



Cosmografias: Práticas de autocuidado entre adolescentes e jovens do Distrito Federal e Entorno

Argus Tenório Pinto de Oliveira¹

Universidade Federal de Goiás (PPGP/ FE/ UFG)

Flora Carolina das Chagas de Lima Matos²

Universidade de Brasília (NESTRA/CEAM/UnB)

Resumo

Este relato busca apresentar a realização de um projeto piloto e autônomo de intervenção psicossocial com grupos de adolescentes em duas escolas em uma cidade do Distrito Federal na fronteira com Goiás, entre agosto e dezembro de 2019. A metodologia consistiu em uma abordagem esquizoanalítica de grupos de estudantes do ensino médio, prevendo como procedimento ou *programa* (como é entendido na conceituação da Esquizoanálise) a realização de dez sessões grupais temáticas, com as quais almejamos propiciar um espaço de autocuidado e autoprodução entre adolescentes que culminasse na elaboração final de um projeto de futuro. Nos resultados, encontramos as demandas das escolas por atenção à saúde para estudantes de comportamento suicida e o próprio cotidiano escolar, entre outros aspectos importantes. Por fim, discute-se vários pontos da experiência profissional relatada, com destaque para o uso de *mobilizadores* como dispositivo grupal adequado a este contexto e a construção situacional do lugar da(o) psicóloga(o) no estabelecimento escolar.

Palavras-Chave: Psicoterapia de Grupo; Esquizoanálise; Psicologia Escolar; Estudantes de Ensino Médio; Autodestruição.

Cosmographies: Self-care practices among adolescents and young people from Federal District and Surroundings

Abstract

This report seeks to present the realization of a pilot and autonomous project of psychosocial intervention with groups of adolescents in two schools in a city in the Federal District on the border with Goiás, between August and December 2019. The methodology consisted of a schizoanalytical approach of groups of high school students, predicting as a procedure or *program* (as understood in the conceptualization of Schizoanalysis) the realization of ten thematic group sessions, with which we aim to provide a space for self-care and self-production among adolescents that culminates in the final elaboration of their own a project for future. In the results, we find the demands of schools for health care for students with suicidal behavior and the school routine itself, among other important aspects. Finally, several points of the reported professional experience are discussed, with emphasis on the use of *mobilizers* as a group device appropriate to this context and the situational construction of the psychologist's place in the school establishment.

Key words: Group Psychotherapy; Schizoanalysis; School Psychology; High school students; Self destruction

¹Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFG, psicólogo, argustenorio@discente.ufg.br

²Especializanda em Capacitação para Profissionais da Saúde Envolvidos com a População em Situação de Rua, com foco na População Negra pelo Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília (CEAM/UnB), psicóloga, floracarolinamatos@gmail.com

Este relato busca apresentar e analisar a realização de um projeto de intervenção psicossocial com grupos de adolescentes em escolas em uma cidade satélite do Distrito Federal. Com o objetivo de democratizar a psicologia no campo escolar, partindo inclusive da ênfase da importância desse profissional nesse ambiente, a proposta se refere a uma prática profissional em tela que aconteceu como um projeto autônomo, piloto e voluntário de duas psicólogas.

O projeto se chama “Cosmografias”. “Cosmo” significa mundo, universo; “Grafia”, escrita, registro, inscrição. “Cosmografias” é uma neologia para dizer da agência ativa que os/as adolescentes podem ter em suas vidas, em vários aspectos. Trata-se de um projeto que visa uma construção de um espaço de autocuidado e autoprodução que torne acessível a psicologia em territórios onde ela é ausente e que culmine na construção de um projeto de vida, levando em conta todos os aspectos trabalhados ao longo das sessões.

Ele parte de uma perspectiva que considera o desenvolvimento do adolescente (Berger, 2003; Cole & Cole, 2004) envolve aspectos biológicos, socioculturais, familiares, territoriais, cognitivos e (bio)políticos, que apenas artificialmente se dividem. Segundo Outeiral (como citado em Bock et al., 2018), a adolescência se define pela construção da identidade e de “responsabilização social”. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência é caracterizada por pessoas entre 10 e 19 anos, sendo um período de transição entre a infância e vida adulta. Nesta perspectiva, trata-se de um período crítico de transformações corporais (biológicas), mas também mudanças cognitivas, emocionais e psicossociais.

Do ponto de vista legal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), é compreendida na faixa etária de 12 a 18 anos. Sendo a infância e adolescência construções histórico-culturais, o trabalho com este público também “produz o objeto que se propõe conhecer” (Nascimento et al., 2018). Do ponto de vista das políticas públicas, um longo histórico (nacional e internacional) de marcos normativos podem ser observados. Nestes marcos, a “população infantojuvenil” é composta por sujeitos de direitos cujas violações devem ser prevenidas; eles envolvem a psicologia (Conselho Federal de Psicologia [CFP] et al., 2020) e visam garantir o direito a um desenvolvimento dos(as) adolescentes que resulte num “adulto livre, autoconfiante e autônomo” (Mendes & Ormerod, 2019, p. 16).

Uma das principais obstruções ao desenvolvimento é a problemática em torno da “autodestruição” de adolescentes e jovens. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2018; 2019), a depressão está globalmente entre as principais causas de incapacitação entre adolescentes. O suicídio é a segunda maior causa de morte em adolescentes e jovens de 15 a 29 anos e a terceira maior nos de 15 a 19 anos. Esta problemática compõe os “novos públicos juvenis” com que os estabelecimentos escolares têm que lidar no cotidiano (Pereira & Reis, 2014), que envolve a perda de sentido (Penso & Sena, 2020). Problemática sentida, percebida e significada de maneira polissêmica pelos profissionais das escolas em todo o país.

A prática profissional ora relatada lida com esta problemática da depressão e suicídio por meio de uma proposta de psicoterapia grupal e parte destas premissas acerca do *adolescer*, enfatizando outros aspectos da inserção no contexto escolar. O texto está dividido em preparação, à guisa de uma metodologia, que explicita a esquizoanálise como abordagem e o programa de sessões temáticas; a execução, que equivale aos resultados e descreve a experiência propriamente dita em vários aspectos que consideramos relevantes para os pares e para o campo; discussão, em que avaliamos e refletimos sobre alguns aspectos da experiência e; considerações finais, que consiste em uma breve explanação e fechamento do relato.

Preparação (metodologia)

O projeto foi elaborado anteriormente ao contato com os adolescentes, prevendo uma abertura em sua execução para o próprio processo grupal (Pichon-Rivière, 1986). A experiência ora relatada ocorreu entre agosto e dezembro de 2019, em uma “cidade satélite” do Distrito Federal (DF) brasileiro, na fronteira com o estado de Goiás.

Por ser uma proposta de psicólogas que não fazem parte da rede pública de serviços, necessitou uma construção de relação antes e durante a intervenção com os grupos. Há, portanto, o trabalho técnico com os grupos e, por outro lado, o trabalho institucional sem o qual as intervenções com grupos não acontecem.

Inicialmente, o projeto tinha como objetivo geral “Estabelecer perspectivas de saúde mental além das práticas individualistas, dando acesso às populações do Entorno Sul a possibilidade de cuidado”. Como objetivos específicos, tínhamos o de “estimular a construção de um projeto de

vida/futuro por parte de adolescentes de 14 a 18 anos que moram [na microrregião]”; “Fomentar o autoconhecimento e autocuidado numa perspectiva psicossocial” e; “construir rede de apoio coletiva com os adolescentes”.

A execução prevista era de 10 sessões semanais, cada qual com um tema previamente estabelecido (Figura 1), e cada sessão prevendo técnicas e abordagens subordinadas a uma perspectiva esquizoanalítica de grupo, em que ele é entendido como um *dispositivo* (Hur, 2012) e as abordagens de grupos entendidas como formas de esquizoanálise/cartografia das subjetividades (Rolnik, 2007) em grupo.

Deste modo, o projeto inicial previa em cada sessão o uso das abordagens grupais como dispositivos internos, a depender dos objetivos de cada sessão. Entre as abordagens estão a Psicanálise de Grupos (Bion, 1969; Kaës, 1997), a Gestalt-Terapia (Ribeiro, 1994), o Grupo Operativo (Pichon-Rivière, 1982; 1986), o Psicodrama (Castro & Almeida, 2017), entre outros. E também abordagens grupais que não são exclusivamente psicológicas, mas que também produzem efeitos subjetivos, como a própria Esquizoanálise e Esquizodrama (Barros, 2013; Baremlitt, 2019), jogos do Teatro do Oprimido (Boal, 1982) e a Terapia Comunitária (Barreto, 2005). O que a esquizoanálise e esquizodrama postulam é o agenciamento algo experimental de procedimentos e técnicas, para um efeito de singularização. Com Félix Guattari, consideramos que “o desejo só pode ser vivido em vetores de singularidade” (Guattari & Rolnik, 1996, p. 123).

Deste modo, a abordagem foi a Esquizoanálise, por fornecer conceitos que servem de *metamodelização* (Guattari & Uno, 2016) das diversas teorias, técnicas e procedimentos grupais, de dentro e fora da psicologia (apreendidas como *modelizações*). Por entender o grupo como um dispositivo (Hur, 2012), ela fornece assim um “termo organizador das aberturas possíveis para o virtual e para a processualidade criativa” (Guattari, 2012, p. 43). Assim, ao mesmo tempo em faz uso de modelos teórico-práticos, guarda a abertura necessária ao trabalho dinâmico e multifacetado no contexto concreto de duas comunidades escolares e das temáticas previstas como especialmente críticas no adolecer, como mostra a Figura 1.

Sendo *dispositivo* (Hur, 2012) o “termo organizador”, o grupo é entendido como uma combinação (*agenciamento*) de valências materiais (espaço, objetos, instrumentos, corpo e afetos, a distribuição em roda) com valências discursivas (a palavra, os sentidos, o diálogo, a

escrita, a enunciação coletiva e mesmo as teorias psicológicas). Com isso, os modelos e técnicas (como modelos de ação) são utilizados de acordo com a apropriação de cada profissional, mas sobretudo em função do efeito almejado e adequação ao caso.

Figura 1
Cronograma do Projeto Cosmografias



Elaborado pelas(os) autoras(es), suprimidos dados identificadores dos autores e cidades

Contudo, muito do que foi realizado independeu de uma preparação ou prescrição metodológica anterior. O agenciamento das condições e relações necessárias para a realização das sessões grupais é tão constitutivo da experiência quanto as próprias sessões e, se há modelo para essas dimensões do trabalho realizado, é um modelo dinâmico que é constantemente informado pela experiência de cada conversa, cada reunião, cada encontro e cada visita.

Execução (resultados)

Em agosto de 2019, as psicólogas fizeram visitas aos serviços da cidade, uma busca ativa a fim de apresentar o projeto diretamente para

profissionais “da ponta”, que atuam na execução de políticas públicas voltadas a adolescentes. Em unidades como o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), o centro especializado (CREAS), Centros de Convivência, estabelecimentos escolares públicos, entre outros.

Embora partíssemos sempre de um posicionamento contributivo e colaborativo, o projeto só foi efetivamente aceito - isto é, aceito com consequências práticas - quando apresentado para alguns atores da Gerência Regional de Ensino, que já estavam sensíveis às demandas de saúde mental e já realizavam um projeto de Práticas Integrativas em escolas da região.

Com o aceite destes atores, a entrada nas escolas foi enormemente facilitada. Acompanhadas de atores que ocupam uma posição hierárquica na estrutura da organização do ensino público da cidade, a recepção positiva do projeto teve consequências práticas. E as escolas em que fomos apresentados pelos atores da regional de ensino foram aquelas com que os próprios atores já tinham uma melhor relação.

As reuniões iniciais com ambas as escolas onde realizamos a prática aconteceu em uma mesma manhã, acompanhados de um ator da regional de ensino. Em uma mesma reunião com a gestão de cada escola, fomos apresentados para a gestão, apresentamos o projeto, seus objetivos, nossos interesses e implicações e acordamos as datas para início dos grupos na semana seguinte, e ainda alguns aspectos logísticos, como a alternância dos horários dos grupos.

Houve de um lado as configurações e preocupações do projeto e, de outro, as configurações e interesses das escolas. Estes se manifestaram em termos mais psicológicos e psicopatológicos do que psicossociais. Ou seja, suas “demandas reprimidas” que de alguma forma acolhemos eram manifestas de forma mais voltada aos indivíduos e às famílias do que ao próprio cotidiano escolar e local: a “automutilação” e “depressão” de alguns estudantes em uma das escolas e, em outra, os alunos que de uma forma ou de outra são “desviantes”, envolvidos em problemáticas diversas que iam desde violação de direitos e conflito com a lei até posturas questionadoras do cotidiano escolar. Em outras palavras, estas reuniões também foram momentos de compatibilização entre o projeto construído inicialmente a partir das referências e implicações das psicólogas por um lado, e por

outro, as “demandas reprimidas” da escola e sua dinâmica institucional interna e externa.

As sessões ocorreram de setembro ao início de dezembro de 2019, todas as terças-feiras (das 9h às 16:30h), na escola denominada como “urbana” e quintas (10h as 12h), na escola entendida como “rural”; foram realizadas intervenções dos estudantes do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, sendo inicialmente 6 (grupos) com 6 a 12 participantes por grupo, finalizando com três grupos atuantes de cerca de 12 participantes, um total 8 encontros realizados, considerando ambas as escolas.

Cada sessão era executada a partir de uma preparação anterior, que ocorria semanalmente entre as próprias psicólogas dentro do tema proposto para aquela intervenção, e de uma análise de construção de sentidos da perspectiva do próprio grupo, suas nuances, suas forças e relações coletivas próprias; como forma de sentir o processo grupal e seus aspectos fluidos e estáticos. Assim o planejamento inicial foi sendo ajustado no confronto com a prática.

Posteriormente a cada sessão também fizemos os registros e anotações da *implicação* clínica interventiva de cada grupo-sessão, e da implicação das próprias psicólogas com suas vivências de terapeuta e co-terapeuta, incluindo o registro dos sentimentos reverberados.

Neste processo circular de análise, avaliação e ajuste no planejamento e intervenção a cada sessão, identificamos a necessidade daquilo que passamos a denominar *mobilizadores*. São dispositivos/ações teórico-práticas, objetivados em artefatos que auxiliam na intervenção proposta de forma a serem criadas novas narrativas ou possibilidades de interpretação da própria existência.

Os *mobilizadores* foram pensados para a própria sessão grupal, mas também para funcionar além da sessão. Uma vez que a regularidade semanal não pôde ser sempre mantida devido a atravessamentos do próprio cotidiano escolar, os mobilizadores funcionaram como consignas ou tarefas a serem continuadas e realizadas entre uma sessão e outra. Através de uma atividade constituída para este fim, na própria constituição técnica destes “deveres de casa” procuramos embutir as consignas para os grupos.

É o caso, por exemplo, do desenho de um mapa de rede (sessão 6, conforme a Figura 1): instrumento original da Psicologia Comunitária que consiste pontuar em círculos concêntricos numa folha de papel as pessoas com quem pode

contar como apoio financeiro, emocional, instrucional. Esta ferramenta permite objetivar e dar a perceber a rede de apoio, discriminando os tipos de apoio por cores; os tipos de relação por quadrante (familiar, escolar/laboral, territorial/unidades de serviços públicos, amizades) e; a intensidade da relação pela proximidade com o centro, que representa a pessoa cuja rede está sendo mapeada. Iniciada a confecção em uma sessão e acordando a apresentação na sessão seguinte, esse instrumento funciona como mobilizador na medida em que enseja um pensar-se, uma dobra sobre si em um momento ulterior ao espaço e tempo da sessão. Trata-se de uma forma de *inscrever* num objeto uma consigna, haja vista o excesso de estímulos e demandas a que os estudantes estão expostos no cotidiano escolar e fora dele.

Para aqueles estudantes que permaneceram engajados, o espaço-tempo das sessões tiveram um valor em si. Seja por funcionar como continente de muitas das ansiedades que envolvem as atividades de “alto desempenho” da escola, seja por funcionar como um espaço-tempo à parte da escola e de casa. A exemplo de uma mensagem de uma das estudantes participantes: “Esse grupo me deu espaço para abrir muito [sic] coisa que não conseguia nem tocar no assunto para alguém muito importante. Eu.”

Apesar das sessões grupais serem planejadas previamente, o movimento do grupo foi priorizado. A exemplo da sessão para a qual planejamos trabalhar a temática das relações familiares e ancestralidade (sessão 3 segundo a Figura 1) e o grupo começou a conversar sobre um projeto que envolvia toda a comunidade escolar e era fonte de grande preocupação para eles; nesta ocasião coordenamos a discussão segundo a temática de vida na escola, também prevista.

Para além do grupo, os resultados que puderam ser percebidos envolvem, qualitativamente: melhorias nas relações interpessoais; percepção da própria rede de apoio; valorização de aspectos de si que não eram valorizados; a formação de rede de apoio entre os próprios adolescentes.

Houve diferenças importantes entre os grupos. Houve grupos que inicialmente se viam como “problema” e entendiam a psicologia como “coisa de doido”; outros que respondiam melhor a propostas de práticas corporais e lúdicas do que verbais e escritas; outros que se “auto-coordenaram”, com maior engajamento e carecendo menor intervenção e elaboração de

mobilizadores; e grupos que se desmobilizaram no processo.

Nenhum dos 6 grupos iniciais, porém, realizou as 10 sessões programadas. Entre os diversos e complexos motivos avaliados, cumpre destacar os principais: encaminhamento dos estudantes em lugar de participação voluntária; atravessamentos do cotidiano escolar - atenuado pelo uso de mobilizadores; representação social da psicologia. Consideramos que todas estas experiências, em seus êxitos e falhas, trazem lições valiosas para as autoras e para o campo.

Discussão

A partir das visitas às unidades de serviços, também fomos conhecendo alguns aspectos do jogo de forças e formas sociais da própria rede de serviços (institucionalização). Outro dado de compreensão da nossa entrada nas escolas nesta versão piloto é o fato de que a rede deste setor (Educação) conta apenas com algumas poucas psicólogas itinerantes, insuficientes segundo a demanda das próprias escolas.

Uma das consequências é de que o lugar do trabalho psicológico e do psicólogo não está instituído. Há, outrossim, uma série de representações, expectativas e “mandato social” que os membros da comunidade escolar investem na figura do psicólogo; e também os lugares, ofertas e outras ações que este profissional aceita e faz ativamente, que ajudam a instituir esse lugar. É o que em abordagens institucionalistas na psicologia se denomina *implicação* (Lourau, 1993; Altoé, 2004) ou *vínculo* (Bleger, 1984).

De certo modo, o trabalho se configura como uma “ação direta”, pois lida diretamente com uma necessidade de trabalho psicológico dentro do estabelecimento escolar. Necessidade parcialmente reconhecida, por exemplo, pela promulgação da Lei 13.935 (2019), que aconteceu concomitantemente à experiência relatada. Esta lei, de eficácia programática, torna obrigatória a existência dos serviços de psicologia e assistência social na educação básica, mas como qualquer legislação, se configura como mais uma força em jogo no cotidiano escolar.

Também a Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2017, p. 10) traz já em suas competências gerais da educação básica (sobretudo nos itens 8, 9 e 10) elementos psicológicos e psicossociais que apontam para um reconhecimento da necessidade de

consideração de fenômenos psicológicos e psicossociais na educação básica. Necessidade que, na ausência de psicólogas, como temos presenciado, vem sendo atendida por projetos que objetivam conversão religiosa e cujos resultados podem ser insalubres e inadequados à liberdades individuais. Contudo, todas as formalizações em documentos programáticos (políticas, legislação, currículo) não bastam para a definição do lugar do profissional psicólogo nesses espaços.

Considerando esta indeterminação do lugar do psicólogo e da psicologia, em estabelecimentos periféricos, a *implicação* das psicólogas foi objeto de análise a todo instante. Considerando implicação menos como sinônimo de engajamento e mais como conjunto de relações que posicionam, localizam, condicionam e surtem efeitos no trabalho realizado, a cada ação. A exemplo do fato de uma das psicólogas ser moradora da cidade: essa pertença facilitou a entrada na escola e o trânsito entre instituições, na medida em que as pessoas da cidade culturalmente dividem o mundo entre quem mora e quem não mora nela, desconfiando de quem “não é de lá”.

Do lugar de psicólogas “de fora da secretaria”, a construção da relação com os diversos atores da escola e cidade se fez necessária antes e durante as sessões grupais para que estas pudessem acontecer de algum modo. Paralelamente, a análise/avaliação das sessões e dos aspectos institucionais se fez necessário para a execução. A análise, as intervenções e as relações com o estabelecimento escolar são três dimensões interdependentes da prática relatada.

A imprevisibilidade do cotidiano escolar, embora não deva ser naturalizada, impõe desafios teórico-práticos à psicoterapia com grupos, na medida em que um trabalho que se baseie em enquadre e construção de vínculo é dificultado por essa imprevisibilidade e pela grande quantidade de estímulos diários a que os adolescentes estão expostos. O uso de *mobilizadores* entre uma sessão e outra é uma possibilidade teórico-prática, mas que necessita maiores desenvolvimentos a serem reportados ao campo da psicologia e das práticas grupais.

Considerando o grupo não como categoria sociológica, mas o grupo como dispositivo que faz funcionar um processo grupal com uma finalidade, o projeto Cosmografias em sua versão piloto foi exitoso na produção de um espaço de autocuidado, considerando diversos aspectos críticos do *adolescer*, aspectos institucionais da Educação e aspectos sociais.

A partir desta experiência identificamos a necessidade ampliar o foco de intervenção dos grupos de adolescentes para a comunidade escolar, entendendo que as queixas escolares que aparecem em termos comportamentais, psicopatológicos e psicopedagógicos são resultantes de processos coextensivos a todo o campo social, e que atravessam a família e os demais atores da escola antes de atingirem concretamente os alunos que participem dos grupos psicoterapêuticos. Aspectos que podem ser objeto de prevenção, ao alcance da própria comunidade escolar – o que inclui os grupos familiares.

Assim, embora os dispositivos grupais tenham um importante valor relativo à transformação coletiva e individual, uma proposta diagnóstica, interventiva e preventiva que envolva a comunidade escolar pode ser considerada. Tanto para que os grupos não se configurem como *depositários* da instituição, como para que se possa atuar em aspectos preventivos que afetam todos os adolescentes do estabelecimento; ampliando, assim, o alcance.

Na experiência ora relatada, os lugares (*implicações*) das psicólogas são também constituídos pela representação que os estudantes e demais profissionais fazem da psicologia e do psicólogo. A psicóloga sendo vista como “alguém que atende pessoas loucas”, ou profissional investido a tratar alguma alteração psicopatológica. Demanda que em alguma medida é reproduzida pela própria oferta realizada, quando nos referimos a “atendimentos psicológicos” em nossos materiais de apresentação (Na Figura 1, por exemplo). Nesta configuração, os estudantes encaminhados pelas orientadoras educacionais são precisamente aqueles que iniciam os primeiros atendimentos questionando “para quê estou aqui?”, e os primeiros atendimentos são significados como “tenho algum problema que precisa ser concertado” e “sou o problema”.

Sem o devido manejo, todos esses elementos podem contribuir para um olhar de que despotencializa o estudante, contribuindo para que este acabe por se perceber incapaz, se culpabilizando sobre os próprios processos; tornando desestimulador o seu próprio lugar de ensino-aprendizagem. Percebe-se assim, um processo em que todos esses olhares constroem tipos psicossociais (e mesmo estereótipos e estigmas) que eram atribuídos aos próprios adolescentes que participavam desse lugar de autoconhecimento. Sem o devido manejo, o próprio grupo poderia se constituir como reproduzidor deste olhar, internalizado pelo estudante, que os profissionais, os familiares, a

psicopatologia tem sobre ele. Nesse sentido, esta experiência e outras experiências semelhantes se beneficiam do debate que questiona os processos que tornam do domínio “médico” e normalizante o que é próprio de outras formas de entendimento, isto é, o debate sobre a medicalização da Educação.

Uma opção prática para edições futuras e semelhantes é a produção de mobilizadores que possibilitem uma vinculação mais integrativa com atividades menos “psicológicas” - como representado pelos adolescentes - e mais *lúdicas: brincadeiras* que sejam acessíveis, tais quais filmes, passeios e jogos corporais, artesanais, com possibilidade ainda de momentos interativos além dos muros da escola e com a própria cidade. São intervenções práticas que

podem traçar outras rotas de vivências coordenadas, mudar a valência ou o regime de afecções.

Considerações finais

Neste relato, buscamos apresentar uma experiência de um projeto autônomo em que a intervenção psicossocial com grupos de adolescentes necessitou do agenciamento das condições para acontecer, motivo pelo qual o relato confere igual ênfase a estas dimensões. Trata-se de uma versão piloto, com o referencial da Esquizoanálise e que foi e está sendo continuada, mas esperamos com este relato contribuir para trabalhos psicossociais semelhantes e, assim, contribuir com o próprio campo.

Referências

- Altoé, S. (2004). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec.
- Barembly, G. F. (2019). *Esquizodrama: 10 proposições descartáveis*. Belo Horizonte: Editora IGB.
- Barreto, A. P. (2005) *Terapia Comunitária Passo a Passo*. Fortaleza: Gráfica LCR.
- Barros, R. B. (2013) *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS.
- Berger, K. S. (2003). *O desenvolvimento da pessoa: da infância a terceira idade*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Bion, W. R. (1969). Dinâmica do Grupo: uma revisão. In: Klein; Heimann; Monkey-Kirle. *Temas de Psicanálise Aplicada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bleger, J. (1984). *Psico-Higiene e Psicologia Institucional*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Boal, A. (1982) *200 exercícios e jogos para atores e não atores que querem dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bock, A. M. B. et al. (2018). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia* (15ª ed.). São Paulo: Saraiva Educação.
- Castro, A., & Almeida, V. (2017). O psicodrama de grupo e a resignificação de sentimentos: o adolescente no palco. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 25(1), 101-107. Recuperado em 29 de novembro de 2020, de <https://dx.doi.org/10.15329/2318-0498.20170012>
- Conselho Federal de Psicologia et al. (2020). *Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na rede de proteção às crianças e adolescentes em situação de violência sexual* (2ª ed.).
- Cole, M., & Cole, S. L. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Guattari, F. (2012). *Caosmose: um novo paradigma estético* (2ª ed.). (A. L. Oliveira, & L. C. Leão, Trans.) São Paulo: Editora 34.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: cartografias do desejo* (4ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Guattari, F., & Uno, K. (2016). Conversa 3 - 20 de janeiro de 1992. In K. Uno, *Guattari: confrontações - conversas com Kuniichi Uno e Laymert Garcia dos Santos* (p. 101-140). São Paulo: N-1 Edições.
- Hur, D. U. (2012). O dispositivo de grupo na esquizoanálise: tetralvência e esquizodrama. *Vínculo*, v. 9, n. 1, p. 18-26. Recuperado em 29 de novembro de 2020, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v9n1/a04.pdf>
- Kaës, R. (1997) *O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 13 julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019, 11 dezembro). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.
- Lourau, R. (1993). *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Mendes, J. A. A.; Ormerod, T. (2019). O princípio dos melhores interesses da criança: uma revisão integrativa em inglês e português. *Psicologia em Estudo*, v. 24, e45021. Recuperado em 29 de novembro de 2020, de <https://dx.doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.45021>
- Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular - educação é a base*. Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 29 de novembro de 2020, de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Nascimento, A. G. et al. (2018). A Infância na Perspectiva Desenvolvimentista: um levantamento acerca das contribuições da psicologia. *TCC - Psicologia*. Recuperado em 29 de novembro de 2020, de <http://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/Psico/article/view/411>
- Organização Mundial da Saúde (2018). *Suicídio - Folha Informativa*. Recuperado em 29 de novembro de 2020, de <https://www.paho.org/pt/topicos/suicidio>
- Organização Mundial da Saúde (2019). *Saúde Mental de adolescentes*. Recuperado em 29 de novembro de 2020, de <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Penso, M. A., & Sena, D. P. A. (2020). A desesperança do jovem e o suicídio como solução. *Sociedade e Estado*, 35(1), 61-81. Recuperado em 29 de novembro de 2020, de <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202035010004>

- Pereira, A. S., & Reis, R. (2014). Olhares cruzados sobre ser jovem e estudante do ensino médio: contextos, experiências e reflexões. *EccoS Revista Científica*, (35),157-172. Recuperado em 29 de novembro de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=715/71535318010>
- Pichon-Rivière, E. (1982). *A teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pichon-Rivière, E. (1986). *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rodrigues, D.S. & Oliveira, M. C. S. L. (2016). *Psicologia cultural e socioeducação*: reflexões sobre desenvolvimento humano e infração juvenil. *Revista Subjetividades*, 16(1), 104-118. Recuperado em 29 de novembro de 2020, de <https://dx.doi.org/10.5020/23590777.16.1.104-118>
- Rolnik, S. (2007). *Cartografia Sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS.
- Ribeiro, J. P. (1994). *Gestalt-terapia: o processo grupal*. São Paulo: Summus.

Recebido em 25/09/2020
Primeira decisão Editorial 20/11/2020
Aceite em 02/02/2021