

A assinatura *roubo@* dizia da designação de furto efetivamente ocorrido no contexto da extensão, mas carregava nossa afetação, num primeiro momento, de total incapacidade sobre o que a psicologia podia fazer com esse fato e seus desdobramentos para o jovem e para o Programa. Os modos de formação em psicologia que encontra os modos de viver destes jovens, experimenta essas relações como afetações juvenis na composição de como construir o seu fazer. Afetar e ser afetado, são os movimentos e as intensidades de fluxos de uma micropolítica que faz rizoma na tensão com uma macropolítica. A **tensão** que se produz no agenciamento de formação em psicologia ao estar no processo que constitui essas práticas com jovens traça um mapa da matéria de expressão desta modo de formar. As matérias de expressão, conforme Deleuze e Guattari (1997) são apropriativas e produzem assinaturas que não indicam pessoas, mas um domínio composto por elas.

Roubar trata também do encontro que se processa nos movimentos da escrita no *diário coletivo*. Deleuze e Parnet (1998) tratam deste termo, *roubar*, quando problematizam o conceito de devir presente numa conversa experimentada como encontro. Para os autores, um *encontra* o outro quando alguma coisa está entre os dois num único devir. Este devir não é comum aos dois, nem algo que está em um ou em outro, pois está entre. Uma conversa como encontro - em devir - implica numa captura, dupla captura, de um e de outro, do que se vive naquele acontecimento, um roubo. Nesta direção, podemos associar a noção de roubar com a enunciação coletiva e a autoria. A escrita na pragmática desta pesquisa não tem um fim em si mesma, nem se restringe a quem escreve. O escrever perdura, dura, transborda o texto da mensagem e segue na produção de sentido. Nosso *diário coletivo* carrega o tensor de variação da pragmática de uma língua menor experimentada em nosso *dedilhar*: a assinatura *roubo@*. Relações que dizem do encontro produzido num agenciamento coletivo de enunciação que compõe um agenciamento de formação em psicologia. O escrever na eminência do acontecimento, um escrever no fluxo de um fazer entre estudantes de psicologia, professora, jovens, equipes; carregando passagens com suas palavras, devires de experimentação de muitas combinações possíveis que nos habitam. A autoria, nestas condições, é criação de estilo no modo como a enunciação coletiva é feita na singularidade que uma língua menor possibilita. Segundo Rolnik (1993) um devir tem a potencialidade de

reverberar quando encontra ressonância em nós, atualizando possibilidades de outros modos de ser. Vamos criando e sendo criados, engendrados por pontos de vista que não são nossos, mas daquilo que em nós se produz nas incessantes conexões que vamos fazendo num agenciamento.

Temos, também, na formação do *diário coletivo*, um plano de organização regido pelo funcionamento das listas de discussão: cadastro de participantes, possibilidade de acesso restrito, arquivo de mensagens, modelo de mensagem de-para-assunto-data-hora. A forma como esse plano de organização é perturbado pela experimentação de uma enunciação coletiva no modo de escrever permite problematizar a função de organizar com a noção de série. Nossa atenção direcionada ao assunto de cada mensagem que traz consigo uma matéria de expressão acessou a noção de série para pensarmos as relações entre assuntos e no *diário coletivo* com sua respectiva assinatura. A série constrói uma relação de associação, mas uma série sempre se compõe de duas séries: o corpo e o incorporal, a palavra e a coisa, o sujeito e o objeto (Deleuze, 2000b). Há sempre invasão de uma na outra criando tanto variações, como confirmando constantes. Essa relação de associação busca territorializar o que as afetações movimentam no escrever, pois uma série sempre se compõe de duas séries: o corpo e o incorporal, a palavra e a coisa, o sujeito e o objeto (Deleuze, 2000b). Apresentamos a seguir o plano de organização e uma série cronológica do *diário coletivo roubo@* para pensarmos essa elaboração serial.

Plano de organização *Diário Coletivo roubo@*

Período: Março de 2003 a abril de 2004 – 13 meses.

Participantes: (4) Uma professora, duas estagiárias de psicologia, uma ex-estagiária.

Descrição: 465 mensagens, cerca de 300 folhas em arquivos digitalizados.

Distribuição de mensagens – *roubo@*

Mês	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
2003			40	13	30	20	50	21	56	45	37	15
2004	28	33	54	23								

Fonte: Não foi arquivado registro de número de mensagens emitido pelo provedor. Este registro é aproximado, conforme dados de arquivos das mensagens elaborados mensalmente.

Esses números, com suas unidades e uma cronologia reconhecida, encarnam percursos e intensidades de uma enunciação coletiva quando puxamos as linhas e grafias que foram enumerando mensagens. Os arquivos de escritas, que carregam o *dedilhar* de uma língua

menor, são possibilidades de atualizações quando o consideramos guardador de uma enunciação coletiva. A seguir percorremos uma série de mensagens do *diário coletivo roubo@*..

Série Diário Coletivo Roubo@ - Novembro de 2003

[ROUBO] Bienal
[ROUBO] e.mail p/chefia
Re: [ROUBO] e.mail p/Chefia [ROUBO] contato chefia
[ROUBO] Seleção
[ROUBO] Seleção setor , efeitos e rizoma
Re: [ROUBO] Seleção setor , efeitos e rizoma
[ROUBO] preocupada jovem Son
Re:[ROUBO] preocupada jovem Son
Re: [ROUBO] preocupada jovem Son
[ROUBO] informação oficial Son
[ROUBO] loucura
Re:[ROUBO] loucura
[ROUBO] PR
Re: [ROUBO] PR, convite, a violeta e a vida
Re: [ROUBO] PR, convite, a violeta e a vida
[ROUBO] escrita
[ROUBO] Festa To
Re: [ROUBO] Festa To
[ROUBO] Der
Re: Re:[ROUBO] inclusão lista
[ROUBO] MAIL PARA JOVENS!!
[ROUBO] e.mail jovens
[ROUBO] comunicação Gramado
[ROUBO] discussão teórica
[ROUBO] inclusão lista
Re:[ROUBO] inclusão lista
[ROUBO] Fw: Dia 04.12 - Audiência Pública Interna
[ROUBO] combinações
[ROUBO] reunião Bin
[ROUBO] mudanças
[ROUBO] reportagem
[ROUBO] tudo bem
[ROUBO] jovens
[ROUBO] Chefia
[ROUBO] CHAMAMENTO
Re: [ROUBO] CHAMAMENTO
[ROUBO] dia 26/11

Nesta Série podemos situar o desdobramento de um série mensal, “novembro de 2003”, em séries que vão dando o tom da enunciação que as contém: “seleção” que se desdobra em “seleção setor,efeitos e rizoma”; e PR que se desdobra em “PR, convite, a violeta e a vida”.

Ao abrir a gaveta de uma série *encontramos* percursos e intensidades de seu conteúdo nas variações e constantes desta pragmática. O enunciável fala entre corpos nos movimentos de relações consigo e com outros, em grafias de pontos, reticências, despedidas, compondo um processo que segue na prática-escrita. Nessa direção, visitamos a Seção 1e ½ Entre-roubo@ e (*re*)*encontramos* a série “preocupada jovem Son”, cartografando sua ramificação em “informação oficial” e em “loucura” conforme *dedilhado* a seguir:

“preocupada jovem Son” To entrou em contato comigo dizendo que no final de semana encontrou um amigo dele e do Son que disse que Son foi morto na sexta a noite na rua Juca Batista. Segundo To, ele me procura para saber se eu recebi alguma notícia do Son. Digo que não, que a última vez que soube e estive com Son foi quando ele veio aqui buscar seu certificado. Combinamos então que ele entraria em contato com um número de telefone da casa do Son. Disse que nós dois poderíamos ligar da sala da psicologia mas falou que prefere lugar da rua, depois que sair daqui. Estou preocupada...não sei se com To ou comigo ... porque sabendo da relação dos dois, da proximidade, e da rapidez que as informações circulam entre os jovens...temos que ficar atenta na confirmação ou não dessa informação. Meu Deus!!! **(Re:)** vi teu mail agora... estou aguardando ainda com uma gota de esperança teu mail hoje pra saber mais oficialmente sobre essa notícia... se bem que sabemos que sempre a mais oficial é a que os jovens mesmo trazem.... Ainda não sei dizer ao certo o que estou sentindo, talvez ainda tenha um resto de negação que não quer aceitar essa morte, muito menos a esta distância... O que me vem na cabeça é POR QUE? ... por que ainda tem que morrer estes jovens, que preço estão pagando?... até quando?... Se, por favor, assim que souberes mais alguma coisa avisa pela rede... com certeza To vai precisar muito de acompanhamento neste momento... acho que todos, mas ele particularmente, pela relação com Son e pelo que implica também neste momento da vida dele, de saída, de talvez estar novamente exposto às mesmas situações que Son... quem protege nestas horas?... Mesmo à distância te acompanho mais próximo do que imaginas este momento, Se, te sente amparada pelo menos pela presença virtual, e que possamos continuar usando este espaço para nossas lágrimas... **(Re:)**Com certeza precisamos pensar numa estratégia para To. Já era meu principal assunto hoje: como propormos um acompanhamento além estágio? eSpero que não seja tudo isso com o Son, embora se o To está trazendo há grande possibilidade como é difícil ta vida destes jovens, ou quanta morte nesta vida, como trazer mais vida para este fluxo.... conversamos a tarde

“informação oficial Son” Oi gente, recebi este mail da Ne, lembram dela? Encaminho a vocês sua confirmação sobre a morte de Son, recebi este mail agora mesmo... estou ainda sem muitas palavras, tentando assimilar a notícia e pensar em suas implicações, acho que basicamente tentando pensar em que coisas mais podemos pensar no trabalho com este jovem, com esta realidade, com essa vida tão cheia de não vida, como diz Gi...Gostaria de estar por aí pra poder compartilhar mais esta dor que acompanha nosso trabalho... igual, me sinto contida neste ROUBO nosso.... tomara que possamos roubar tanta morte em vida pra que fiquem só as potencialidades... Quem escreve é a Ne G. F., ex estagiária ; lembra de mim? Pois bem, liguei para o telefone que você havia me dado e então me informaram que você tinha viajado e que eu poderia entrar em contato contigo por este email. Bom, a razão que me faz escrever pra ti é muito triste. Escrevo para lhe avisar que nosso amigo Son foi assassinado, friamente, com cinco tiros na cabeça, em plena tarde de sexta-feira, dia 07/11/2003 - dia, inclusive, que ele fora registrar a filha, Ada. E por saber que ele gostava muito de ti, peço para que ores para que ele esteja tranquilo e em paz. Faça votos que esteja tudo bem contigo, que seus planos estejam se concretizando, muita luz e sucesso! Desculpe escrever para lhe dar esta notícia tão pesada, mas eu sei que ele gostaria que você fosse avisada.

“loucura” Fe, só agora consegui entrar na rede por aqui...queria falar contigo sobre a noticia encaminhada essa tarde através de um telefonema para o chefia do setor de estágio da Ne...pelo visto vc. ao mesmo tempo recebia a noticia por aí...eu estou assim sem saber direito o que pensar, parece que não é real, sei que uma hora a ficha vai cair em mim, agora ainda estou com tudo ao mesmo tempo no cabeção que nem consegui pensar...por aqui dei uma circulada pela casa e todos já sabem...elevador, setores, equipe da oficina, jovens...muito rápido, um tempo tão rápido quanto o tempo da vida... o que é louco e que essa noticia vem acompanhada no meio de varias outras coisas acontecendo...no caso, a visita do novo estagiário Der com sua mãe...a saída do To...se ontem estava preocupada com Son hoje falei em supervisão da minha preocupação com De que foi indicado para a seleção, de To que saiu daqui dizendo que isso era a vida, dona Se isso é a vida...do Sa que em muitos momentos me passa uma imaturidade...bom, Fe, queria mesmo antes de ir embora daqui falar contigo...acho que de fato não te passei antes a informação oficial do falecimento porque ela não está para mim ainda...eu ontem quando conversei com To quis acreditar junto com ele que isso poderia ser uma estrategia...estrategia de manter-se vivo...está pesado, calor e a cabeça dói...vou para casa tomar um banho. **(Re:)**engraçado, parece que estamos com a mesma sensação-reação com a notícia... hoje de manhã chorei bastante, mas ainda tenho essa impressão de irreal, de que não é verdade, de que é uma notícia dessas que correm por aí sem ter fundamento... são tantas coisas que se misturam!! o paradoxo do mail de Ne, a notícia da morte de Son no dia de registrar sua filha... sua filha REAL, existente... fiquei pensando muito em quão difícil é às vezes acreditar neles, em sua palavra... sabemos que eles não são exemplos da verdade pura, mas enfim, porque sempre relacionar-nos com o pé atrás?... Ainda não reaciono totalmente, talvez pela distância, talvez por estar preferindo me manter no Son vivo, e não no morto... a imagem que tenho dele é a de quando fomos à missa de e Efe , com quem Son se dava muito mal, abertamente não se gostavam e discutiam... e Son foi lá, teve um gesto super humano com a mãe de Efe, se colocou à disposição se ela precisasse de algo, falou bem de seu filho... ver a cara daquela mãe falando com um amigo de seu filho naquele momento... foi algo realmente extremamente emocionante... acho que poucas vezes na vida vi

uma nobreza dessas num gesto tão simples como reconhecer naquela família um sofrimento que é de todos... e é essa imagem que tenho de Son, dessa contradição que se encontra em um justiciero com essa ternura que provoca lágrimas... A vida é rápida, mais ainda no trabalho com estes jovens... sinto o pulsar da vida, do coração, de alguma forma esse Son que se mantém em minha memória, no nascimento de uma filha... Acho que também me sinto de certa forma fortalecida... bastante doída, acho que ressentida com uma sociedade que não quer nem ver essa realidade que grita tão alto todos os dias... mas fortalecida igual, sempre disse que de alguma forma considero esses jovens heróis, não se trata de uma apologia ao crime, obviamente, mas... puxa, poder fazer resistência na realidade que eles enfrentam... e depois de conhecer as unidades da FASE... eles têm uma força que eu acho que é a que temos que manter, que a morte não mate a força que existe.... Talvez To consiga lidar melhor com isto do que pensamos... talvez?... estes jovens sempre nos surpreendem, graças a Deus... pois deixemo-nos surpreender pela vida, pela vida, sempre pela vida... Muitos beijos, com saudades e com muito carinho, Fe

O *dedilhar* movimenta-se no fluxo de vidas que constituem o agenciamento de formação em psicologia e encontra o fora, pois este já o constitui como borda de territorializações que dão forma ao agenciamento. O jovem egresso do Programa retorna na “notícia” informal, comentada por outro jovem, e como “oficial” numa mensagem de fora que passa a fazer parte de nosso *diário coletivo roubo@*. O jovem que morre permanece como afetação juvenil, pois é tanto um jovem que constituiu nossa prática, como a violência e a morte de uma produção social contemporânea, e essas duas dimensões formam uma política juvenil. Deleuze e Parnet(1998) advertem que quando estamos em experimentação, na abertura ao devir, estamos sempre num movimento de preparação para uma conversa, para achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar. Nestas condições, a “preocupação” e a “loucura” indicam afetações juvenis, potência de afetar e ser afetado de jovens, de estagiárias e professora de psicologia. Essa formação em psicologia evidencia, também, a necessária presença de uma prática psi-de-si, pois *encontrar* implica em viver a singularidade de territórios existenciais na busca de uma morada no movimento de tornar-se psicólogo. Elementos que discutiremos mais na Seção III.

Destacamos, ainda, a possibilidade de operarmos a seguinte análise serial da pragmática que opera a “Série Diário Coletivo Roubo@ - Novembro de 2003”, acima apresentada e conforme seu detalhamento na Seção 1 e ½ :

- A série constrói uma relação de associação. Aqui temos o ordenamento do plano de organização das mensagens associadas pelo assunto enviado e suas respectivas respostas, as quais podem ser tanto de outros leitores, como de quem escreveu num movimento de seguir com o assunto ou desviar deste para outro.
- A série apresentada acima segue uma associação de assunto e tempo cronológico de sua emissão. Podemos ainda fazer associações de quem enviou. A mensagem é enviada sempre à assinatura *roubo@*, porém pode estar direcionada em seu conteúdo para alguém específico do grupo, mas sempre envolve a condição de estar

relacionada a este agenciamento de formação em psicologia. Também podemos encontrar nas mensagens enviadas o conteúdo de mensagens enviadas por quem não participa desta assinatura como integrante do *diário coletivo*, mas como integrante do contexto de extensão que compõe o agenciamento de formação em psicologia para além de quem escreve.

- Esses movimentos se produzem tanto pela possibilidade que uma rede oferece de escrever na eminência das práticas (não aguardamos um dia para falar, discutir ou registrar, o fazemos como parte do processo), como pelo endereçamento do que se escreve para outros, o que implica numa resposta sempre aberta que pode abrir outras séries.
- O *diário coletivo* faz a conexão com uma assinatura criada com um modo de escrever, um estilo, que acolhe a matéria de expressão produzida em séries numa enunciação coletiva.

2.3.2 *Diário coletivo mais_vida@*

A criação da assinatura *mais_vida* foi se dando a partir de um incômodo enunciado por participante do diário quanto a palavra ROUBO dava conta de muitas coisas que estavam acontecendo em outras circunstâncias, mas que agora (março de 2004) *outras coisas novas, com tantos movimentos, passagens e pessoas... acho que está na hora fazer novos batizados....*⁵⁷. Conforme as conversas do grupo a assinatura seria “vida”, mas no cadastro do provedor de listas de discussão essa nomenclatura já existia, entre novas conversas foi criado *mais_vida@*. Entre os movimentos já existentes na criação de outro território, no agenciamento de formação em psicologia, encontramos na Seção 1 e ½ as intensidades entre palavras que enunciam em uma mensagem **“OUTRA VIDA?!”**, quando da experimentação da morte de um jovem que foi integrante do Programa Abrindo Caminhos e do prosseguir do praticar-formar em atitudes de acolhimento de outros jovens.

Nesta direção, é preciso destacar que a participação na lista de discussão que compõe o *diário coletivo*, já na *roubo@*, incluía a presença de uma ex-estagiária (neste momento graduada em psicologia). Na criação desta outra assinatura, iniciamos com esta e mais uma ex-estagiária, ainda estudante de psicologia. A permanência pode nos indicar uma relação com o agenciamento de formação em psicologia como processo, para além de um estágio e de um curso de graduação. Alguns optam por não participarem mais, outros permanecem,

⁵⁷ Diário coletivo roubo@ ; março de 2004.

evidenciando a criação de regras facultativas que são produzidas pelo agenciador de um conjunto de elementos sempre em maquinação-semiotização nesta pragmática. A seguir apresentamos o plano de organização do *Diário coletivo mais_vida @*.

Plano de organização *Diário coletivo mais_vida @*

Período: Maio de 2004 a janeiro de 2006 - 20 meses

Participantes: (8) Uma professora, duas estagiárias de psicologia, duas bolsistas de extensão, uma mestranda-pesquisadora, duas estagiárias egressas da atividade de extensão.

Descrição: 1854 mensagens, cerca de 1000 folhas em arquivos digitalizados.

Distribuição de mensagens – *mais_vida @*

Mês	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
2004				36	88	85	62	88	45	58	79	27
2005	47	60	73	63	112	110	89	91	169	156	145	89
2006	82											

Fonte: tabela de registro de mensagens feito pelo

2.3.3 *Diário coletivo ventovida@*

Plano de organização *Diário Coletivo ventovida@*

Período: Fevereiro a dezembro de 2006 – 11 meses

Participantes: (10) Uma professora, quatro estagiárias de psicologia, duas bolsistas de extensão, duas mestrandas-pesquisadoras, duas estagiárias egressas da atividade de extensão.

Descrição: 1774 mensagens, cerca de 1000 folhas em arquivos digitalizados.

Distribuição de mensagens – *ventovida@*

Mês	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
2006	42	131	206	225	134	173	124	173	144	182	97	143

Fonte: tabela de registro de mensagens feito pelo provedor.

O *Diário Coletivo ventovida@* evidencia a pragmática deste agenciamento coletivo de enunciação em franca produção de vozes. Na criação de sua assinatura corpos e palavras maquinam o que se vive nos movimentos do processo de tornar-se psicólogo durante e após as práticas de formação na graduação. Primeiro acionamos a Série do *Diário coletivo mais_vida @* que discutiu a escolha de outra assinatura, depois alguns blocos de enunciação para situarmos o processo de criação.

[Mais_vida] outra dobra? outra vida?O NOME????
[Mais_vida] os nomes
Re:ENC: [Mais_vida] outra dobra? outra vida?O NOME????
Re:ENC: [Mais_vida] outra dobra? outra vida?O NOME????
ENC: [Mais_vida] outra dobra? outra vida?O NOME???? e o vento?
Re: RES: ENC: [Mais_vida] outra dobra? outra vida?O NOME???? e o vento?
[Mais_vida] "nome" e nó e impasse, vamos rizomar
[Mais_vida] COLORES
[Mais_vida] Aquarela
Re:[Mais_vida] COLORES
[Mais_vida] Aquarela
Re: ENC: [Mais_vida] COLORES para AQUARELA
[Mais_vida] Sobre o nome: água fria
Re:[Mais_vida] Sobre o nome: água fria
[Mais_vida] o conceito de "Nome da Lista" em Psicologia Social
Re:[Mais_vida] VENTOVIDA
Re: [Mais_vida] VENTOVIDA
Re:[Mais_vida] só registro
Realmente os nomes estão super bons!
Enfim, vamos ventovidar por enquanto, veremos a que portos nos leva!

[Mais_vida] outra dobra? outra vida?O NOME????

As idéias...:
Transborda
Transdobra
Outra Dobra
Mais dobra
Dobravida
(algo como Viramundo?)
Mundovida/Vidamundos
Eu pensei em algumas palavras que andam circulando na nossa lista, no grupo, nesses tempos...:
Mergulho
Força
Abrir (sentidos? caminhos? territórios?)
Expansão (de vida?)

[Mais_vida] Assunto: os nomes

Num sentido de preservar e buscar o "mais" da Mais_Vida, em algo a mais, por nossa busca de um ruído em "r" como já pensado em dobra, outra e trans que tal Mais_Troca, é simples e ao mesmo tempo diz muito para o que esperamos em 2006? Por outro lado, vida é tão bom de dizer que poderíamos pegar uma fonía emprestada e chamar de Mais Vento. Quem sabe, Chama Vento, Chamavento, lembra tanto movimento, iniciativa, agilização, mobilização... "vâmo chamavento! Se mexam, mas com algo que está no ar, algo com suavidade". O vento a gente chama ou deixa ele vir e nos balançar? Hmmm, gostoso, Balanço seria um bom nome, não sei se renderia muito, se a gente não ficaria só se balançando, mas que seria gostoso seria. Ila

Re:[Mais_vida] Sobre o nome: água fria

Acho que estas multiplicidades com relação ao nome mostram as multiplicidades dos momentos que cada uma de nós esta vivendo com relação ao ESTAÇÃO PSI!! Umás mais de vendavais, outras mais de cores, outras mais de águas, cada uma em pleno processo de relação com o Mais Vida, Abrindo Caminhos, etc... Todas nós participamos desta lista, que até pra decidir um nome nos mobiliza tanto!! Mas já que participamos de formas diferentes, e em momentos diferentes de nossa caminhada pessoal/profissional, **acho que a escolha tem que ser o que tiver mais sentido para aquelas que estão vivenciando agora o ESTAÇÃO PSI durante a graduação, em plena formação e vendavais intelectuais, teóricos, práticos, de vida!! A lista tem que ser isso mesmo que Li fez: experimentada, sentida. Mais vida nos acompanhou tanto e fez tanto sentido que juro que por momentos me confundia se o nome do programa era Abrindo Caminhos ou Mais Vida!!!!** Agora, vocês que estão no cotidiano, na velocidade, são as que melhor podem inventar um nome que realmente defina o momento do grupo, de vocês no grupo!!! Fe

[Mais_vida] o conceito de "Nome da Lista" em Psicologia Social

Foraclusão? Não! é o drama do nome da lista no estação! Pois bem. Gi e Ila vieram aqui na sala da psico no Programa e puseram pressão pra decidirmos de uma vez o nome. Ficamos ainda pensando, pensando, ventando... Decidimos: VENTOVIDA! E então podemos ventovidar e ventoviver, enfim! Aí está! Li

As relações entre ex-estagiários e atuais na composição de outro movimento dessa pragmática enuncia o quanto passamos a habitar esse modo de escrever, esse modo de constituir moradas do movimento de si no agenciamento de formação: “acho que a escolha tem que ser o que tiver mais sentido para aquelas que estão vivenciando agora o ESTACAO PSI durante a graduação, em plena formação e vendavais intelectuais, teóricos, práticos, de vida!! A lista tem que ser isso mesmo que Li fez: experimentada, sentida. Mais vida nos acompanhou tanto e fez tanto sentido que juro que por momentos me confundia se o nome do programa era Abrindo Caminhos ou Mais Vida!!!!”.

Ao cartografarmos os diferentes momentos dessa formação em curso, não deixamos de ser *roubo@*, *mais_vida@*, *ventovida@*, pois é a multiplicidade que vai nos compond. As variações em um língua menor vão situando tensores da língua: “... no sentido de preservar e buscar o "mais" da Mais_Vida, em algo a mais, por nossa busca de um ruído em "r" como já pensado em dobra, outra e trans que tal Mais_Troca, é simples e ao mesmo tempo diz muito para o que esperamos em 2006? Por outro lado, vida é tão bom de dizer que poderíamos pegar uma fonia emprestada e chamar de Mais Vento, ventando ...”.

O **tensor** é uma potência de desterritorialização linguística que evidencia a presença de valores pragmáticos essenciais ao agenciamentos de enunciação coletiva conforme já comentamos no diálogo com Deleuze e Guattari(1995). E como um agenciamento implica, também, numa face do agenciamento de corpos, maquínico, podemos discutir sobre como um **tensor** incorporal, como a palavra valise ventovida, tensiona os corpos que vivem essa enunciação. Os modos de criar uma morada para uma desterritorialização na língua afirma tanto outros modos de praticar, como outros modos de formar-se que buscam um estilo. Uma língua psi-profissional e uma língua psi-de-si. O tensor e a tensão cartografam a produção de sentido e, entre assinaturas, encontramos a palavras valise , noção discutida em lógica do sentido por Gilles Deleuze (2000b). Considerando esta perspectiva a autora Almeida (2003, p. 188) afirma:

“Há um único modo em que o sentido, indizível do ponto de vista empírico, pode ser dito, não por outro enunciado, mas no próprio enunciado em que se enuncia. Conhecemos as palavras compósitas ou palavras-valise que justamente dizem a si próprias e a seu sentido, mas com a condição de serem elas mesmas não sentido. Assim , a única maneira que o sentido poderia ser dito é travestido de não sentido –

como nas palavras ou construções valise - ... Nesse exercício, a condição habitual do sentido de ser o que se cala na palavra é superada; paradoxalmente o sentido é dito, com a ser não sentido.”

Para seguir nesses (des)encontros de sentido, antes da Seção III, lançamos novamente a possibilidade ao leitor de habitar um intervalo: a **Seção 2 e ½**, “Construção coletiva, Bolsos furados e O que eu ganho com isso”. Achados entre séries das assinaturas *mais_vida@* e *ventovida@* (outro *diário coletivo*) que possibilitam o diálogo com a cartografia de trajetos e intensidades de um processo de formação que indaga: O que a psicologia faz? Faz?

2 e ½

**FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA,
BOLSOS FURADOS
E
O QUE EU GANHO COM ISSO**

Grupo Psicologia

Ani - Estagiária

Fe – Ex-estagiária -Psicóloga

Gi – Professora

Li – Estagiária

Ica – Bolsista Extensão

Lan- Estagiária

Se – Ex -Estagiária

Ti – Estagiária

Ula - Mestranda

Jovens

Avo

Go

Ni

**Série ramificada do Diário coletivo mais_vida@
Formação em psicologia e Bolsos furados**

mais vida@; De: Se; Assunto: formação psicologia
Pessoal, Envio texto que apresentamos no encontro SBPC desta tarde. Até, Se

TEXTO SBPC 2004

Ti, Ani, Se

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA- Uma Construção Coletiva

Como é difícil falar do formar-se psicólogo... Silêncio, Dúvidas, Questionamentos e por que afinal a pergunta não quer calar: o que é ser psicólogo? É fácil lembrar que nos disseram que nós vamos construir um jeito, um estilo único de sê-lo, mas por que tanta angústia de querer sabê-lo no enquanto, no meio, no entre da experiência de formação?? Resposta: para dizer a vocês em que este estagio nos toca, não é uma resposta que fecha mas que abre múltiplas possibilidades na formação: **teatro, Rip Rop, AT, Dept. de Psicologia Social, jovens em medida sócio-educativa, ECA e mais e mais...Parcerias, alianças, afetos e encontros. Da sala de aula, viemos com o pacote das teorias no bolso. Será? Nas primeiras angústias lançamos olhares suplicantes para o bolso e ele sarcasticamente sorri diante de nós: está furado! E agora? o que fazer diante do não saber fazer? Este era o buraco negro! Chamar o supervisor? Sim, pois pressupomos que o seu bolso não está furado ou que pelo menos o seu furo seja menor. Aqui estamos movidos por forças de não, de sim, de não sei, mas também amparadas pela idéia de que num processo as certezas são provisórias. E nós diríamos que as dúvidas estão aí sendo construídas, desvaindo na medida em que se produzem outras. Na medida em que se produz, se apaga. No início, no meio, no final de que? Do estágio em Psicologia Social? Ou do mergulho no campo das demandas dos saberes das políticas e dos afetos? Ficar na borda desse mergulho nos parece perder a oportunidade de forma-se psicólogo, se atirar sem salva-vidas poderia ser mortal... implicar-se, isso, é isso, implicar-se no social não como uma relação dentro-fora mas como uma zona de contato da água com o corpo que se produz em qualquer mergulho, seja ele na borda ou a mar aberto. E implicando-se nos damos conta de que neste trabalho as vivências são imprevisíveis. Com isso seguimos nos movimentos institucionais ora nos alojando junto ao jovem, ora nos alojando nas equipes. Nós diriam que estamos lá pelo jovem, para o jovem mas nossos movimentos apontam que ao falar do jovem, pelo jovem, estamos falando de todos os envolvidos no processo. Efetivamente daqueles que estão inseridos no Programa mas também do contexto de problematização contemporânea em torno da violência, do medo no âmbito juvenil. Nesse sentido, nos propomos a experimentar vivenciando as limitações e possibilidades de novas formas de pertencer, relacionar-se com aquele que ontem era apenas o horror numa página policial de jornal e hoje, diante de nós, nos questiona o que é ser psicólogo. Sem saber o que dizer a gente inventa... inventa para ficar um pouco mais... inventa por não termos saída, porque precisamos nos formar psicólogos, será? Inventa caminhos, inventa para dar conta da pergunta: afinal, o que é ser psicólogo?**

Mais vida@; De: Gi; Assunto: bolsos furados

...lembrei do texto do grupo sobre a formação lido no encontro de segunda que denominei "bolsos furados" e a parada seguinte foi o Mais Vida Esta circulação entre máquinas cinema-minuta-relato-formação é para sairmos da impotência do que não fizemos, e onipotência de que somos capazes de tudo analisar e responder, isentas de equívocos (ou erros, palavra dura mas acho que é disso que temos falado, nos enrolado e buscado explicações e mais explicações). É preciso se alojar na potência deste processo, menos julgamento e mais encontro. "Achar, roubar, encontrar, ao invés de regular, reconhecer e julgar" "entre-dois das solidões". Viram a reportagem de quinta sobre a FASE, visita da comissão da Assembléia a pedido dos trabalhadores para mostrar as limitações, superlotação, ausência de atividades para os jovens. Então vamos seguir, produzir, produzir conhecimento. Sim, daquilo que vivemos e conhecemos destes jovens, dos servidores, de nós mesmas. Erros e possibilidades. O que a música do Go produz em nós, o que ele nos diz. É para isso que estamos neste agenciamento. "As coisas nunca passam lá onde se acredita, nem pelos caminhos que se acredita." Por isso Ti, eu não quero o teu relato detalhado do que ocorreu ou deixou de ocorrer nos dias do roubo. Teu bolso está furado e eu tenho respirado o roubo de afetos gerados por estes dias, devires de incerteza, as vezes até angústia. E não poderia ser outro afeto senão o de um buraco negro: o choro do Ni, o medo da chefia, a "opção pelo projeto de vida no crime", a impotência da psicologia, a repetição da sindicância. **TODOS OS BOLSOS ESTÃO FURADOS!** Estamos sufocando com descrições e explicações ao redor da mesa num sistema-círculo, sem desejo. O que a psicologia DEVERIA fazer? Não!!! Abrindo Caminhos não é palavra de ordem é palavra de passagem, fazer, sentir, abrir, andar, escrever pelo rizoma não pelo decalque e representação. os bolsos furados?! Que bom, o que seria de nós com roupas hermeticamente costuradas, em que o ar não penetra. Eu quero mais é usar remendos que afirmem as diferenças que nos constroem, as mudanças, os desvios, a possibilidade. "...todos somos bricoleurs*", cada um com as suas pequenas máquinas. Uma máquina-órgão para uma máquina-energia, e sempre fluxos e cortes." Nós poderíamos estar muito bem arrumadas e com roupas que não precisariam nem de bolsos, pois nada precisaria ser guardado, ou ainda, sem correr o risco de respirar a pobreza, a injustiça, a morte do outro. O esteriótipo, a representação, a opção pelo crime, e o bolso furado ou arejado: contamos com a possibilidade de não guardar as marcas identitárias do criminoso, do cientista, da supervisora, do estagiário de psicologia, pois elas podem ser levadas pelo ar que circula pelo furo?! no agenciamento Mais Vida + abrindo caminhos+ abrindo cabeças+ sabotagem + medo+ desejo+ roubo + formação + ar .A supervisora com bolsos furados (e arejados)

Série Diário coletivo ventovida@ - “o que eu ganho com isso”

Ventovida@; De: Gi; Assunto: o que eu ganho com isso

Eu fiquei com a pergunta do jovem Avo, que se tornou da estagiária de psicologia Lan, e que ficou martelando na minha cabeça em suas derivações: o que o projeto ganha? Quem ganha com o projeto? O que eu ganho com o projeto? Eu não gosto da palavra ganhar me leva numa associação com dinheiro, vender, mercadoria, tu me dá isso e eu te dou aquilo, vamos trocar favores e assim segue na lógica capitalista de que se faço algo meu objetivo é lucrar. Não é por acaso que Deleuze e Guattari colocaram a conexão: esquizofrenia e capitalismo. Se o capital segue nesse fluxo sem parar é porque captura a produção da vida, a potência das forças para colocar em sua engrenagem. Outras linguagens, códigos, atos são necessários para cortar esse fluxo. A potência revolucionária do esquizo, descodificado, a fuga do extrato, do organismo. A Lan tinha a expectativa de que eu ganhasse alguns reais a mais com a minha atividade na extensão. Eu ganho: meu salário da UFRGS. Mas ela pensava que era algo mais. Portanto o que o Avo diz não é muito diferente do que nós pensamos. Talvez outros pensassem também, mas não falaram. E aí eu fico me perguntando o que eu ganho com isso? Também não gosto do "EU ganho". Carrega a arrogância do EU, indivíduo, interesseiro, centrado em seu mundo particu! lar, suas coisas. Mas vamos lá. Eu poderia dizer que eu ganho o registro de minha produtividade de extensão na UFRGS, meus dados de pesquisa de doutorado, relações com uma organização pública federal importante, valorização dos alunos de psicologia, e sei lá mais o que. Mas eu não ganho isso, pois eu vivo isso por uma escolha que as vezes me indaga neste mundo do capital. Não seria mais fácil *ganhar* minha produtividade de extensão com um curso em que as pessoas vão à Universidade e eu repasso o meu saber bem tranqüila numa sala bem localizada e identificada? E fazer minha pesquisa de documentos já existentes para que eu não precisasse nem sair da universidade para pesquisar? E a valorização viria por um belo estudo teórico a ser divulgado e debatido em cursos e aulas. Ponto-pronto! Não seria masoquismo fazer diferente disso? E aí eu me arrisco a dizer que para todos os envolvidos no Abrindo Caminhos seria muito mais "tranqüilo" ler as notícias policiais sobre os jovens, seguir com suas doações no comitê, e a consciência estaria em perfeita ordem! E para os jovens? Afinal que diferença faz esse programa? Ganhar uma bolsa! Mas de que adianta ganhar uma bolsa 10, 12 meses e depois não ter mais? Não se aprende nada pois são 12 meses em que robôs cumprem suas tarefas, depois tudo é apagado e se volta ao momento anterior ao estágio. Para que mesmo tudo isso? Parece que é isso que Avo diz e que nós assumimos como discurso. Eu vou dizer porque sou "masoquista da ética": nas poucas horas que circulo no local do Programa Abrindo Caminhos e falo com alguém da equipe, olho um jovem circulando, cumprimento Avo, troco uma palavra com outro jovem; perco a paciência com um técnico, troco boas idéias com outro técnico, canso e não sei o que dizer na reunião de gestão, escuto a servidora Ma com suas análises, eu vivo. Eu experimento a vida e me pergunto como podemos estar compartilhando forças de vida e de diferença entre muros tão bem planejados para excluir tudo que não é norma e hierarquia? Mas tem mais uma questão com a qual eu me alimento, tenho indigestões e sobrevivo: o encontro de forças de jovens e psicologia. Meu alimento é a formação nos seus impasses, bloqueios e impossibilidades, e também na sua produção, perguntas e indignação. Um devir de meu percurso que eu mantenho e é a opção ética da psicologia que eu escolhi. Comentei numa mensagem com Ica que tenho me esforçado para dar forma às minhas afetações buscando marcas de escrita, projetos, prazos. Também limites de corpo e saúde. Sair da onipotência que vamos dar conta do mundo, pois esta é a armadilha da linha de fuga suicida. A delicadeza de manter a abertura para as afetações mas não ser engolida pela desterritorialização. É bom falarmos do que ! nos faz estar aqui Estação, lá Programa, jovem, fase, pense. Acho que a pergunta o que as instituições querem ou ganham é um engôdo. Nós podemos escrever muitas páginas sobre o que elas querem e fazem por tudo que já acompanhamos, com os limites que elas insistem em nos apontar. Mas nós não os "vemos" por que talvez a pergunta seja: nós queremos ficar num programa com esses limites? E acho a força que subjetiva a Lan é de seguir o estágio como se a colega que saiu continuasse lá, fazendo tudo, ou com e a expectativa de fazer tudo. É hora de pensar o estágio-Lan, assim como cada um de nossa equipe pensar por onde segue sem temores de menos ou mais participação aqui. Importa o compromisso de que podemos contar com esse grupo na vida! E quanto ao fazer temos que escolher nos guiando pelas nossas potênc! ias e nossos limites. Escrevam e vamos discutir tudo isso na quarta com mais cafés, doces-ula e ventos e origamis? Gi

Ventovida@; De: Fe; Re: o que eu ganho com isso

Gi Tenho a impressão de que o nó com a rede se dissolveu! ACompanho teus questionamentos totalmente, e acho que temos claro o que ganhamos com tudo isso. Lembro lá na Gráfica que também tinha a discussão das "psicólogas voluntárias", que íamos por ser almas boas, coisas assim, e nós vá dizer que ganhávamos muito, formação, etc Enfim s'o pra dizer que estou adorando tua irritação, se me permitires dizer isso, adorei o masoquismo ético e tudo mais. Ando curta de palavras, mas cheia de um monte de coisas que andam acontecendo por todos os lugares, essa lógica do lucro, de ver quem oferece mais, PEMSE ou FASE, os técnicos

muitas vezes entrando nessa competição porque querem que "seu guri" ou "sua guria" sejam selecionados, e a PR entrando junto na dissimulação. Falávamos disso, simular, dissimular, copiar, as mentiras dos jovens incomodam tanto, mas não são nada mais que ecos das mentiras repetidamente contadas e inventadas pra trancar projetos como o Abrindo Caminhos, motivadas pelo medo, do jovem, das diferenças, do desafio de termos que ver nossos preconceitos, limitações, medo da vida! Tá, era isso, só pra acompanhar as diversas indignações e potências, afirmações, etc. Beijos!

Ventovida@ ; de: Ica; Re: o que eu ganho com isso

Talvez o jovem esteja pensando pra quê afinal, e pra quem? pra mim...será que é comigo isso..esse estágio, mesmo que com as crises que tem passado em função de um entorno caudaloso que provavelmente nos próximos anos não melhorarão, apenas nesta e em outras micropolíticas. Eu fiquei paralizada com a fala da Lan, mas uma paralisia que já vinha comigo...assim como tem o estágio-ian. que ainda tem algumas ligações com o fazer da Li como identificou a Gi...uma paralisia de porque afinal fazemos isso..as vezes estar estação psi é tão "estando" que esquecemos de **talvez** as coisas e os motivos, pois estes são bem importantes para gerar potência, gerar desejo. Sim todos- pelo menos é o que eu acho - estamos por uma questão ligada a ética da vida e por saber que temos uma oportunidade e uma circulação em função da nossas situações que possibilitam para nós algumas formas de existir, mesmo que em alguns momentos fiquemos presos em apenas um...ou ! alguns que não dão muita oportunidade para outros repertórios..o ritornelo que não diz sempre a mesma coisa... E para o Jovem que é a corporificação de como esta ética se torna material...palpável...como está para existir...afinal uma das questões é possibilitar...mas não apontando e sim vivendo, experimentando...então vem o Júlio e pergunta quem ganha com isso? Mas voltando a uma análise pessoal...que eu não entendi...por que eu tive uma paralisia? Só eu posso saber, mas dizer como havia já dito para Gi já faz bem... é hora de pensar o por quê...que são muitos
Abraço Ica

Ventovida ; De: Lan ; 12/03/07; Re: o que eu ganho com isso

Eu não tenho palavras para descrever o quanto estou emocionada com esta discussão. Parece que o Estação está compartilhando comigo reflexões que faço para tentar sustentar o sentido da minha existência. É engraçado, porque a questão do ganhar é uma realidade que insiste (aliás, a realidade é justamente aquilo que insiste). Desde que entrei no estação PSI fui obrigada a me fazer esta pergunta: mas afinal , o que eu ganho com tudo isso? O sentimento de que essa pergunta traduz todo o egoísmo e interesse capitalista de pensar em si mesmo e no seu próprio lucro sempre insistiu pra mim também. Só que "sendo" eu fui percebendo que a minha insistência em continuar trabalhando e dando a cara à tapa deveria ter algum sentido. Algo que se sustentasse sem uma remuneração garantida: perco bolsas de extensão, projeto Abrindo Caminhos não tem mais bolsas (ameaça), contrato do outro estágio tranca (hj me sugeriram estágio voluntário). A vida insistiu e insiste pra mim a todo momento: tu tem que querer muito isso que tu faz! As coisas, o dinheiro, estão sempre ameaçados ou roubados, seja pelos guris da rua, seja pela mão corrupta da burocracia, seja pelo desinteresse das pessoas sobre o meu trabalho. Conseguir pensar que esta pergunta, na verdade, tinha e tem que ser respondida foi muito importante. Afinal, o que eu ganho com tudo isso? Acho que o EU nesse caso é importante porque nos afirma como alguém, que está cansado, que poderia realmente ler as notícias, tomar um café e ir para o trabalho cumprir horário. O EU poderia ser apenas EU, mas um EU que se questiona sobre si mesmo porque justamente sabe que não é sozinho, que faz parte de todo o resto. Penso que o que eu ganho é a satisfação de poder estar me questionando sobre as coisas, é ver que eu não estou apenas lendo as notícias. É ver que o meu trabalho é necessário e que, aí sim, ele já não é mais só meu. Ele é construído por muitos. Vejo que vivendo assim, justamente, eu consigo não ser apenas EU, EU sou o que eu faço, o que eu vivo, sou as pessoas que fazem parte disso. O que eu ganho é deixar de estar presa no eu. É saber que conhecimento é responsabilidade. É sentir que o eu não faz mais sentido se não estiver permeado pela troca, pelo compartilhar das coisas, pela sincronia. Ser indivíduo não é necessariamente ser interesseiro e egoísta. Ser indivíduo é ter a oportunidade de representatividade, de autoria, de multiplicação de valores. Como tu fazes Gis, sendo Gi. Se não fosse Gi, não farias do jeito Gi. Por isso podemos escrever embaixo "isto não é a Gislei" e entendê-la. **Estar sendo** no dever é uma oportunidade/ responsabilidade. E ela é linda. É dar o nó, mas continuar a linha. bjos emocionados Lan

3 UMA LÍNGUA MENOR NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

A Seção III produziria as cartografias desta tese. Mas algo não as deixava acontecer. Também restava um texto, iniciado no projeto de tese, a respeito das concepções de diário em práticas institucionais e de pesquisa. Após uma certa indisposição com o que fazer, chegamos ao motivo do tempo do verbo “produziria”. De que é feita esta tese?

Para nós, ela é feita de cartografias, desde sua introdução e seu país; a escrita de um plano conceitual com as perturbações de um filosofia; a pragmática de um escrita de roubar, maisvidar, ventovidar. Também cartografamos com os papéis escolhidos para criar zonas de vizinhança entre Seções. São produtos do tempo vivido neste percurso, feitos com a reciclagem de rascunhos deste escrever, imprimir, ler, descartar, escrever novamente e seguir. Não bastava ler na tela branca, era preciso ter nas mãos os papéis e suas grafias em tinta, tocar, riscar, amassar. E, ainda, escrever de próprio punho, pois nesse tempo também foram criadas cadernetas que acompanhavam a pesquisadora em qualquer lugar.

Podemos remeter a certa obviedade nossa conclusão de que essa tese é feita de cartografias, afinal ela tem como objetivo analisar a **Pragmática de uma língua menor na formação em psicologia**, considerando a elaboração de **um diário coletivo** entre as vivências com **políticas juvenis**. Aqui temos a questão chave de uma tese ao ser escrita: tratar sobre algo que aconteceu. Em nossas circunstâncias, a tese trata de algo acontecendo na pragmática de um agenciamento de formação em psicologia. Ao propormos analisar a questão “**como formar psicólogos no paradoxo de não saber o que fazer**”, num agenciamento que tem o modo de escrever como regime de expressão da matéria a ser ensinada, fomos convocados a fazer a tese como parte desse processo.

Assim, não é por acaso que o texto escrito sobre concepções de diário esteve por um tempo, esquecido; depois, sem lugar; e, ao final desta escrita, operando como tensor. Associamos essa variação de relação, entre a escrita da tese e o texto diário, ao conceito de tensor discutido por Deleuze e Guattari (1995), pois encontramos aqui um efeito deste texto “esquecido” não somente no corpo tese, mas na pragmática de sua escrita.

Os movimentos operados na relação entre mapa e decalque, ora nos alojam num modo de escrever que escapa de um estilo, ora nos arrasta em devir. Mas, o critério que afirmamos é habitar o processo. Assim, experimentamos a tensão corpo-pesquisadora e o que passa por ele, como força que afeta no percurso de produzir conhecimento. No limite com o modo estabelecido de compor a estrutura de apresentação de

uma Seção com as Seções 1 e ½ e 2 e ½ . Movimentos cartográficos com trajetos e intensidades de nosso escrever e compor uma tese.

Então, se já situamos a concepção de pragmática como produção de um agenciamento coletivo de enunciação, na Seção II, para que insiste a formulação sobre o que é um diário? Afirmamos como necessária, pois ao tratarmos de um plano de referência e uma função constituída no processo de formação em psicologia, buscamos dar mais um passo quanto aos modos de usar um diário e um *diário coletivo*. Nesse movimento em direção as formulações finais desta pesquisa, o objetivo é percorrer algumas atualizações de saberes da psicologia e da pedagogia produzidas entre as afetações juvenis e uma formação constituída na pragmática de um *diário coletivo*.

Encontramos diversas formas de uso de um diário, sendo que Hess e Weigand (2006) destacam a utilização como ferramenta, por aqueles que querem compreender e refletir sobre suas práticas. Para os autores, quem faz um diário busca guardar uma memória, para si mesmo ou para os outros, de um pensamento que se forma no cotidiano de suas observações e reflexões, num exercício de captar o que se passa, o que se vê, o que se percebe. São citados diferentes diários como: íntimo, que tem por objeto a vivência pessoal de um indivíduo; de viagem, que relata o período de uma viagem, ou ainda, o diário de bordo, remetendo-se ao registro das experiências de tripulantes de navios que partiam em descoberta do novo mundo; de formação, que envolve a experiência de professores e alunos na construção de um registro do seu dia-a-dia para compartilharem com outros a discussão de processos pedagógicos e profissionais da formação; entre outras possibilidades que se entrecruzam em suas formas e objetivos.

Para problematizar nossa questão *Diário-diário coletivo*, retomamos a noção específica de diário de pesquisa e como essa ferramenta foi sendo afirmada em processos metodológicos. A análise em relação à experiência do pesquisador no contexto de pesquisa aponta um conjunto de elementos a serem discutidos. Entre eles como a experiência passa a constituir um conhecimento e sustentar um regime de verdade que acaba por implicar menos a experiência e mais o tipo de saber de quem o opera.

3.1 DIÁRIO DE PESQUISA: DO PESQUISADOR, DA PESQUISA, DE QUEM?

Quem escreve o diário? A princípio seu autor, uma pessoa. Entretanto, segundo Hess e Weigand (2006), também poderíamos pensar num prontuário como uma forma coletiva de

escrita de um diário; ou ainda, um diário de classe, no qual várias pessoas contribuem para esse registro. Mas, neste caso, ainda precisaríamos da presença da pessoa para escrever no diário. Quando passamos a problematizar a noção de linguagem, considerando seu caráter de enunciação social, outros questionamentos surgem.

Hess e Weigand (2006) observam que um diário de pesquisa é organizado em torno dos achados do pesquisador que, conforme seu campo de estudo, busca reunir informações que serão exploradas num momento posterior. Os modos de registro, neste caso, envolvem um detalhamento e a observação ao tempo cronológico de sua efetuação conforme critérios metodológicos orientadores para compor essa ferramenta. Os autores destacam, também, que a escrita sempre é de fragmentos, pois explora algumas dimensões do que foi vivido, portanto é uma escrita parcial.

O uso de diário e de observação participante são ferramentas bastante utilizadas no âmbito da psicologia, em especial na psicologia social e institucional orientadas pela análise institucional⁵⁸. René Lourau⁵⁹ (2004b), analista institucional, analisa os modos como foram sendo construídos esses registros de experiência de pesquisa e de intervenções, bem como as condições de publicação. Nestes estudos, Lourau (2004a) propõe a noção de texto institucional (TI) - relatório, dissertação, tese - e a escritura extratextual (ET), a qual rompe com a linearidade do texto institucional. O extratexto é uma espécie de escritura diarística e, geralmente, deixado de lado por ser considerado uma fase transitória da própria redação, sendo raramente publicado. Mas esse “deixar de lado” não assegura que o processo de sua elaboração não tenha efeitos na construção do TI, conforme o autor aborda na análise das condições de publicação do ET de pesquisadores como Malinowski; Margaret Mead; Edgar Morin; Wittgenstein entre outros.

Lourau (2004a) observou a tendência dos respectivos extratextos serem publicados após o texto institucional e, em geral, de forma póstuma. Na análise da obra de Malinowski,

⁵⁸ Essa perspectiva envolve a análise das relações que compõe o jogo social que sustenta as instituições no movimento instituído-instituente, tendo a auto-gestão como elemento que orienta o desenvolvimento de toda intervenção, marcando a crítica ao saber científico-profissional instituído como verdade e numa lógica hierárquica. A pedagogia, a sociologia e a psicologia, constituem práticas nesta orientação conforme a socioanálise, método de análise institucional criado por René Lourau. Georges Lapassade e René Lourau inauguraram a Análise Institucional. (HESS, 2004). Também encontramos referências deste processo que culminou a definição desta perspectiva institucional na obra de Félix Guattari, conforme texto Práticas analíticas e práticas sociais (GUATTARI, 1992).

⁵⁹ René Lourau (1933-2000) era professor em sociologia e ciências da educação na França. Como pesquisador e analista institucional sua carreira está ligada ao movimento da Pedagogia institucional (fundado em 1964) e à Análise institucional, da qual foi grande teórico (HESS, 2004).

destaca os efeitos de retroação da publicação de seu diário íntimo⁶⁰ em relação ao texto institucional, pois constata um movimento para excluir do processamento do texto institucional a temporalidade existencial do pesquisador, a qual é restituída pelo extratexto (nesta situação designado como um diário íntimo).

Os registros, em diário de campo, constituem instrumentos metodológicos destacados no regime de investigação da etnografia, marcadamente com a observação participante, cuja paternidade se atribui a Bronislaw Malinowski (1884-1942)⁶¹. As questões relativas à pesquisa de campo, observação participante e diário de pesquisa passaram a ser amplamente debatidas a partir do trabalho desse antropólogo. Malinowski (1978) buscava formas de investigação que explicitassem mais as condições pelas quais se chegavam aos resultados dos estudos que tinham por base a coleta de material etnográfico. Em seus estudos metodológicos, destacou a necessidade da convivência sistemática na comunidade pesquisada e o uso de certos métodos especiais de registro das evidências de um fato na comunidade estudada. Assim, surgiu o diário de campo para abarcar algo além do que os questionários e documentos estatísticos possibilitavam.

Lourau (2004a) destaca que Malinowski não ignorava a existência de predecessores no contato duradouro entre os indígenas, sobretudo missionários e administradores coloniais. Porém tinha claro que era um dos primeiros a refletir sobre o campo propriamente dito, ou seja, o que e como pesquisar em campo. Nesse sentido, as questões dos uso de um diário de pesquisa envolvem pressupostos que orientam a construção de um metodologia e, fundamentalmente, a concepção de sujeito e objeto que orienta o pesquisador.

O diário⁶² de Malinowski foi publicado pela primeira vez em 1967, vinte e cinco anos após sua morte. A publicação gerou polêmica no meio científico à medida que o mesmo revelava sentimentos, idéias e preconceitos, que não correspondiam ao que se esperava de um registro etnográfico. As duas introduções elaboradas pelo mesmo autor, Raymond Firth, em épocas distintas (1966 e 1988), indicam como os pontos de vista sobre os modos de usar

⁶⁰ Denominado diário íntimo, diário pessoal, diário no sentido estrito do termo. No caso de Bronislaw Malinowski foi composto de anotações em cadernos redigidos entre 1914/1915 e 1917/1918, período em que realizava trabalho de campo nas Ilhas ao largo da Nova Guiné. Publicado em 1967. (MALINOWSKI, 1997).

⁶¹ Nascido polonês, adentra no meio acadêmico inglês em meados de 1910 e constitui uma sólida carreira acadêmica, no âmbito da Antropologia, direcionada a problematizar como o ocidente passaria a conhecer e designar outras culturas. Neste período, Malinowski realizava seus estudos na London School of Economics, obtendo PhD em Ciências (1916). O intelectual polonês passa, de 1915 a 1918, envolvido com estudos sobre interações econômicas dos povos das ilhas de Trobriand, na Papua Nova Guiné. Desse trabalho, embasado na teoria funcionalista, resultou o livro Argonautas do Pacífico Ocidental, de 1922, leitura obrigatória, embora controversa e suscitadora de infundáveis debates, para compreensão da metodologia em Antropologia.

⁶² MALINOWSKI, Bronislaw. Um diário no sentido estrito do termo. Rio de Janeiro: Record, 1997.

este “instrumento” passaram por mudanças à medida que as concepções de pesquisa e os respectivos pressupostos foram problematizados.

Na primeira publicação, Firth (1997a, p. 22) escreve que o diário de Malinowski no “[. . .]” sentido puramente etnográfico não pode ser classificado como mais do que uma nota de rodapé da história da antropologia [. . .]”, embora revele que sua personalidade fascinante e complexa exerceu uma influência formativa sobre a ciência social. Já em 1988, Firth (1997b) destaca que além desta personalidade que ajudou a constituir a antropologia social, o antropólogo também contribuiu de modo significativo para a compreensão da posição de um pesquisador de campo como participante de uma situação social dinâmica. A tensão entre a condição existencial e a condição de pesquisador passam a constituir um foco de análise. Antes o diário íntimo não passava de algo relativo a personalidade, depois as relações da posição de um pesquisador passam a ser constituídas na interação vida e ciência.

As racionalizações das escrituras, afirma Lourau (2004a), visam fabricar uma coerência entre a ação do pesquisador e uma realidade mais verdadeira que as outras experiências humanas, pois o modo da escritura está condicionado pela presença retroativa do texto institucional. No diário íntimo, o texto institucional de Malinowski aparece projetado para trás, sendo anunciado por aquilo que o prepara, como um rascunho.

Segundo os estudos de Lourau (2004a), o antropólogo busca comprovar as hipóteses com a experiência de sua observação, sendo que esse critério da experiência para sustentar a autoridade etnográfica, é um dos elementos centrais das críticas direcionadas ao trabalho de Malinowski. É o que Clifford (2002) destaca ao abordar que o critério de autoridade experiencial evoca uma presença participativa, afirmando um contato sensível com o contexto a ser compreendido e uma afinidade emocional do etnógrafo com “seu povo”. O autor discute que a forma possessiva “meu povo”, bastante usada até recentemente entre antropólogos, é uma marca que evidencia as críticas à constituição da experiência pessoal do etnógrafo como fundamento de seu estudo.

Segundo Lourau (2004a) ao longo de suas cadernetas Malinowski manifesta o que o leva a fazer o registro: preencher as lacunas de dias ou semanas com promessas, remorsos, reprimendas e o próprio registro das interrupções; a leitura do diário que confirmava a manutenção do mesmo como forma de análise psicológica; a importância dos elementos de análise no momento dado. Hess e Weigand (2006) afirmam que o destinatário, mesmo num diário íntimo, sempre envolve um outro, pois a leitura posterior do próprio autor poderá ser acompanhada de uma mudança em relação ao tempo passado desde a escrita.

Uma das problematizações que Clifford (2002) destaca, em relação ao regime de autoridade etnográfica que sustenta o lugar de pesquisador, diz respeito ao fato de que a exposição etnográfica contínua inclui uma diversidade de descrições, transcrições e interpretações feitas por uma variedade de ‘autores’ presentes nesta escrita. Clifford (2002, p. 49) indaga: “Como essas presenças autorais devem ser manifestas?”. Talvez, para Malinowski, o diário tenha sido o produtor desta presença e por extensão, mesmo sob o controle de um paradigma funcionalista, as incompreensões que deveriam se restringir ao diário tenham transbordado para seu texto institucional.

Do ponto de vista de Lourau (2002a, p. 273) não é possível traçar uma linha de demarcação entre dois tipos de escrituras, pois “Não há um dentro e um fora do relato etnográfico. Não existe um dentro e um fora da ciência, salvo em função de uma linha de demarcação imaginária, que jamais é dada [. . .]”, mas que pode vir a ser construída pelo autor, pelo leitor ou pelo grupo editor de uma instituição científica. O autor situa três instâncias produtoras da escritura do antropólogo: do etnógrafo/diário de campo; do autor implicado/expondo seu diário de pesquisa; do autor “real” / diário íntimo.

Essas considerações sobre o uso de um diário de pesquisa evidenciam um movimento que problematiza as relações do pesquisador com o modo de fazer a escrita e com a concepção de linguagem que sustenta a pesquisa que realiza. A noção de enunciação coletiva traz outros elementos para problematizarmos quem escreve o diário. Os limites do eu, ele, nós, vão sendo marcados pela escrita que enuncia muitas vozes numa relação para além do lugar de sujeito e objeto. E quando o diário é feito com outros?

3.1.1 Um diário feito com várias mãos

As práticas institucionais, em especial, buscam desenvolver formas de escrita que contribuam no processo de análise institucional. Neste sentido, René Lourau e Remi Hess constituíram seu fazer com uma ampla e intensa prática diarística. Hess (1988) analisou a escrita de um diário na articulação de diferentes dimensões (individual, grupal, organizacional, institucional), sendo sua preocupação pensar a passagem de um diário íntimo, de uma escrita para si, a uma escrita pública, uma escrita para os outros. O Diário Institucional, concebido por Remi Hess em 1976, busca conduzir essa passagem. A técnica consiste da descrição diária dos fatos organizados em torno da relação que se mantém com uma instituição (o trabalho, a relação conjugal, relação com uma pesquisa, etc.). A cada dia o registro de algo marcante como um encontro, uma reflexão, uma leitura, etc. considerando

a relação deste registro com o objetivo que se dá para este diário. Além da releitura, este diário terá leitores que serão interlocutores de uma análise.

Hess(1988) cita o fato de se “datilografar”, hoje seria digitar, este diário como um facilitador para uma circulação mais ampla. O caráter desta difusão acaba por determinar maior precisão do que se escreve, o estabelecimento de um cronograma a respeito do período que a escrita abrange da experiência, considerando as condições de análise, de reflexão e de teorização do trabalho em questão. Estes elementos apontam a dimensão pedagógica desta passagem de uma escrita íntima a uma escrita social conforme classificação do autor a seguir. A cada tipo de escrita, o autor indica a correspondência com certo domínio de como se estabelece a relação com o outro, propondo a seguinte organização:

Pessoal	→	Diário íntimo
Interpessoal	→	Correspondência
Grupal	→	Texto datilografado
Social	→	Texto multigrafado (mimeografado)
Público	→	Texto editado

De um diário íntimo que se restringe ao domínio de quem escreve, passando pela correspondência em que o autor escolhe seu interlocutor, Hess (1988) evidencia os diferentes domínios de difusão do que se escreve, chegando a publicação em que o autor desconhece quem são seus leitores. A organização da escrita ocorreria, segundo essa organização, em função do modo de difusão. Considerando que 20 anos se passaram, desde esta publicação de Remi Hess (1988), evidenciamos as mudanças nas modalidades de escritas e os meios de difusão. Aqui podemos destacar o lugar de ferramentas e de tecnologias de cada época construindo nossas práticas.

Hoje temos o E.mail, as listas de discussão, os fóruns, os chats, os blogs, etc., elaborados por uma escrita registrada e disseminada no tempo vivido, sem a espera de uma reprodução em papel e de lugares de circulação entre indivíduos e mãos. É o envio instantâneo e o recebimento num olhar que tateia rapidamente as palavras na tela. Estas condições trazem outras repercussões para a difusão da escrita, porém no que se refere ao acesso ao registro e a forma que se escreve para constituir uma pesquisa e uma intervenção institucional, as questões colocadas por Remi Hess continuam sendo pertinentes.

Em sua experiência docente, Hess (1988) propõe o diário institucional e a estratégia da passagem progressiva de uma escrita íntima para uma escrita social, a partir de uma de suas experiências docentes universitárias. Ao perceber a dificuldade para desenvolver a escrita acadêmica, em trabalhadores sociais que buscavam a formação em caráter de especialização, o autor pensou em diferentes técnicas para operar a escrita que resultaria numa monografia. As técnicas elaboradas por Hess (1988) foram: a monografia de estabelecimento (descrição do funcionamento do local a que pertencia o trabalhador/estudante); a correspondência institucional com trocas regulares entre duas pessoas que trabalhavam em estabelecimentos com problemas institucionais comparáveis; o romance institucional (história de vida centrada no trabalho, num dado momento, ou sobre uma inserção num estabelecimento). As técnicas visavam a elaboração de uma Análise Institucional sobre o lugar onde se desenvolvia a prática profissional, constituindo ferramentas de análise interna daqueles que buscavam utilizar os conceitos da referida abordagem.

A novidade do *diário coletivo* em relação ao Diário Institucional de Hess (1998) inicia na escrita com livre acesso do grupo que o utiliza, compartilhada num tempo instantâneo, conforme possibilita a ferramenta lista de discussão em rede. Acesso de tudo que é escrito para todos os participantes do *diário coletivo*. Essas características podem justificar tanto a expansão da escritura pela interação que convoca de modo permanente no uso em internet, como a restrição do seu uso por ocupar o lugar de texto institucional e seus integrantes terem um extratexto fora da lista.

Podemos pensar, também, as escritas produzidas no *diário coletivo* como um texto institucional com suas publicações, monografias e pesquisas, para atender as relações institucionais acadêmicas, e em projetos e relatórios para orientar as relações comunitárias; mais um extratexto, produzido pelas escritas que dizem das mais diferentes formas de como vivemos as práticas da psicologia nas atividades de extensão: o como fazer, o não saber fazer, os sentimentos, as reações, as leituras, as perguntas, as dúvidas, os eventos, etc. .

Portanto temos no *diário coletivo* um texto institucional e um extratexto. Entretanto, o problema em análise que faz do *diário coletivo* uma questão de pesquisa refere-se a função que essa ferramenta assume no próprio movimento que a produz como elemento do processo de intervenção. Problematizamos esse modo de escrever afirmando o caráter necessariamente coletivo da linguagem, conforme destacam Deleuze e Guattari (1995), com a noção de *discurso indireto* que referenciam no intercessor Mikhail Bakhtin. Este diálogo evidencia

que a unidade de uma língua é antes de tudo política, que existem todos os tipos de voz em uma voz e , portanto, que mesmo uma escrita “individual” carrega muitas vozes.

No âmbito da etnografia encontramos algumas formulações neste sentido. Clifford (2002) discute as articulações atuais da escrita etnográfica com a obra de Bakhtin no que diz respeito a um estilo polifônico⁶³ da escrita considerando a abertura do que se escreve para diferentes leituras. O autor destaca a preocupação com o rompimento de uma autoridade monofônica do etnógrafo e suas citações que buscam servir como exemplos ou testemunhos. A busca de uma autoria plural que atribui aos colaboradores não apenas o status de enunciadore independentes, mas de escritores. (CLIFFORD, 2002)

Alves (2006) em estudo sobre letramento⁶⁴ com uso de ferramentas de informática na Educação, afirma que as implicações teórico-metodológicas de uma proposta de analítica dos agenciamentos, com suas linhas de territorialização e desterritorialização, não objetivam enfatizar percursos individuais, mas evidenciar um *agenciamento maquínico do desejo*, indissociado de um *agenciamento coletivo de enunciação* sobre a escrita, bem como sobre a oralidade e a informática, entendidas enquanto máquinas sociais. Neste diálogo com Deleuze e Guattari (1997), o autor afirma que os enunciados são remetidos ao agenciamento, maquínico e coletivo de enunciação, não havendo uma face sem a outra pela indissociabilidade dos enunciados com as coisas.

Essa análise do caráter necessariamente social da enunciação na concepção de diário, evidencia que o *diário coletivo* pode operar como elemento de um agenciamento coletivo, cuja conseqüência não são sujeitos de enunciação diversos, mas os processos relativos de subjetivação e as atribuições de individualidades, em distribuições moventes na enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 1997) . A escrita no *diário coletivo* é um prolongamento do agenciamento do qual fazemos parte, sendo que nossa preocupação é menos com uma análise a ser feita com o depois da escrita, e mais com **movimento de *dedilhar na duração do processo que produz a formação em psicologia.***

Neste sentido, encontramos línguas menores, como agentes potenciais que fazem a língua maior entrar em um devir minoritário de todos os seus elementos e dimensões, e ao

⁶³ A partir dos estudos literários e do estilo do romance Bakhtin (2000) situa o monologismo e a polifonia. No monologismo o autor concentra em si mesmo todo processo de criação, coisifica o objeto, as vozes se tornam simples indício de uma coisa, excluindo uma discussão. Já a polifonia se define pela interação de personagens no autor, uma multiplicidade de vozes numa relação dialógica.

⁶⁴ Tese em Educação, que aborda a Alfabetização e Educação de Jovens Adultos, considerando a Informática na Educação, em propostas de leitura e de escrita, tanto com uso de registros digitais (depositados em documentos de editor de texto), como escritos em outros suportes (papel) e transcrições da oralidade, durante entrevistas ou em conversas informais. (Alves, 2006).

conectarmos e conjugarmos elementos deste devir minoritário, inventamos um devir específico imprevisível e próprio da intervenção. A feitura desse diário em atividades de extensão compartilhadas num grupo de psicologia e com práticas que se fazem no exercício de análise com jovens e equipes, são condições fundamentais para compor a pragmática do *diário coletivo* que operamos.

No diálogo com essas análises se produzem nossas questões éticas: ao andar com os dizeres do outro que passagens as palavras carregam que permitem essa escrita? Que compromisso consigo, com o outro e com a vida compartilhada pode ser produzido nesta vizinhança que nos constitui?

Deleuze e Parnet (1998) enfatizam que manter a heterogeneidade envolve falar com, escrever com: com o mundo, com uma porção do mundo, com pessoas. Os autores afirmam que a objeção de que se estaria se servindo do outro e depois deixando-o de lado, implica em pensar sobre o que produz uma escrita, pois não se escreve pelo outro ou do outro. Escrevemos daquilo que agenciamos entre um e outro na tentativa de manter o fluxo de um processo onde a vida prolifera. Esta é nossa direção ao propormos um modo de cartografar e constituir um *diário coletivo* que compõe um agenciamento coletivo de enunciação.

Há um questionamento, por vezes, sobre a participação dos jovens e ou dos integrantes das equipes com as quais trabalhamos no *diário coletivo*, como se a presença das mãos nos teclados que se ligam a rede de mensagens fosse condição para a produção coletiva. Ou ainda, que assim asseguramos relações de horizontalidade e espaços de participação. Primeiro, destacamos que, se tratamos de uma enunciação coletiva, sempre temos a presença do outro em nossos enunciados. Se essa presença torna-se palavra de ordem, é algo a ser cartografado.

Evidenciamos, ainda, que no caso de nossa pesquisa, a questão que constitui nosso problema é a relação entre a ignorância, o saber e a verdade no praticar-formar com a psicologia que forma e se forma com seus estudantes. Nesse sentido, a problematização acompanha as atividades de extensão com jovens e equipes no que diz respeito a como são asseguradas, neste agenciamento de formação em psicologia, práticas que possibilitem a expressão juvenil. A escritura encontra as minorias que não escrevem, necessariamente, por sua conta, quando ela não se alia as palavras de ordem estabelecidas. Mas isso não ocorre por tomarmos uma minoria como objeto, mas por sermos capturados pela sua enunciação ao escrevermos. (DELEUZE; PARNET, 1998)

O *diário coletivo* surgiu de uma máquina psi sendo constituída na ponta de um agenciamento de políticas juvenis em Programas de profissionalização e de trabalho

educativo. Portanto, essa escrita só acontece por estarmos no processo com alguém. Não falamos pelo outro, mas **experimentamos um modo de intervir que se produziu com este outro**, de como nos formamos com eles e de que forma eles se dizem para nós.

Compartilhamos, também, que já pensamos em compor um *diário coletivo* com a participação de jovens e servidores. Não por considerarmos que essa é, necessariamente a forma de assegurarmos uma produção coletiva, mas por vivermos essa produção com jovens e equipes nas análises constituídas nas reuniões, grupos, acompanhamentos. Seria outro diário, outra pragmática. Há um modo de operar nessa pragmática que compõe a relação professor, estudante, jovem, equipes, comunidades, o qual vai sendo afirmado numa relação de todos para falar uma língua menor. Uma enunciação que insiste não pela ausência de saber, mas pela opção de ter a ignorância como possibilidade de experimentar a multiplicidade que nos compõe entre regimes de saberes e na potência de todos para aprender *com*. Passamos a cartografar essas enunciações no agenciamento da formação em psicologia entre afetações juvenis.

3.2 DIÁRIO DA PROFESSORA – *fazer com*

A criança pergunta à mãe sobre o que ela lê.

Ela responde:

- Sobre como a gente vive.

A criança diz:

- Ora mãe, a gente vive com o ar, água, feijão e lentilha.

*Viver é a gente viver sem nunca morrer.*⁶⁵

Ter como tarefa o trabalho de formar psicólogos no paradoxo de não saber o que fazer não é uma questão formulada apenas pela professora-pesquisadora, ela habita um agenciamento que produziu essa função enunciadora em determinadas condições. Afetações juvenis que insistem, fazem pensar e nos levaram a cartografar como o saber psicológico adquire o estatuto de Verdade nas práticas de formação em psicologia .

Entre as palavras de ordem há passagens indicando as possibilidades de variação que acompanham uma outra língua no processo de formação em curso. Tarefa arriscada, pois não podemos assegurar as regras de um processo de criação que se constitui no próprio agenciamento da formação e da pesquisa. Entretanto, as condições de produção do plano conceitual, para pensar o problema de pesquisa, estabelecem os laços de nossa criação com a afirmação de uma ética. Conforme já abordamos, é preciso considerar a posição do

⁶⁵ Registro de Gislei da conversa com Pedro (5 anos) em 7/12/2004, na página 02 de seu livro *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, volume 3, de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

intelectual em relação às funções do dispositivo de verdade na nossa sociedade (FOUCAULT,1979). Além da posição de classe, de condições de vida e de trabalho que compõem nosso lugar, há uma especificidade relacionada ao regime de verdade que mantém o funcionamento da sociedade e que sustenta uma opção teórica e um procedimento metodológico.

Se um novo modo de enunciação se cria, um jogo de forças afirma este processo. Quando parece que resta apenas o modelo de uma relação sujeito-objeto, com a arrogância da centralidade do pesquisador e de seu método, da professora e sua disciplina, é porque um modo de pesquisar dominante nos capturou. Estamos instalados no organismo que reproduz o conhecimento, sem dar abertura para a passagem do processo que está por aí, insistindo em movimentar o contorno de um modo de formar e pesquisar, para dialogar *com* outros regimes de saber.

Larrosa (2003) destaca que é constitutivo da pedagogia um olhar superior possibilitado pela fabricação retórica e ontológica de uma noção de inferioridade: a infância, o povo, os estudantes, os emigrantes, os imorais, os pobres, os desempregados, os trabalhadores, os consumidores, os jovens, os ignorantes, os outros. Sempre definidos por uma distância: pelo que lhes falta, pelo que necessitam, pelo que não são, pelo que deveriam ser, por sua resistência a submeterem-se as boas intenções dos que tratam do que são e de como deveriam ser.

Há momentos precisos que marcam o desmanchar de uma Verdade. As virtualidades estão por aí a espera do *encontro*⁶⁶ para invadirem nosso pensamento-experimentação, e quem sabe, serem cartografadas.

Em agosto de 2005, visitamos Go, 19 anos, no Presídio Central de Porto Alegre. Ele era egresso do Programa que acompanhávamos na atividade de extensão acadêmica. Pela janela da sala de espera restos de prédios com grades. O som das portas de grades do presídio, abrindo e fechando, ecoavam na visita realizada, meses atrás, numa unidade de internação da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE).

A grade⁶⁷ é designada como uma armação de peças encruzadas com intervalos e destinada a vedar determinado lugar. Sobre o espaço é possível construir grades marcadas pelo ferro e pelos dias, meses e anos de um acordo cronológico com a materialidade do estabelecimento prisional. Mas o tempo segue por intensidades e movimentos que vazam nos intervalos das grades. Go aparece sem mãos em nosso campo de visibilidade, seguido de um

⁶⁶ Conforme noção apresentada por Deleuze e Parnet (1998).

⁶⁷ Conforme BUENO, 2000.

olhar que desvia o outro. As algemas, nas mãos em suas costas, proliferavam em nossa imaginação. Ele foi inventando um outro olhar, uma outra voz. Cantou um rap de sua autoria durante a conversa.

Passei dias em luta com meus pensamentos. Na conversa com Go afirmei a vida como princípio ético para seguir. Quando li a escrita de nossa conversa incomodou-me muito o enunciado *Vida* da qual eu era sujeito. Eu afirmava a *Vida* como oposição ao que ele vivia (prisão). Mas essa condição também é efeito da vida de todos nós. Palavra rachada e invisibilidades saltam de um regime de luz em que o modo de existência do outro não faz parte. Vivi as grades de si. Diante do presídio, do adoecimento, dos procedimentos, restou-me a moral de uma Vida-representação. Era preciso ter respostas. Ele havia assassinado um trabalhador. Entre as grades titubeava e cantava, encontrava um tom para marcar uma nuance de diferença existencial numa prisão. A professora, psicóloga e pesquisadora, entre as palavras de sua existência, lutava para ter o que dizer.

Deleuze (1992), ao abordar o pensamento de Foucault enfatiza seu caráter combativo. Nesse sentido, afirma que desde que se pensa se enfrenta, necessariamente, uma linha onde estão em jogo a vida e a morte, a razão e a loucura, e essa linha nos arrasta. Essa linha é mortal, violenta e demasiado rápida. Nos arrasta para uma atmosfera irrespirável. “... é preciso dobrar a linha, para constituir uma zona vivível onde seja possível alojar-se, enfrentar, apoiar, respirar – em suma, pensar. Curvar a linha para conseguir viver sobre ela, com ela: questão de vida ou morte.” (DELEUZE, 1992, p.138).

É em zonas de interferência de um plano de composição da escrita, que a professora *encontra* uma morada para estar no agenciamento que sustentou formar psicólogos com as políticas juvenis. Roubar@, maisvidar@ e ventovidar@ criam um regime de visibilidade e de dizibilidade de como produzir com a ignorância, numa pedagogia do mestre ignorante (RANCIÈRE, 2002). Uma ignorância não pela ausência de saber, mas por estarmos invadidos de um saber-verdade que pouco atualiza suas possibilidades num plano conceitual, e necessitarmos produzir algo *com* a indagação que está sempre a convocar a psicologia. Convocação que experimentamos como **tensão** de uma psicologia ética-estética-política. Nada assegura que a pragmática do *diário coletivo* mantenha sua potência em outras séries, pois o que assegura a pragmática de uma língua menor é estar no plano de composição de um agenciamento.

Aqui, a pragmática do escrever entre uma *Formação em psicologia, Bolsos furados e O que eu ganho com isso*, séries que constam na Seção 2 e ½, convoca a professora para uma conversa *com* um povo que falta na formação em psicologia. Constituir a pesquisa

como um processo implica em considerar os dizeres que nos tocam: as anotações esquecidas sobre algo que nos fez parar para escrever; as perguntas que não abandonam o nosso pensar; os paradoxos entre o cantar e o matar na vida de um jovem preso. É assim que vamos afirmando uma tese que se produz fazendo *com* pessoas, aquelas que vivem na simplicidade do *ar, água e feijão*, mas que, também, se movimentam no mundo sem saber para que vivem.

3.3 FORMAR PARA TRABALHAR ENTRE AFETAÇÕES JUVENIS – *estar com*

A insistência na conexão da formação em psicologia e as práticas no contexto juvenil é produzida nos vazamentos de marcações da designação juventude como uma faixa etária, etapa de desenvolvimento associada a determinadas descrições psicológicas e prescrições sociais. Em nossa pesquisa encontramos as relações entre: formar para trabalhar com um jovem-problema e formar para trabalhar com as políticas juvenis, na potencia de afetar e ser afetado pelo jovem.

Inicialmente, as práticas em psicologia, no acompanhamento de jovens na faixa etária entre 16 e 18 anos, tem como norma orientadora as diretrizes de políticas estatais para ações com essa idade, conforme a condição de adolescente do Estatuto da Criança e do Adolescente⁶⁸. Por outro lado, os programas para esta faixa etária envolvem as expectativas sociais de profissionalização, de preparação para busca de emprego e renda, de responsabilização sobre a própria vida. Expectativas que estão implicadas com a condição de adulto em nossa sociedade.

Adolescente? Jovem? Adulto? São designações assumidas em nossos dizeres e fundamentais para situar as relações que vão sendo constituídas com uma problemática de pesquisa. Identificamos algumas formulações de como as forças juvenis vão sendo compostas nestas estratificações. Elementos que também compõem as políticas-afetações juvenis, pois determinam modos de pensar e conceber a vida juvenil e operam práticas.

A Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde-OPS/OMS⁶⁹ definem o conceito de juventude como uma categoria sociológica que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional (15 aos 24 anos); já a adolescência constituiria um processo biológico associado ao desenvolvimento cognitivo e estruturação de personalidade

⁶⁸ Conforme artigo 2 deste estatuto considera-se adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade.

⁶⁹ Conforme apresenta Jacobo Waiselfisz (2002).

(entre 10 e 19 anos). A Organização Internacional do Trabalho⁷⁰ tem como ponto de referência os 15 anos, quando se supõe que o jovem tenha alcançado um nível de escolaridade que lhe permite o acesso ao mercado de trabalho, reafirmando a expectativa social do caráter produtivo do jovem.

Assim, a noção de juventude revela estratificações que sedimentam padrões dominantes: as expectativas de nossa época com esta idade constituindo costumes e normas; as definições de determinadas teorias afirmando a função da ciência; os padrões de consumo impostos pela ordem econômica e traduzidos pelo alcance de uma condição de consumidor. Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) criticam a lógica desenvolvimentista que sustenta um regime de verdade sobre as etapas de vida com características homogêneas e universais para todos os sujeitos. Nesta lógica, há uma orientação dominante que dita o modo como cada um enfrenta e resolve tal fase conforme méritos individuais. A aparente homogeneidade destas descrições adquirem outras nuances ao identificarmos os contrastes que envolvem aspectos organizadores de nossa vida contemporânea como a distribuição de renda; a organização rural e urbana; as formas de acesso a educação, às produções culturais e aos processos de profissionalização.

No Brasil, temos um recente marcador nas formulações de políticas e programas governamentais e não-governamentais direcionados a este público: o Estatuto da Criança e do Adolescente⁷¹ (ECA) criado em 1990. E, em discussão desde 2003, as elaborações que criaram o projeto de lei⁷² referente ao Plano Nacional da Juventude.

Segundo Arantes (1999) os textos sobre a história da infância no Brasil são marcados pela caracterização do menor como irregular, que quando considerados em perigo ou perigosos - por abandono, pobreza, infração, deficiência, doença, ociosidade - eram passíveis de serem enviados às instituições de recolhimento. O Estado e o Juiz de Menor decretavam a situação irregular, e com sustentação de conteúdo médico-psico-social-cultural, a análise da situação era deslocada para o indivíduo. Ou seja, a criança ou adolescente passava a ser visto e atendido como irregular, enquanto as condições de produção desta situação pouco eram

⁷⁰ Conforme aborda Heloisa H.T.S. Martins (2000) em a “ Juventude no contexto da reestruturação produtiva” na obra Juventude em Debate organizada por FREITAS, H.e SPOSITO, M. (2000).

⁷¹ LEI federal 8069/1990 criada a partir da luta de movimentos sociais assegurando a regulamentação do artigo 227 da Constituição de 1988: è dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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.

⁷² Em 2003, foi formada Comissão Especial sobre Políticas Públicas para a Juventude na Câmara De Deputados. Desde então, foram realizados encontros regionais, conferência nacional e debates que geraram o Projeto de Lei 4530/04 que trata do Plano Nacional de Juventude.

consideradas.

A operacionalidade médico-psico-pedagógica da irregularidade mantém o paradigma do menor curado-educado-trabalhador que coexiste com as perspectivas atuais do sujeito de direito sustentadas na visão de proteção integral. Nascimento et al (2002) apresentam uma consistente análise sobre a produção de infâncias desiguais e o esvaziamento das condições histórico-políticas que ainda conduzem práticas de políticas de assistência e proteção juvenil no contexto brasileiro.

Também é preciso problematizar a noção de sujeito de direito que nos convoca a operar o regime jurídico de uma cidadania mais legislada que vivida. Não desconsideramos a luta legítima e justa que afirma um Estatuto da Criança e do Adolescente. Pelo contrário, é neste exercício de poder que resiste, que as estratégias de controle do Estado operam.

Foucault (1979) apresenta o conceito de governamentalidade para analisar como um conjunto de instituições, procedimentos, análises e táticas constituem um complexo exercício do poder que tem por alvo a população e por instrumentos os dispositivos de segurança. Os saberes – médico, psicológico, pedagógico, etc. - contribuem para manter este controle à medida que materializam a legislação em práticas que naturalizam os modos de viver e homogeneizam a população em suas técnicas.

As forças que asseguraram a luta para a criação de uma lei passam a ser controladas pelo dispositivo que tem por função manter a regulação de uma sociedade fundada no reconhecimento da igualdade de direitos do cidadão e regida por um sistema econômico excludente. A governamentalidade, segundo Foucault (1979), se constitui neste jogo de relações, ao mesmo tempo interior e exterior, definindo a cada instante o que compete ou não ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal. Assim, temos a criança, o adolescente e o jovem com seus direitos legislados e as respectivas regulamentações que o Estado de vê operar em suas políticas.

Deleuze (1992) salienta que nos Estados de direito não são os direitos adquiridos que contam, mas tudo aquilo que atualmente constitui um problema para o direito e que leva as conquistas a correrem o risco permanente de serem novamente questionadas. Ele afirma que o que é criador de direito é a jurisprudência, pois esta procede por prolongamento de singularidades.

Considerando estas problematizações, buscamos distinguir a política estatal e a política pública conforme abordam Barros e Passos (2005, p. 570). Em suas análise salientam que “o fora que insiste no interior da máquina do Estado é o plano do coletivo, aí onde a política se consolida como experiência pública”. Também partindo da noção de

governamentalidade de Foucault (1979), afirmam que na modernidade o Estado não tem mais a primazia de centro do poder, embora permaneça como um dos pontos de referência das formas de governar. Da série Estado-governo-política pública, cuja centralidade parte do Estado, passamos para a série governo-Estado-política pública. Barros e Passos (2005) indicam a partir de seus trabalhos no sistema único de saúde (SUS) os movimentos em que o público não mais está associado ao estatal, mas à dimensão política dos coletivos.

Para Sposito e Carrano (2003), no Brasil, a nova concepção de direitos que incidiu fortemente sobre conservadoras formas e conteúdos de conceber jurídica, institucional e socialmente crianças e adolescentes, foi defendida pelos movimentos voltados para os direitos da infância, no final da década de 1980. Revela-se uma disputa com um campo dominante de significados constituídos que imediatamente filtram e reinterpretam as proposições aprovadas.

Segundo os autores, a reação às conquistas, nos últimos anos, permanece se expressando através da pressão por mudanças na legislação ordinária e na Constituição Federal. O que, para alguns, estaria sendo considerado “excesso de direitos” e “poucos deveres” fixados pelo Estatuto, evidencia que a luta pela nova concepção de direitos não termina na institucionalização de uma lei. Para Sposito e Carrano (2003) segue a reiterada forma de separar a criança e o adolescente, pertencentes às elites, e o “outro”, não mais criança ou adolescente, mas delinqüente, perigoso ou virtual ameaça à ordem social.

No que se refere à juventude brasileira um olhar sobre as circunstâncias alarga a problemática do sujeito de direito. Estudos estatísticos, como o quarto “Mapa da violência” organizado por Waiselfisz (2004), nos traz muitas qualidades analíticas: em 2002 o país contava com 20,1% de sua população na faixa de 15 a 24 anos (considerada população jovem), diminuindo um ponto percentual em relação a 1980; de 1980 para 2002 a taxa de mortalidade da população brasileira caiu de 633 em 100 mil habitantes para 561, enquanto a taxa referente aos jovens no mesmo período cresceu de 128 para 137. Também é evidenciada, neste estudo, a mudança de configuração dos padrões de mortalidade juvenil nas últimas décadas, assim relacionados: homicídios, acidentes de trânsito e suicídio. Em 2002, estas causas externas são responsáveis por cerca de 60% das mortes da população jovem num percentual de: 39,9%; 15,6% e 3,4%, respectivamente.

No plano das políticas federais, conforme estudos de Sposito e Carrano (2003), as ações emergem do reconhecimento de que alguns problemas afetam expressiva parcela da população jovem, sobretudo a partir da década de 90, tornando-se usual considerá-la como sendo de risco social. Assim, a própria condição juvenil se apresenta como um elemento

problemático em si mesmo, requerendo estratégias de enfrentamento dos “problemas da juventude”.

Dando continuidade as análises sobre as ações do Estado dirigidas a jovens no Brasil, Sposito e Corrochano (2005) analisam que as representações dominantes sobre os jovens mantêm a associação ao conteúdo que esteve presente no nascimento das ações: a imagem de uma juventude perigosa, potencialmente violenta, que necessitava de uma ampla intervenção da sociedade para assegurar seu trânsito para a vida adulta de modo não ameaçador a certas orientações dominantes.

O problema “juventude e violência” vai tendo vida própria, justifica programas em políticas estatais, geralmente relacionados à profissionalização de jovens. Entretanto, o ideal do trabalho se desmancha: o acesso dos jovens a educação é restrito⁷³, o emprego existe para poucos⁷⁴, o capital despreza o excedente humano. Ao Estado cabe localizar o “problema social”, desenvolver os programas e regular o descontrole⁷⁵.

Aos jovens pobres e negros resta a identificação de delinqüentes e perigosos num contexto de desigualdade social e econômica, conforme bem analisa Coimbra (2001). Os discursos tendem a oscilar entre o lugar do criminoso ou de vítima. Posição dicotômica que assegura uma forma de estabilização para as referências identitárias, tantos aos jovens, como aos demais cidadãos que necessitam alojar-se em uma posição explicativa deste contexto. São análises que Oliveira (2001) compartilha a partir de um detalhado estudo sobre o modo de viver contemporâneo e seus decorrentes modos de produção de subjetividades apresentando o conceito de uma “adolescência exacerbada”. O consumo como novo atributo da cidadania, bem como delimitador de inclusão e exclusão, constituído em modos de ser numa estética globalizada que produz uma busca “exacerbada” pelo reconhecimento social.

A autora segue em sua análise, situando relações entre estas questões e o ato

⁷³ Conforme análise de dados apresentados por Sposito (2005), em 2001, 60% dos 34 milhões de jovens brasileiros (entre 15 e 24 anos) não freqüentavam a escola. Dos 16,2 milhões que estudavam, 39% estavam no ensino fundamental, 47% no ensino médio e 13% no ensino superior.

⁷⁴ O estudos de Branco (2005) sobre trabalho e renda juvenil, no Brasil, indicam um índice significativamente maior de jovens desempregados em relação aos adultos no ano de 2004. O IBGE indica em sua Pesquisa de Emprego de 2006 que, entre 2003 e 2005, os jovens diminuíram sua participação no mercado de trabalho.

⁷⁵ Nesse sentido apontamos que o controle sobre a juventude aponta dilemas da sociedade contemporânea, cujos foco de resistência, no sentido foucaultiano, se apresentam conforme as especificidades históricas e políticas de como emergem. Situamos a recente reação juvenil em 2005 na França: jovens (identificados como moradores dos subúrbios franceses, descendentes de árabes e africanos) queimaram milhares de veículos em diferentes regiões do país. O filósofo e professor da universidade de Oxford, Tariq Ramadam (2005), arrisca dizer que estes jovens não tinham clareza e compromisso com seus atos, mas destaca que não os vê como “rebeldes sem causa”, “eles reclamam justiça, reconhecimento, respeito, sem cair na manipulação dos políticos”. Para o filósofo esta é uma causa central do nosso futuro, pois a análise sobre a manifestação dos rotulados “franceses de origem imigrante” ou “franceses de segunda classe”, indica a fratura social expressa em discriminação, desemprego, concentração de poder e dinheiro.

infracional juvenil no contexto brasileiro, bem como desnaturalizando os saberes que individualizam e esvaziam as marcas históricas e políticas desta realidade. É neste processo que se colocam os véus da infração juvenil sobre a infração social. As forças que constituem essa produção social é pela condição juvenil insistente, potência tomada pelo regime hegemônico como um falso problema: uma disfunção a ser corrigida no indivíduo. Ao colocar em análise a própria produção social da violência e as práticas institucionais do trabalho, da pedagogia, da psicologia, constrói-se o mapa que opera os modos contemporâneos de nossa existência. O que nos força a praticar outro modo de formar e de trabalhar com a psicologia é o exercício dessas relações de força, num “lugar” juvenil produzido em nossa sociedade, que insiste em enunciar um modo de viver marcado pela infração e pelo abandono.

Nesse sentido, o contexto do Programa em que desenvolvemos a pesquisa envolve os modos de se relacionar com a infração juvenil e o abandono, construindo uma crítica para pensar os jovens e as forças que compõem a infração social que vivemos, desterritorializando os contornos delimitados pelos modos de operar medidas sócio-educativa e de proteção. As afetações que fazem vacilar os modos de praticar-formar, são efetuações de uma potência que o devir propaga, conforme referem Deleuze e Guattari (1997). A potência, conceito abordado por Deleuze (1988, 2005)⁷⁶, é o poder de afetar e ser afetado, a relação de uma força com outras forças, e nestas relações são territorializados corpos que acionam forças e enfrentam outras forças.

Bocco (2006, p. 53) propõe pensar a juventude como um “[. . .] plano vital sem início, término ou duração pré-determinados que consiste em uma inquietação com o mundo, um inconformismo com o *status quo* e uma força propulsora de mudanças.”. Para a autora tal plano não estaria atrelado a uma etapa de vida, tratando-se de uma linha que pode atravessar a todos e qualquer um durante sua existência.

Conforme Deleuze e Guattari (1997) entre as formas substanciais e os sujeitos determinados há um jogo de graus, intensidades, acontecimentos, acidentes, que compõem individuações, inteiramente diferentes dos sujeitos bem formados que as recebem. Os autores afirmam uma política dos devires que exprimem grupos minoritários, ou oprimidos, ou proibidos, sempre na borda das instituições reconhecidas. Uma política que se elabora em agenciamentos que não são os de família, nem os da religião, nem os de Estado; mas que

⁷⁶ Gilles Deleuze se inspira no conceito de “vontade de Potência” de Nietzsche conforme discute na obra *A imagem-tempo – cinema 2*. São Paulo: Brasiliense, 2005, p.170; também aborda esta questão em sua aproximação a noção de poder de Foucault, in. DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.79.

precisa considerar essas instituições à medida que promovem relações macropolíticas que coexistem no jogo de forças da produção social das políticas juvenis.

O agenciamento de formação em psicologia foi sendo composto nas zonas de vizinhança *com* o agenciamento de programas juvenis, as quais foram sendo afirmadas numa relação de aliança, própria as relações micropolíticas que fazem rizoma entre linhas e fluxos que afetam nosso modo de viver. Assim, outras possibilidades foram constituídas, também, para um agenciamento de formação em psicologia no *encontro com* as políticas juvenis.

A formação em psicologia passa a constituir-se como um plano de imanência na relação entre as forças que constituem uma psicologia no coletivo de forças que compõe esta política. As forças juvenis insistem e desterritorializam práticas psicológicas e pedagógicas, seja na extensão universitária, na docência ou no estágio curricular. Também desterritorializam formas de trabalhar de servidores e da organização que passa a constituir espaços para estar com esses jovens, movimento que se desdobra nos técnicos de medidas sócio-educativas e de proteção. Forças que contagiam e se espalham na conjunção de uma multiplicidade de modos de existência a serem cartografados. É a psicologia sendo convocada à *experimentação* num processo da formação social do desejo no contemporâneo.

3.4 UM MODO DE FORMAR E AS PRÁTICAS DE SI – *saber com*

O trabalho de um professor é povoado de encontros. Um processo permeado de atos do cotidiano docente e, ao mesmo tempo, impregnado de forças do outro que se efetuam em nós no diálogo permanente com estudantes, professores, teorias, conceitos, movimentos, instituições, comunidades. A tese marca um território nesta travessia. Emerge nas **tensões** do debate da formação em psicologia e das políticas juvenis numa atividade de extensão numa universidade pública.

A formação em psicologia experimentada num agenciamento com a extensão acadêmica no contexto juvenil implica um permanente diálogo, no processo de construção do conhecimento, como uma prática coletiva que **tensiona** o *encontro* entre multiplicidades que nos habitam e que nem sempre temos ciência de sua existência.

A opção pela extensão como disparador de práticas de formação com a comunidade cria condições para um encontro ampliado que marca um tempo para analisar as relações de forças que constituem essas relações. Aqui os saberes abandonam a aparência de designações imóveis, ordenados hierarquicamente, para serem problematizados como operadores de nosso modo de viver. *O que eu ganho com isso*, série do *diário coletivo* na Seção 2 e ½,

percorre o modo como esses movimentos vão operando o princípio ético, político e estético desse processo de praticar-formar.

Mas a **tensão** não cessa com a escolha de um modo de formar, pois não se trata do “ou”, mas da coexistência e da heterogeneidade de elementos que dizem de possibilidades para afirmar uma noção processual que nos afeta como movimento e intensidade. Por outro lado, essa **tensão** também precisa de nossa atenção no sentido de invasão de forças que nos colocam no limite da (im)possibilidade, os *(des)encontros*. Deleuze e Guattari (1997) advertem: prudência e delicadeza para compor sua pequena máquina privada, pois o risco é tanto de nos perdermos de nosso próprio organismo, como de nos enrijecermos numa verdade que impede o movimento entre os limites e as conquista de outros limiares para nosso corpo. Mas como dar conta de tamanha tarefa num processo de formação em psicologia?

O exercício de análise de como nos tornamos sujeitos de determinadas verdades, em nossa perspectiva, é um exercício compartilhado e necessário, considerando o agenciamento do qual fazemos parte e o modo como trabalhamos.

A regra de orientação nesta ação evidencia a sensibilidade para fazer eles *com* o que mais a multiplicidade compõe o território existencial deste jovem e de como experimentamos *com* ele essas possibilidades. Num primeiro momento, podemos situar um deslocamento que exclui a própria história deste jovem com uma infração e ou uma situação que o levou a institucionalização num abrigo. No percurso, percebemos o quanto suportamos escutar essa história: *saber com*.

Ao excluirmos essa história, ficam para traz possibilidades de algo inacabado que pode ser atualizado na experiência com a multiplicidade de modos de ser. Nem a denúncia, nem o sofrimento, nem a possibilidade de atualização. A presença de uma “vida limpa”. Engôdo. A vida inclui a infração, a institucionalização, o impasse entre estar num programa de trabalho educativo e no cumprimento de uma mediada e em atos infracionais que se mantém. Somos mais complexos que a escolha entre “ou isso”, “ou aquilo”, ambos coexistem em nós, no mundo, em nossos atos.

A ética que afirmamos se produz entre a ordem e a passagem, indicando as possibilidades de variação que acompanham as palavras para criar uma língua própria ao agenciamento em que se produz a escrita desta pesquisa. Tarefa arriscada, pois não podemos assegurar as regras de um processo de criação que se constitui no próprio fazer.

Na análise da própria existência das disciplinas nas quais nos alojamos e do confronto com as formas atuais de viver, como são produzidas-consumidas as práticas do cuidar de si?

O conhecimento disciplinado e constituído como ciência teria remetido a psicologia às técnicas de uma arte da análise da subjetivação? Encontramos um intercessor para pensar essas questões: Michel Foucault. Na análise desses elementos sobre a relação consigo na filosofia grega antiga, Foucault (2004a, p. 395) pergunta: “o que haveria de mais distante daquilo que agora entendemos em nossa tradição histórica por uma ‘ascese’, que renuncia a si em função de uma Palavra verdadeira que foi dita por um Outro?” Como vamos dar conta, então, de operar uma pedagogia de formação daqueles que se entrelaçam nas práticas de si para serem psicólogos?

O encontro com a análise de Foucault (2004a) a respeito da finalidade das práticas de si que compuseram a relação entre sujeito e verdade, desde a época helenística e romana até hoje, possibilita pensar sobre nossos modos de viver e o que se passa com as ciências humanas que tomam o sujeito como objeto de conhecimento. O “cuidado de si” e as “práticas de si”⁷⁷ compõem uma complexa questão para a produção do conhecimento sobre a vida de nossos dias, em especial no contexto das ciências humanas. Entre tantas informações e imagens que circulam num consumo entorpecente de signos, a “acontecimentalização”⁷⁸ ao cuidado de si no século XXI fomenta a crítica ao abandono de re-dobrar o encontro consigo para além da evidência indigesta de modos acelerados, descartáveis e embalados.

Foucault (2004a) destaca que a constituição de um status de sujeito definido pela plenitude da relação de si para consigo, foi tema importante em toda a história da prática de si e da subjetividade no mundo ocidental. Na obra “A hermenêutica do sujeito” o autor percorre as práticas de si e o movimento da filosofia, na cultura helenística e romana, na busca de sua definição em torno da “arte de viver” (*tékhnē toû bíou*) e da constituição de si como o objeto de um cuidado. À medida que o eu vai se afirmando como o objeto de um cuidado, há uma identificação acentuada entre a arte de existência e o cuidado de si.

Para tal há o desenvolvimento de uma ascese⁷⁹ (*áskesis*) caracterizada pela

⁷⁷ Esses conceitos são operados conforme reflexão de Michel Foucault. O autor destaca que na cultura helenística e romana as práticas de si diferem da noção platônica. Em Platão há uma oposição entre este mundo (aparência) e o outro (essência), a liberação da alma em relação ao corpo e o privilégio do conhecer; ter o cuidado de si e ocupar-se consigo implica em desviar das aparências, constatar a própria ignorância e buscar o conhecimento de si pela busca das essências. Na cultura helenística e romana há um deslocamento do que não depende de nós ao que depende de nós na própria imanência do mundo. Não é uma liberação em relação ao corpo, mas uma adequação da relação de si para consigo que se dá através do exercício, da *áskesis*. O conhecer desempenha um papel importante, mas o elemento principal é a prática de si que opera esse conhecer (FOUCAULT, 2004a).

⁷⁸ No sentido apresentado por Michel Foucault a “acontecimentalização” é uma ruptura das evidências e consiste em reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de forças, as estratégias etc., da questão que passa a funcionar como evidência, universalidade, necessidade. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. (FOUCAULT, 2003)

⁷⁹ FOUCAULT, 2004a, 383-395.

constituição de uma relação plena de si para consigo. Esta prática de si por si não é jamais fundamentada pelo princípio da lei, de um efeito de obediência à lei, mas de uma maneira de ligar o sujeito à verdade. Foucault (2004a) analisa que a ascese implica num processo que conduz aos problemas técnico e ético das regras de comunicação entre quem detém os discursos verdadeiros e quem deve recebê-los e deles fazer um equipamento para a vida. Os procedimentos direcionados envolvem uma técnica e uma ética do silêncio, da escuta, da leitura e da escrita. Exercícios de subjetivação do discurso verdadeiro.

Foucault (2003, p.348) ao ser questionado sobre o “efeito anestesiante” e o “efeito de paralisia” de suas análises nos educadores penitenciários enfatiza: “meu projeto é fazer de tal modo que eles ‘não saibam o que fazer’: que os atos, os gestos, os discursos que até então lhes pareciam andar sozinhos tornem-se problemáticos, perigosos, difíceis. Esse efeito é desejado.” O autor destaca que paralisia não é sinônimo de anestesia, mas o despertar para um conjunto de problemas que a dificuldade de agir faz aparecer. É preciso um longo trabalho de vaivém, de trocas, de reflexões, de tentativas e análises bem diversas.

Está em questão a existência e seus tormentos. Experimentar o pensamento entre os percursos de um *fazer com*, um *estar com* e um *saber com*, implica em viver a violência de um devir que é necessariamente um combate consigo, pois o propósito é a abertura para a multiplicidade dos modos de existência. Ao constituirmos um território de escrita, operamos mais uma batalha entre as práticas, o pensamento e a vida. Pulsam nos caminhos da escrita uma marca de si, uma morada e um estilo para compartilhar práticas psi-de-si no exercício ético de uma existência. A escrita como dobra para constituir uma relação consigo na **tensão** do ensinamento que contorna o fora com os limites, sempre mutantes, que as palavras marcam. Mutações que podem seguir em proliferação de sentido, quando o contorno é a presença do outro para quem se escreve, mas que já habita nossa escrita no movimento que acompanha seu destino a alguém.

É neste exercício psi-de-si que estudantes de psicologia inventam práticas que sustentam o grupo de Extensão Estação PSI na insistente atitude de *fazer com*, *estar com* e *saber com*. E, ao configurar-se o agenciamento desta formação, o *diário coletivo* cria um regime de visibilidade do próprio processo de formar e inventar esses modos de saber e subjetivar entre afetações juvenis: um grupo de psicologia para-com jovens; um documentário; uma história do programa; uma carta do jovem que conta do tempo que ficou; uma oficina de percursos de trabalho; uma visita ao jovem egresso que está na prisão; um modo de empregar-se percorrendo a cidade com o jovem; uma visita à Fundação de Proteção Especial com um grupo de jovens; uma procura pela casa com aquele que não sabe em que

cidade mora; uma insistente ligação telefônica daquele que se protege morando na rua; um retorno à escola com quem não sabe mais como ser estudante; uma escrita com o jovem que participa do Congresso de Atendimento Terapêutico; uma proposta de AJ- Acompanhamento Juvenil. São enunciados que carregam blocos-afetos de práticas de estudantes de psicologia que roubam@, mais_vidam@, ventovidam@ afirmando uma língua menor de uma psicologia que forma e se forma.

Na planejada grade curricular circulam passagens de um modo de formar-praticar sendo feito em pragmáticas de um percurso de tornar-se psicólogo, e na constituição dessas práticas institucionais emergem práticas que cuidam de si e do outro. Pensamos que com estas séries analíticas “finais” construímos algumas condições para serem compartilhadas com aqueles que se propõem a dialogar com as infinitas variações que uma língua menor pode operar, no processo de formação em psicologia, para compor uma ética entre os modos de viver a existência contemporânea.

De: Se ; Para: roubo@; 25.07. 2003; Assunto: Sabotar

Este é o texto que os jovens, Son e To escreveram em função da possibilidade de participarem do Encontro Nacional de Psicologia Social em Outubro: “SABOTAR: Colocar uma cadeira que está com o pé quebrado para alguém sentar. A pessoa senta e cai. Você dá risada. A família da pessoa sofre, e você continua rindo. No outro dia, é você que sofre e a sua família. Mas aí já era, mano: Era sabotagem...”

A NEBLINA, A VIOLETA E AS IMPUREZAS DE UMA TESE

Inverno, dia de densa neblina. A mãe olha pela janela e diz:

- Filho, está tudo branco lá fora.

O filho comenta:

*- Acho que as nuvens quiseram visitar o mundo. Não enxergavam bem lá de cima.*⁸⁰

As *nuvens* fazem suas visitas no ritmo de cada estação, e podem rastrear as formas de nossas casas, suas janelas, nossos corpos. Algo quer se dar a ver nesse contato com os corpos. Em 29 de janeiro de 2009, quando ainda indagava se o texto “impurezas da pesquisadora”, feito no projeto de tese, seria enunciado novamente, encontrei a neblina a beira mar. O som do mar e o desenho do movimento de suas ondas na areia, como bússolas, para cada passo ser marcado no percurso se fazendo. Para trás, neblina percorrida e ondas repetidas dissolvendo as pegadas; para frente, o movimento do passo. Quando o sol surgiu se fez a exatidão dos contornos em volta, aparentemente a incerteza do percurso na neblina foi dissipada. Mas que visões e audições seriam compartilhadas agora?

Desde a elaboração do projeto de tese o exercício de escrita sobre o tornar-se pesquisadora acompanhou o modo de construir a pesquisa. A tentativa de abandonar esse processo, como algo que não diz do modo de pesquisar, evidenciava exatamente o percurso a ser afirmado como composição de uma tese. A empreitada de escrever sobre os impasses da cidadã-filha-mãe-mulher-professora-pesquisadora-Gislei dizia de habitar a vida na qual se produz uma pesquisa. Ao invés de deixar nas palavras os incômodos, as dores, e então abandoná-las em um diário íntimo para depois traçar as linhas da tese, optei por problematizar esta insistente escrita de si como enunciação da problemática de um certo modo de produzir conhecimento.

O combate entre as configurações de uma imagem-tese estava acompanhado de outras forças: imagem-professora, imagem-estagiário-de-psicologia, imagem-formação. Designações conhecidas de uma estrutura curricular, enquanto o trabalho de formar-se psicólogo transbordava em inquietações sobre como constituir esse processo nas circunstâncias da existência contemporânea. Nesta tensão, encontramos a filosofia para problematizar imagens e funções, entre perturbações de um processo de experimentar a formação em psicologia. No mesmo movimento, a experimentação produz uma extensão acadêmica na possibilidade de estarmos no processo de formar-se psicólogo compartilhando modos de ser.

A extensão implica em andar por outros lugares, ruas, quadras, um prédio, uma sala. A

⁸⁰ Caderno de Anotações I, de Gislei conversando com Arthur (seis anos), no inverno de 2004.

sala da estagiária de psicologia. Lá tinha um armário, uma mesa, uma cadeira, vista para parte do centro de Porto Alegre e para o rio-lago Guaíba. Igual às demais salas do corredor. Após alguns dias, a estagiária de psicologia traz um vaso de violetas pra colocar na mesa. Marca singular de um percurso com a violeta

Dias depois um jovem faz da violeta o assunto da conversa: seu saber de como cuidar de uma flor do mato, a violeta. Entre tons da violeta e o traçado da sala de psicologia foram sendo cartografados mundos, deste jovem e de outros que seguem conosco até hoje. Falam de um impasse entre mundos. Quais mundos? O mundo do crime, o mundo da solidão aos 18 anos, tantos mundos se fazendo entre infração, abandono, solidão, trabalho, escola, família, sem família, uma casa, uma cama só sua, não saber para onde ir, namoro, filho, um tênis, uma festa de aniversário, uma violeta.

Uma porção de terra para ficar, uma porção de terra para existir, uma língua para encontrar-se. E assim, uma estagiária de psicologia conversa com mundos juvenis no (des)encontro com um jovem. Uma língua menor da formação em psicologia, enunciada por estar nesse encontro de minorias, pois é o *encontro* que dá vida às palavras.

O ato de escrever seguiu e segue com uma força avassaladora, tomando corpo com sua vida própria. A experimentação possibilita novos usos das impurezas de si no encanto pelo tatear vagaroso de conceitos. Diferente da criança que vive as palavras no seu acontecer, ao adulto sobrecodificado faz-se necessário turvar o olhar soberano do Saber para *visitar* outros saberes, mesmo que a neblina dificulte o rastreamento dos mesmos. Mas a neblina não é uma dificuldade. Ela faz parte das circunstâncias que produzem um saber entre saberes, uma tese, uma escrita, um modo de constituir a formação em psicologia fazendo da neblina palavras.

É a lucidez de percebermos que fazemos parte de uma vida que se produz nas relações, uma vida de todos em nós, uma vida de si com todos. O movimento de pesquisar indaga como as verdades dos saberes psicológico e pedagógico são constituídas, e desdobram em como *encontramos* as verdades de si, e passamos a analisar as condições de produção destas e daquelas verdades. Uma ética. Deslocamentos entre mundos para pensar a imanência das relações na coexistência com o poder de um e de outro, de uma prática e de outra, para criar passagens daquilo que podemos e não sabemos. Uma violeta na mesa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Evandro. *Escrita, Tecnologias Digitais e Educação de Jovens e Adultos: uma cartografia inicial de relações entre imagens*. Orientador: Margarete Axt. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2007.
- AGUIAR, Kátia F.; ROCHA, Marisa L. Micropolítica e o Exercício da Pesquisaintervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007.
- ALMEIDA, Júlia. *Estudos deleuzeanos da linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- ANTTELO, Estanislao. Nada mejor que tener un buen desigual cerca. *Educación e Sociedad*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 251-258, abr. 2003.
- ARANTES, Esther M. de M. De “Criança Infeliz” a “Menor Irregular”: vicissitudes na arte de governar na infância. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fabio; RODRIGUES, Heliana de B.C. (Org.). *Clyo-Psyché: histórias da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999.
- ARENDT, Ronaldo J.J. Investigações em Torno da Psicologia. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; MANCEBO, Deise. *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. P. 17-32.
- AXT, Margarete. Do Pressuposto Dialógico na Pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 11, n.1, p. 92-104, jan./jun. 2008.
- AXT, Margarete; KREUTZ, José R. Instalando o Tempo no Espaço Social da Sala de Aula em Rede: ou de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção. In: FONSECA, Tânia M.G.; KIRST, Patrícia G. *Cartografias e Devires: a construção do presente*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. P. 319-340.
- AXT, Margarete et al. Rede de Desassossegos: problematizações acerca de uma experiência pedagógica no ensino superior na interseção com ambientes virtuais. *Contrapontos*, Itajaí, v. 3, n. 2, p. 243-254, maio/ago. 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAPTISTA, Luis Antonio dos S. *A Fábrica de Interiores: a formação psi em questão*. Niterói: EdUFF, 2000.
- BAREMBLITT, Gregório. *Compêndio de Análise Institucional e Outras Correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.
- BARROS, Maria Elizabeth B. de. Procurando Outros Paradigmas Para a Educação. *Educación e Sociedad*, Campinas, v. 21, n. 72, p. 32-42, ago 2000.

BENEVIDES, Regina B. *Grupo: a afirmação de um simulacro*. 1994. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade da São Paulo, Doutorado em Psicologia Clínica, São Paulo, BR-SP, 1994.

BENEVIDES, Regina B. *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: Sulina, Ed. da UFRGS, 2007.

BENEVIDES, Regina B.; PASSOS, Eduardo. A Humanização Como Dimensão Pública das Políticas de Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 561-571, 2005.

BERGSON, Henri. *O Pensamento e o Movente: ensaios e conferências*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOCCO, Fernanda. *Cartografias da Infração Juvenil*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Departamento de Psicologia, Niterói, BR-RJ, 2006.

BRANCO, Pedro P.M. Juventude e Trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P.M. (Org.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto de Cidadania, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 set. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BUENO, Silveira. *Minidicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2000.

CECCIM, Ricardo B.; FEUERWERKER, Laura C.M. *O Quadrilátero da Formação Para a Área da Saúde: ensino, gestão, atenção e controle social*. *Physis*, Buenos Aires, v. 14, n. 1, p. 41-65, jun. 2004.

CLIFFORD, James. *A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura do século XX*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

COIMBRA, Cecília. *Operação Rio: o mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói: Intertexto, 2001.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Subvertendo a Noção de Adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- DELEUZE, Gilles. O Ato de Criação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 jun. 1999. Caderno Mais! Conferência de Deleuze para estudantes de cinema, no ano 1987.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000a.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2000b.
- DELEUZE, Gilles. *Empirismo e Subjetividade*: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- DELEUZE, Gilles. A Imanência: uma vida... *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 11-18, jul./dez. 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os Signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *A Imagem-Tempo*: cinema 2. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *A Ilha Deserta*: e outros textos. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*: capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assirio & Alvim, 1972.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. V. 2.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. V. 3.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro, Editora 34, 1997. V. 4.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. V. 1.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *L'abécédaire*. Paris: Ed. Montparnasse, 2001.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Uma Poética da Pesquisa. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 121-136, 2007.

- DUSSEL, Inês. Jacotot o el Desafío de uma Escuela de Iguales. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 213-219, abr. 2003.
- FIRTH, Raymond. Introdução: 1966. In: MALINOWSKI, Bronislaw. *Um Diário no Sentido Estrito do Termo*. Rio de Janeiro: Record, 1997a. P.15-23.
- FIRTH, Raymond. Segunda Introdução: 1988. In: MALINOWSKI, Bronislaw. *Um Diário no Sentido Estrito do Termo*. Rio de Janeiro: Record, 1997b. P. 25-35.
- FONSECA, Tania M.G. Trabalho, Gestão e Subjetividade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1, 2005.
- FONSECA, Tania M.G. *Parecer de Qualificação do Projeto de Tese: Juventude Escrita: pragmáticas de uma psicologia que forma e se forma*, de Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto, orientada por Margarete Axt, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- FONSECA, Tania M.G. et al. *Programa e Diretrizes de Estágio em Psicologia Social e Institucional*. Porto Alegre: UFRGS/ Instituto de Psicologia/Departamento de Psicologia Social e Institucional, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREIFUS, H.; RABINOW, P. *Uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231- 249.
- FOUCAULT, Michel. A Psicologia de 1850 a 1950. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos I: problematizações do sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a. P. 133-151.
- FOUCAULT, Michel. Filosofia e Psicologia. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos I: problematizações do sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b. P. 220-231.
- FOUCAULT, Michel. Mesa-Redonda de 20 de Maio de 1978. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégias, poder-saber. Ditos e Escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. P. 334-351.
- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- FOUCAULT, Michel. A Escrita de Si. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. P. 144-162.
- FOUCAULT, Michel. O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. P. 192-217.

- FOUCAULT, Michel. Estruturalismo e Pós-Estruturalismo. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. P. 306-334.
- GIL, José. O Alfabeto do Pensamento. In: DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000. P. 09-29.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- HEMPEL, Carl. *Filosofia da Ciência Natural*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1981
- HESS, Remi. Uma Técnica de Formação e de Intervenção: o diário institucional (D.I.) Tradução de Ana Lucia Abrahão da Silva e Lucia Cardoso Mourão-Colins. In: HESS, Remi; SAVOYE, Antonie (Org.). *Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1988. P. 119-138.
- HESS, Remi. O Movimento da Obra de René Lourau: 1933-2000. In: ALTOÉ, Sonia (Org.). *René Lourau: analista em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004. P. 15-46.
- HESS, Remi; WEIGAND, Gabriele. A Escrita Implicada. *Revista Reflexões e Debates*, São Paulo, n. 11, p. 14-25, abr. 2006.
- HUISMAN, Denis. *Dicionário dos Filósofos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- JACÓ-VILELA, Ana Maria; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Aquém e Além da Separação: a psicologia interpelada pelo social. In: MASSIMI, Marina (Org.). *História da Psicologia no Brasil do Século XX*. São Paulo: EPU, 2004. P. 217-230.
- JAFFRO, Laurent. Foucault y el Estoicismo. In: GROS, Frédéric; LÉVY, Carlos (Org.). *Foucault y la Filosofía Antigua*. Buenos Aires: Nueva Vision, 2004. P. 41-67.
- JODAR, Francisco; GÓMEZ, Lucia. Emancipación e Igualdad: aspectos sociopolíticos de uma experiencia pedagógica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 241-250, abr. 2003.
- KASTRUP, Virgínia. *A Invenção de Si e do Mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.
- KASTRUP, Virgínia. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 1, p. 15-22, jan./abr. 2007.
- KOHAN, Walter O. Três Lições de Filosofia da Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 221-228, abr. 2003
- LARROSA, Jorge. Pedagogía y Fariseísmo: sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 289-298, abr. 2003.
- LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter O. Apresentação: igualdade e liberdade em educação: a propósito de O Mestre Ignorante. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 181-183, abr. 2003.

- LOURAU, René. Uma Técnica de Análise de Implicações: B. Malinowski, diário de etnógrafo: 1914 -1918. In: ALTOÉ, Sonia (Org.). *René Lourau: analista em tempo integral*. São Paulo, Hucitec, 2004a. P. 259-283.
- LOURAU, René. Processamento de Texto. In: ALTOÉ, Sonia (org.) *René Lourau: analista em tempo integral*. São Paulo, Hucitec, 2004b. P. 199-211.
- LOURAU, René. Objeto e Método da Análise Institucional. In: ALTOÉ, Sonia (org.) *René Lourau: analista em tempo integral*. São Paulo, Hucitec, 2004c. P. 67-86.
- MAILHIOT, Gerard B. *Dinâmica e Gênese dos Grupos*. São Paulo: Livr. Duas Cidades, 1981.
- MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental: introdução*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)
- MALINOWSKI, B. *Um Diário no Sentido Estrito do Termo*. Rio de Janeiro, Record, 1997.
- MARTINS, Heloisa T.S. Juventude no Contexto da Reestruturação Produtiva. In: ABRAMO, Helena W.; FREITAS, Maria V.; SPOSITO, Marília P. (Org.). *Juventude em Debate*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MASSCHELEIN, Jan. O Aluno e a Infância: a propósito do pedagógico. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 281-288, abr. 2003
- MUTTI, Regina M.V.; AXT, Margarete. Para uma Posição Enunciativa no Discurso Pedagógico Mediado por Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Interface*, Botucatu, v. 12, n. 25, p. 347-361, jun 2008.
- NAFFAH NETO, Alfredo. A Subjetividade Enquanto Éthos. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 189-428, set./fev. 1995.
- NAFFAH NETO, Alfredo. *Outr'em-Mim: ensaios, crônicas, entrevistas*. São Paulo: Plexus Ed., 1998.
- NASCIMENTO, Maria Lívia; COIMBRA, Cecília M.B. Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político? In: NASCIMENTO, Maria Lívia; ARANTES, Esther; FONSECA, Tania Galli (Org.). *Práticas Psi: inventando a vida*. Niterói: EDUFF, 2007. P. 27-36.
- NASCIMENTO, Maria Lívia (Org.). *Pivetes: a produção de infâncias desiguais*. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002.
- NEVES, Claudia A.; HECKERT, Ana L.C. Modos de Formar e Modos de Intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo. In: PINHEIRO, Roseni et al. (Org.). *Trabalho em Equipe sob o Eixo da Integralidade: valores, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ- CEPESC- ABRASCO, 2007. P. 145-160.
- OLIVEIRA, Andréia M.; FONSECA, Tânia M.G. *PSICO*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 133-138, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Carmen S. de. *Sobrevivendo no Inferno: a violência juvenil na contemporaneidade*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

PASSOS, Eduardo; BENEVIDES, Regina. A Construção do Plano da Clínica e o Conceito de Transdisciplinaridade. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 16, n. 1, p. 71-79, 2000.

PELBART, Peter P. Solidão, Fascismo e Literalidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1323-1329, set./dez. 2005.

PEMSEIS. *Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e de Semiliberdade do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social. Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, 2002.

RAMADAN, Tariq. A Inflamada Linguagem da Destruição. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 13 nov. 2005. Caderno Aliás, p. 4-5.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. Entrevista. In: VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. Atualidade de O Mestre Ignorante: entrevista Rancière. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 185-202, abr. 2003.

ROCHA, Marisa R.; AGUIAR, Kátia F. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

RODRIGUES, Helena B.C. Notas Sobre o Paradigma Institucionalista: preâmbulo político-conceitual às aventuras históricas de “sócios” e “esquizos” no Rio de Janeiro. *Transversões: periódico de pesquisa do Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social da UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 169-199, 1999.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Suely. Pensamento, Corpo e Devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993.

ROLNIK, Suely. Esquizoanálise e Antropofagia. In: ALLIEZ, Eric. *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000. P. 451-462.

SANTOS, Nair I.S. Escola Pública e Comunidade: relações em dobras. *Vivência*, Natal, v. 31, p. 62-77, 2006.

SILVA, Rosane N. *A invenção da Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SKLIAR, Carlos. Jacotot-Rancière ou a Dissonância Inaudita de uma Pedagogia (Felizmente) Pessimista. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, apr. 2003.

SPOSITO, Marília P. Algumas Reflexões e Muitas Indagações Sobre as Relações Entre Juventude e Escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P.M. (Org.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto de Cidadania, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005. P. 87-127.

SPOSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo C.R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, v. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

SPOSITO, Marília P.; CORROCHANO, Maria Carla. A Face Oculta da Transferência de Renda Para Jovens no Brasil. *Tempo Social: revista de sociologia da USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 141-172, nov. 2005.

TAVARES, Maria das Graças M. Extensão universitária: novo paradigma de universidade? Maceió: EDUFAL, 1997.

VALLE, Lílian do. Pedra de Tropeço: a igualdade como ponto de partida. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 259-266, abr. 2003.

WASELFISZ, Julio J. *Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2002.

WASELFISZ, Julio J. *Mapa da Violência III: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça/SEDH, 2004.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e a Questão da Literaridade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1309-1321, set./dez. 2005.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Programa de Pós-Graduação em Educação
CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

O projeto de pesquisa “ Formação em psicologia nas políticas públicas juvenis: a escrita intervenção de uma psicologia em formação” pretende analisar o processo de formação e as formulações de conceitos em psicologia a partir do uso da escrita em listas de discussão em contextos de intervenção com políticas publicas juvenis na extensão universitária. O estudo faz parte do processo de qualificação para Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul com orientação da professora Dra. Margarete Axt.

A pesquisa pretende utilizar os seguintes procedimentos: grupos de orientação de estágio; elaboração de um diário de campo com registro de dados obtidos nas reuniões e nos contatos informais; registro de lista de discussão de grupo de extensão. É uma pesquisa intervenção cuja metodologia pretende analisar os modos de utilização da lista de discussão de estagiários, bolsistas, pesquisadores e professora orientadora que constituem a equipe de psicologia do projeto de extensão “ESTAÇÃO PSI” (estudo e ação e políticas de subjetivar e inventar) do departamento de psicologia social e institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Solicito autorização para utilizar os seus registros na lista de discussão como participante desta equipe no período de março de 2003 a janeiro de 2007. Sua participação é voluntária. Os dados serão tratados com sigilo, garantindo-se a preservação da sua identidade e a confidencialidade das informações relacionadas a sua privacidade, assim como das comunidades e sujeitos referenciados em seus registros.

Agradeço sua participação.

Pesquisadora Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto – telefone 99562552

Considerando-me esclarecido(a) concordo em participar da pesquisa proposta resguardando à autora do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

Assinatura: _____

Nome: _____

Telefone para contato: _____ Data:
____/____/____

CONVÊNIO CELEBRADO ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) E O MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL - PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO RIO GRANDE DO SUL -PRRS, VISANDO O ESTABELECIMENTO DE COOPERAÇÃO PARA O PROJETO DE TRABALHO EDUCATIVO “ABRINDO CAMINHOS”.

A **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**, autarquia pública federal, inscrita no CNPJ sob o nº 92.969.856/0001-98, doravante denominada **UFRGS**, com sede na Av. Paulo Gama, 110, Porto Alegre, RS, neste ato representada por seu Reitor, , residente e domiciliado em Porto Alegre, RS, portadora da Carteira de Identidade, e inscrito no CPF/MF e o **MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL**, por intermédio da Procuradoria da República no Estado do Rio Grande do Sul, com registro no CNPJ Nº 26.989.715/0028-22, doravante denominada **PRRS**, com sede na cidade de Porto Alegre/RS, na Praça Rui Barbosa, 57 – Centro, representada neste ato por seu Procurador-Chefe, Doutor-----, residente e domiciliado na Praça Rui Barbosa, 57 - 8º and, CEP 90030-100, resolvem celebrar o presente Convênio, mediante as cláusulas e as condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

O presente Convênio tem por objeto o estabelecimento de condições de cooperação entre a UFRGS e a PRRS, para desenvolver assessoria especializada conforme ação de extensão do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia, coordenada pela Professora Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto, no projeto “ESTAÇÃO PSI –Estudo e ação em políticas de subjetivar e inventar”, registrado na Pró-Reitoria de Extensão/UFRGS, na área temática de educação e direitos humanos, linha programática “atenção ao adolescente e ao jovem”, modalidade prestação de serviços: ação social e comunitária, propondo atividades de extensão com ações de ensino e pesquisa na elaboração de metodologias para o Projeto de Trabalho Educativo “Abrindo Caminhos” realizado pela PRRS, o qual visa colocação de adolescentes em aprendizagem laborativa, na forma preconizada pela Lei nº 8.069/90.

CLÁUSULA SEGUNDA - DOS OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral:

Elaborar e implementar metodologias de intervenção para formação de equipes em serviço que oferecem estágio de trabalho educativo para adolescentes em medida sócio-educativa e proteção especial, através de ações de ensino e pesquisa em práticas psicológicas contemporâneas com o público juvenil.

2.2 Objetivos Específicos:

Desenvolver processos de intervenção com servidores da PRRS que favoreçam a autonomia na gestão de programa de Trabalho Educativo.

Contribuir na discussão das políticas públicas juvenis ampliando a rede de organizações envolvidas com políticas de Trabalho Educativo para adolescentes.

Oportunizar espaços de formação de graduandos e pós-graduandos em áreas afins ao trabalho de pesquisa e extensão em direitos humanos e políticas públicas juvenis.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DAS PARTES

3.1 Constituem-se obrigações da UFRGS:

Colocar à disposição equipe docente e discente, em graduação e pós-graduação, visando o acompanhamento e a avaliação da proposta e assegurando a formação de equipes da PRRS para atendimento aos adolescentes; com as respectivas intervenções interinstitucionais que envolvam a execução do projeto.

3.2. Constituem-se obrigações da PRRS:

Oferecer as condições necessárias para desenvolvimento do projeto envolvendo: os procedimentos institucionais com organizações conveniadas que encaminham adolescentes para execução da proposta projeto; a disponibilidade de servidores para constituir equipes de trabalho; o espaço físico, os recursos materiais e os equipamentos para desenvolvimento de atividades na PRRS; e a oferta de bolsa-estágio para no mínimo um aluno de graduação integrante do projeto com o caráter de estágio conforme convênio já existente entre a UFRGS e a PRRS.

CLÁUSULA QUARTA DA EXECUÇÃO

4.1 A implementação do presente Convênio contemplará as seguintes ações:

Formação de equipes: assessoria sistemática às equipes de servidores para seleção, integração, acompanhamento e atividades complementares com adolescentes em trabalho educativo.

Criação de Rede Interinstitucional: promoção de ações conjuntas com PRRS e organizações conveniadas para construir estratégia de manutenção e ampliação em projetos de trabalho educativo.

Análise de Efeitos do Projeto para Adolescentes: realização de atividade de acompanhamento com jovens egressos do projeto.

4.2 Para execução deste Convênio haverá uma coordenação, a qual será integrada por um representante da PRRS e um representante da UFRGS. Desde já ficam designados como responsáveis técnicos:

Pela UFRGS - Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia

Pela PRRS - Assessoria da Coordenaria de Estágios

CLÁUSULA QUINTA - DA RESERVA DE INFORMAÇÕES

A UFRGS poderá utilizar os dados obtidos para fins de extensão, ensino e pesquisa, bem como de publicações.

CLÁUSULA SEXTA - DA RESCISÃO

A rescisão poderá ocorrer por comum acordo ou por iniciativa de qualquer das partes, com antecedência mínima de 30(trinta) dias, ficando, entretanto, aquele que o denunciar responsável pelas obrigações assumidas pelo tempo que participou voluntariamente da associação.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA VIGÊNCIA E DAS MODIFICAÇÕES

O presente Convênio entrará em vigor a contar da data de sua assinatura, por um período de 02 (dois) anos, podendo ser prorrogado ou alterado, mediante lavratura de Termo Aditivo, preservado o objeto. Poderá ser previsto item de excepcionalidade, permitindo reformulação da execução, sendo vedada, porém, a mudança do objeto.

CLÁUSULA OITAVA – DO FORO

As partes elegem o Foro da Justiça Federal, Seção Judiciária do Rio Grande do Sul, para dirimir quaisquer dúvidas que resultarem da execução deste Protocolo de Intenções, renunciando a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E, por estarem de acordo, firmam o presente Convênio em 3 (três) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo.

Porto Alegre, de de

Reitor da UFRGS

Procurador-Chefe da PRRS