

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ CENTRO DE HUMANIDADES II DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CURSO DE PSICOLOGIA

FERNANDA DUARTE BARROS

A CENTRALIDADE DE PRÁTICAS GRUPAIS NA ÁREA SOCIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EDISCA

Fortaleza

FERNANDA DUARTE BARROS

A CENTRALIDADE DE PRÁTICAS GRUPAIS NA ÁREA SOCIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EDISCA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Psicologia do Centro de Humanidades II da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B277c Barros, Fernanda Duarte.

A centralidade de práticas grupais na área social : Uma análise a partir de uma experiência de estágio na EDISCA / Fernanda Duarte Barros. -2024.

96 f.: il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Psicologia, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa.

1. Práticas grupais. 2. Crianças e adolescentes. 3. Vulnerabilidade social. 4. Psicologia. 5. EDISCA. I. Título.

CDD 150

FERNANDA DUARTE BARROS

A CENTRALIDADE DE PRÁTICAS GRUPAIS NA ÁREA SOCIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EDISCA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Psicologia do Centro de Humanidades II da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa.

provada em:/
BANCA EXAMINADORA
Profa. Dra. Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Andie de Castro Lima
Secretaria da Proteção Social do Governo do Estado do Ceará
Tais Ziegler de Souza

Escola de Desenvolvimento e Integração Social para Criança e Adolescente (EDISCA)

À minha tia e madrinha Ana Márcia (*in memorian*), com todo o meu amor e saudade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós maternos, por tanta dedicação e investimento no meu processo de educação e desenvolvimento enquanto sujeito, e por não terem medido esforços para que eu conseguisse desfrutar de todas as oportunidades que tive.

À minha mãe e minha irmã, por tanto amor, parceria e confiança em mim. O incentivo de vocês foi fundamental para que acreditasse em mim mesma, em todos os contextos da minha vida. Obrigada, também, por compreenderem os momentos em que tive de me ausentar para me dedicar à produção deste trabalho.

Ao meu namorado, por ser o meu grande parceiro nessa vida, e por nunca me deixar desistir do que acredito. Sou muito grata pela sua companhia no meu processo de formação, também por tanto ter me encorajado, apoiado e cuidado durante o período em que me dediquei a esta monografia.

À Prof. Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa, pela supervisão do estágio e orientação da monografia, por não ter me deixado na mão frente aos desafios em campo e por me instigar às reflexões contidas neste trabalho. Muito obrigada, professora!

À Tais Ziegler de Souza, por sua participação na experiência de estágio que motivou este trabalho. Sou grata pelas nossas conversas, pelo que realizamos juntas em campo e por todo o seu apoio a mim e à monografia, você foi essencial para continuidade deste trabalho.

À Andie de Castro Lima, pela troca valiosa acerca da temática deste trabalho e de seus atravessamentos. Suas contribuições foram chave para alguns pontos de análise explorados aqui.

À EDISCA, por me receber e por acreditar no meu trabalho. Esta instituição tem grande significado para mim, enquanto pessoa, bailarina e futura profissional da Psicologia, sou muito grata por esta oportunidade de estágio, que foi tão transformadora para mim.

Às crianças e adolescentes da EDISCA, por tanto carinho comigo, pela participação nos encontros e por tanto me ensinarem sobre o trabalho ao qual me proponho, dedicado a atender às suas demandas.

Às minhas alunas de *ballet*, por compreenderem a minha dedicação ao estágio e à monografia e por demonstrarem tanto carinho, apoio e incentivo a este momento final da minha graduação.

Escutar exige interação, exige contato com o outro, exige um corpo entregue a uma relação. Mas, para além da técnica, o que é escuta qualificada? É preciso escutarCOM, é preciso escutar de modo a sentir com o outro, a pensar com o outro, a emocionar-se com o outro. O sujeito que fala organiza sua experiência em sentidos, é preciso deixar-se afetar por esses sentidos, disponibilizar-se ao encontro. Deixar seu corpo interpretar o afeto e, assim, estimular a continuidade da comunicação/diálogo e, acolhendo o sofrimento, é preciso tornar visível sua potência (Pereira; Sawaia, 2020, p. 104)

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de analisar a centralidade das práticas grupais com crianças e adolescentes nas ações da Área Social da Escola de Desenvolvimento e Integração Social para Criança e Adolescente (EDISCA), os Grupos de Convivência, a partir de uma experiência de estágio, no período entre 2023.1 e final do semestre de 2024.1. Mais especificamente, sistematizar os principais temas abordados nos grupos, caracterizar os processos de elaboração das atividades trabalhadas e refletir acerca dos desafios e das potências dessas atividades na instituição e para a Psicologia. Para isso, o referencial teórico está voltado ao entendimento das práticas grupais no contexto da Psicologia Social, bem como ao diálogo entre políticas públicas e infâncias e adolescências em situação de vulnerabilidade social no que tange aos serviços relacionados ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Metodologicamente, envolve a caracterização da instituição e do estágio com os Grupos de Convivência, considerando o panorama relativo à demanda, ao planejamento e aos encontros. Para isso, além da própria experiência, registrada em diários de campo, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a diretora e fundadora da instituição. Destarte, a elaboração das questões de análise sinalizou, especialmente, o caráter de potência da prática grupal com crianças e adolescentes em uma Organização da Sociedade Civil (OSC), no que se refere às produções de sentido, aos vínculos e ao desenvolvimento humano. Por fim, pode-se dizer que o caminho percorrido por esta prática na EDISCA aponta para um horizonte de esperança, no sentido da consolidação de um trabalho que ouça, legitime e fortaleça infâncias e adolescências que vivem em contextos de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: práticas grupais; crianças e adolescentes; vulnerabilidade social; Psicologia; EDISCA

ABSTRACT

This work was developed with the aim of analyzing the centrality of practices with children and adolescents in the actions of the Social Area of the School of Development and Social Integration for Children and Adolescents (EDISCA), the Coexistence Groups, based on an internship experience, in the period between 2023.1 and the end of the semester of 2024.1. More specifically, systematize the main themes covered in the groups, characterize the processes of elaboration of the activities worked on and reflect on the challenges and potential of these activities in the institution and for Psychology. To this end, the theoretical framework is focused on understanding group practices in the context of Social Psychology, as well as the dialogue between public policies and childhood and adolescence in situations of social vulnerability, with regard to services related to the Unified Social Assistance System (SUAS). Furthermore, the methodological aspects of this work involve the characterization of the institution and the internship with the Coexistence Groups, considering the panorama regarding demand, planning and meetings. For this, in addition to the experience itself, recorded in field diaries, a semi-structured interview was carried out with the director and founder of the institution. Thus, the elaboration of the analysis questions signaled, especially, the powerful character of group practice with children and adolescents in a Civil Society Organization (OSC), with regard to the production of meaning, bonds and human development. Finally, it can be said that the path taken by this practice at *EDISCA* points to a horizon of hope, towards the consolidation of work that listens, legitimizes and strengthens children and adolescence who live in contexts of social vulnerability.

Keywords: group practices; children and teenagers; social vulnerability; Psychology; EDISCA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASP Avaliação de Saúde e Psicossocial

CAPS Centro de Atenção Psicossocial

CNEAS Cadastro Nacional de Entidades de Assistência Social

CRAS Centro de Referência da Assistência Social

CREAS Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DECECA Delegacia de Combate à Exploração da Criança e do Adolescente

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EDISCA Escola de Desenvolvimento e Integração Social para Criança e

Adolescente

FEF Fortalecimento do Ensino Formal

NUSCA Núcleo Interdisciplinar de Intervenções e Pesquisas sobre a Saúde da

Criança e do Adolescente

ONG Organização Não Governamental

OSC Organização da Sociedade Civil

PAEFI Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e

Indivíduos

PAIF Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias

PNAS Política Nacional de Assistência Social

UECE Universidade Estadual do Ceará

UFC Universidade Federal do Ceará

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura

UNIFOR Universidade de Fortaleza

SCFV Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SUAS Sistema Único de Assistência Social

SUS Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Tateando sobre as práticas grupais na Psicologia Social	14
1.1.1	Sujeito-processo e Perejivanie.	14
1.1.2	Práticas grupais - dispositivos grupais	19
1.1.3	A práxis da prática grupal	22
1.2	Dialogando entre: políticas públicas, intersetorialidade e práticas psicossociais com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.	22
1.2.1	O que o ECA diz sobre a promoção de saúde?	23
1.2.2	Infâncias e adolescências em vulnerabilidade	26
2	METODOLOGIA	33
2.1	O percurso até a prática grupal	33
2.2	Desmembrando a EDISCA.	37
2.3	Grupos de Convivência / Grupos Psicoeducativos	41
2.4	A centralidade do grupo como questão	45
3	O TRABALHO COM GRUPOS NA EDISCA	47
3.1	Os (des)encontros.	47
3.2	Quando o "estar em grupo" é uma questão	66
3.3	A pluralidade dos grupos da EDISCA	70
3.4	Estar em grupo: ligando as pontas da formação.	75
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICE	88

1 INTRODUÇÃO

Em minha trajetória na graduação em Psicologia na Universidade Federal do Ceará (UFC), acabei seguindo um caminho de certo modo intuitivo, especialmente em relação ao campo de atuação que eu escolheria. Durante o curso, não estive tão vinculada à universidade como grande parte dos discentes. Tendo em vista que desde que completei 18 anos tenho uma atuação profissional em outra área - que muito me demandava, em termos de carga horária -, não pude aproveitar o que a UFC tinha a oferecer em relação à núcleos de pesquisa e projetos de extensão. Nesse sentido, não tive muitas experiências com a prática da Psicologia durante a graduação, o que, de certo modo, contribuiu para que na época do estágio eu me colocasse aberta às oportunidades que fossem aparecer.

Penso que essa questão dos campos de atuação passou a ficar um pouco mais clara para mim quando decidi por seguir o curso na UFC a partir da ênfase de Processos Psicossociais e Construção da Realidade, visto que esta grade curricular norteou meus estudos a partir do aprofundamento na Psicologia Social e na Psicologia da Educação. Não sei dizer o que, exatamente, motivou essa escolha, mas me recordo ter sentido que seria o caminho que mais fazia sentido seguir - contudo, pensando atualmente, vejo que talvez tal decisão tenha vindo de um desejo de saber mais sobre a atuação, especialmente, do psicólogo social, no sentido de que, à respeito do campo da saúde, e mais especificamente da clínica, muita coisa já havia sido dita.

Neste momento, abrirei um breve parênteses para manifestar alguns aspectos pessoais, os quais julgo estarem relacionados à história que antecedeu este trabalho. Assim sendo, considero relevante expor, primeiramente, sobre a minha afinidade com a infância e com a sua potência em criar. Sinto-me, de certo modo, fascinada por essa fase, ainda primitiva, do sujeito em desenvolvimento, em que se experimenta o mundo a todo momento, inventando seus modos de viver, de pensar e de se relacionar. Nesse sentido, penso que a prática profissional com crianças é, também, uma tentativa de resgatar a sensação de ser *novo no mundo*, de se permitir (re)conhecer o que se sabe através de uma nova perspectiva, a partir, também, do que se pode inventar sobre o mundo, e sobre si, por meio das experiências e da relação com o coletivo.

Ademais, é válido comentar que, durante toda minha vida, mas especialmente na infância, pude experimentar o mundo através de uma relação muito íntima com a arte. O meu processo de formação enquanto sujeito caminhou conforme as experiências - coletivas - que tive em práticas artísticas. Iniciei o *ballet* clássico com três anos de idade, aos seis entrei para um grupo de teatro, aos nove anos comecei a estudar violão, e durante toda a vida me

aventurei, despretensiosamente, no desenho, na pintura e na poesia. Portanto, hoje considero que a arte é o que me permite entrar em contato comigo e com o mundo da forma mais livre e genuína que posso experimentar, de modo que é através da arte que posso movimentar-me em sintonia com o mundo no que se refere à minha relação com as pessoas, com os espaços e com o tempo.

Isto posto, e voltando ao tema central deste trabalho, destaco que o pontapé inicial para este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi a vaga de estágio na Escola de Desenvolvimento e Integração Social para Criança e Adolescente (EDISCA), uma Organização da Sociedade Civil (OSC) que trabalha em função do desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, através, principalmente, da dança. Tomei conhecimento da vaga através de minha professora-orientadora, a qual tinha ciência sobre minha afinidade e experiência com a dança, e imediatamente fui em busca do que me parecia ser a oportunidade ideal para a minha primeira experiência com a atuação em Psicologia.

Destarte, entrei na EDISCA em março de 2023 como estagiária da Área Social - uma das quatro áreas de atuação da instituição, com a missão principal de conduzir encontros semanais de grupos com as crianças - enquanto que a psicóloga seria responsável pelos grupos com as adolescentes. Ao passo em que entrei na EDISCA, pude, também, conhecê-la melhor, pois, até onde eu tinha conhecimento, tratava-se de uma escola de dança para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Percebi sua atuação a partir de uma dimensão intersetorial, com quatro principais frentes de ação, para atender ao seu objetivo primordial de promover o desenvolvimento de seu público infantojuvenil, através de oportunidades de transformação de suas realidades.

Assim, no que se refere às minhas ações enquanto estagiária, a principal ocupação eram os Grupos de Convivência, atividade prescrita na grade formativa da instituição, de modo que todas as turmas têm um encontro semanal com a Psicologia para participar. Sobre este ponto, é válido informar que, ao serem admitidas à EDISCA, as crianças e adolescentes são alocadas em turmas, que, via de regra, se mantém para as três atividades que realizam na instituição - a dança, o reforço escolar e o Grupo de Convivência -, desse modo os grupos conduzidos pela Psicologia são arranjados com base, principalmente, na faixa etária e no nível técnico em dança, incluindo, em média, 10 a 15 crianças e/ou adolescentes, e tem por objetivo ser um espaço potencial de mobilização de processos psíquicos e dimensões da subjetividade através do fluxo coletivo que está em jogo no contexto da prática grupal.

Nesse sentido, com o passar do tempo, a experiência com a prática grupal foi produzindo em mim reflexões, hipóteses, questionamentos, bem como uma série de movimentos nas crianças, a respeito do que era discutido, aprendido e experienciado em grupo. Ademais, a vivência do processo como um todo, isto é, a construção das atividades, as temáticas sugeridas, as dinâmicas planejadas, os encontros em si e os efeitos do trabalho, plantou em mim a semente do que viria a ser esta monografia, a partir do reconhecimento da potência que havia na prática grupal com aquelas crianças da EDISCA, e do quanto ela agencia os fluxos que se atravessam na instituição, me fazendo pensar na hipótese de que seja uma atividade central, não só para a Área Social, mas para a EDISCA como um todo.

Em vista disso, este trabalho tem como objetivo principal analisar a centralidade das atividades de grupo realizadas pela Área Social da EDISCA a partir da experiência de estágio, que, por sua vez, pode-se estender aos seguintes objetivos específicos:

- Sistematizar os principais temas abordados nos Grupos de Convivência, no período de duração do estágio (três semestres);
- Caracterizar os processos de elaboração das atividades trabalhadas, reconhecendo: estratégias metodológicas e a participação de crianças e adolescentes;
- Refletir acerca dos desafios e das potências dessas atividades na instituição, bem como para a área da Psicologia Social.

Para isso, vê-se necessária uma breve revisão de literatura sobre o campo das práticas grupais, a fim de entender as origens e os caminhos possíveis desse modo de fazer Psicologia, especialmente no que se refere aos espaços institucionais e à prática com crianças e adolescentes, também considerando a relação com as situações de vulnerabilidade social - tendo em vista o percurso do estágio que motivou esta pesquisa, com as práticas grupais enquanto epicentro da experiência.

Ademais, é importante, também, compreender propriamente o método e a prática em campo, para conseguirmos, posteriormente, aplicá-los à discussão e relacioná-los com o trabalho com crianças e adolescentes no contexto da instituição EDISCA. Desse modo, esta revisão será feita, principalmente, com base no livro "Práticas Grupais: espaço de diálogo e potência" (2020) de Bader Burihan Sawaia e Eliane Regina Pereira, e, mais adiante, somada a um breve diálogo com a tese de Claudia Corbisier com base no trabalho sobre grupos de Regina Benevides de Barros.

Outrossim, em se tratando de crianças e adolescentes, é imprescindível entender sobre a legislação que prescreve seus direitos e garantias, ainda mais quando essas se encontram em um contexto de vulnerabilidade social. Desse modo, farei também uma breve revisão de

literatura acerca das políticas públicas brasileiras que abrangem o público infantojuvenil, tendo em vista os serviços de atenção e de práticas de cuidado, nos contextos da saúde pública, da assistência social e da educação.

Portanto, as categorias teóricas nas quais se fundamenta este trabalho serão discutidas a seguir a partir de dois principais eixos temáticos, o primeiro referente às práticas grupais na literatura da Psicologia Social, e o segundo acerca da intersetorialidade das ações de cuidado às infâncias e adolescências em vulnerabilidade social, no que se refere à saúde, à assistência social e à educação. Além disso, de antemão, deixo aqui o informe de que, por vezes, irei dialogar com as concepções teóricas apresentadas a partir de recordações da minha experiência com os grupos da EDISCA, as quais serão retomadas mais à frente no tópico de análise da pesquisa propriamente dita.

1.1 Tateando sobre práticas grupais na Psicologia Social

1.1.1 Sujeito-processo e Perejivanie

Somos quem somos, pensamos o que pensamos, sentimos o que sentimos, com base nas condições tanto filogenéticas quanto materiais de existência. Na medida em que o sujeito entra em contato com seu tempo histórico, com a cultura que media seu desenvolvimento, isso altera o seu desenvolvimento e oferece ao sujeito novas possibilidades de alterar o contexto, que novamente o modifica. (Pereira; Sawaia, 2020, p. 32)

De acordo com o que diz a Psicologia Sócio-histórica, todo sujeito se constitui em um processo relacional e dialético entre o social e a história, sendo o social em uma perspectiva micro de relações interpessoais, e a história na perspectiva macro referente ao espaço e tempo em que se vive, de modo que o desenvolvimento se dá no diálogo entre as experiências intrapsíquicas e o contato com o mundo em um tempo histórico (Pereira; Sawaia, 2020). Isso significa, então, que a constituição do sujeito nunca se dá por finalizada, não há uma essência a se alcançar e permanecer, de modo a ser imutável. O sujeito se transforma a todo instante, da mesma maneira que transforma o ambiente ao seu redor a partir do momento em que existe, ocupa um espaço, um tempo e com eles pode interagir, revelando o caráter dialético desta relação.

Dessa maneira, pode-se dizer que o modo como cada sujeito se desenvolve psiquicamente é fortemente atravessado pelos elementos do tempo histórico e do ambiente ao seu redor, sendo o início deste processo uma experiência interpsíquica, e posteriormente intrapsíquica, de modo que o primeiro trata-se do lugar do encontro do confronto e da

negociação de mundos de significação, espaço comum de entendimento e produção de sentidos; e o segundo, uma dimensão particular, correspondendo a sentidos e vivências singulares, nas quais diferentes emoções e ideias se produzem e atuam (Smolka, Góes e Pino, 1998).

Conforme afirma Vigotski (2000), a relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas, de modo que os processos psicológicos - emoção, memória, linguagem, aprendizagem - tratam-se primeiramente das relações entre os indivíduos no campo do contato e do encontro, que se inscrevem como experiência intrapsíquica de cada sujeito dessa relação. Portanto, não há sujeito sem tempo, lugar e comunidade. Não há desenvolvimento, aprendizagem, linguagem, emoção sem o campo do contato com o outro, para que através da vivência se produza o sentido da experiência, e se produzam, também, os modos coletivos de viver, em um tempo e espaço, o que entendemos por cultura.

Seria, portanto, impossível escapar do coletivo? Em relação ao trabalho de grupos com crianças e adolescentes que enfrentam situações de vulnerabilidade social, como é possível pensar práticas de cuidado que sejam coletivas, isso é, que ultrapassem a lógica dicotômica entre o que é individual e o que é social?

Se ela me deixou a dor

É minha só não é de mais ninguém

Aos outros eu devolvo a dó

Eu tenho a minha dor

Se ela preferiu ficar sozinha

Ou já tem um outro bem

Se ela me deixou a dor é minha

A dor é de quem tem

(...)

De mais ninguém - Marisa Monte

Em sua música, intitulada "De mais ninguém", Marisa Monte parece entender que existe algo entre o indivíduo e o coletivo que se distingue de uma fronteira, de tal modo que escapa à lógica da dicotomia que os coloca em posições antagônicas - como produto do pensamento moderno de purificar e especificar aquilo que é objeto de estudo. Nessa perspectiva da Modernidade, o individual e o social dialogam por meio de uma relação que se

aproxima de uma subordinação, quando um campo é apresentado como causa e/ou efeito do outro.

Liliana da Escóssia e Virgínia Kastrup, em seu texto "O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade" (2005), discutem a problemática da relação dicotômica entre indivíduo e sociedade, afirmando que colocá-los em lugar de oposição - é um ou o outro -, pressupõe que são entidades preexistentes, que posteriormente entram de uma relação, através do que se chama de interação social.

Para justificar sua posição, utilizam-se de conceitos de outros autores que fomentam um diálogo sobre o que pode ser um espaço relacional *entre* esses dois pólos, de modo que a construção e ação destes sempre se dá neste lugar. Sobre isso, as autoras logo no início trazem a ideia de Paul Veyne (1982) no texto "Foucault revoluciona a história", de que a relação de um sujeito e um objeto parece ser de subordinação, ou seja, o objeto é determinado pelo sujeito, e este afetado pelo objeto, entretanto não há um e outro que seja anterior à prática, o sujeito não o é fora de uma relação, tampouco o objeto.

Localizamos aqui uma das pistas para entendermos em que consiste uma superação do pensamento dicotômico: os objetos não causam nem determinam nada, ao contrário, eles são determinados, produzidos pela relação. Podemos reter então que os conceitos de prática e de relação remetem a um plano produtor de mundo e de sentido, que engendra os termos, sejam sujeitos ou objetos, assim como as próprias dicotomias (Escóssia; Kastrup, 2005, p. 298)

Diante disso, as autoras tomam as obras de arte como exemplo, e afirmam que a matéria da obra existe, mas que apenas adquire sentido na relação com seus intérpretes (Escóssia; Kastrup, 2005). Voltemos à música. Marisa Monte aponta para uma questão que parece paradoxal, ao dizer que *devolve* a sua dor aos outros, o que é curioso, tendo em vista que enfatiza a dor enquanto sua, entretanto se é devolvida é porque originalmente pertence a outrem, ou seja, tem algo dela, mas também tem algo de fora - o que pode ser de outra(s) pessoa(s), lugares, objetos, ou mesmo de lembranças. Portanto, sua dor não é produzida e nem sem sentido em um campo individual.

Além disso, é possível notar que mesmo sua dor, que é "só sua", é coletiva, também, porque outras pessoas podem ouvir a música e se identificar com o que a cantora relata sentir. Ou o contrário, podem discordar totalmente da cantora, e entender que sentem coisas distintas, o que também aponta para um campo coletivo-relacional que se estabelece de múltiplas maneiras - considerando a época, a cultura, a cidade, a família, enfim, à vivência - e que também é um modo de se identificar e de atribuir sentido à obra, em conformidade com o que foi dito por Escóssia e Kastrup acima.

Ademais, é evidente que para a própria produção da música, Marisa contou com um repertório de significantes, significados e sonoridades que foram produzidos em um contexto relacional com o social, o que revela, portanto, um agenciamento - segundo as definições de Escóssia e Kastrup (2005), fundamentadas em Deleuze e Parnet (1998) - enquanto modo de funcionamento de um plano coletivo, como plano de criação de coengendramento dos seres. É válido destacar que, nesta perspectiva, o plano coletivo e relacional é produtor de subjetividades, o que não corresponde exatamente ao sujeito em si, tendo em vista que inclui sistemas pré-individuais/pré-pessoais (perceptivos, de sensibilidade, etc) e extrapessoais ou sociais (maquínicos, econômicos, tecnológicos, ecológicos, etc).

Agenciar é estar no meio, sobre a linha de encontro de dois mundos. Agenciar-se com alguém, com um animal, com uma coisa - uma máquina, por exemplo - não é substituí-lo, imitá-lo ou identificar-se com ele: é criar algo que não está nem em você nem no outro, mas entre os dois, neste espaço-tempo comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revela. (Escóssia; Kastrup, 2005, p. 303)

Ainda que os episódios da minha prática com grupos de crianças e adolescentes na EDISCA venham detalhados nos tópicos seguintes deste trabalho, nesse momento acho oportuno trazer à tona uma cena específica, tendo em vista a sua potência analítica, bem como a música mencionada, no que se refere à conquista de uma lente não dicotômica para as experiências coletivas e de singularização, enquanto um plano que se articula no *entre* do indivíduo e o mundo, e que é vivo, está sempre em movimento, e é, portanto, produtor dos termos.

Certa vez, em um encontro com a temática do *bullying*, após assistirmos a um vídeo de um garotinho que passou por uma situação severa de *bullying* na escola, uma criança do grupo levantou a mão e afirmou já ter estado nesta mesma posição. Nesse momento, a atenção de todas as crianças voltou-se para ela, que, com lágrimas nos olhos, contou ter sido vítima de *bullying* na escola por ser muito pequena e usar óculos.

Quase que imediatamente, ela foi tomada por um forte abraço de todas as suas colegas, que se emocionaram com seu depoimento, e, em seguida, uma delas afirmou também já ter passado por uma situação de bullying e que entendia o seu sentimento. Desse modo, esse movimento das crianças produziu uma mudança de curso no encontro, frente ao que havia sido programado enquanto dinâmica, uma vez que a relação entre elas criou uma nova prática.

Neste dia, e neste grupo em específico, as atividades foram relacionadas a discursos de apoio e empoderamento à colega que primeiramente compartilhou a sua dor, juntamente com uma chuva de ideias acerca de estratégias de enfrentamento do *bullying*. Esse produto,

construído em grupo, me fez pensar que, de algum modo, todas ali também se curaram um pouco de algo que doía, o que evidencia que esse conteúdo de sofrimento não estava enclausurado em uma zona que fosse puramente individual, pois foi facilmente alcançado pelo que apareceu na prática da relação durante o encontro do grupo.

Outrossim, Pereira e Sawaia (2020) sugerem que nossas emoções - aqui cabe a dor psíquica, enquanto sentimento - não são compostas apenas de uma manifestação corporal e de uma alteração no estado da consciência que percebe a alteração física do sujeito emocionado, mas são, fundamentalmente, *perejivanie*, o filtro pelo qual experimentamos o mundo. Este termo é usado por Vigotski para indicar que a experiência é sempre mediada pelas emoções, o que explica a singularidade, justificando as diferenças na personalidade de irmãos gêmeos, por exemplo, "(...) é como um prisma, que refrata o ambiente social" (Pereira; Sawaia, 2020, p. 46).

Entende-se, então, que as emoções, experienciadas de modo singular no campo intrapsíquico, tratam-se do produto dos nossos modos de apreensão do mundo externo, ou seja, a partir das nossas afetações em relação ao ambiente, que são apreendidas psiquicamente e banhadas de sentidos, produzidos no contato com o outro. Trata-se da representação psíquica do sujeito e do ambiente entrelaçados, o ambiente sendo experimentado e o sujeito enquanto aquele que experimenta, fazendo alusão ao exato momento em que a experiência real toca o psíquico, quando o ambiente afeta o sujeito e este o transforma à medida em que é afetado. A perejivanie é, portanto, uma unidade da consciência humana, assim, ela é sempre intencionalidade, sempre experiência de algo (Veresov, 2016 apud Pereira; Sawaia, 2020).

Desse modo, é possível compreender que, segundo o que pensam os autores da corrente sócio-histórica, mesmo as nossas emoções, experienciadas individualmente no campo psíquico e fisicamente no corpo, mantém relação dialética com o ambiente, o espaço e o tempo, sendo, portanto, atravessadas pelo coletivo e tudo que a essa relação se implica, isto é, ainda que apenas eu seja capaz de sentir, por exemplo, a minha dor, ela também dialoga dialeticamente com o ambiente, de modo que a minha dor se produziu através de uma experiência real com o ambiente, bem como direciona meu modo de interagir com o ambiente enquanto eu a sinto.

Ademais, esse campo relacional possibilita, inclusive, que outros sujeitos sejam capazes de perceber e reconhecer que estou sentindo a dor, provocando neles, também, algum sentimento, e podendo até mesmo produzir algo a partir disso tudo, como um abraço, um desabafo, ou mesmo um conflito, a depender do que pulsa no campo dos entrelaçamentos

entre os campos inter e intrapsíquicos dos sujeitos em relação - conforme explicitado no exemplo do tópico anterior, de uma criança vítima de *bullying*.

Sendo assim, no contexto da minha experiência de estágio, ao pensar sobre práticas de cuidado na atuação com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, é inevitável considerar a prática grupal enquanto espaço de potência para os processos de constituição, desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, bem como à perspectiva terapêutica, de modo que não cabem na oposição binária indivíduo versus coletivo e, portanto, têm sido campo de investimento de estudos e práticas da Psicologia Social.

1.1.2 Práticas grupais - dispositivos grupais

A partir do que foi discutido acima, é possível afirmar que não há sujeito sem comunidade, sendo esta um exemplo de um grande e complexo grupo, o qual se subdivide em outros diversos, que acompanham o desenvolvimento de cada sujeito que nasce em uma sociedade, como a família, a vizinhança, a turma da escola, o setor do trabalho, os amigos, etc. Durante a vida estamos sempre entrando e saindo de grupos, os quais revelam afinidade entre os participantes, ou um objetivo comum de realização de uma tarefa, por exemplo.

Todavia, não são quaisquer agrupamentos de pessoas o que interessa para esta discussão. A intenção aqui é tratar dos grupos com os quais a Psicologia Social se ocupa, os pequenos grupos, com intencionalidade, nó e objetivo, isto é, "(...) microgrupos, que consistem em um conjunto de participantes que mantêm um contato face a face. Trata-se, em geral, de configurações efêmeras, temporárias, circunscritas no tempo e no espaço" (Andaló, 2006, p. 40)

Segundo Anzieu (1996), as línguas mais antigas não dispõem de um vocábulo para definir uma reunião entre pessoas, e somente no século XVIII surge no francês, inglês e alemão um termo derivado do italiano *Groppo*, com o significado de massa circular, emaranhado, grande nó. Não é por acaso que grande parte das reuniões em grupos como conhecemos atualmente se dão com os participantes sentados em círculo, de modo que seja possível uma interação entre todos. Ademais, Ana Maria Fernández (2006) aponta que o significado "grande nó", do vocábulo original acima mencionado, faz referência aos enodamentos e desenodamentos das subjetividades que se encontram em um grupo, às diversas formas de enlaces e desenlaces, pontuais, simultâneos, fugazes ou duradouros, que são produzidos no encontro (Pereira; Sawaia, 2020).

Diante disso, vale ressaltar que os grupos aos quais se dedica essa discussão são vistos por Silvia Lane (2001a), baseada na perspectiva materialista, não como uma instância

fechada, naturalizada como um ser em si, mas como um *processo grupal*, no qual as definições de identidade, poder e liderança vão se constituindo e se alterando à medida que o processo vai ocorrendo, de maneira que exige de quem o analisa uma compreensão do contexto social que envolve tal grupo, com suas determinações econômicas, institucionais e ideológicas (Lane, 2001b).

No campo da prática, conforme afirmam Pereira e Sawaia (2020), tais processos grupais são dotados de intencionalidade, direcionada ao cuidado e à potencialização da vida. Chamadas de práticas grupais, são reuniões organizadas em diversas instituições - de assistência, de educação, de saúde e em organizações - com a intenção de promover o desenvolvimento de um sujeito autônomo, criativo e saudável, por meio de um processo de intervenção, de atenção e de cuidado. Ademais, ainda que o termo prática nos leve a pensar que se trata puramente da aplicação de uma teoria, é fundamental compreender que o grupo ao qual nos referimos é composto de sujeitos vivos, pensantes, reflexivos, que questionam, discordam, opinam e que constróem, portanto "a prática grupal pode e deve provocar dissonâncias, ruídos, reflexão, produzir aberturas para novas afetações" (Pereira; Sawaia, 2020, p. 26).

Lois Holzman (2008), ao pensar sobre a prática grupal - o que denominou, juntamente com Fred Newman, de terapia social - ressalta que, primeiramente, os sujeitos chegam cristalizados em padrões rígidos de acordos sociais, associados ao sistema político, econômico e às relações interpessoais, o que, por vezes, lhes causam sofrimento. Desse modo, é necessário um bom encontro (Espinosa, 2009), que lhes permita falar, ouvir-se e ouvir também aos outros, criando novas produções de sentidos, através de identificações e diferenças nos discursos e modos de pensar, através da linguagem.

Outrossim, mais uma autora que assume a importância do falar e ouvir em grupo é Claudia Corbisier (2011), que construiu sua tese com base no trabalho sobre grupos de Regina Benevides de Barros. Em uma passagem de sua tese, ela diz:

(...) a autora refere-se ao fato de que a experiência com grupos tem mostrado o quanto o "experimentar ouvir o outro" irradia uma experimentação de ouvir outros modos de subjetivação, de existencialização, outras línguas para outros afetos, outros modos de experimentar. Além de provocar um deslocamento de espaço de vivência das angústias, fundamentalmente experimentadas como individuais. (Corbisier, 2011, p. 109)

Neste trecho, é possível verificar o elemento da identificação, como aquilo capaz de conectar o sujeito com a história do outro, como potência para um re-conhecimento da sua própria história, ou seja, um bom encontro (Espinosa, 2009) de grupo é um espaço que permite uma reflexão sobre uma questão vivida à princípio de modo individual, quando

percebida através da fala do outro, promovendo novas possibilidades de descrições e experimentações das questões de cada um.

Quantas vezes escutamos a frase: "ah, o meu problema é muito pequeno perto do da dona Priscila, já nem tô mais deprimido, estou triste porque perdi o emprego, cheguei aqui achando que o mundo tinha acabado..." (Corbisier, 2011, p. 111).

Ademais, é interessante avaliar a perspectiva das autoras no que diz respeito às práticas grupais, de modo a pensar o grupo enquanto um dispositivo. Barros (1997), em seu texto *Dispositivos em ação: o grupo*, utiliza o dicionário Aurélio para pensar o termo dispositivo enquanto aquilo que contém disposição, indicando o caráter ativo que traz o vocábulo, e, em seguida, resgata a leitura de Deleuze (1988) sobre a definição de dispositivo elaborada por Foucault: "é de início um novelo, um conjunto multilinear... é composto de linhas de natureza diferente" (Corbisier, 2011, p. 106). Unindo as duas definições, pode-se pensar que os dispositivos que estão em jogo durante o encontro constituem um composto, algo equivalente a um emaranhado de linhas - as quais Foucault inclusive diferencia em quatro tipos e as define de modo mais específico.

Então, pensar o grupo desta maneira seria descentrá-lo de seu lugar de objeto de conhecimento, e assumindo-o como dispositivo a ser tomado pelo emaranhado de linhas que nele irão se cruzar, as subjetividades, os discursos e os afetos que nele irão se tecer. O grupo, portanto, é assim atado não a unidades, mas a processualidades, movimento em direções variadas, e por quê não contrárias, inventando fugas, novos modos de funcionamento, revelando o singular que pode ganhar sua expressão, emergindo do coletivo-multiplicidade, convidando as identidades a mergulharem no alvoroço das diferenças (Corbisier, 2011). "Daí sempre nasce algo que é de todos, de cada um e de ninguém. Um saber-poder-fluxo que circula entre nós, sem se ancorar em ninguém, nem em nenhum invariante prévio." (Corbisier, 2011, p. 112).

Na prática do estágio na EDISCA, o grupo enquanto dispositivo se mostrava com clareza no fluxo particular que cada turma conduzia a atividade programada - a mesma para todos os grupos da semana. Por mais que, na reunião do setor, planejássemos com atenção o encontro e seus elementos (temática, dinâmica, materiais e atividade), cada grupo - a seu próprio modo de funcionamento e organização - modelava aquilo que fora programado ao seu ritmo, de acordo com o que era aceito e o que era "chato" ou dava "preguiça", com o que exigia trabalho em conjunto ou atividade individual, etc.

Cabia, então, a quem estava à frente da condução de cada grupo o entendimento dos fluxos e movimentos que se anunciavam a cada encontro, de modo que afirmo ser preciso

estar atento e sensível ao que aparece e a como aparecem as subjetividades e os discursos das crianças e adolescentes dentro do grupo, para ser capaz de conduzir e facilitar um ambiente de conforto, cuidado e potência.

1.1.3 A práxis da prática grupal

Outrossim, tendo em vista toda a potencialidade do trabalho com grupos, há que se dizer que são diversas as práticas e os espaços em que são realizadas. O que se verifica atualmente, principalmente no campo das políticas públicas, são práticas que mantêm a transmissão de conhecimento enquanto atividade central da intervenção grupal, investindo na passividade dos sujeitos e na transmissão de normas, comportamentos e conhecimentos decisivos para um bem-estar coletivo, ou mesmo para a manutenção dos mesmos nos programas sociais (Pereira; Sawaia, 2020).

De acordo com Rasera e Rocha (2010), as práticas grupais aplicadas em contextos institucionais são, em grande parte, para justificar um viés econômico e administrativo, de modo que o arranjo do grupo se apresenta como solução a um serviço de atenção e cuidado que não comporta ser ofertado de modo individual, tendo em vista o excessivo número de usuários e reduzido número de profissionais, especialmente nos equipamentos públicos. Além disso, os autores também evidenciam que tal escolha pela intervenção grupal enquanto solução à impossibilidade de atendimento individual aponta a ausência de reflexão crítica e o modo tecnicista de se fazer Psicologia no campo institucional, o que pouco ou nada contribui para a proposta primária de construir espaços de promoção de saúde e cidadania.

Tendo isso em mente, Eliane Pereira e Bader Sawaia (2020), alegam a necessidade de pensar, portanto, em alguns elementos e questões que possam nortear a prática, considerando a relevância e potência das práticas grupais enquanto modalidades de cuidado nas instituições, entretanto não negam a dificuldade de tal ação, uma vez que, após o que foi discutido acima acerca do caráter processual e multilinear dos grupos, se compreende que buscar um método é uma questão complicada. Para Vigotski (2003), o tal método é, simultaneamente, pré-requisito e produto, instrumento e resultado da prática grupal, o que vai ao encontro das ideias Foucault a partir da leitura de Deleuze, quando mencionam os acolhimentos e criações das linhas de força conforme o grupo ia se estruturando, instituindo um dispositivo no qual não havia saberes prévios àqueles que eram fabricados em cada encontro (Corbisier, 2011).

1.2 Diálogo entre políticas públicas, intersetorialidade e práticas psicossociais com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade

1.2.1 O que diz o ECA sobre a promoção de saúde?

No campo das políticas públicas brasileiras, a história das políticas direcionadas à defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes é marcada pela via do controle e da proteção social através, principalmente, da institucionalização. Seguindo a ótica do isolamento dos "desviantes" - crianças e adolescentes pobres, autores de atos infracionais, com deficiências e transtornos mentais, entre outros tidos como "incapazes" - , a privação de liberdade destes foi o que impulsionou a expansão das instituições filantrópicas ainda da década de 1920, as quais preconizavam o controle e a proteção - numa perspectiva de higienismo social -, em detrimento da atenção às necessidades e aos direitos desses sujeitos, tendo em vista a prerrogativa de que a situação de pobreza resulta em "crianças abandonadas" e "jovens delinquentes" (Brasil, 2014).

Já em 1990, fundamentado num plano de proteção integral, ou seja, que considera um conjunto de medidas para garantir a proteção, é assinado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 2014), que concebe a criança e o adolescente enquanto sujeitos de direitos e sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento, cujas prioridades compreendem, segundo o Ministério da Saúde (2014):

- (a) a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- (b) a precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- (c) a preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- (d) a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Ademais, no documento é legitimado o cunho educacional e a importância da preservação de vínculos sociais e comunitários dos adolescentes, além da garantia de direitos fundamentais e do acesso a bens socioculturais, de convivência familiar, respeito e dignidade. Portanto, é correto dizer que o conceito da proteção integral vem para derrotar a ideia do assistencialismo do Estado, direcionada ao controle e asilamento da população infantojuvenil em situação de pobreza (Brasil, 2014). Nesse sentido, é valioso pensar que é fundamental o alinhamento e convergência das ações dos profissionais de saúde e da defesa dos direitos das crianças e adolescentes, de maneira a garantir o acesso aos serviços e às ações psicossociais e de saúde por parte dos equipamentos públicos do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Segundo o documento elaborado pelo Ministério da Saúde em 2014, "Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS: tecendo redes para garantir direitos", "não há

produção de saúde sem produção de saúde mental" (Brasil, 2014). Essa proposição é um marco importante quando se fala sobre atenção psicossocial, no sentido de que fomenta a expansão das redes de cuidado à saúde mental, bem como ao desenvolvimento de estratégias coletivas de cuidado, direcionadas ao público infantojuvenil, nesse caso. Desse modo, preconiza que instituições que se encarreguem do atendimento de crianças e adolescentes, sejam elas Organizações Não Governamentais (ONGs), OSCs, instituições escolares ou entidades de Assistência Social, elaborem planos de ações e estratégias de cuidado também em relação à promoção de saúde mental desse público.

O reconhecimento de uma dívida histórica por parte da saúde mental pública para com esta população [de crianças e adolescentes], aliado à constatação de uma dispersão da assistência por diferentes setores públicos, principalmente os da assistência social, educação, saúde geral, justiça e direitos, fez da intersetorialidade um ponto de partida para implantação e gestão da saúde mental infantil, invertendo o processo comum a outras políticas públicas nacionais que chegam a ela depois de terem percorrido alguns caminhos e avaliado a pouca efetividade dos resultados alcançados (Couto; Delgado, 2010).

Agora, com base no documento "Caminhos para uma Política de Saúde Mental Infanto-Juvenil", também do Ministério da Saúde (2005), uma política de saúde mental infantojuvenil deve considerar como diretrizes:

- 1) A criança e o adolescente são sujeitos e, como tal, são responsáveis por sua demanda e seu sintoma. São sujeitos de direitos e detentores de lugares autênticos de fala. (...) Desse modo, é preciso legitimar a voz e escuta de cada criança e adolescente. Ademais, cabe alertar que, mesmo na ausência de pais ou responsáveis, crianças e adolescentes têm direito ao atendimento eventual ou não eventual.
- 2) Acolhimento universal: significa que as portas dos serviços devem estar abertas a todos aqueles que chegam com alguma necessidade de saúde e de saúde mental. (...) É preciso reconhecer as resistências e dificuldades dos profissionais de saúde em atender este público e pensar em estratégias para superá-las.

Aqui cabe pontuar que o acolhimento universal não ordena que todos os casos que cheguem aos serviços de saúde sejam atendidos e acompanhados no equipamento, mas recomenda que seja realizada um primeiro atendimento de escuta da demanda, a fim de se identificar a situação, propor alguma intervenção inicial e ter condições de pensar no encaminhamento do indivíduo para um outro aparelho que possa acolher a sua demanda.

3) Encaminhamento implicado e corresponsável: no caso de haver outro serviço que melhor se ajuste às necessidades do usuário, os profissionais que fizeram o acolhimento devem, de maneira implicada e corresponsável, promover o acompanhamento do caso até a sua inclusão e o seu atendimento em outro serviço, o que vai muito além do procedimento

operacional de preencher a guia de encaminhamento para outro serviço. Por vezes, é necessário um trabalho coletivo e de diálogo entre os serviços para melhor dar conta do caso.

- 4) Construção permanente da rede e da intersetorialidade: a partir da noção de clínica ampliada e da complexidade das intervenções em saúde mental, é fundamental a convocação dos atores intersetoriais, o entrelaçamento de uma rede de profissionais, ações e serviços para a garantia do acesso de crianças, adolescentes e jovens aos programas de cuidado.
- 5) *Trabalho no território:* extrapolando os sentidos meramente geográficos ou regionais, se refere às redes de relações e afetos daquele que é cuidado, o que inclui a família, os vizinhos, a escola, a praça, o clube, os lugares de lazer etc. "O território é o lugar psicossocial do sujeito; é onde a vida acontece" (Brasil, 2005, p. 13).
- 6) Avaliação das demandas e construção compartilhada das necessidades de saúde mental: as demandas que chegam aos serviços de saúde mental (vindas do sujeito, da família, da escola e dos serviços da rede de saúde ou da rede intersetorial) devem ser discutidas e elaboradas em conjunto pelas equipes, pelos familiares e pelos usuários.

Nesse sentido de avaliação das demandas, gostaria de abrir um parêntese para uma discussão que acredito ser válida a este trabalho, o qual se dedica à análise de uma modalidade de prática de cuidado com crianças e adolescentes que estão em vulnerabilidade social, que é sobre politizar o sofrimento. Segundo a psicóloga e mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Flávia Albuquerque, o sofrimento, apesar de ser uma experiência inerente à condição de ser humano e sujeito psíquico, não é homogêneo, uma vez que a nossa materialidade é desigual.

Aqui se pode considerar diversos aspectos que nos diferem, por exemplo gênero e orientação sexual, mas quero destacar, especialmente, a idade, a raça e a classe social. Desse modo, considerar o sofrimento como algo puramente interno é também despolitizá-lo e desconsiderar aspectos como insegurança alimentar, vulnerabilidade social e privação de direitos como motores desse sofrimento. Além disso, entender o sofrer enquanto ato político é também entender quem mais podem ser os agentes deste sofrimento que é, também, coletivo, a fim de navegar em movimento oposto à culpabilização exclusiva do indivíduo por seus transtornos mentais frente a questões que são estruturais, como a fome, a violência e a vulnerabilidade.

De volta ao documento do Ministério da Saúde, destaca-se que serviços de saúde mental infantojuvenis, em conformidade com a perspectiva que atualmente guia as políticas de saúde mental, devem assumir uma função social que "extrapola o fazer meramente técnico do tratar" (Brasil, 2014), o que implica ações de acolhimento, escuta e cuidado, que

promovam autonomia e emancipação dos serviços de saúde e de assistência, com o objetivo de enfrentar estigmas e de estabelecer uma qualidade de vida aos sujeitos atendidos. Para isto, é necessário considerá-los enquanto sujeitos integrais de direitos, sendo um deles a plena participação e inclusão em sua comunidade, a partir do suporte de uma rede de cuidados que leve considere as singularidades e as produções de cada sujeito diante de sua condição (Brasil, 2014).

1.2.2 Infâncias e adolescências em vulnerabilidade

Tendo em vista que o enfoque deste trabalho é uma experiência de estágio em uma OSC que atende a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, após a discussão acerca da promoção de saúde direcionada à proteção e garantia de direitos da infância e da adolescência, sinto a necessidade de pensar sobre o alcance dessas ações nos contextos de vulnerabilidade no Brasil.

Nesse sentido, Dias e Guzzo (2018) relembram a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959, enquanto precursora das concepções de direitos básicos da infância e adolescência, como moradia, alimentação, igualdade, proteção, saúde, educação etc. Adiante, a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 marcou, de fato, as mudanças no percurso das esferas políticas - nacional e internacional -, no que diz respeito à defesa dos direitos humanos, aos movimentos em defesa de causas sociais e, sobretudo, na concepção das crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos, bem como está posto no art. 227 da Constituição:

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

Decerto, o ECA propõe novas referências para as práticas de cuidado com a população infantojuvenil, com base no princípio da garantia de direitos preconizado pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, da qual o Brasil é signatário. Entretanto, é possível afirmar que a garantia de direitos, preconizada nas normas jurídicas, alcança igualmente a todas as crianças e adolescentes brasileiros? E não somente, há que se pensar a que infâncias e adolescências se está propondo tais direitos, tendo em vista que o Brasil é um cenário de alto grau de desigualdade, em que grande parte da população infantojuvenil vive em condições

precárias de marginalização e vulnerabilidade social. É justamente sobre essas crianças e adolescentes que quero falar.

Em 1999, as autoras Rizzini, Barker e Cassaniga discutiram acerca da transformação das políticas sociais voltadas ao público infantojuvenil em vulnerabilidade e avistaram algo a ser problematizado. Observaram que as grandes frentes de pesquisas e ações sociais estavam direcionadas àqueles que moram e trabalham nas ruas, já desconectados de qualquer resquício de qualidade de vida prevista no ECA, entretanto é sabido que este grupo se refere apenas uma parcela de um grande número de crianças e adolescentes que necessitam de apoio para que possam se desenvolver de modo integral.

Os "meninos de rua" têm constituído a imagem ou símbolo da questão da pobreza e da injustiça social no Brasil. Mas será que esta imagem é precisa? Mais importante, será que esta imagem não vem justamente a distorcer o verdadeiro problema na medida em que focaliza apenas aqueles que são mais visíveis e incomodam mais? Há milhões de crianças cujas condições subumanas de vida constituem o exemplo mais flagrante da pobreza e descaso por parte do país, a maior parte das quais vive com suas famílias (Rizzini; Barker; Cassaniga, 1999, p. 2)

Desse modo, pode-se observar que, apesar da importância de se pensar e promover estratégias para devolver aos "meninos de rua" direitos básicos, há, também, a urgência de providenciar ações preventivas para as muitas infâncias e adolescências que continuam vivendo com suas famílias, mas que são afetadas pela baixa renda, pela insegurança alimentar, pela marginalização social e pela exposição à violência (Rizzini; Barker; Cassaniga, 1999).

Ademais, Dimenstein e Cirilo Neto (2020) também apontam para a vulnerabilidade enquanto fator análise para a relação entre ideais de saúde e doença e condições de vida das populações. Em seu texto "Abordagens conceituais da vulnerabilidade no âmbito da saúde e assistência social", a discussão principal é acerca das diversas abordagens conceituais a que se pode atribuir a questão da vulnerabilidade, de modo que apontam para uma polissemia como um desafio teórico que, no entanto, não deve ser entendido como um problema em si. Assim, abre-se o diálogo para se pensar em ramificações conceituais para as *vulnerabilidades*, em conformidade com a complexa tarefa de se pensar os processos de saúde, adoecimento e estratégias de cuidado.

Inicialmente, gostaria de destacar a ideia de Monteiro (2011), de que este termo aparece em um contexto de esgotamento analítico da pobreza quando restrita às questões da baixa renda (Dimenstein; Cirilo Neto, 2020). Certamente, estar em situação de vulnerabilidade se relaciona com uma alta chance de exposição ao que é de risco para a integridade de um indivíduo, considerando "um conjunto de componentes individuais, sociais e programáticos, bem como a maior ou menor disponibilidade de recursos protetivos a essas

situações" (Ayres *et al*, 2003, p. 23). Dessa maneira, é possível notar a complexidade e a dinamicidade dos processos de vulnerabilidade, visto que esta pode ser experienciada de diversos modos, relacionados às condições ambientais, aos territórios, ao tempo e ao grupo ao qual se é parte.

A vulnerabilidade pode ser compreendida, portanto, como o entrelaçamento de condições materiais, políticas, culturais, jurídicas e subjetivas, que direcionam os saberes e práticas em saúde. É uma abordagem conceitual que permite análises multidimensionais, tornando-se um conceito mediador de ações e mecanismos de enfrentamento às condições sociais adversas, orientando intervenções políticas a partir das múltiplas relações entre os elementos existentes nos diferentes contextos sociais (Sevalho, 2017).

No que concerne às estratégias de proteção e cuidado às populações em vulnerabilidade, Dimenstein e Cirilo Neto (2020) sugerem que se parta de uma análise crítica, a partir do reconhecimento do contexto em que se inserem estes grupos, no quesito socioeconômico, político, ambiental e cultural, com o objetivo de produzir práticas de saúde e de enfrentamento, que sejam eficazes, também, em termos éticos e políticos.

Em relação ao meu campo de estágio, conforme será discutido adiante, penso que esta análise crítica se cumpre em todo o processo que envolve os Grupos de Convivência, desde o momento em que a equipe de Psicologia se reúne para pensar temáticas que sejam relevantes para as crianças e para os adolescentes, bem como durante os encontros - tal como quando pensamos em estratégias de enfrentamento de violências e discutimos sobre o acesso a direitos.

Para além disso, é possível afirmar que os contextos de vulnerabilização das famílias atendidas pela EDISCA estão em jogo em todas as ações da Área Social, de modo que, ao promover eventos que contem com palestras direcionadas aos responsáveis das educandas, a equipe considera a viabilidade do acesso à instituição - tendo em vista o gasto com o transporte -, a relevância e interesse que o tema da palestra possa despertar no público - a proteção das crianças e adolescentes contra a violência sexual, por exemplo -, e, por vezes, é possível distribuir alimentos como uma tentativa de minimizar a situação de insegurança alimentar dentro das casas - os alimentos geralmente são leite líquido e pacotes de biscoito, entretanto, algumas vezes é possível a distribuição de cestas básicas completas.

Em relação ao campo da Assistência Social, é observado que os conceitos de risco e vulnerabilidade entrelaçam-se enquanto uma variedade de circunstâncias que impactam a vida das comunidades, especialmente as periféricas. Entretanto, o projeto político governamental atribui à vulnerabilidade uma leitura individualizante do que é social, o que corrobora em condições de enfrentamento relacionadas às capacidades de cada indivíduo, o que

desresponsabiliza o Estado, por assim dizer, de dar conta dessa problemática em sua totalidade. Além disso, tal concepção atua enquanto análoga à exclusão social, amplamente utilizada nas intervenções governamentais com políticas seletistas, indo de encontro à universalidade do acesso a direitos (Dimenstein; Cirilo Neto, 2020).

Outro aspecto relevante para esta discussão é que, em relação às situações de pobreza e miséria que atravessam o sofrimento psicossocial, é comum que se diga que são estas as produtoras da vulnerabilidade, e não o contrário. O efeito dessa inversão reflete o apagamento das condições de vida e a negligência no campo do acesso a direitos as quais as comunidades marginalizadas estão submetidas, bem como mantém intactas as relações sociais, econômicas e políticas que sustentam as desigualdades sociais (Dimenstein; Cirilo Neto, 2020).

Ainda sobre isso, no caso das infâncias e adolescências, a condição de vulnerabilidade estende-se a uma máxima fragilidade social, tendo em vista que são sujeitos em processos e desenvolvimento e que são dependentes de um ambiente suficientemente estruturado que lhes proporcione apoio nesse processo. Ademais, é comum que crianças e adolescentes em contextos de pobreza tenham seu sofrimento psíquico silenciado e reduzido a transtornos de conduta, agressividade, uso abusivo de substâncias psicoativas, para minimizar e camuflar a ineficiência dos sistemas de proteção, educação, saúde e assistência social. Além disso, por vezes tais situações são apontadas como as causadoras da condição de vulnerabilidade em que vivem, em conformidade com o processo de inversão explanado no parágrafo anterior (Dimenstein; Cirilo Neto, 2020).

No tocante aos serviços referentes ao SUAS, Santos e Heckert (2017) apontam que é preciso qualificar os sujeitos enquanto vulneráveis para que consigam receber os benefícios aos quais têm direito, isto é, atribuir-lhes uma qualidade que os descaracteriza de um padrão de vida adequado, ideal. Tal conjuntura vai ao encontro das ideias de Foucault (2009), quando sinaliza que a normalização de uma sociedade preconiza a vulnerabilização de algumas populações. Destarte, Dimenstein e Cirilo Neto (2020) mencionam a colocação de Demetri (2018) de que, por mais bem intencionadas que as políticas públicas possam ser, elas acabam por assumir um ideal biopolítico, ao delimitar certos grupos enquanto aqueles que requerem maior cuidado e, portanto, controle, por parte do Estado.

Por essa razão, levanta-se o questionamento acerca do interesse das ações de políticas públicas frente às demasiadas famílias em grave situação de vulnerabilidade. De que modo é possível promover ações de assistência e de enfrentamento que proporcionem à população uma autonomia em relação à própria política? Ou mesmo, quais as estratégias para propiciar a

essas pessoas um desenvolvimento, por menor que seja, de suas potencialidades enquanto sujeito, de modo a conseguir acessar alguns direitos básicos e uma condição de dignidade?

Na pesquisa "Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação" de Souza, Panúncio-Pinto e Fiorati (2019), um dos resultados identificados foi a importância atribuída às relações sociais nas quais as crianças e adolescentes podem estar inseridos: família nuclear (mãe, pai, irmãos), família estendida (avós, tias, tios, primos), rede comunitária (amigos da escola) e organizações comunitárias, o que conversa com o que Rizzini, Barker e Cassaniga, já em 1999, apresentavam enquanto proposta de ação para o campo da Assistência, comum em diversos países, o desenvolvimento de programas comunitários.

A ideia principal tinha a ver com investir nos recursos que cada população dispunha para cuidar de suas crianças, por meio do movimento de tirar a ênfase nas problemáticas do desenvolvimento das crianças e transferir para o empenho em expandir suas potencialidades - o que já havia sido observado enquanto tendência dos programas criados na década de 1990. Portanto, as autoras Rizzini, Barker e Cassaniga (1999) propuseram o apoio às famílias através dos programas comunitários, com o objetivo de tecer uma forte rede de desenvolvimento e de qualidade de vida para as crianças e adolescentes.

A tendência, já explicitada na legislação nacional e na normativa internacional, é de se gerar condições mais adequadas ao desenvolvimento integral de todas as crianças. Cabe, portanto, explorar que tipo de suporte se necessita e por onde começar. Um ponto de partida natural seria incluir os pais e/ou demais responsáveis, bem como as próprias crianças e adolescentes no processo de identificação dos tipos de apoio a serem priorizados. Qualquer pessoa, independente de seu nível educacional e econômico, saberá dizer o que gostaria para seus filhos e chegar a um consenso junto com a comunidade do que seria mais importante focalizar (Rizzini; Barker; Cassaniga, 1999, p. 4)

Em suma, as autoras Rizzini, Barker e Cassaniga (1999) concluem que, já nessa época, havia mudanças em curso, no que diz respeito à intervenção do Estado na área da Assistência Social, de modo que se fomenta a necessidade de reavaliação das políticas sociais frente à tendência de ações descentralizadas e autônomas, em busca de uma cogestão entre o governo e a sociedade civil, abrindo espaço para um conjunto de estratégias que implicam em uma maior participação da população nos órgãos e nos programas referentes às políticas públicas, despertando, também, um sentimento de pertencimento e cidadania na comunidade. Nesse sentido, é interessante pontuar que, atualmente, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) conta com um serviço que visa tais aspectos mencionados, a partir do incentivo ao convívio familiar e comunitário, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), o qual será melhor explorado no tópico referente à metodologia deste trabalho.

Outrossim, no texto de Dias e Guzzo (2018) "Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações(im)possíveis?", publicado na revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, as autoras relacionam os direitos prescritos no ECA com o cuidado e a proteção através de ações intersetoriais, em rede¹. Nessa perspectiva, as ações de sujeitos, sistemas e instituições, com diferentes funções, compõem um tecido social, estabelecendo os fluxos que sustentam as ações de proteção e cuidado da população, de modo que a responsabilidade é compartilhada, descentralizada e articulada em cooperação, em conformidade com o objetivo de integralização do cuidado.

O trabalho em redes surgiu como uma proposta de intervenção capaz de forjar uma nova abordagem de enfrentamento das demandas da população, baseada nas trocas de saberes e práticas entre o Estado, as empresas privadas e a sociedade civil organizada (Pereira; Teixeira, 2013).

Destarte, a intersetorialidade - aliada ao conceito de rede -, se refere aos elementos que estarão em parceria nas ações de garantia de direitos, representa os espaços e as pessoas que atuam na gestão e no atendimento às necessidades dos cidadãos, com o desafio de bem articular os diferentes campos de saberes e de práticas, para que seja alcançado o cuidado e a proteção integral de cada sujeito. Desse modo, Pereira e Teixeira (2013) sinalizam para a necessidade dos diferentes setores terem em comum o mesmo objetivo, atuando em uma mesma direção.

No que diz respeito às políticas sociais, a intersetorialidade é condição para que o ECA seja de fato respeitado, isto é, atenda às crianças e adolescentes integralmente, considerando o papel do Estado, das famílias e da comunidade na proteção social desses sujeitos (Gonçalves; Guará, 2010).

Sendo assim, em conformidade com o que foi discutido no tópico "Tateando sobre as práticas grupais na Psicologia Social", pode-se afirmar que a concepção de sujeito deste trabalho considera um processo de desenvolvimento que é coletivo, no qual se incorporam e atravessam elementos históricos e temporais, através, também, da mediação e a apropriação cultural e da linguagem. Nesse sentido, e considerando o foco em infâncias e adolescências, é imprescindível discutir acerca da potência da educação enquanto direito.

A escola fundamenta-se enquanto espaço de aprendizado no que se refere à conquista dos bens culturais produzidos na história do desenvolvimento humano, de modo que, nesse

.

¹ Aqui vejo a importância de fazer uma ressalva à palavra "rede", tantas vezes utilizada neste trabalho. Considerando a temática e o campo teórico com o qual dialogo, irei utilizar a o termo "rede" no sentido de "processo através do qual fios são entrelaçados formando tecidos de malhas", bem como "grupo de pontos que estabelecem uma ligação entre si", para representar o entrelaçamento de sujeitos, ações e equipamentos no contexto do cuidado com crianças e adolescentes.

REDE. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em:

https://www.dicio.com.br/rede/>. Acesso em: 29 ago 2024.

espaço, ocorrem trocas, vínculos, associações e identificações entre sujeitos, o que apontam para os processos de desenvolvimento, conforme foi discutido no primeiro subtópico da introdução deste trabalho. Ademais, a relação entre as escolas e a comunidade nos permite ampliar a concepção acerca da educação, ultrapassando a fronteira do ambiente institucional e alcançando um contexto macrossocial, em que se incluem as famílias, os diferentes atores e os dispositivos que compõem a comunidade (Sant'Ana; Euzébios Filhos; Guzzo, 2010).

Destarte, a intersetorialidade está presente no campo educacional também enquanto dispositivo para se alcançar o desenvolvimento de crianças e adolescentes, por ser um meio de construção de redes, tendo em vista a heterogeneidade dos sujeitos que circulam na escola, os alunos, os agentes educativos etc. (Nilson, 2009), bem como das suas ações no espaço, no sentido da produção coletiva através da ação específica de pequenos grupos - os setores de uma instituição -, isto é, a educação de crianças e jovens atravessada pela ação dos professores, coordenadores, equipe do refeitório, dos serviços gerais, aliada, também, às próprias crianças e adolescentes.

Em geral, pode-se concluir que:

O cuidado e a proteção às crianças e adolescentes perpassam diversas áreas de estudo, como a Psicologia, a Educação, a Saúde e os Direitos Humanos. Por meio delas, podemos entender quais práticas e ações estão sendo construídas e como elas se articulam para que os direitos desses sujeitos sejam garantidos, de modo que haja possibilidade para o desenvolvimento integral deles, no sentido crítico, ético, estético e político (Dias; Guzzo, 2018).

2 METODOLOGIA

2.1 O percurso até a prática grupal

Minha jornada na EDISCA teve início em março de 2023, quando fui contratada como estagiária do Setor Social, o qual é composto por três áreas que se propõem a dar conta da saúde das educandas² de um modo integral, são elas a Psicologia, a Enfermagem e a Nutrição. Todavia, antes de adentrar especificamente nas minhas ações enquanto parte integrante do Setor Social, acredito que devo apresentar aqui a EDISCA e o seu *modus operandi*.

A EDISCA hoje atende, em média, 250 crianças e adolescentes a partir de 8 anossem idade limite para deixar a instituição -, e conta com cerca de 40 colaboradores para mantê-la em funcionamento. Suas principais ações são direcionadas aos educandos, os quais a frequentam no contraturno de seu horário escolar por dois dias na semana, com exceção das crianças e adolescentes que compõem as Turmas Intensivas de dança, e que frequentam a EDSICA de segunda à quinta - posteriormente irei esclarecer essa questão das Turmas Intensivas. Em relação aos turnos, o período da manhã inicia às 8h e vai até às 11h, e à tarde as atividades começam às 14h e se encerram às 17h. Durante a permanência na instituição, as educandas participam de três atividades - de uma 1h de duração cada - contidas na grade formativa, aula de dança, reforço escolar e grupo de convivência, o que varia para cada turma é apenas a ordem dessas atividades e os professores de dança e reforço, o que vai de acordo com a idade das educandas, via de regra.

Ademais, a instituição está localizada no Mapa das OSCs (Brasil, 2024) e é, portanto, uma organização sem fins lucrativos que, para conseguir atender as 250 crianças, adolescentes e suas famílias, necessita de apoio e patrocínio de outras instituições parceiras que apostam no trabalho que a EDISCA realiza, principalmente através da dança - sua principal frente de ação. Um forte exemplo desse apoio é a participação frequente no projeto Criança Esperança, da Rede Globo em parceria com a UNESCO, o qual é fundamental para a divulgação nacional, do trabalho da instituição, especialmente em relação à transformação de inúmeras vidas através dança, da segurança alimentar e do acesso a direitos, de modo a atrair cada vez mais patrocinadores e parceiros.

Entretanto, ainda sobre a questão da captação de orçamento para a sua sustentabilidade, bem como para a realização de seus projetos e programas, vale destacar que

² Escolhi neste trabalho me referir às crianças e adolescentes da EDISCA como educandas, sendo este o termo utilizado pela instituição, em detrimento do vocábulo "alunas". A decisão pelo uso do termo no feminino se justifica pelo fato de que a grande maioria dessas crianças e adolescentes são do gênero feminino.

a instituição é beneficiada por recursos públicos provenientes de inscrição em editais culturais e educacionais, e de leis, como a Lei Rouanet, também conhecida como Lei Federal de Incentivo à Cultura, pelo fato da EDISCA, além de tudo, ser uma produtora cultural.

Gostaria de destacar aqui um ponto que irei retomar mais à frente, no tópico de análise, sobre a EDISCA ser uma instituição híbrida, em vários aspectos. Popularmente, a EDISCA é conhecida por ser uma escola de dança que apresenta belíssimos espetáculos e que transformou a vida de muitas pessoas através das oportunidades que foram facilitadas pela trajetória na dança.

Contudo, a qualidade de *escola* vai além da dança e se estende para o campo da educação formal, pelo fato de a EDISCA hoje conter em seu funcionamento aulas regulares de português e matemática para o seu público, o qual denominam de *educandos*. Ademais, vimos acima que a instituição também se aplica à qualidade de produtora cultural, uma vez que participa de editais públicos apresentando espetáculos, de modo a ser inscrita enquanto beneficiária da Lei Rouanet.

Outrossim, conforme a Lei nº 13.204/2015, Art 2º (Inciso I, Alínea a), do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (OSCs), a EDISCA também se encaixa na política do SUAS enquanto uma OSC, uma vez que se trata de uma instituição sem fins lucrativos que aplica integralmente o seu patrimônio na consecução de seu objeto social de atender a crianças, adolescentes e famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, sendo, portanto, acompanhada pelos órgãos gestores e fiscalizada pelos conselhos municipais de assistência social.

De modo a, momentaneamente, concluir essa discussão acerca da múltipla definição e ação da EDISCA, deixo aqui a descrição apresentada no *website* oficial da instituição:

A EDISCA é uma organização educacional sem fins lucrativos, sediada em Fortaleza, Ceará, que desde 1991 tem como missão a promoção do desenvolvimento humano de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, residentes em comunidades que apresentam risco para a infância e a adolescência.

Por meio de uma entrevista semiaberta com a fundadora e diretora da instituição, compreendi que a EDISCA foi sendo engendrada aos poucos, e conforme a experiência, até consolidar-se como é hoje. O primeiro passo foi se apresentar enquanto uma escola de *ballet* clássico localizada na Praia de Iracema para crianças e adolescentes periféricos. Contudo, não demorou muito para que a questão da insegurança alimentar se tornasse uma urgência a ser solucionada na instituição, conforme relatou a diretora:

Eu cansei de dar aula e a criança desmaiar ou passar mal no meio da aula por conta do esforço físico, por conta da insegurança alimentar (...) Então, assim, o menino

passava mal, levava no banheiro, vomitava, só tinha farinha na barriga, né? Era óbvio, assim, de forma absolutamente tangível, que aquelas crianças passavam fome e que a gente precisava fazer alguma coisa, porque nada antecede a fome (trecho da entrevista com a diretora da instituição).

Seguindo esse mesmo movimento, a necessidade de um suporte e atenção psicossocial dentro da EDISCA manifestou-se através de relatos de situações de extrema violência, nas quais as crianças, adolescentes e suas famílias estavam expostos em seus territórios e, por vezes, na própria residência. Episódios como tiroteios na rua, bala perdida, feminicídio, violência sexual e invasões de território por organizações faccionais eram, com frequência, presentes nos discursos das educandas e de seus responsáveis durante a permanência na instituição.

Por esse motivo, e, segundo a fundadora, de um modo intuitivo, viu-se a demanda de uma assistência psicológica que fosse além da discussão sobre tais questões, era preciso o suporte, a reflexão e, principalmente, a orientação do que correspondia a uma violação dos direitos dessas pessoas. Desde o princípio havia o entendimento de que um trabalho por parte da Psicologia na instituição não caberia em um modelo clínico, pois a urgência era abranger o maior número de pessoas possíveis nesse espaço de escuta e de proteção, principalmente relacionado ao enfrentamento das violências e à violação de direitos prescritos em legislação.

Ademais, outras questões também demandaram atenção, tendo em vista o trabalho voltado ao público em situação de vulnerabilidade, de modo que, conforme discutido acima, o sofrimento é, também, um ato político, e é preciso considerar a sua relação com questões raciais e de desigualdade social, bem como gênero e orientação sexual.

Então como é que é viver? Quer dizer, a questão da raça, da cor de pele, ela é um fator que se agrega a um monte de coisa. Porque você ser mulher, na nossa sociedade, lhe coloca em vulnerabilidade. Ser mulher pobre aumenta a sua vulnerabilidade. Ser mulher pobre e preta aumenta mais. Ser mulher pobre e preta e lésbica aumenta mais. Então a gente viu que era muito importante começar a discutir sobre essas questões. Mas muito mais num sentido afirmativo (trecho da entrevista com a diretora da instituição).

Na mesma lógica, aparecem também os temas do autocuidado, do cuidado com o outro e da saúde mental. Pensar em violências, violação de direitos, raça, classe e gênero é também pensar em como se cuidar e existir diante dessas linhas que nos atravessam. Desse modo, o trabalho da Psicologia na EDISCA se enuncia enquanto promoção de saúde, tendo em vista todas essas questões, bem como psicoeducação³ no sentido de auxiliar, ou mesmo,

-

³ De acordo com Ravaioli e Borges (2022), no artigo "Práticas Psicoeducativas: contribuições do psicólogo na atenção primária" a psicoeducação, para além da dimensão meramente informativa, é proposta com o objetivo de auxiliar o sujeito no processo de compreender e dar sentido às próprias vivências, bem como de instrumentalizá-lo para o manejo dos efeitos psicossociais do adoecimento.

possibilitar um modo de manejar emoções e situações, seguindo uma perspectiva de saúde mental.

Em relação à data do início da atuação da Psicologia na EDISCA, a diretora afirma não saber exatamente. Entretanto, lembra e ratifica que o mais importante é a motivação e a modalidade como foi acontecendo o serviço. Inicialmente foi contratada uma psicóloga que estava disponível ao atendimento de demandas espontâneas, portanto havia a sugestão e a divulgação da possibilidade de uma escuta especializada dentro da instituição, sem configurar um modelo clínico de acompanhamento psicológico, devido a inviabilidade de comportar tal proposta de serviço.

Outrossim, a psicóloga da EDISCA estava disponível não só para demandas espontâneas, mas também para o atendimento de casos sugeridos por educadores da instituição, a exemplo de uma educanda com um comportamento que necessitasse de uma observação, ou de uma criança com alguma dificuldade cognitiva que pudesse ser identificada. Todavia, essa modalidade prescreve a importância deste serviço estar conectado a uma rede de outros serviços de atendimento à criança e ao adolescente, como os equipamentos públicos de assistência social, de saúde e mesmo da possibilidade de um acompanhamento psicoterapêutico gratuito ou a preço social, para casos em que se verifique tal necessidade.

Um fato interessante, relatado pela diretora, é de que, no início da atuação da Psicologia na instituição, houve bastante preconceito por parte das educandas e de suas famílias, no sentido de ser entendido enquanto um serviço direcionado apenas a pessoas com transtornos mentais, ou seja, havia a concepção coletiva de que quem ia para a sala da psicóloga era *doido*. No entanto, essa percepção foi se diluindo até desaparecer, exatamente quando a Psicologia passou a se apresentar à instituição através de uma nova modalidade, as práticas grupais.

Os grupos surgiram da necessidade de acolher o maior número de crianças e jovens possível para falar sobre temas que eram fundamentais para se aprender, discutir e refletir, além daquilo que aparecia e era tão essencial quanto o que estava programado: uma nova lei de proteção que tenha sido sancionada, o aniversário do ECA ou o caso de assassinato de uma pessoa trans - segundo a entrevista da fundadora.

Com o tempo, a modalidade dos grupos com as educandas da instituição se estabeleceu dentro da grade formativa, de modo que todas as turmas passaram a ter um encontro semanal conduzido pela psicóloga da instituição, com o objetivo de discutir temáticas utilizando de dinâmicas variadas. Assim, a relação do público com a Psicologia na

EDISCA *naturalizou-se* (termo utilizado pela diretora em entrevista), a ponto de que a procura por outras modalidades do serviço tornou-se mais frequente, de tal maneira que assuntos discutidos no grupo poderiam fomentar em alguém o desejo de falar sobre uma situação específica com a psicóloga em atendimento individual.

2.2 Desmembrando a EDISCA

Atualmente a EDISCA organiza-se através de diferentes setores que coordenam as frentes de ação da instituição, a qual ao longo dos seus 33 anos de existência e funcionamento foi se complexificando através da experiência, isto é, conforme as demandas surgiam e a instituição crescia, atendendo a um número de famílias cada vez maior. Os setores são:

- Área de Gestão;
- Área Artística;
- Área Pedagógica/Setor de Fortalecimento do Ensino Formal (FEF);
- Área Social.

A seguir, irei elucidar, de um modo resumido, as principais atividades de cada setor, a fim de caracterizá-los à (ao) leitora (leitor). A área da Gestão é composta pela diretora, pela superintendente e pela coordenadora geral, as quais são responsáveis por gerir todo o funcionamento da instituição, pela inscrição em projetos e editais, pelo contato direto com apoiadores, patrocinadores e parceiros, etc. Ademais, este setor também se subdivide na Administração e no Financeiro, o primeiro acompanha diretamente a frequência das educandas na instituição e nas atividades, contabiliza matrículas, trancamentos e desistências, bem como o cadastro para o auxílio-transporte, já o segundo dedica-se ao controle orçamentário da instituição, ao contrato e pagamento dos funcionários, e à adequação fiscal da EDISCA.

A área artística é responsável por movimentar grande parte da EDISCA. Composta pelos professores de *ballet* clássico, *jazz*, contemporâneo, força e flexibilidade, esse setor é encarregado por separar as educandas da instituição em turmas dentro da grade formativa. O ingresso de crianças e adolescentes na EDISCA é através de uma audição de dança e de um questionário socioeconômico, caso a criança - ou o adolescente - seja aprovada em ambos, o setor sinaliza para a Administração a turma para qual ela será direcionada. As turmas se dividem por dias: segunda e quarta ou terça e quinta, por turnos: manhã ou tarde, e por nível, que separa as turmas regulares das turmas intensivas e do corpo de baile.

As turmas regulares são formadas, preferencialmente, por um critério de idade. As crianças e adolescentes dessas turmas frequentam a EDISCA duas vezes na semana, portanto,

têm aulas de dança e duas de reforço, com exceção do grupo de convivência, o qual se configura por meio de um único encontro semanal com cada turma. No caso das intensivas, as educandas que as compõem possuem uma técnica mais avançada para a sua idade e, portanto, devem frequentar a instituição de segunda à quinta no seu contraturno escolar, tendo quatro aulas de dança por semana. Por fim, o corpo de baile é composto pelos bailarinos mais experientes da EDISCA, que frequentam a instituição todos os dias, tendo o seu turno inteiro preenchido de aulas e ensaios para as apresentações.

A área pedagógica presentifica-se no programa de Fortalecimento do Ensino Formal (FEF), que consiste no reforço à educação formal para as crianças e adolescentes, composto por professoras e pedagogas. Nesse momento, é importante afirmar que estar matriculado(a) na escola formal é um critério obrigatório para fazer parte da EDISCA. Desse modo, a partir de uma análise das principais dificuldades das educandas, frente aos conteúdos escolares, esse setor se propõe a realizar aulas de português e matemática através de dinâmicas e metodologias alternativas - por vezes elaboradas em conjunto com as crianças e adolescentes -, para que o aprendizado se dê de modo concreto.

Ademais, por meio do diálogo com outras instituições educacionais, o FEF promove um programa para bolsistas, em que colégios particulares de Fortaleza sinalizam à EDISCA uma certa quantidade de bolsas disponíveis e o setor seleciona aquelas que estão obtendo maior êxito em seus aprendizados. Após a seleção e matrícula das educandas, o setor segue intermediando o diálogo entre o sujeito e a escola, bem como realiza o acompanhamento de todas as bolsistas, construindo um espaço de fala e escuta acerca de como tem sido o processo de frequentar a escola particular, considerando as heterogeneidades dilatadas devido à desigualdade social.

Outrossim, a área pedagógica também conta com dois ambientes de grande apreço por parte das crianças e adolescentes, a biblioteca e a sala de artes. A primeira é um espaço da EDISCA que além de abrigar os mais diversos livros - provenientes de doações -, dispõe, também, de jogos e outros materiais didáticos que auxiliam, principalmente, aos conteúdos das aulas de matemática. Ademais, é na biblioteca que ocorrem as reuniões do setor com as educandas bolsistas, bem como o encontro com os responsáveis ao final de cada semestre para a entrega das avaliações do FEF. Sobre a biblioteca, ainda posso acrescentar que, de fato, as educandas têm grande afeto por este lugar e com frequência fazem uso do espaço em seus breves momentos de horário livre na instituição.

Do mesmo modo, a sala de artes é um outro lugar da instituição que está frequentemente preenchido pelas crianças e adolescentes. Gerenciada pela coordenadora

pedagógica, a mãe da diretora da EDISCA, esta sala é um espaço de criação, expressão artística e de algo relacionado a um microempreendedorismo, como um ensaio para o que se apresentará no futuro. Em seus horários livres, as meninas vão à sala de artes para desenhar, pintar, fazer pulseiras, ou alguma outra coisa que tenha a ver com arte e criação. Ao produzirem algo, a coordenadora compra a obra, dando-lhes o que chama de *dinheirinho*, o qual as crianças e as adolescentes poderão utilizar para comprar um caderno para utilizar nas aulas do FEF, ou mesmo outros produtos - frutos de doação - nas feirinhas periódicas que a coordenadora promove nesta mesma sala.

Finalmente, a área social - da qual fiz parte - é composta por três setores que se propõem a cuidar da saúde das educandas de um modo integral, com base em um processo sistêmico, entendido como um conjunto de elementos, que se entrelaçam de modo que uma alteração em um deles provoca alteração também nos demais, são eles: a Nutrição, a Enfermagem e a Psicologia. Desse modo, as ações realizadas por esta área têm como objetivo principal fortalecer o desenvolvimento da autonomia e dignidade social, mediante estratégias que possibilitem o acesso à educação, alimentação, saúde e lazer, em prol do exercício de cidadania das crianças, adolescentes e famílias atendidas pela EDISCA.

O setor da Nutrição, certamente, ocupa-se da segurança alimentar enquanto principal foco de ação, de maneira que se encarrega da compra e recebimento dos alimentos advindos dos parceiros da indústria alimentícia, e do preparo das duas refeições que as educandas realizam enquanto estão na instituição, para o turno da manhã: um lanche antes das aulas e o almoço, e para os da tarde: o almoço e um lanche entre as aulas. Ademais, esse setor também dá conta da equipe dos serviços gerais, de modo a garantir a higiene nos ambientes da EDISCA, bem como o bom funcionamento da instituição.

Outrossim, os setores da Psicologia e da Enfermagem estão mais diretamente relacionados, no que tange aos serviços dispostos às educandas e às famílias - por coincidência ou não, são vizinhas de porta na EDISCA. De um modo geral, as duas áreas propõem a facilitação de grupos com as crianças e adolescentes, conforme seu aporte teórico e temática a ser trabalhada, bem como oferecem atendimentos de demandas espontâneas às crianças, adolescentes e suas famílias, novamente cada uma referente a sua alçada. Além disso, realizam articulação com outras redes de cuidado, seja no campo da saúde ou da atenção psicossocial, e, eventualmente, promovem palestras e oficinas a fim de destacar um assunto importante, que deva ser apresentado e discutido com educandas e famílias, a exemplo do evento em homenagem ao dia 18 de maio, o Dia Nacional do Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

Assim sendo, é importante ressaltar que a orientação para as ações que serão executadas durante o ano partem de uma avaliação realizada logo nos primeiros meses, a Avaliação de Saúde e Psicossocial (ASP), cuja aplicação é feita por meio de duas entrevistas individuais com cada uma das educandas da instituição, sendo uma com a enfermeira - a qual irá se deter em dados físiológicos como peso, altura, higiene, presença de doenças e sinais de deficiência visual -, e outra com a psicóloga, com o objetivo de verificar aspectos referentes à saúde mental, autoestima, relações familiares e sociais (redes de apoio) e exposição à violência/violação de direitos. As avaliações são de teor sigiloso, e após realizadas são registradas na nuvem virtual de cada área deste setor, de modo que somente as profissionais responsáveis obtêm acesso.

Ademais, ao final do primeiro semestre letivo os responsáveis de cada criança e adolescente são chamados à instituição para assistir às aulas públicas, buscar as notas das provas do FEF e para receber um *feedback* da ASP que foi realizada. Ainda que a ASP não tenha sinalizado nenhuma questão no quesito da saúde, todos os responsáveis devem comparecer ao ambulatório para uma conversa com a enfermeira, que geralmente solicita uma atualização do cartão de vacina dos educandos para o segundo semestre do ano.

Contudo, nesses dias de feedback da ASP, entram na sala da psicóloga apenas os responsáveis das crianças e/ou adolescentes que apresentaram algum ponto em sua avaliação que necessite de uma maior atenção e cuidado, por se tratar de um atendimento de escuta especializada direcionado a questões delicadas. Além disso, é importante ressaltar que ambas as áreas realizam encaminhamentos para outros equipamentos públicos, de modo a estender e a tentar garantir o cuidado que a criança ou adolescente necessite, por exemplo: consultas com oftalmologista e dentista parceiro da EDISCA, e encaminhamento de casos para o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) ou Conselho Tutelar, bem como de atendimento psicológico em Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) ou clínicas-escolas.

Em suma, pode-se dizer que estas áreas do Setor Social se detém ao atendimento direto das educandas e de suas famílias, no tocante ao bem-estar integral de todos, dentro e fora da instituição. Desse modo, o ambulatório está quase sempre com a porta aberta para atender às educandas com alguma queixa fisiológica por doença ou lesão na aula de dança, e seus familiares que, por vezes, passam a manhã - ou tarde - esperando suas filhas, netas, sobrinhas e vizinhas concluírem suas atividades na EDISCA para irem juntos para casa, de modo a economizar a quantidade de passagens de ônibus.

Em relação à psicologia, também há disponibilidade para atendimentos de demanda espontânea com a psicóloga ou mesmo com as estagiárias, entretanto essa modalidade de atendimento é efetuada em dias da semana específicos, uma vez que, na maior parte do tempo, a profissional e suas estagiárias precisam dar conta do planejamento e da facilitação dos Grupos de Convivência, que ocorrem a todo momento enquanto há gente na instituição.

Deixo aqui a observação de que a enfermeira também realiza grupos com as crianças e adolescentes, aos quais leva à discussão temas referentes à saúde, como os diversos tipos de higiene, a importância da vacinação e a concepção de saúde-doença. Entretanto, tais encontros acontecem esporadicamente e utilizam da mesma divisão dos Grupos de Convivência, de acordo com a grade formativa organizada pela instituição.

2.3 Grupos de Convivência/Grupos Psicoeducativos

De acordo com o que foi relatado em entrevista pela fundadora da EDISCA no início deste tópico, a modalidade dos grupos surgiu, especialmente, de uma *intuição* - palavra da entrevistada - de que algo precisava ser dito, ouvido e feito acerca do que era denunciado por meio dos discursos das crianças, adolescentes e de seus familiares, de modo a abranger a maior quantidade de pessoas que fosse possível, com o objetivo, também, de promover espaços de fala e escuta dentro da instituição, para que se construíssem estratégias de enfrentamento e de cuidado com o público atendido.

Desse modo, os Grupos de Convivência, conforme foram denominados, logo passaram a compor a grade formativa que as educandas recebem, e que os orientam com relação ao horário de cada atividade, de acordo com a turma à qual pertencem. Assim, todas as turmas se encontram com a psicologia uma vez por semana, bem como frequentam as aulas de reforço escolar e de dança.

Em relação ao espaço físico que os grupos ocupam na EDISCA, é importante dizer que existe uma sala específica onde ocorrem os encontros, chamada de Partilha. Essa sala localiza-se acima de uma outra sala onde ocorrem as aulas do FEF para as turmas de adolescentes e ao lado do refeitório. Sobre esse espaço, alguns aspectos são relevantes à descrição: a sala possui paredes brancas, com três grandes janelas - as quais eu mantinha aberta à pedido das crianças, para que pudessem "ver a rua" - e é composta de grandes armários de madeira embutidos nas paredes - alguns contendo arquivos institucionais importantes -, algumas carteiras de sala de aula, um quadro branco e uma mesa - que seria a do professor.

Por mais que esta configuração tenha sido pensada para uma dinâmica de educação tradicional, nos encontros com as crianças e adolescentes a sala da Partilha ganhava outros significados, a depender do que fosse a temática do grupo (Figura 1). De um modo geral, tínhamos o costume de sentar no chão em círculo, principalmente nos momentos de abertura e de fechamento do encontro, porém durante a atividade, por vezes as meninas pediam para usar as carteiras para desenhar, ou deitavam no chão quando a atividade era assistir a um filme, ou seja, a cada encontro, o espaço era reconfigurado em detrimento do que aparecia na dinâmica dos grupos.

Figura 1 - Adolescentes assistindo a um filme sobre *bullying* na Sala da Partilha durante o Grupo de Convivência



Fonte: EDISCA (2024).

A respeito do encontro em si, é preciso dizer que os grupos são, em sua maioria, conduzidos pelas estagiárias do setor, sendo estes a principal atividade exercida por elas na instituição. Entretanto, o Grupo de Convivência não consiste apenas no encontro, mas prescreve um planejamento, uma organização e uma decisão acerca de temáticas e dinâmicas a serem realizadas. Destarte, semanalmente as integrantes do setor reúnem-se para pensar na atividade que será proposta aos grupos de segunda à quinta, tendo em vista a orientação da Gestão de que todas as crianças e adolescentes participem das mesmas atividades, salvo as especificações para cada turma.

No caso da EDISCA, as especificações relacionam-se à faixa etária - dada a idade como o critério de divisão dos grupos dentro do que é possível após a divisão das turmas do FEF e da dança - uma vez que a grade da instituição é organizada de tal maneira que os grupos sejam compostos por sujeitos de uma mesma idade, ou de idade próxima, com o objetivo de que a linguagem do encontro e as dinâmicas planejadas sejam adequadas aos contextos da infância e adolescência. Dessa maneira, afirmo que a temática planejada para cada semana, na maioria das vezes, é a mesma para ambas as idades. O que se modifica é a metodologia da atividade que será proposta a cada encontro.

Nesse sentido, é possível identificar, em tal modelo de arranjo das turmas, o movimento automatizado de homogeneização do grupo, isto é, conforme Zimerman e Osorio (1997), formatar grupos com "uma mesma categoria de patologia, ou de idade, sexo, grau cultural, etc.". Diante disso, é preciso atentar-se para a questão da homogeneidade, de modo que trata-se de uma construção teórica, a qual nesse caso, idealizada a partir de um critério elegido do ponto de vista de quem está à frente da divisão dos grupos, ou seja, não está relacionada a uma qualidade própria dos integrantes, de maneira que "os participantes de um grupo são homogêneos em relação a algumas variáveis e heterogêneos em relação a outras" (Rasera; Japur, 2003). Ademais, sobre este ponto, Pereira e Sawaia (2020) sugerem:

Separá-los e organizar grupos aparentemente mais homogêneos não a partir do sexo, mas a partir do objetivo do diálogo pode revelar uma potência maior aos sujeitos dos grupos, mesmo sabendo que essa homogeneidade tem aspectos heterogêneos (Pereira; Sawaia, 2020, p. 72).

Com relação ao título desta atividade, há certa polêmica. Segundo a fala da fundadora, esse nome foi sendo recolocado à medida que a prática se deu - em conformidade com os processos de construção da EDISCA. Na entrevista, a diretora afirma que a mudança do nome foi feita pela antiga psicóloga da instituição, a qual foi responsável pela prática dos grupos por onze anos, e que, em determinado momento, inferiu que as atividades realizadas nos encontros se tratavam de psicoeducação.

Todavia, após a sua saída - que ocorreu quase concomitantemente à minha entrada -, o nome da atividade seguiu enquanto Grupos de Convivência em grande parte dos documentos oficiais da instituição, sendo uma questão que hoje se apresenta um tanto quanto nebulosa, de modo que os dois nomes são aceitos e utilizados.

É. Não sei se um é ou é o outro, se houve. Eu acho que é o contrário. É o contrário. Eu não sei, tem que ver pela data, né. Mas foi uma coisa assim (trecho da entrevista com a diretora).

Nesse ponto, considero relevante mencionar, no contexto da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), um serviço direcionado à população em situação de vulnerabilidade social, cujo nome é semelhante a este escolhido pela EDISCA, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Vinculado aos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), atua no sentido de complementar o trabalho realizado no Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e no Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI) (Brasil, 2014).

O SCFV, integrante de um conjunto de serviços do SUAS, se refere à efetivação do direito de convivência familiar e comunitária, bem como da proteção à família, por meio de ações territoriais que se direciona à convivência, à socialização e à acolhida de famílias, especialmente em contextos em que os vínculos familiares e comunitários precisam ser conservados. Nesse sentido, o objetivo dessa prática grupal aponta para o enfrentamento da condição de isolamento social, de discriminação e marginalização, principalmente mediante o fortalecimento dos vínculos.

No que tange à prática, o SCFV está orientado para ações voltadas ao fortalecimento da autoestima, dos laços de solidariedade e dos sentimentos de pertencimento e coletividade (Medeiros, 2023). Desse modo, as ações se dão por meio de atividades artístico-culturais, esportivas e lúdicas, fundamentadas em três eixos norteadores, relativos a aspectos pertencentes à vida dos usuários, são eles: o convívio social, o direito de ser e a participação. Ademais, além do objetivo principal de desenvolver as noções de identidade e pertencimento, o SCFV considera alguns objetivos específicos, relacionados a cada fase do desenvolvimento humano, de modo que divide o seu plano de ação em conformidade com a faixa etária. Sendo assim, sugere que a divisão dos grupos pode ocorrer da seguinte forma: crianças de até 6 anos; crianças e adolescentes de 6 a 15 anos; adolescentes de 15 a 17 anos; jovens de 18 a 29 anos; adultos de 30 a 59 anos e pessoas idosas.

Destarte, de volta ao tema deste trabalho, é preciso dizer que os Grupos de Convivência da EDISCA estão relacionados com o SCFV, tendo em vista, não somente a

nomenclatura semelhante, como também a vinculação da EDISCA à PNAS. Entretanto, no que se refere às propriedades preconizadas por este serviço - a divisão dos grupos, as temáticas a serem trabalhadas e as dinâmicas utilizadas -, pode-se dizer que os Grupos de Convivência têm o SCFV enquanto referência de ação, mas têm, também, liberdade para se construir na prática com as crianças e adolescentes da EDISCA.

2.4 A centralidade do grupo como questão

A partir da minha inserção como estagiária da equipe desde 2023.1, acompanhei os processos de feitura desse trabalho, tanto enquanto planejadora, quanto como facilitadora dos grupos. Desse modo, busco analisar o processo a partir dessa vivência com duração de um ano e meio, assumindo uma postura auto reflexiva, com o objetivo de melhor conseguir caracterizar e analisar, sem deixar de me considerar parte integrante de todo o processo, tendo em vista a minha implicação enquanto integrante dos grupos que conduzi, bem como da minha relação com a prática grupal, com o estágio, e com a EDISCA, considerando minha experiência profissional como bailarina e professora de ballet de crianças e adolescentes.

Este Trabalho de Conclusão de Curso, com o fito de cumprir com os objetivos propostos relativos à análise da questão da centralidade da prática grupal no contexto de uma instituição que atende a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, se constitui através da caracterização e sistematização dos trabalhos relativos aos Grupos de Convivência, realizados com as crianças e adolescentes da EDISCA pela Área Social. Desse modo, as estratégias para a realização do trabalho se referem ao mapeamento das atividades, seguindo certa cronologia, de modo a situar os cenários do setor de Psicologia em cada período do estágio, tendo em vista a relevância de cada acontecimento para o percurso da prática com os grupos.

Além disso, a respeito dos instrumentos utilizados para a produção deste trabalho, realizei uma entrevista semi-aberta com a fundadora e diretora da EDISCA, numa tentativa de compreender o aspecto histórico da prática grupal na instituição, isto é, saber quando, como e porque foram criados os Grupos de Convivência, até terem se tornado o que hoje são. Ademais, contei com meus registro das oficinas que conduzi, durante os três semestres do estágio, isto é, alguns registros de diário de campo, produções artísticas das crianças e adolescentes que guardei como material de pesquisa, bem como o documento referente ao relatório do Estágio I - relativo ao semestre de 2023.1 -, e o documento que estava em

processo de construção, respectivo ao primeiro tema⁴ de pesquisa que elegi para o Trabalho de Conclusão de Curso.

Ademais, em relação às oficinas realizadas com as crianças e adolescentes, serão analisados os processos de surgimento da demanda e do planejamento de cada atividade, em relação, também, às estratégias de facilitação de cada grupo, através da observação participante que se conecta à vivência do estágio. Por fim, após a sistematização das atividades, será possível analisar e refletir acerca da centralidade dos Grupos de Convivência na EDISCA e dos desafios e potências que atravessam este trabalho, também a partir de um breve estudo de caso e de uma análise institucional.

-

⁴ Esta nota tem o objetivo de sinalizar que, durante o processo, houve uma mudança de rota a respeito do tema, ou seja, da questão central da minha Monografia, a qual será melhor desenvolvida mais à frente, no tópico de análise deste trabalho.

3 O TRABALHO COM GRUPOS NA EDISCA

3.1 Os (des)encontros

Neste momento de relato e análise da experiência, sinto a necessidade de estabelecer uma divisão cronológica dos três semestres de duração do meu estágio, tendo em vista os acontecimentos marcantes de cada período, os quais refletiram diretamente nos processos de organização, planejamento e realização das oficinas com as crianças e adolescentes.

Conforme relatado no tópico referente à metodologia, o semestre de 2023.1 foi a minha entrada na EDISCA. Cheguei à instituição sabendo - através da entrevista de seleção - que minha principal atividade enquanto estagiária de psicologia seria a condução dos Grupos de Convivência com as crianças da instituição, de modo que o grupo de adolescentes ficaria sob a responsabilidade da psicóloga da EDISCA - a qual também era recém chegada à instituição, isto é, passou a ocupar o cargo logo após a saída da profissional que trabalhou na EDISCA por mais de onze anos.

No planejamento das atividades do semestre, unimos nossas experiências e estudos para mapear, de certa forma, os assuntos que seriam trabalhados nos grupos, considerando questões pertinentes à infância e adolescência, bem como algumas exigências da instituição - no caso, se referiam ao desenvolvimento de um trabalho acerca da ansiedade, principalmente com as adolescentes. No caso das crianças, com as quais minha atuação relacionava-se diretamente, planejamos trabalhar a partir de uma perspectiva de identidade e das relações consigo mesmo, para posteriormente pensarmos acerca de questões a respeito da relação com o outro.

É importante destacar um aspecto, que pode ser melhor observado na lista das atividades de 2023.1, acerca do modo como se deu o planejamento das temáticas dos grupos - no meu caso, com crianças. Minha chegada na EDISCA se deu em março, período em que a instituição já estava precisando caminhar em suas atividades da grade formativa - dentre elas o grupo - desse modo, o início da prática com os grupos se deu em um ritmo já acelerado e, por assim dizer, engessado - tendo em vista que as atividades iniciais estavam mais relacionadas a experiências anteriores, do que a demandas que surgiam da instituição e/ou das educandas.

Destarte, tive de me equipar de outras experiências, bem como de um aspecto intuitivo para pensar no que fazer, semanalmente, com as crianças da EDISCA. Desde o início do estágio, tinha a certeza de que queria fazer com que aquele momento fosse prazeroso para as crianças, o que pode ser visto como uma possível tentativa de driblar o aspecto da

obrigatoriedade de participação no grupo, mas que acredito ser além disso. Era, de fato, um desejo, enquanto estagiária, de pensar em atividades que estivessem relacionadas ao interesse das crianças, associado à dimensão da brincadeira e do lazer, para que o grupo não fosse apenas mais uma dentre as atividades que fazem parte de uma rotina intensa - tendo em vista que a EDISCA é frequentada no contraturno escolar, isto é, dois turnos completos destas crianças são vividos em instituições.

Planejávamos os materiais a serem usados à medida que decidíamos o tema de cada atividade. Com frequência, contávamos com os papéis, lápis de cor e canetinhas coloridas disponibilizados pela EDISCA. Ademais, em um dado momento, surgiu a ideia de ir em busca de um material adicional, primeiramente em nome de uma variação da dinâmica do encontro (uma tentativa de evitar a monotonia de sempre desenhar - o que era uma queixa por parte das crianças com relação aos encontros com a psicóloga anterior), e também como forma de vincular mais ainda as crianças às atividades, buscando algo novo que pudesse captar o interesse delas.

Diante disso, para fins de análise, a seguir farei um breve relato das temáticas trabalhadas nos encontros a partir da ordem que seguimos, destacando apenas alguns deles.

- Apresentação e estabelecimento de vínculo e acordos para o grupos: através da construção de uma árvore que representaria o grupo, e seus frutos, fazendo referência ao que o grupo poderia produzir para que aquele momento fosse bonito e proveitoso. Nesse sentido, as crianças elegeram como frutos, principalmente: respeito, saber ouvir, amizade, amor, união, carinho, brincadeiras e arte;

- Autorretrato;

Nesta segunda semana de grupos, bem como segunda semana de estágio, ainda estávamos - eu e a psicóloga recém contratada - tentando compreender e seguir o ritmo de todas as atividades do setor, na busca de dar conta das demandas que apareciam, portanto não tivemos oportunidade de nos reunir para planejar a atividade dos grupos. Assim sendo, resgatei em memória uma experiência ainda recente, da disciplina de Práticas Integrativas II da UFC, em que realizei algumas atividades com crianças em um posto de saúde.

Durante o semestre em que cursei esta disciplina, a professora nos deu um caso específico para acompanhar, de uma criança de 8 anos que havia recebido um diagnóstico de pré-diabetes, e que estava sofrendo com o processo de reeducação alimentar. Para a condução dos encontros com a criança, a professora nos sugeriu algumas atividades que tivessem o tema da identidade enquanto central, numa perspectiva de promover o autoconhecimento e, depois, fomentar o autocuidado. Com base nesse aspecto do autoconhecimento e da percepção da

identidade, resolvi sugerir para as crianças a atividade do autorretrato, também porque lembrei de que, quando a realizamos no posto de saúde, foi um momento muito prazeroso e, de certo modo, produtivo para aquela criança.

Destarte, com os grupos da EDISCA, pedi que cada criança desenhasse a si mesma na folha de papel que haviam recebido, mas do modo pensam que são, de maneira que não haveria necessidade de um espelho, por exemplo, para retratar uma cópia fiel. Não precisei dar muitos direcionamentos aos grupos, visto que a maioria das crianças parecia já ter familiaridade com o autorretrato de si mesmas, e logo começaram a trabalhar em sua obramas é importante dizer que algumas crianças sentiram dificuldade em pensar sobre si, principalmente em relação ao medo de não conseguirem desenhar exatamente como são, e de o desenho ficar "feio".

Nesta semana a hora de cada encontro foi quase inteiramente dedicada ao desenho, de modo que tive de organizar o tempo para que ao final conseguíssemos falar sobre o que foi produzido por cada uma - respeitando a decisão de quem preferiu não falar. Durante as discussões finais, o que mais me chamou atenção foram as crianças as quais o desenho, de fato, não tinha semelhança alguma com elas, como o caso de uma menina bem alta que retratou-se bem pequena na folha de papel, bem como o desenho de uma criança de pele bem escura, que continha uma menina de pele clara. Entretanto, senti que aquele não era o momento de levantar estas questões para discussão em grupo, ou mesmo em particular com elas, tendo em vista que a relação de vínculo ainda era incipiente, portanto apenas recebi seus desenhos com elogios, bem como fiz com todas as outras crianças, com exceção das que pediram para levar o desenho para casa.

- *Atividade livre* (brincadeiras propostas pelas crianças, com o objetivo de fortalecer o vínculo):

Sobre este encontro, é importante esclarecer que ele foi, de fato, planejado para ser um momento em que as crianças pudessem escolher o que fazer, sem que houvesse nenhum direcionamento meu enquanto facilitadora. Talvez se possa pensar que esta atividade é desprovida de intencionalidade, a justificar a ocorrência de um encontro que não foi planejado, juntando as crianças em uma sala e as deixando brincar. Todavia, essa dimensão da liberdade do brincar, da criação e da coparticipação das crianças na construção do grupo é, justamente, o que contribui para o fortalecimento dos vínculos entre as integrantes, bem como mantém vivo o aspecto do prazer em estar no grupo.

Como atividade social específica, ainda, a brincadeira é partilhada pelas crianças, supondo um sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos pares, à medida que este se desenrola. Da mesma

forma, implica uma atividade consciente e não evasiva, dado que cada gesto significativo, cada uso de objetos implica a (re)elaboração constante das hipóteses sobre a realidade com as quais se está confrontando (Wajskop, 1995, p. 29-30).

Aqui, neste ponto, destaco a importância da Psicologia estar à frente dos processos grupais em instituições, tendo em vista que a coordenação e facilitação de um encontro, além dos aspectos teórico-metodológicos, envolve especialmente uma noção de abertura e, de certo modo, de sensibilidade ao que se apresenta na prática grupal e que é da ordem de uma subjetividade. O grupo deve ser movido não apenas pelos fluxos que o produziram, mas especialmente pelo que está em jogo durante o encontro, o fazer aqui e agora, isto é, para além do que é atribuído em contexto institucional - sejam as normas, as demandas e o espaço físico -, a prática grupal constrói o rumo para onde seguir, ao passo em que pode, também, sinalizar a necessidade de uma mudança de rota.

O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e ao mesmo tempo produz outras... (Barros, 1997, p. 189)

Nesse dia, pelo menos quatro brincadeiras diferentes foram escolhidas pelas crianças, a partir da organização que construíram coletivamente, isto é, a decisão da brincadeira da vez também foi delas, que conversavam e, por vezes, disputavam, até que conseguiam entrar em consenso. Apesar dos limites institucionais relacionados, principalmente, ao barulho, naquela semana as crianças puderam experimentar o grupo enquanto momento de lazer e de repouso em relação às atividades formativas, o que, visivelmente, foi produtivo, não somente para elas, mas também para o grupo.

Destarte, reitero o valor de estar sensível às demandas que surgem no próprio fazer da prática grupal, pois quem melhor para falar do que as crianças precisam, se não as próprias crianças? É evidente que a demanda institucional também está fundamentada nesse aspecto, e tem o seu sentido em existir, mas quero enfatizar a relevância da escuta ativa - enquanto premissa na atuação da Psicologia - poder legitimar o que é reclamado em grupo pelas crianças, captando aquilo que surge, também, na espontaneidade da vivência de cada encontro.

Nesse sentido, a próxima atividade surgiu exatamente dessa forma. Foi no encontro das brincadeiras que, em um grupo específico, uma criança deu a ideia de brincarem de ser os personagens do filme *Divertidamente*, de modo que cada criança seria uma emoção, e haveria, também, a protagonista do filme, Riley. Reparei que, enquanto brincavam, tiveram uma pequena discussão sobre o que cada emoção diria em relação à situação vivida por Riley, de

modo que, por vezes, se dirigiram a mim para questionar sobre as características de cada emoção, demonstrando estarem, de algum modo, confusas.

Ao final do encontro, sentamos para discutir estas questões, trazendo experiências próprias para pensarmos quais emoções estariam relacionadas, e como se manifestam, em um espaço de diálogo potente, de modo que, ao experimentarmos ouvir umas às outras, pudemos experimentar outros modos de existência, de afetos, não buscando os sentidos, mas sim criando-os, realocando a vivência das emoções para o campo do que é coletivo (Corbisier, 2011), e revelando a força do grupo enquanto dispositivo de conexão, vitalidade e potência.

Destarte, após reunião com a psicóloga da instituição, pensei em levar a temática das emoções para todos os grupos de crianças da EDISCA, de modo que apostei minhas fichas na potência do assunto, considerando a relevância de conhecer e legitimar as emoções, especialmente quando falamos sobre sujeitos em processo de desenvolvimento. Portanto, fui em busca de materiais que pudessem fazer parte das dinâmicas dos encontros, no intuito de despertar interesse das crianças através da afinidade com alguma brincadeira, ou personagem, como no caso do jogo *Desafio ou Emoção*⁵, produzido por uma psicóloga e que contém os personagens do filme Divertidamente.

Durante os meses de março e abril, conforme íamos dando conta de realizar as entrevistas individuais de todas as educandas para os registros da ASP, dei seguimento ao tema das emoções com os grupos de crianças, também a pedido delas, que demonstraram bastante aceitação da temática e das atividades propostas. Além do jogo *Desafio ou Emoção*, inventei o *Jogo da Careta* - usando uma caneta e uma folha de papel -, em que, sentadas em círculo, as crianças retirassem de um copo um pedaço de papel que continha uma emoção escrita e fizessem uma expressão (careta) que representasse tal emoção, para que as outras crianças pudessem adivinhar. Essa brincadeira rendeu grandes momentos de risadas nos grupos em geral.

Ademais, encontrei no armário da sala da Psicologia na EDISCA, um jogo de cartas que metade delas continha imagens e a outra metade palavras, relacionadas a diversas emoções. Um aspecto interessante desse jogo é que ele não vinha acompanhado de um manual de instruções - e acredito que, mesmo se viesse, não teríamos utilizado -, portanto, inventamos em grupo várias maneiras de brincar com as cartas, como jogo da memória, caça ao tesouro e adivinhação. Além disso, utilizei também como recurso um livro que tinha em casa, chamado *O Monstro das Cores*, também com o tema das emoções, o qual fez com que a discussão demorasse a se esgotar, de modo que tivemos um encontro para a contação da história (Figura

_

⁵ Disponível no link https://pt.scribd.com/document/478966189/jogo-desafio-ou-emocao.

2) e outro para a criação do seu próprio monstro das cores, o qual seria pintado da cor de alguma emoção, de acordo com a escolha de cada criança.

Diante disso, seguem as atividades realizadas após a "atividade livre":

- Introdução sobre as emoções (Jogo da careta + Jogo do dado Desafio ou Emoção);
- Qual é a emoção? (Jogo de cartas);
- Contação de história: Livro "O Monstro das Cores";
- Construção do seu próprio Monstro das Emoções;
- Semáforo do Toque + Pintura da Flor da Campanha Faça Bonito: esta atividade foi referente ao dia 18 de maio, Dia Nacional do Combate à Violência e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes - a qual mais à diante será melhor explanada;
- Roda de conversa sobre o Bullying: atendendo a uma demanda institucional, a partir de algumas ocorrências de bullying nos espaços da EDISCA;
- Vídeo no Youtube sobre o bullying: Canal da Charlotte;
- Curta-metragem da Disney+ sobre bullying: LOU;
- Encerramento dos encontros do semestre. (por meio de uma roda de conversa, em cada uma pôde dar um feedback, elegendo a atividade que mais gostou e a que menos gostou).

Figura 2 - Contação de história do livro O Monstro das Cores



Fonte: EDISCA (2023).

Diante do que foi exposto sobre o primeiro período do estágio, é possível reparar nas ações do setor direcionadas em um sentido de, talvez, legitimar que houvesse um trabalho de uma ordem subjetiva/psicológica sendo feito, de modo que a maioria dos encontros foram programados em relação a temáticas específicas, relacionadas ao que se entende enquanto trabalho para a Psicologia - especialmente no que diz respeito à questão das emoções. Todavia, o *talvez* aqui utilizado é para afirmar que essa direção não foi anterior à prática, isto é, a ideia surgiu, conforme relatado acima, de um pedido das crianças no dia em que a atividade planejada era a brincadeira a comando delas, foi, portanto, uma demanda das educandas.

E, dessa forma, o semestre seguiu um fluxo que combinava demandas do setor e da instituição com aquilo que era solicitado por elas, principalmente em relação à dinâmica utilizada para falar de certo tema. Um exemplo do qual me recordo, sobre esse ponto, se refere ao encontro em que a atividade programada era o filme LOU, com a temática do *bullying*. A ideia era que assistimos ao filme e depois fizéssemos uma roda para conversar sobre o que tínhamos assistido. Porém, houve um encontro em que, ao final do filme, uma criança ficou

bastante emocionada, mas não queria falar sobre o assunto. Foi então que sua colega disse: "Tia, ela já sofreu *bullying*, mas não gosta de falar." Em seguida, outra criança do grupo deu a ideia de fazerem desenhos sobre situações de *bullying*, para conseguirem comunicar sem precisar falar sobre aquilo.

A sugestão foi bem aceita pelo grupo, o que as deixou bastante empolgadas. Eu, enquanto facilitadora, não tive outra opção se não a de ir, rapidamente, em busca de papéis e lápis de cor para atender aquilo que havia se tornado um desejo em comum. E não por acaso, as *crianças-artistas* da EDISCA, que, além da dança, tanto tinham apreço pela sala de artes da instituição, estavam precisando reclamar sobre o que viveram através do desenho, o que parecia, naquele momento, ser o modo de expressão ideal.

Nesse sentido, concluo que essa experiência inicial com grupos de criança na EDISCA me apresentou a uma prática que vai além do que se encontra em referenciais teóricos. Tem algo da prática que só se conhece ali, no encontro com as crianças, ou mesmo no desencontro - quando uma criança decide que não quer fazer aquela atividade e é preciso fazer um desvio na rota para que, de algum modo, ela continue parte do grupo naquele momento. Conforme dito anteriormente, é preciso estar presente, muito mais do que estar munido de um arcabouço teórico. As crianças precisam ser ouvidas, pois estão a todo tempo comunicando algo, principalmente sobre o caminho a seguir no trabalho com elas. Nesse caso, acredito que é válido pensar: será que estamos conseguindo ouví-las?

Nesse momento do texto, considero importante informar que, ao final do primeiro semestre de 2023 decidi que realizaria a monografia para a conclusão da graduação na UFC. Não somente isso, como também decidi, junto à supervisora do estágio - quem viria a ser, também, minha orientadora de monografia - que o trabalho seria relacionado à minha experiência na EDISCA. Desse modo, tendo em vista o tempo que eu haveria de ter para dedicar-me a um trabalho desta magnitude, informei à psicóloga e à Gestão que não poderia mais ocupar a função de estagiária contratada do setor - cumprindo 30h semanais. O acordo que fizemos foi que eu continuaria parte do setor, mas desta vez como estagiária voluntária, cumprindo apenas a carga horária referente à disciplina de Estágio II da UFC - com apenas 8h semanais.

Ademais, em reunião com minha professora-orientadora, decidi que gostaria de pesquisar sobre o atravessamento de subjetividades das crianças e adolescentes em relação à EDISCA, considerando o que a instituição e o fazer-parte da instituição significava para elas. Destarte, ao compartilhar com a psicóloga sobre meu tema de pesquisa, pensamos juntas a reorganização dos Grupos de Convivência para o semestre seguinte - 2023.2 -, a partir do que

nos foi passado pelas áreas artística e pedagógica acerca da mudança de turma de algumas educandas referente ao seu desempenho nas atividades avaliativas do semestre, isto é, as provas de português e matemática, e as aulas públicas de dança.

Dessa maneira, em agosto retornei das férias, de algum modo, diferente. O estágio parecia ter encolhido, não apenas pela redução considerável da carga horária, mas também pelo atravessamento da pesquisa, pois a todo momento na instituição a pesquisa-intervenção estava acontecendo. Destarte, a pesquisa cartográfica foi se construindo simultaneamente ao estágio - com carga horária de 8h semanais-, isto é, foi acordado com a direção e com a psicóloga que esteve comigo durante o meu primeiro estágio - em 2023.1 - que eu faria a pesquisa especificamente com dois grupos - já montados na organização das turmas - um de crianças e um de adolescentes, sendo os dois no mesmo dia da semana, e que eu iria à instituição mais um dia para realizar atividades referentes ao estágio.

Conforme o que foi acordado, a pesquisa teria duração de dois semestres letivos, com início em setembro de 2023 e fim em junho de 2024, e, durante o período de 2023.2, foi acontecendo através de encontros semanais, às segundas-feiras, primeiramente com um grupo de 10 adolescentes às 8h, e em seguida com um grupo de 19 crianças às 9h, ambos com uma hora de duração, sendo ao todo 9 oficinas realizadas neste semestre.

Os encontros trataram-se de oficinas criativas para se pensar sobre a EDISCA, de modo que, coletivamente, pensávamos em atividades que nos permitiriam discorrer acerca das pessoas, dos espaços, dos afazeres e dos sentidos que coabitam no cotidiano da instituição, por meio de atividades ora propostas por mim, ora sugeridas pelas crianças e adolescentes. Neste caso, por se tratar de uma pesquisa, tive a liberdade para conduzir e propor as atividades, e por este motivo, durante todo o semestre os dois grupos que conduzi não realizaram as mesmas atividades que os outros grupos de convivência da instituição - salvo alguns dias que não pude comparecer por motivos de saúde. Entretanto, posteriormente, eu tomaria conhecimento de que esse afastamento das oficinas do que era planejado para os Grupos de Convivência da EDISCA estaria causando uma tensão em relação ao tema da pesquisa-intervenção.

Sobre isso, é válido abrir um parênteses para a composição do setor de Psicologia nesse período de 2023.2. Ainda no mês de agosto, a psicóloga da EDISCA informou, repentinamente, sua saída da instituição, de modo que o setor ficou descoberto, e a Gestão teve de correr em busca de uma nova pessoa para ocupar esta posição. A profissional encontrada já havia sido pré-selecionada no início do ano, entretanto nesse momento estava vinculada a uma outra instituição, de modo que não poderia assumir o setor de imediato. Portanto, a solução foi a contratação de duas estagiárias de Psicologia, para dar conta das

demandas da Área Social como um todo.

Destarte, com a chegada da nova psicóloga no final do mês de outubro, o setor de Psicologia continha uma psicóloga, duas estagiárias contratadas e uma estagiária voluntária. Rapidamente, as novas integrantes precisaram tocar as atividades do setor, para dar conta de toda a demanda que esteve, de certo modo, suspensa neste período de transição, portanto, uniram-se no processo de reestruturação do setor, bem como das atividades dos grupos e de atendimentos. Enquanto isso, segui no mesmo ritmo das oficinas referentes à pesquisa nas segundas-feira - conforme acordado com a psicóloga anterior e com a Gestão -, e, às quartas, me propunha a ajudar no que fosse necessário, de acordo com o que haviam planejado, ou o que recebiam de demanda - informações às quais eu não tinha tanto conhecimento, nessa conjuntura de estar à beira do setor, por assim dizer, posto que nem sempre eu participava das reuniões e tomadas de decisão do setor, também devido à carga horária reduzida, de apenas 8h semanais.

Por fim, sobre essa questão, considero importante situar que durante o período de 2023.2, devido a todos os acontecimentos citados, a Área Social esteve em processo de reestruturação, até que encontrasse o seu novo ritmo de funcionamento, entretanto manteve as atividades do Grupos de Convivência, de modo a evitar que tal situação pudesse, de algum modo, resvalar nas crianças e adolescentes - no caso, a perspectiva foi de redução de danos, metaforicamente falando, uma vez que a saída inesperada da psicóloga, e a chegada repentina de três novas profissionais, de certo, alcançou as educandas, principalmente em forma de estranhamento.

Portanto, nesse período as temáticas do setor giraram em torno do que aparecia enquanto demanda na instituição, a exemplo do pedido da diretora que se falasse sobre comida, após ter observado um aumento no desperdício de comida durante os horários de refeição na EDISCA. Além disso, outros assuntos foram trabalhados, seguindo o mesmo tipo de matriz da demanda, foram eles: *bullying*, normas de conduta da instituição, o Dia da Consciência Negra, e o próprio tema da comida, que foi trabalhado por mais de um encontro, através de diferentes atividades.

No que se refere às temáticas das oficinas que conduzi, fui em busca do que gostaria de ter como produto final da pesquisa cartográfica, produzindo as atividades junto às crianças e adolescentes da EDISCA. Ademais, por ser um espaço em que a principal atividade é o ensino da dança, pelo qual, também, a instituição é mundialmente conhecida, bem como pela minha própria vivência também como bailarina, pensei em construir com os grupos o esqueleto-roteiro de um espetáculo de dança que representasse a instituição de acordo com a

percepção delas enquanto ocupantes e inventoras da EDISCA. Desse modo, orientei o planejamento das oficinas nos elementos que poderiam compor o espetáculo final, iniciando a partir de um tema mais abrangente e aos poucos convidando-as a pensar, falar, opinar e escolher elementos mais específicos como as pessoas e os espaços da instituição.

A partir disso, o primeiro encontro com as adolescentes, as quais ainda não conhecia - pelo fato de que, no período anterior, tive contato apenas com os grupos de crianças -, se direcionou para uma atividade de apresentação e construção de vínculos. No caso das crianças, o encontro foi, na verdade, um reencontro, pois a grande maioria das crianças já faziam parte dos grupos que eu conduzi no outro semestre. Nesse caso, inicialmente fizemos uma dinâmica para nos apresentarmos - tendo em vista que algumas crianças eram de turmas diferentes, portanto não se conheciam -, e em seguida sugeri que fizéssemos uma brincadeira. Por fim, apresentei aos grupos a ideia da pesquisa, convidando-as a participar comigo do processo de construção do trabalho.

Ao longo do período de 2023.2, as oficinas da pesquisa foram:

- Apresentação do tema da pesquisa e convite para participarem;
- O que significa o nome EDISCA? Que palavras são essas que formam a sigla?

Considero relevante comentar que em 2023 - concomitante à minha entrada na instituição e às duas mudanças de profissional da Psicologia - a EDISCA iniciou um processo de Fortalecimento Institucional, guiado por uma instituição parceira. O objetivo central desse processo era de repensar a instituição e suas frentes de ação, em busca de uma maior coesão, bem como de um fortalecimento, conforme o próprio nome indica. Enfim, esse aspecto torna-se relevante à discussão deste trabalho uma vez que acabei participando das reuniões iniciais, em que vi questões, de certo modo, primitivas sendo examinadas, a exemplo o próprio nome da instituição.

De certo, a EDISCA mostra-se múltipla em sua identidade e atuação, mas é mesmo curioso pensar que a primeira palavra escolhida para o seu nome foi Escola. Durante o processo, foi dito sobre a história da instituição, a qual teve grande influência de Antônio Carlos Gomes da Costa, pedagogo dedicado à causa dos direitos das crianças e adolescentes e coordenador da equipe de redação do ECA. Colega da fundadora da instituição, o educador contribuiu vigorosamente para a concepção da EDISCA, enquanto espaço de atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, acreditando, além da dança, na educação enquanto caminho para o desenvolvimento dessa população enquanto sujeitos.

Entretanto, após pouco mais de 30 anos de atuação, o termo *escola* parecia não mais dar conta daquilo que representa a EDISCA, tendo em vista os espaços em que a instituição se insere através das suas ações. Portanto, um bom período do processo de Fortalecimento Institucional foi dedicado a pensar sobre essa questão. Nesse sentido, e considerando a temática da pesquisa que, até então, estava em curso, coloquei-me a pensar: o que é a EDISCA, na opinião das educandas? Se elas estivessem participando dessas reuniões, qual seriam suas opiniões?

Desse modo, este foi o pontapé inicial da pesquisa: o nome. O que significa? Elas sabiam que EDISCA é, primeiramente, uma sigla? Surpreendi-me ao descobrir que a grande maioria das meninas, pelo menos as dos grupos os quais eu estava conduzindo, não sabiam disso - apesar de que, na blusa que compõe o uniforme da instituição, o qual elas têm de usar quando estão lá, está escrito a sigla e, logo abaixo, as palavras referentes a cada letra. "Escola de Desenvolvimento e Integração Social para Criança e Adolescente", o que significam cada uma dessas palavras? Foi o que discutimos neste encontro. Estávamos dedicadas a pensar sobre esses nomes, e se faziam sentido em relação à experiência delas enquanto público atendido da instituição. É isso mesmo? Concordam? Discordam?

A discussão não se encerrou neste encontro, a pedido delas, e tivemos um segundo momento para pensarmos em outras palavras que representavam a instituição para elas, e que haviam ficado *de fora*⁶ do nome da instituição. *Empatia, identidade, dança, independência, amizade, saúde, casa, comida, árvores, informação, aulas, sociedade, coque, collant, almoço e abrigo*, foram algumas das palavras escolhidas pelo grupo das adolescentes na tentativa de inventar um novo nome para a instituição, sem alterar sua sigla original.

Em geral, a proposta de pensar sobre os elementos que compõem a EDISCA - o nome, os personagens, os espaços e as atividades -, despertou o interesse especialmente nas adolescentes, uma vez que, embora as crianças também respondessem às atividades e mostrarem-se engajadas nos encontros, percebi que o grupo das adolescentes era mais ativo no sentido de produzir algo a partir do que era proposto, de modo que, por vezes, a temática da próxima semana era sugerida por elas ao final do encontro. Pelo fato do grupo das adolescentes acontecer anterior ao das crianças, e por ser tão frutífero, passei a contar com elas para o direcionamento da pesquisa, seguindo aquilo que elas consideram relevante pontuar em relação à instituição, já pensando na proposta do próximo semestre - bem como

⁶ Termo utilizado por uma adolescente neste encontro em que descobriu as palavras que integram a sigla EDISCA, no intuito de comunicar que, para ela, havia elementos que representavam ainda mais a instituição e que, portanto, deveriam compor o seu nome.

próxima etapa da pesquisa - a construção do roteiro de um espetáculo de dança que representasse a EDISCA (Figura 3).

- Esse nome representa a instituição? Em busca de um outro nome!
- O que a gente faz nesse lugar ? Atividades formais e não programadas;
- Roda de conversa sobre as pessoas que fazem parte da Edisca;
- Quem eu escolho pra representar?;
- Meu lugar preferido da Edisca!;
- Dentro e Fora da Edisca;
- Retrospectiva + Roda de conversa sobre ansiedade e momento Mindfulness.

Figura 3 - Oficina da pesquisa com as adolescentes



Fonte: EDISCA (2023).

O final dos encontros coincidiu com o período de avaliações na instituição, de modo percebi, entre as educandas, uma inquietação relacionada, especialmente, às aulas públicas de dança. Desse modo, para os dois grupos, abri mão da atividade de retrospectiva e feedback com relação ao que produzimos durante o semestre e dei espaço para que pudessem falar

sobre o que estavam sentindo - "Tia, eu tô muito ansiosa!". Nessa perspectiva de lidar com a situação, de certo modo, ansiogênica que estava próxima, as adolescentes quiseram falar sobre suas expectativas, mas depois decidiram brincar de *Quem sou eu?* - jogo em que cada participante recebe uma personagem e tenta adivinhar quem é -, numa tentativa de distração.

No caso das crianças, a demanda foi de falar sobre a ansiedade que estavam sentindo e quais os seus efeitos, de modo que percebi a curiosidade em compreender melhor sobre o que se tratavam aquelas sensações de frio na barriga, taquicardia e sudorese. Desse modo, atendi ao pedido e explanei sobre o que tinha de conhecimento acerca do assunto naquele momento, considerando não só a dimensão sintomática, mas, principalmente, a importância desse sentimento para a existência - resgatando, também, o que havia sido discutido no semestre passado na atividade sobre emoções com o material do filme *Divertidamente*.

Mais uma vez, deixo aqui uma ressalva sobre a importância de ouvir o que dizem as crianças e adolescentes, sobre o que precisam no momento. Ainda que, de algum modo, a retrospectiva e o *feedback* fossem importantes a nível da pesquisa, é certo que o estado emocional das meninas, exatamente naquela semana, pedia uma mudança no curso do encontro - ainda que fosse num caminho de distração, no caso das adolescentes, ou para falar sobre a situação, no caso das crianças. Com isso, penso ainda na dimensão do vínculo, e de como não apenas ouvir, mas legitimar o que aparece como demanda pelas educandas é potente, no sentido de fortalecer os laços de confiança e de ampliar a dimensão do bem-estar e do prazer de estar em grupo - especialmente no caso dos Grupos de Convivência da EDISCA, em que a participação das crianças e adolescentes é prescrita.

Nesse sentido, pergunto-me: o que esse distanciamento entre as oficinas da pesquisa e os Grupos de Convivência em geral produziu? - no que diz respeito à instituição, ao setor e, principalmente às crianças e adolescentes. Ainda sobre o grupo das adolescentes, recordo-me de um episódio em que na sala da partilha havia no chão uma amarelinha desenhada de fita gomada e uma adolescente perguntou se era para elas brincarem. Respondi que se quisessem poderíamos iniciar o encontro pulando amarelinha, mas ela prontamente negou, afirmando estar com sono - este era o grupo que acontecia às 8h. Logo, uma outra adolescente perguntou quem havia desenhado a amarelinha e por quê ela estava ali naquele dia, então respondi que esta atividade era parte da dinâmica dos Grupos de Convivência, os quais estavam discutindo acerca do tema *comida*, e a amarelinha se tratava de um jogo de perguntas e respostas sobre a comida relacionada a outros temas, como saúde, economia, etc.

Penso que, de algum modo, esses contrafluxos entre os Grupos de Convivência e a pesquisa-intervenção foram flagrados, especialmente pelas adolescentes, de tal maneira que se

relacionaram através do desencontro, isto é, da diferença, o que, por sua vez, apareceu em discurso quando uma adolescente disse: "Ai tia, ainda bem que a gente não está fazendo isso" - em referência a atividade sobre comida - justificando que a pesquisa a fazia se sentir mais à vontade e livre para criar. Entretanto, é importante aqui fazer uma ressalva, pois não há como afirmar que alguma outra adolescente, na verdade, poderia preferir a atividade de amarelinha dos Grupos de Convivência, e apenas não tenha externado tal sentimento.

Destarte, era preciso cuidado com relação a esta diferença posta. Para os movimentos agenciados pelo que se produzia na pesquisa-intervenção era preciso um outro momento na conjuntura da EDISCA, de modo que a instituição tinha como foco a urgência da reorganização do setor de Psicologia, bem como da Área Social como um todo. Ademais, mesmo com a reestruturação do setor, era necessária uma repactuação com a Gestão acerca do que seria realizado na pesquisa, bem como das contribuições à instituição.

Portanto, talvez aquele não fosse mesmo o tempo para a pesquisa, o trabalho haveria de ser redirecionado, com o objetivo de considerar as ações do setor que precisavam ser reestruturadas, bem como as minhas ações enquanto estagiária. Desse modo, junto à minha orientadora, pensei em como redirecionar e ressignificar o tema do Trabalho de Conclusão de Curso, ainda na tentativa de manter a potência verificada no dispositivo grupal enquanto questão central. Confesso ter sido muito duro fazer tal mudança de rota, mas foi o que me fez chegar até aqui, e construir este trabalho.

Assim, no semestre de 2024.1 - o último semestre do estágio -, passei a ocupar um novo espaço na Área Social, enquanto estagiária voluntária. Nesse período, foram repactuados os aspectos do setor, a respeito da organização semanal das ações, à condução dos grupos e às reuniões de planejamento de atividades, além das outras demandas que apareciam no decorrer dos dias.

Ademais, por se tratar do primeiro semestre letivo de 2024, havia, também, a demanda da ASP para ser cumprida pelos setores de Psicologia e Enfermagem, o que teve como consequência o não acontecimento dos Grupos de Convivência por algumas semanas, de modo que o horário de cada grupo era destinado à ASP de cada uma das integrantes, até que conseguíssemos concluir grande parte da demanda. Desse modo, começamos os trabalhos em grupo ainda nesse período direcionado à ASP, portanto nem sempre os grupos estavam completos. Ainda assim, os encontros foram acontecendo nessa conjuntura até que o ritmo fosse retomado - aproximadamente no mês de abril. Em geral, os temas trabalhados neste período foram:

- Gênero:

- Relacionamentos;
- Sexualidade;
- Bullying;
- Alimentação (com estudantes de Nutrição da Unifor);
- Arteterapia (produção de artes para decorar a sala da partilha);
- Semana do 18 de Maio cuidado em rede;
- Semana do Meio Ambiente (conhecendo a horta da EDISCA e plantando em uma sementeira);
- Jogos cooperativos.

Em relação às temáticas deste semestre, considero importante destacar que as origens foram mais diversificadas. O tema do gênero surgiu a partir de uma demanda da Gestão, referente a um projeto ao qual a EDISCA estava relacionada, e que requisitava da instituição a discussão em grupo - com as crianças e adolescentes - de algumas temáticas, dentre elas a identidade de gênero. Daí, pensamos, em um momento de reunião, em seguir o fio desse assunto até chegar no tema dos relacionamentos, de modo a trazer ao debate as dinâmicas de relações entre sujeitos, sejam elas familiares, amorosas ou amistosas - considerando, também, as relações homoafetivas e as composições familiares não tradicionais.

Ademais, com exceção do encontro de arteterapia e dos jogos cooperativos, as temáticas seguintes vieram de demandas, de certo modo, externas. O tema da sexualidade surgiu através de uma parceria entre o setor de Psicologia da EDISCA e o Núcleo Interdisciplinar de Intervenções e Pesquisas sobre a Saúde da Criança e do Adolescente (NUSCA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), tendo em vista que o tema já fazia parte das intervenções pensadas e elaboradas pelo núcleo. Desse mesmo modo, o encontro sobre alimentação também se deu através da ação de um grupo de estudantes da Universidade de Fortaleza (Unifor), que estava em busca de uma instituição que dispusesse de grupos de crianças e adolescentes para utilizar o instrumento que haviam desenvolvido, relacionado a um diário de alimentação.

No caso das datas 18 de maio e 5 de junho - referentes, respectivamente, ao Dia Nacional do Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes e ao Dia Mundial do Meio Ambiente -, elegemos estratégias que tivessem o objetivo de despertar o interesse das educandas em pensar sobre tais assuntos, os quais já tinha conhecimento. Como, então, falar sobre o que já sabemos de uma outra forma? Este foi o nosso desafio nestas duas semanas. Felizmente, as dinâmicas foram bem recebidas pelas meninas, de modo que, também por terem sido diferente do que estávamos habituadas a fazer nos grupos, foram

atividades prazerosas.

Desta vez, a discussão sobre o dia 18 de maio não esteve direcionada ao abuso sexual em si, ou mesmo sobre educação sexual, mas sim sobre o cuidado em rede e o acesso aos equipamentos públicos de proteção à infância e adolescência. Para isso, utilizamos diferentes instrumentos musicais - levados de casa pela psicóloga - numa tentativa de produzir algo em conjunto, refletindo acerca do som que cada criança inventava com o seu instrumento, como uma referência à atuação de cada agente da rede de cuidados, de modo a se pensar sobre a potência da ação coletiva, também, na dimensão da proteção e do acesso à direitos.

Outrossim, na semana do Dia Mundial do Meio Ambiente, levamos as educandas ao jardim da EDISCA - lugar de grande apreço por elas, tendo em vista que é lá onde está a *casinha*, lugar onde as crianças passam grande parte do seu tempo livre na rotina da instituição -, para que pudessem conhecer a horta cultivada por um dos colaboradores da EDISCA. Foi um encontro frutífero em que, além de termos conversado a respeito de aspectos importantes sobre os cuidados com o meio ambiente, tivemos a oportunidade de plantar sementes de pimentão, tomate, cenoura e berinjela em uma sementeira, a qual passaria a compor o jardim da instituição, sob os cuidados das próprias educandas.

Por outro lado, tivemos neste semestre um encontro com uma temática que surgiu de uma demanda de uma criança em específico. Certa vez, durante um dos encontros iniciais deste semestre - não me recordo exatamente qual -, um educando, que já vinha demonstrando certo incômodo em estar ali, disse: "Ah tia, essa sala é muito sem graça!", e continuou, reclamando da falta de cor naquele ambiente, composto de paredes brancas e armários marrons, o que, para ele, nada tinha a ver com o que produzíamos na sala da Partilha.

Diante disso, assim que as demandas institucionais apresentaram uma pausa, aproveitamos para realizar os encontros dedicados à decoração da sala, que partiria de produções artísticas das crianças e adolescentes, utilizando dos mais variados materiais, inclusive de folhas do jardim que já estivessem soltas. Lembro que neste dia reparei no forte engajamento de todos os grupos na atividade, quase como um sentimento unânime de querer deixar algo delas naquele espaço, que era, de fato, ocupado por elas (Figura 4). Considerando, também, que estamos falando do contexto de uma instituição diretamente relacionada a arte, acredito que faz sentido pensar no empenho das crianças e adolescentes em ajustar e, de certo modo, modelar aquele ambiente no sentido da dimensão artística, ou seja, resgatar à sala da Partilha aquilo que possa ser da ordem de uma inspiração, condizente com os processos de produções artísticas que ocorrem naquele espaço, durante os encontros dos Grupos de Convivência.



Figura 4 - Atividade de arteterapia para decorar a Sala da Partilha

Fonte: EDISCA (2024).

No que diz respeito ao título desta atividade - arteterapia -, é importante ressaltar que o objetivo do encontro não era essencialmente terapêutico, pelo menos não no sentido em que se pensa na aplicação da arteterapia em contextos de tratamento de psicopatologias. Entretanto, não se pode desconsiderar a arte enquanto meio de expressão da subjetividade (Reis, 2014). Segundo Ciornai (1995), a noção fundamental da arteterapia é de que a linguagem artística reflete experiências subjetivas, por vezes com mais acerto do que a linguagem verbal, o que pode proporcionar aos sujeitos uma ampliação da consciência acerca de sua própria subjetividade. Isso se aproxima de uma noção do cuidado terapêutico em relação ao autoconhecimento.

Desse modo, é possível afirmar que há algo de cada criança e adolescente em sua produção. E para além disso, a partir daquele encontro haveria, portanto, algo de cada educanda nas paredes da sala da Partilha, justamente as paredes que delimitam o espaço coletivo de criação, questionamento, fala, escuta, acolhimento e vínculo. Nesse sentido, enxergo a potência desse momento, também no sentido de produzir um fluxo de

fortalecimento daquela prática, ou seja, a decoração da sala, na perspectiva de torná-la mais agradável, diz respeito ao investimento que estava sendo feito em relação aos Grupos de Convivência, de modo a estarem implicados na construção dos encontros, agora não mais relacionada somente ao grupo e às atividades, mas também àquele espaço, o qual de fato, era ocupado unicamente por nós.

Por fim, já na conclusão das atividades do semestre - bem com o encerramento do estágio -, a atividade realizada com os grupos foi a de jogos cooperativos, sugerida pela psicóloga do setor, a partir de seus conhecimentos e experiências relacionadas a dinâmicas com grupos. O objetivo desses jogos é de promover interação social para resolver determinada tarefa, considerando aspectos como vínculo, confiança, comunicação e trabalho em equipe - ao contrário dos jogos competitivos, que têm como foco a competição considerada *saudável*, que ensaia situações de vitória e de derrota, de modo que o sujeito pode aprender a lidar com cada uma delas.

Um aspecto interessante deste encontro foi o processo de engajamento das educandas na atividade, de maneira que iniciaram o encontro com receio de precisarem cooperar, em detrimento da ideia de ganhar ou perder, a qual estão mais habituadas. Durante a atividade, aos poucos os grupos foram mostrando-se cada vez mais empenhados em realizar coletivamente a tarefa de cada jogo proposto, bem como foram também encontrando uma forma de comunicação que fosse eficiente para que tivessem sucesso na atividade coletiva.

Ao final do encontro, como de costume, sentamo-nos em roda para conversar sobre nossas impressões acerca das atividades realizadas. As meninas compartilharam sobre a dificuldade que sentiram a respeito da ação coletiva, uma vez que cada uma tinha uma ideia acerca da estratégia a ser utilizada para realizar a tarefa, mas só teriam sucesso se todas agissem em conjunto. Esse ponto me fez pensar na semelhança desta situação com o contexto da dança, considerando uma coreografía de conjunto - isto é, que todas dancem juntas a mesma coreografía.

Nesse sentido, como citei no tópico anterior, a qualidade composição coreográfica apresentada é avaliada pela limpeza técnica, que considera a harmonia entre os bailarinos, ou seja, aspectos referentes à igualdade na execução dos movimentos de acordo com a música. Desse modo, pode-se dizer que dançar em conjunto também se trata de uma atividade cooperativa, uma vez que essa modalidade de coreografía é considerada bela quando se observa a sintonia dos bailarinos realizando uma mesma movimentação - o que difere de uma apresentação em solo, por exemplo, onde o objetivo é explorar individualmente as habilidades de cada bailarino.

Isso posto, diante de toda a discussão acerca das temáticas trabalhadas nos encontros com os Grupos de Convivência nestes três semestres referidos, é possível identificar que a prática grupal é uma atividade da EDISCA que está em constante diálogo com os outros fluxos que se agenciam na instituição, sejam estes fluxos de demanda, da própria temática das atividades, ou das relações interpessoais que se atravessam nos espaços dessa OSC. O modo como as temáticas são planejadas, como as dinâmicas ocorrem, como as crianças e adolescentes recebem as propostas e se colocam na atividade, são aspectos que se atravessam em movimentos de encontro e/ou desencontro, a depender do que mais esteja se passando naquele dia, na instituição.

Dessa mesma maneira, pode-se pensar, portanto, no movimento inverso, ou seja, na potência que se encontra nas práticas grupais quando pescamos algo dos acontecimentos atuais, por exemplo, e levamos ao momento do encontro, como estratégia para discutir e pensar sobre determinada situação. Assim sendo, tenho em minhas ideias um mapa mental em que a prática grupal na EDISCA está localizada no centro em relação com os outros diversos aspectos que compõem a instituição: os setores, as pessoas, os espaços, as atividades, as relações e os episódios de cada dia vivido na EDISCA. Onde há pessoas, há fluxo, movimento, ainda mais no contexto de uma instituição que se alicerça na dança, na ação do corpo num contexto de coletividade - há, portanto, uma relação direta com a prática grupal.

3.2 Quando o "estar em grupo" é uma questão

Neste ponto da análise, tenho a intenção de realçar o aspecto da potência da prática grupal em relação ao desenvolvimento das relações de vínculo entre as crianças, considerando, para isso, um caso que acompanhei durante todo o período em que estagiei na EDISCA, de uma criança que, para fins do trabalho, chamarei de Olivia.

Meu primeiro contato com esta criança foi no início do estágio, em 2023, durante o período da ASP, antes de iniciar os encontros dos Grupos de Convivência - neste dia, em específico, fiquei responsável pelas entrevistas enquanto a psicóloga estava se dedicando a outras demandas. Lembro-me bem da entrevista de Olivia, uma criança de oito anos, que era novata⁷ na instituição, e que demonstrava certa timidez. Conforme Olivia respondia - prontamente - às questões da ASP, pude perceber, apesar do baixo volume, uma fala um tanto infantilizada - no sentido de uma fala semelhante ao período inicial de aquisição da linguagem, em que a criança troca algumas letras, bem como a pronúncia das palavras, aspectos que não costumam estar presentes no discurso de uma criança de oito anos.

_

⁷ Nomenclatura institucional para se referir às crianças recém selecionadas.

Entretanto, apesar de ter observado esse aspecto, isto não me pareceu algo a ser analisado⁸, no sentido de avaliar necessária uma investigação acerca desta fala característica de Olivia, apenas deixei passar - considerando, também, o período inicial do estágio e a tentativa de compreender todas as atribuições e demandas. Em seguida, passei a encontrar-me semanalmente com Olivia nos Grupos de Convivência, mas que, na verdade, parecia uma criança diferente nesse espaço. Foi então que percebi que na instituição, em geral, Olivia era uma criança que, de fato, não se comunicava através da fala, mas unicamente por meio de gestos com a cabeça e as mãos, sinalizando "sim", "não" e "não sei".

Especificamente nos grupos, por vezes, demonstrava não querer participar das atividades propostas, principalmente quando envolviam as rodas de conversa. Nesses momentos, ela constantemente se levantava e corria pela sala, até achar um lugar para se esconder - frequentemente atrás de um armário móvel. Tendo em vista que se tratava do momento inicial da minha experiência de estágio, assumi a postura de respeitar as decisões de Olivia, numa tentativa de encontrar o caminho para uma relação de vínculo, portanto, nas vezes em que ela saía da roda, após um tempo dela escondida, eu apenas a chamava para voltar à atividade, sinalizando que gostaria que ela sentasse ao meu lado.

Contudo, no que se refere ao aspecto da relação dela com as outras crianças do grupo, ao meu ver, havia uma questão a ser problematizada. Em momentos que a fala de Olivia era solicitada por mim nos encontros, prontamente as crianças sinalizaram "Tia, ela não fala!", o que pareciam ter conhecimento em virtude da convivência com ela nas outras atividades - principalmente nas aulas de português. Observei que, na concepção das crianças, Olivia apresentava um problema, o que a impossibilitava de falar, interagir, e mesmo de compreender certas atividades. Entretanto, relutei em acreditar que seria mesmo isto.

Compartilhei o caso com a psicóloga que estava a frente do setor na época, repassando também o incômodo em pensar que, neste caso, havia algo que não estava bem esclarecido. Ela sugeriu uma conversa com a equipe das áreas Pedagógica e Artística, no intuito de ter conhecimento sobre a participação da educanda nas atividades de reforço e dança. A partir deste diálogo, soubemos, então, que nas aulas de dança Olivia acompanhava bem o que era proposto, enquanto que, no reforço - especialmente nas aulas de português -, ela, de fato, evitava a comunicação verbal.

-

⁸ Conforme o que se poderia pensar, a partir de uma perspectiva tradicional do trabalho da Psicologia nesse contexto, já estabelecendo relações com uma visão, de certo modo, aprisionada na concepção patologizante do diagnóstico, como conclusão de um caso.

Outrossim, nos momentos em que nos encontrávamos em outros espaços da instituição - corredores, refeitório ou mesmo no espaço da Área Social - eu buscava interagir com ela, na tentativa de conhecê-la melhor, assumindo uma postura de validação de seu modo de se comunicar. Até que, certa vez, no fim do turno da manhã, já no horário de saída das educandas, encontrei-a, e como de costume, iniciei uma interação - perguntei quem estava vindo buscá-la. Para a minha surpresa, Olivia respondeu verbalmente, disse estar esperando seu tio. Não pude deixar de aproveitar o momento para interagir ainda mais, então segui fazendo perguntas na tentativa de que ela continuasse a responder, e assim ela fez. Neste dia, conversamos sobre algumas preferências alimentares, sobre sua família e sua rotina, diálogo que acredito ter sido bastante valioso para o estabelecimento de um vínculo entre nós.

Destarte, passei a observar um movimento de Olivia que, de fato, parecia revelar uma relação de confiança comigo. Com frequência, em seu tempo livre na EDISCA, a educanda visitava a sala da Psicologia e interagia com o espaço, de modo que pedia permissão para brincar com as pelúcias da sala e para folhear os livros ali expostos, além de, por vezes, iniciar uma comunicação, ainda que, de algum modo, monossilábica - o que já era de extrema relevância. Entretanto, durante os encontros no Grupo de Convivência, Olivia seguia em sua mesma dinâmica de comunicação, ainda evitando ficar junta ao grupo nos momentos de roda de conversa. A situação começou a mudar a partir de um episódio específico: o dia em que Olivia foi levada à sala da Psicologia por ter batido em outra criança no jardim.

Neste dia, a psicóloga, ao conhecer o caso de Olivia e estar ciente de que havíamos criado um vínculo, pediu para que eu ficasse com ela na sala para ouví-la. Desse modo, pedi que a educanda relatasse o que havia acontecido no jardim, para que ela tivesse a reação de bater em sua colega. Olivia narrou o ocorrido, que, basicamente, se tratou de um desentendimento entre elas na brincadeira, de maneira que ela expressou sua chateação por meio da agressão. Diante disso, conversei com Olivia a respeito da possibilidade em se pensar uma outra forma de se comunicar, que pudesse ser mais compreensível às pessoas com quem ela se relaciona, de modo que ela poderia se fazer entender melhor, sem precisar se utilizar de uma estratégia violenta.

Durante a conversa, ela, escondendo o rosto, verbalizou: "tenho medo de muita gente", e foi, então, que consegui compreendê-la melhor. Ao invés de uma dificuldade que pudesse ser de ordem cognitiva e fisiológica, a questão de Olivia era referente à interação social, justamente o aspecto de estar em um grupo composto por muitas pessoas, e de se colocar na relação, especialmente através da fala. Logo após a sua confissão pude imaginar que, para ela, a permanência no Grupo de Convivência deveria mesmo ser desconfortável,

tendo em vista que, justamente o seu grupo, era muito numeroso, além de que grande parte das crianças tinham a característica de serem expressivas e extrovertidas.

Destarte, sugeri à Olivia que tentássemos, juntas, mudar esta situação, de modo que ela conseguisse passar a se utilizar da linguagem verbal para se comunicar de maneira mais efetiva com as suas colegas do grupo. Ademais, ainda nesta conversa, pedi sua permissão para sinalizar o grupo a respeito do seu medo relatado, no sentido de que as crianças, a partir do entendimento da situação, também pudessem auxiliar Olivia neste processo, até que ela se sentisse, de fato, à vontade para se expressar durante os encontros, bem como nos outros momentos e espaços da instituição.

E assim fizemos na semana seguinte, durante o encontro do Grupo de Convivência. Neste dia, em um determinado momento da atividade - jogo Desafio ou Emoção -, pedi que cada criança escolhesse uma carta que continha uma pergunta e respondesse em voz alta para o grupo. Conforme esperado, na vez de Olivia algumas crianças tentaram, de algum modo, responder por ela, com a justificativa de que ela não falava. Diante disso, aproveitei a deixa⁹ e, conforme o combinado com Olivia, comuniquei ao grupo sobre a sua dificuldade em estar rodeada de muitas pessoas, no sentido de que as crianças pudessem compreender tal questão enquanto válida e, portanto, algo a ser respeitado. Além disso, sinalizei ao grupo o desejo de Olivia de superar este medo, e da importância de que elas, agora cientes da situação, pudessem ajudá-la neste processo.

Nesse sentido, é importante destacar o medo de Olivia como algo tão fundamental a ser considerado, quanto o que poderia ser da ordem de uma patologia, de modo que penso na relevância da postura que assumi, em deixar que ela pudesse se ancorar no vínculo que havia criado comigo, permitindo, depois, sua inflexão no grupo, podendo *ensaiar*¹⁰ circular e acessar o espaço que para ela era inseguro.

Deste dia em diante, aos poucos pude observar algumas movimentações diferentes, tanto no que se refere à relação da Olivia entre as crianças nos espaços da EDISCA, bem como da relação dela comigo e com o grupo durante os encontros. Gradualmente, a educanda demonstrou estar se sentindo, de algum modo, mais confortável no grupo, no sentido de que passou a permanecer por mais tempo junto ao grupo enquanto estávamos em círculo. Ademais, quando tinha vontade de comunicar algo, pedia para cochichar ao meu ouvido, para

-

⁹ De acordo com o Dicionário de Termos Técnicos e Gírias de Teatro, a palavra "deixa" significa: a fala (ou outra marca) depois da qual um ator entra ou tem de proferir a sua fala. Portanto, nesse ponto do texto utilizo esta palavra para indicar que aproveitei esse momento para falar sobre aquilo que já estava planejado. (Repositório, 2024)

¹⁰ Termo utilizado na linguagem da dança, que se refere à experimentação com o objetivo de se alcançar alguma ação, no caso, movimento.

que eu pudesse transmitir a mensagem às outras crianças, o que, com o tempo, permitiu que ela conseguisse pronunciar suas primeiras palavras diante do grupo.

Recordo-me exatamente do momento em que Olivia verbalizou uma palavra pela primeira vez no Grupo de Convivência. A emoção tomou conta de todas que ali estavam. As crianças, num ato de espanto, gritaram, vibraram, bateram palmas, e algumas até pediram para dar-lhe um abraço, para demonstrar a alegria que estavam sentindo com a sua ação. Acredito que é possível pensar que, naquele momento, algo da ordem de um vínculo, no sentido de uma relação de confiança, segurança, foi confirmado naquele ato de fala de Olivia.

A potência do grupo estava ali revelada. O respeito, a paciência e o vínculo com o coletivo, permitiu que aquela criança fosse, a seu próprio ritmo, ou seja, de acordo com o que era possível a cada dia, transformado a sua relação com as suas colegas de turma, de maneira que, com o passar do tempo, sua desenvoltura, bem como seu vocabulário também foram sendo ampliados.

Contudo, não posso deixar de informar que, certamente, o processo não foi linear. Em situações de conflito com alguma outra criança, ou quando recebia algum chamado de advertência em determinada atividade, Olivia ainda costumava se recolher à comunicação não verbal, por meio dos movimentos com as mãos e cabeça. Nesse sentido, considerei importante, novamente, estabelecer um diálogo com os outros profissionais da EDISCA que tinham contato com ela em alguma atividade, para que estivessem cientes, acerca de seu processo de inflexão com relação ao medo da interação social, especialmente no sentido de que pudessem, também, mediar, e portanto, facilitar o estreitamento de seus vínculos com as outras crianças, com o objetivo de que Olivia fosse legitimada em seu espaço e em seu modo de se relacionar, e que também pudesse desfrutar das atividades da instituição, as quais são, em sua maioria, coletivas.

3.3 A pluralidade dos grupos da EDISCA

Para o último tópico desta análise, tenho a intenção de discutir acerca da relação dos Grupos de Convivência com o espaço institucional onde ocorrem, considerando a intencionalidade e o *modus operandi* de ambos. Nesse sentido, é válido ressaltar que, a partir do que foi articulado nos quesitos metodológicos deste trabalho, no que tange à definição enquanto instituição e às frentes de ação, a EDISCA apresenta um aspecto de pluralidade, de modo que atua por meio de uma multidisciplinaridade, unindo diversos setores em nome do cuidado integral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, conforme se propõe a fazer.

Desse modo, a instituição, ao passo em que agrega suas frentes de ação, agrega, também, os seus modos de existir na sociedade, de tal maneira que é correto, por exemplo, afirmar que a EDISCA é uma organização educacional, entretanto não se resume a isto. Produtora cultural, Organização da Sociedade Civil, Escola, Entidade de Assistência Social listada no Cadastro Nacional de Entidades de Assistência Social (CNEAS), qualidades que, nesse caso, se transpassam, se misturam e, assim, norteiam o fazer da instituição.

Portanto, pode-se dizer que a EDISCA, atualmente, se alicerça na união de suas áreas, as quais não se referem à finalidade de cada ação separadamente, mas sim ao meio de alcançar os seus objetivos principais, o da promoção de desenvolvimento humano e transformação da realidade para o público infantojuvenil em vulnerabilidade. Isto é, através da dimensão artística, do reforço no ensino formal, da segurança alimentar, do cuidado no âmbito da saúde fisiológica e da saúde mental, bem como da garantia de direitos, associados ao convívio comunitário e familiar, a EDISCA oferece um desvio de rota à vulnerabilidade e marginalização, a partir de um incentivo ao desenvolvimento de uma consciência crítica, em nome da emancipação social dessas populações excluídas e silenciadas (Reis, 2022), de maneira que dá condição de pensar e de construir uma alternativa à vida predestinada pela situação de pobreza, promovendo oportunidades a quem a desigualdade social não deu.

Pensando nisso, questiono: de que modo as práticas grupais que ocorrem nos espaços desta instituição estão relacionadas a este aspecto plural? Do que exatamente se tratam os Grupos de Convivência da EDISCA? O que está em jogo a respeito de sua intencionalidade e, por assim dizer, função/objetivo? Para fins de análise, trarei à discussão, novamente, os escritos de Eliane Pereira e Bader Sawaia (2020) acerca das práticas grupais, somada aos exemplos da prática do estágio, especialmente referente às atividades realizadas sobre o dia 18 de maio - Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

No que se refere à tipificação dos grupos, a respeito de sua finalidade, as autoras assinalam que é importante atentar-se à questão de que, para cada classificação dos tipos de grupo - grupos de capacitação, autoajuda, diagnóstico, formação, terapêutico, ensino-aprendizagem, comunitários, psicossomáticos, rodas de conversa - há uma perspectiva teórico-metodológica que a sustenta. Portanto, para além da classificação, a relevância está na intencionalidade a qual o trabalho se dirige, a qual sugere-se que seja, especialmente, em direção ao cuidado e à potencialização dos sujeitos (Pereira; Sawaia, 2020), o que corrobora com o que tem sido discutido neste trabalho, acerca do efeito das práticas grupais, no contexto institucional, com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Além disso, no campo teórico da prática grupal, há certa discussão acerca da dicotomia entre o que seriam as oficinas e os grupos terapêuticos. Para alguns autores, os grupos terapêuticos se referem a um espaço de escuta e de formação de vínculos, relacionado à uma concepção clínica de trabalho, enquanto que as oficinas - todos aqueles grupos que não carregam a dimensão terapêutica como finalidade -, estão relacionadas ao trabalho e produção de algo, através da reinserção social e exercício da cidadania, e portanto, não poderiam funcionar, também, como espaço de escuta e formação de vínculos. Nesse sentido, a dicotomia determina que os grupos terapêuticos estão relacionados à dimensão psíquica, ao contrário das oficinas, que se referem à dimensão social e política (Barros *et al.*, 2001).

Sendo assim, como - ou onde - ficam os Grupos de Convivência da EDISCA? Tendo em vista que neles a escuta, a formação de vínculos, o trabalho, produção, e a convivência comunitária atuam juntos, transitando entre o psíquico e o social, extrapolando o que poderia haver de fronteira entre essas duas dimensões, segundo a concepção apresentada acima. Dessa forma, relembrando a discussão apresentada na introdução deste trabalho, acerca da superação das dicotomias entre o individual e o coletivo, é válido acrescentar que

[...] é urgente que superemos as dicotomias entre individual e social, entre questões clínicas e questões políticas, e possamos construir um plano onde clínica e política componham um dispositivo que acione novos processos de subjetivação, nos quais indivíduo e social não sejam mais tomados como polos opostos (Barros *et al.*, 2001, p. 63-64).

Assim, para Pereira e Sawaia (2020), pouco importa o título que se dá à prática grupal, uma vez que o próprio espaço coletivo movimenta, por si só, o individual e o social, de modo que clínica e política são linhas que se atravessam nos sujeitos, no grupo e na instituição. Portanto, resgato, também, a concepção de Barros (*et al.*, 2001) acerca do grupo como dispositivo, em que clínica e política "formariam um espaço indissociável e de mútuo engendramento", de modo que, a partir disto, é possível ampliar as concepções do trabalho com grupos, enquanto prática da Psicologia Social.

No contexto do estágio com os Grupos de Convivência da EDISCA, a superação entre a dicotomia clínica e política, bem como a possibilidade da pluralidade das ações e da intencionalidade das práticas grupais, estiveram constantemente refletidas nas atividades de cada encontro. Entretanto, para fins analíticos, quero destacar, especialmente, as dinâmicas realizadas com as educandas da EDISCA sobre o tema do abuso e exploração sexual da população infantojuvenil.

Em 2023, a Área Social realizou um evento na instituição que durou dois dias - para os turnos manhã e tarde -, no intuito de que todas as educandas pudessem participar, com o

objetivo de apresentar às crianças e adolescentes o tema referente ao dia 18 de maio, bem como a campanha nacional de combate ao abuso sexual, a Campanha Faça Bonito. Para isto, o evento iniciava com uma contação de história do livro infantil *Não me toca, seu boboca!*, da escritora Andrea Viviana Taubman, que se utiliza do recurso da fábula para relatar uma situação de abuso sexual infantil.

Além disso, durante esta mesma semana, realizamos nos Grupos de Convivência a atividade do Semáforo do Toque - a qual era de conhecimento da psicóloga que estava à frente do setor nesta época -, para que as crianças e adolescentes pudessem refletir e identificar as partes do corpo em que outras pessoas podem tocar, as partes que se deve ter atenção e as partes do corpo que ninguém pode tocar - as partes íntimas -, utilizando de duas cartolinas, uma com o desenho de um corpo infantil masculino, e outra com o desenho do corpo feminino infantil, bem como de fichas verdes, amarelas e vermelhas, referentes aos comandos: "pode tocar", "ter ação" e "não pode tocar", respectivamente (Figura 5).



Figura 5 - Atividade "Semáforo do Toque" com as crianças

Fonte: EDISCA (2023).

Já em 2024, a atividade do Semáforo do Toque foi trabalhada novamente, não especificamente relacionada à temática do abuso sexual, mas dentro de um contexto de discussão acerca da sexualidade e da educação sexual, como formas de proteção à situações de violação de direitos. Ademais, em relação ao evento do dia 18 de maio, foi convidada a autora Mônica Mota para a contação de história do seu livro *Tom, Elis e Chico*, também se utilizando da fábula para falar sobre o tema.

Outrossim, neste ano atual, o setor de Psicologia decidiu, em reunião, levar a esta temática aos Grupos de Convivência de um modo diferente, pois muito já havia sido dito em relação ao reconhecimento das situações de abuso sexual, bem como o que poderia ser feito para se proteger. Nesse sentido, conforme relatado no segundo tópico de análise, levamos aos grupos uma caixa com instrumentos musicais variados, como uma proposta de criarmos algo em conjunto, procurando sintonizar nossas ações. Esta atividade foi pensada para ser uma metáfora ao trabalho intersetorial das redes de cuidado da infância e adolescência, com a finalidade de apresentar às crianças e adolescentes o trabalho dos equipamentos responsáveis por sua proteção e garantia de acesso a direitos, também para que saibam a quem cobrar e recorrer no contexto tanto de situações de abuso sexual, quanto de outros tipos de violência.

Diante do exposto, é possível compreender o aspecto da pluralidade comentado acima, quando se percebe a quantidade de efeitos que as ações referentes a uma mesma temática podem produzir, e isto não só relativo à dinâmica de cada encontro, mas também ao que tais discussões provocam nas crianças e adolescentes durante e após o grupo.

Nesse sentido, logo após o primeiro evento sobre o dia 18 de maio, recebemos, na sala de Psicologia, três relatos de violência sexual, um de uma criança, outro de uma adolescente e o último, contado pela mãe, também de uma adolescente. Sobre isso, é relevante dizer que os dois primeiros relatos foram motivados pela contação da história "Não me Toca, seu Boboca!", de modo que a criança reconheceu a situação da história como algo que havia vivenciado, mas que não sabia que se tratava de uma violência. Da mesma maneira a adolescente, que afirmou na época saber que era algo errado, *sujo*¹¹, e perigoso, mas que não sabia se poderia contar para alguém, nem se iriam acreditar em seu depoimento, tendo em vista que o abusador era uma pessoa de sua família.

Em relação aos relatos, as responsáveis das educandas foram chamadas à instituição, para um encontro com a psicóloga, a fim de compreender os casos e os direcionamentos que foram tomados, ou não, ou seja, também no sentido da orientação aos processos de denúncia e

.

¹¹ Palavra utilizada pela adolescente.

de mobilização das redes de defesa e proteção às crianças e adolescentes Conselho Tutelar, CREAS, e Delegacia de Combate à Exploração da Criança e do Adolescente (DECECA).

Ademais, nos Grupos de Convivência alguns casos também foram relatados coletivamente, mas em referência a alguém que conheciam, uma prima, vizinha, amiga da escola, etc. Ainda assim, utilizamos o espaço do grupo para expor tais situações, de modo a discutirmos juntas sobre estratégias de proteção e de defesa, bem como a respeito da dimensão do sofrimento para uma vítima de abuso sexual, especialmente quando se trata de uma criança ou adolescente, pensando, também, sobre estratégias de cuidado - coletivo e singularizado - para a população infantojuvenil que tenha sofrido com esse tipo de violência.

Desse modo, diante do que foi narrado acerca das ações sobre o dia 18 de maio, reitero a potência do caráter plural presente na prática grupal, de modo que, num espaço coletivo, em que as subjetividades estão em jogo, os efeitos do que se produz a cada encontro são múltiplos, a medida em que também se relacionam as experiências de cada sujeito ali envolvido.

No caso das ações apresentadas, considerando a condução por profissionais da Psicologia, é possível perceber que a temática, trabalhada coletivamente, se dirigiu a diversas finalidades, isto é, foi terapêutica, no que se refere à dimensão da escuta e da formação de vínculos através da confiança, da empatia e do acolhimento, educativa, em relação à atividade do Semáforo do Toque - nos grupos com as crianças, muitas relataram não saber o que eram as partes íntimas, e passaram a conhecer a partir da atividade -, e política, não só em referência à questão do acesso a direitos e às redes de proteção e defesa das crianças e adolescentes, mas em relação a tudo isso que foi dito, considerando que o grupo como o espaço de mútuo engendramento (Barros *et al.*, 2001), em que se agenciam coletivamente as subjetividades, os discursos e as vivências, produzindo novos sentidos, modos de pensar e de experienciar a vida.

3.4 Estar-em-grupos: ligando as pontas da formação

Inicio este tópico compartilhando uma curiosidade. Sou bailarina desde os meus três anos e ao completar dezoito anos também me tornei professora de *ballet* clássico. Por este motivo, muito antes da oportunidade do estágio aparecer, eu já conhecia o trabalho da EDISCA. Costumava assistir aos espetáculos das academias com minha avó - com quem eu compartilhava o interesse pela dança -, e as apresentações da EDISCA, a qual eu conhecia enquanto uma escola de dança que também era um projeto social, estavam entre as nossas preferidas. Lembro-me bem de quando assistimos ao espetáculo Sagrada, em 2011 no Theatro

Via Sul Fortaleza, e ficamos impactadas com os bailarinos, com a limpeza técnica¹² e com a beleza do espetáculo no todo.

Mas, para além disso, hoje percebo que minha trajetória enquanto bailarina e professora de ballet me aproximou do trabalho com grupos antes mesmo da experiência de estágio na EDISCA. A condição de estar em grupo com crianças e adolescentes faz parte da minha atuação profissional enquanto professora, de modo que meu trabalho consiste em ensinar às minhas alunas conteúdos referentes ao *ballet* - com base em estudo e na minha própria experiência enquanto bailarina -, e fazer com que elas, de fato, alcancem o aprendizado, vivenciando um processo de evolução durante cada ano.

Contudo, garanto que a realização efetiva deste trabalho está diretamente relacionada ao vínculo que construímos em sala, ou seja, ao contrário do que se pode pensar sobre a tradicional postura rígida, ou mesmo agressiva, de um professor de *ballet* clássico, percebo que as bailarinas evoluem mais e sentem prazer ao dançar quando são acompanhadas por alguém de quem gostam e mantém boa relação, com confiança aliada a uma admiração - percepção quem tenho tanto da minha perspectiva de aluna, quanto de professora.

Nesse sentido, acredito que minha vivência com grupos no contexto da dança, aliado ao curso da minha graduação em Psicologia fez com que eu prontamente me candidatasse à vaga de estágio na EDISCA. E não somente, também me atrevo a dizer que, dentre outras coisas, foi o que me fez ser selecionada à vaga. Assim foi como me inseri no estágio em 2023.1, com a alegria de unir dois interesses na minha prática, iniciando minha experiência enquanto estagiária de Psicologia, mas com um certo conforto por estar em um ambiente, de algum modo familiar.

Inclusive, sobre este ponto do conforto, lembro-me bem dos momentos em que estava trabalhando com meus registros dos encontros no computador, atribulada com a quantidade de coisas a fazer em pouco tempo, e, de repente, sentia paz ao ouvir as músicas de *ballet* das aulas que estavam acontecendo na instituição - curiosamente músicas que eu conheço e também costumo usar em minhas aulas. Além disso, por vezes sentia vontade de deixar minhas ocupações por um instante e ir assistir às aulas das meninas, primeiramente por ser algo que tenho grande apreço, e em segundo lugar, por ter a curiosidade de saber como era o desempenho das crianças e adolescentes, que eu conhecia pelos grupos, na dança.

-

¹² A limpeza técnica é uma linguagem popularmente utilizada no campo da dança, para fazer referência ao refinamento das movimentações, no que diz respeito a aspectos como a igualdade e harmonia entre os bailarinos, ou mesmo o aperfeiçoamento da coreografía no corpo de cada um. Metaforicamente falando, seria como uma redação que, após o rascunho - o período de ensaio da coreografía -, é passada a limpo.

Outrossim, tal como os fluxos que se encontram em um ponto (semelhança) e seguem em seu movimento próprio até se desencontrarem em algum momento (diferença), percebo tais encontros e desencontros quanto à minha postura, enquanto professora de *ballet* clássico e facilitadora dos grupos na EDISCA. De certo, acerca do ensino tradicional do *ballet*, ainda há muito o que se pensar e discutir sobre a conduta do professor, isto é, por mais que atualmente exista um movimento que vai de encontro à postura ríspida e demasiadamente rigorosa, condizente com o que se tem de herança das grandes e tradicionais escolas de *ballet*, ainda se pensa em uma hierarquia professor-aluno, de modo que o professor conduz os exercícios da aula e corrige a execução dos alunos, para que se alcance o domínio dos passos.

Nesse sentido, confesso ainda não saber me localizar propriamente nesta discussão. Entretanto, penso que posso me encontrar em uma possível brecha, que permita um diálogo do ensino do *ballet* com o que diz Paulo Freire (1987, p. 45), por exemplo, no livro Pedagogia do Oprimido:

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua "admiração", o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, "re-admira" a "admiração" que antes fez, na "admiração" que fazem os educandos.

Com efeito, em minhas aulas de *ballet* tenho o costume de dialogar com as crianças e adolescentes acerca do que está sendo transmitido. A cada aula faço o esforço de buscar maneiras diferentes de explicar um novo passo de dança, estabelecendo relações com outras noções das quais já tenham domínio, para me assegurar de que o conhecimento foi por elas assimilado. Assim, é possível também verificar que algo de um vínculo também se estreita por meio dessa relação dialética do ensino, de modo que me empenho na tentativa de adequar o conteúdo da aula à linguagem das alunas, a partir do conhecimento que tenho sobre elas por meio da relação. Para exemplificar: em minhas turmas sempre observo o principal meio de aprendizagem de cada aluna, portanto sei que algumas meninas compreendem bem um novo passo quando me vêem fazendo, outras estão sempre atentas ao que falo, e existem, também, aquelas que precisam do auxílio do toque para, de fato, entender o movimento que o seu corpo precisa fazer.

No caso da minha experiência de estágio com grupos de crianças e adolescentes, meu papel não é de uma professora. Quanto ao termo correto para se denominar o profissional envolvido com a prática grupal, Pereira e Sawaia (2020) mostram que há variantes no campo teórico, como: líder, mediador, coordenador e facilitador. Destarte, as autoras elegem, em seu

livro sobre práticas grupais, o termo coordenador, e justificam pela exigência de uma intencionalidade no processo, que imagina um fim a ser alcançado, ainda que este não se concretize.

Na EDISCA, mais especificamente no contexto do setor de Psicologia - parte da Área Social -, observei que se falava em *facilitar* grupos, acredito que no intuito de se referir a um profissional implicado e comprometido com o processo da prática grupal. Sobre esse termo, Pereira e Sawaia (2020), apesar de verificarem nele a questão do estar disposto, prontificar-se ao encontro, discordam por enxergar um caráter espontaneísta, ou seja, como se indicasse que não há um planejamento e organização prévios ao encontro. O que de fato não condiz com a nossa prática na instituição, pois semanalmente o setor da Psicologia se reúne para pensar nas temáticas e nas dinâmicas que serão realizadas a cada encontro e com cada grupo, o que revela, portanto, o aspecto da intencionalidade mencionado acima.

Destarte, na prática do estágio, estive implicada nos grupos enquanto integrante, sendo aquela que propõe - ao contrário de "impõe" - um tema e atividade, de modo que o grupo era convidado a pensar e a discutir sobre o que era proposto e, assim, cada turma conduzia a atividade a sua maneira, e coletivamente. Portanto, não era exatamente eu quem conduzia o grupo, tal como conduzo as aulas de *ballet* que leciono, mas, de fato, a minha atuação era da ordem de uma mediação, a qual se referia ao encontro em geral, ou seja, a mediação entre as participantes do grupo, entre elas e o tema, entre o grupo e os materiais, ou mesmo entre as crianças, adolescentes e o espaço da sala e da instituição.

Diante disso, posso declarar que minha experiência de ser professora de *ballet* de crianças e adolescentes estava constantemente emaranhada não somente à minha prática com grupos na EDISCA, mas à minha presença, em geral, na EDISCA. Desde o princípio, o estágio foi idealizado por mim enquanto a melhor oportunidade para a minha experiência durante o percurso da formação, justamente por unir dois interesses profissionais e me permitir adentrar a um novo campo de atuação ancorada em algo que era familiar. Portanto, acredito que, neste contexto, a dança atuou enquanto mediadora da minha experiência de estágio, seja pelo ambiente das salas de dança, as músicas das aulas que ecoavam pelas paredes da EDISCA, pelo conhecimento prévio que eu tinha acesso acerca de alguns sofrimentos relacionados à dança - fossem psíquicos, ou mesmo lesões físicas - e por toda identificação que me relacionava com as crianças e adolescentes, pois, além de tudo, éramos, eu e elas, bailarinas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, pode-se dizer que o processo de construção deste trabalho esteve ligado à experiência de estágio na EDISCA, de modo que todos os acontecimentos neste período, inclusive a mudança de rota quanto à temática do trabalho, estavam relacionados às atividades com os Grupos de Convivência, e, portanto, foram elementos de análise para este TCC. O primeiro passo foi uma revisão teórica a respeito do que diz a Psicologia Social acerca dos pontos levantados por este estudo, as práticas grupais, o trabalho com crianças e adolescentes em vulnerabilidade, e as concepções de cuidado em uma perspectiva intersetorial, relacionando os campos da saúde, da assistência e da educação com o trabalho realizado pela Psicologia em uma instituição.

Além disso, para contextualizar os aspectos analisados, foi realizada uma descrição da instituição, a qual foi campo de estágio e pesquisa, bem como de suas principais ações, relacionadas às quatros áreas de ação: Gestão, Área Artística, Área Pedagógica e Área Social. Mais especificamente, a última área foi detalhada, especialmente no que se refere à atividade central para a discussão proposta por este estudo, os Grupos de Convivência, a respeito dos seus aspectos de planejamento, surgimento da demanda, dos encontros em si e do que era produzido dali em diante, enfatizando a relação das crianças e adolescentes com esses processos.

Outro recurso metodológico utilizado foi a entrevista semiaberta com a idealizadora da EDISCA, que hoje atua como diretora da instituição, e que está à frente das ações realizadas. A entrevista tinha como tema o surgimento da atividade dos Grupos de Convivência na instituição, relacionado às questões: quando, como e porquê, o que foi julgado necessário compreender para que se pudesse analisar tal atividade em seu todo, considerando, também, o significado e relevância dos grupos para a própria instituição, representada pela diretora.

No que tange aos aspectos analisados por este trabalho, o primeiro ponto significativo à discussão foi a relação entre duas experiências profissionais, que estiveram entrelaçadas durante o período do estágio, de maneira que a atuação com crianças no contexto das aulas de ballet, não só me aproximou da instituição em si, como também me fez reconhecer na prática grupal um aspecto familiar, a respeito da relação com as crianças, e de uma vivência compartilhada, a de sermos bailarinas.

No segundo ponto deste trabalho, foi realizado o relato das oficinas durante o período de estágio, a partir da contextualização de cada período, de modo a indicar a influência de cada acontecimento para o andamento da atividade, no que se refere à origem das demandas e temáticas, bem como às dinâmicas de cada encontro. Nesse sentido, foi possível observar,

através da análise, as atividades realizadas por um setor que estava se formando, com duas integrantes que, durante a prática, buscaram compreender o ritmo da instituição, em seguida de um setor fragmentado e tensionado, em um movimento de seguir o trabalho e, ao mesmo tempo, tentar se recompor, e, por fim, as ações de um setor reestruturado e repactuado, através de mudanças de rota e de uma maior integração das ações.

Ademais, foi notável a relação das crianças e adolescentes com a prática grupal, no sentido de que o trabalho, de fato, era não só significativo para elas, como produzia reações, desejos, provocações e discordâncias. As educandas eram as próprias agentes de produção dos grupos, e a todo momento movimentavam aquilo que era proposto, aceitando ou não, adaptando as atividades ao *modus operandi* de cada grupo, considerando a dimensão subjetiva que estava em jogo naquele espaço coletivo.

Outrossim, conforme discutido no terceiro subtópico da análise, a prática grupal também se revelou potente em relação ao aspecto de desenvolvimento da capacidade de se relacionar e de estar em grupo, especialmente referente aos modos de comunicação. A partir de um momento em grupo, em que foi discutido acerca da importância de acreditarem no potencial de uma criança em interagir e participar das atividades, validando o seu limite com relação ao medo do espaço coletivo, uma educanda pôde ampliar seu campo de relação com as outras crianças, estreitando vínculos com sua turma, passando a se utilizar, aos poucos, da fala enquanto recurso para narrar sua própria história na EDISCA.

Por fim, foi analisada a relação do aspecto plural da instituição em que se deu este estudo, com a pluralidade presente na prática grupal, a respeito de seus efeitos e de sua finalidade enquanto trabalho. Resgatando as questões discutidas na introdução deste TCC, foi possível relacionar a superação das dicotomias entre as dimensões individual e coletiva, tendo em vista que estas se atravessam a todo momento, especialmente no contexto da prática grupal. Além disso, foi analisada a potência do trabalho em grupo, conduzido pela Psicologia, no que se refere aos efeitos clínicos, políticos e educativos, exemplificados em um conjunto de ações sobre o dia 18 de maio, que produziram espaços de escuta, formação de vínculos, aprendizado e empoderamento em relação aos direitos das crianças e adolescentes, bem como em referência às redes de cuidado e proteção ao público infantojuvenil.

Desse modo, em relação aos objetivos deste trabalho, o aspecto central da prática grupal foi identificado por meio da sistematização das ações realizadas durante o período do estágio, bem como através dos efeitos, diálogos e movimentos produzidos para o setor, para as crianças e adolescentes e para a instituição no todo. E não somente neste sentido, mas

também no inverso, de modo que as movimentações destes agentes também eram fluxos de construção e, por vezes, desconstrução, do que era planejado para as dinâmicas dos encontros.

Nesse sentido, a potência do grupo foi flagrante nestas análises, de modo que, através das reflexões apresentadas, alinhadas às concepções teórico-metodológicas, é possível verificar um caminho de ação para um trabalho coletivo de escuta de crianças e adolescentes em situação vulnerabilidade social, em um contexto institucional, no rumo de uma prática legitimadora desses sujeitos, bem como de uma desnaturalização dos trabalhos de grupos.

Destarte, acredito que este TCC é, de algum modo, uma maneira de retornar à EDISCA uma perspectiva acerca dos resultados do seu trabalho, enfatizando a potência dos encontros dos Grupos de Convivência para alcançar seu objetivo principal de transformação de realidades e desenvolvimento de suas crianças e adolescentes atendidas. A partir da experiência narrada e analisada, insisto na relevância e na força das ações da EDISCA na vida das educandas, especialmente no que se refere às práticas grupais mediadas pela Psicologia, o que impulsiona, através do espaço coletivo de escuta e de formação de vínculos, ações de cuidado integral para as crianças e adolescentes. Desse modo, penso que o caminho é mesmo esse, em busca de ouvir e legitimar, cada vez mais, o que comunicam as crianças e adolescentes a respeito de duas demandas de cuidado, de proteção e de existência.

Mais especificamente, espera-se, com esse trabalho, a partir da análise da centralidade das práticas grupais no trabalho da EDISCA, que estas possam ser fortalecidas, repensadas, e que a análise, também, convenha enquanto subsídio para a Área Social, em relação às suas próprias ações, de que modo que, por meio da reflexão das atividades realizadas, se possa, por exemplo, intensificar as estratégias de cuidado continuadas, isto é, o diálogo com outras instituições, profissionais e redes de apoio à criança e ao adolescente, no que diz respeito às temáticas trabalhadas no grupos, como o acesso à direitos, situações de violência e os atravessamentos do campo da saúde mental, da assistência e da educação.

Além disso, em relação às contribuições para minha formação, confesso que esta experiência foi uma divisora de águas para a minha graduação, ainda que tenha vindo já no período final. Na EDISCA aprendi muito mais do que simplesmente a prática com grupos de crianças e adolescentes em vulnerabilidade e vivenciei desafios que foram fundamentais para a minha experiência antecedente à atuação profissional. A relação diária com as crianças e adolescentes, os fluxos institucionais, a postura da Psicologia no contexto institucional e no trabalho relacionado à Assistência Social, bem como a intersetorialidade e a comunicação com as diversas redes de cuidado e proteção à infância e adolescência, são pontos que

transformaram o meu contato com a atuação da Psicologia, e que delinearam o caminho que buscarei seguir após a graduação.

Finalmente, considero que este trabalho pode produzir, também, contribuições à Psicologia, no que tange às aplicações e dos efeitos daquilo que é discutido em teoria, bem como enquanto campo de saber que conecta as vicissitudes deste trabalho - o uso dos dispositivos grupais, em uma OSC, com crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social. Acredito que, neste ponto de vista, a prática possibilita um modo de avaliar o que é posto, considerando que a atividade, no caso dos grupos, relaciona a teoria à espontaneidade da subjetividade em movimento, ou seja, os fluxos subjetivos que se atravessam a partir do encontro entre sujeitos são o que dão sentido às teorias, às análises e às reflexões. Portanto, concluo este trabalho afirmando a potência da experiência para o percurso acadêmico, no sentido de dar continuidade, ou mesmo descontinuidade, às concepções teóricas e aos modos de pensar a atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, C. **Mediação Grupal: Uma leitura histórico-cultural.** São Paulo: Ágora, 2006. 140p. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?id=wdzf-J0_7HoC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&sour ce=gbs atb#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 23 maio 2024.

ANDRADE, Anyelle Karine de *et al* (org.). **Infâncias e adolescências nas tramas das políticas públicas**: olhares interdisciplinares. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2023. Disponível em:

https://pos.uel.br/psicologia/wp-content/uploads/2023/03/Livro-Infancia-e-Adolescencia-Completo.pdf. Acesso em: 01 abr. 2024.

ANZIEU, D. La dinámica de los grupos pequeños. Buenos Aires: Kapelusz, 1996. 286 p.

AYRES, J. R. C. M., et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In D. Czeresnia & C. M. Freitas (Orgs.). Promoção da saúde - conceitos, desafios, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

BARROS, Regina Duarte Benevides. **Dispositivos em ação: o grupo**. In: SILVA, André do Eirado et al. Saúde, Loucura 6 – Subjetividade: questões contemporâneas. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARROS, R. D. B. (et al). A desinstitucionalização da loucura, os estabelecimentos de cuidados e as práticas grupais. In: JACÓVILELA, A. M.; CEREZZO, A. C.; RODRIGUES, H. B. C. (Org.). Clio — Psyché hoje. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 65-70.

BRAGA, Lia Franco. **Onde o corpo é jogo**: uma mediação lúdica na educação infantil. Fortaleza. Expressão Gráfica e Editora, 2017. 157 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.204. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Mapa das Organizações da Sociedade. **Escola de Desenvolvimento e Integração Social para Criança e Adolescente**: EDISCA. Disponível em:

https://mapaosc.ipea.gov.br/detalhar/430338/escola-de-desenvolvimento-e-integracao-social-p ara-crianca-e-adolescente-edisca. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS: tecendo redes para garantir direitos** / Ministério da Saúde, Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 60 p.: il.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Reimpressão 2014. Secretaria Nacional de Assistência Social.

Brasília, 2014. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pd f. Acesso em: 15 set. 2024.

CARVALHO, Tércio Santos Vieira; COSTA JÚNIOR, Inácio César Andrade. **Psicologia Social: conceitos, história e atualidade.** 2017. 9 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Ulbra, Palmas, To, 2017. Disponível em:

https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0421.pdf. Acesso em: 23 maio 2024.

CIORNAI, S. (1995). Arte-terapia: o resgate da criatividade na vida. In M. M. M. J Carvalho (Org.), **A arte cura?** Recursos artísticos em psicoterapia (pp. 59-63). Campinas, SP: Editorial Psy II.

CORBISIER, Claudia. **Grupos e criatividade: para uma clínica mais humana e solidária.** 2011. 133 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Departamento de Psicologia, – Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. G. Intersetorialidade: uma exigência da clínica com crianças na Atenção Psicossocial. Considerações preliminares. In: RIBEIRO, E. L.; TANAKA, O. (Org.). Atenção em saúde mental para crianças e adolescentes no SUS: contribuições para uma prática responsável. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/ pdf/intersetorialcrisvpedro.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

DELEUZE, Gilles. Foucault. França. Brasiliense, 1988. 144 p.

DELEUZE, G. & PARNET, C. (1998) **Diálogos** (E. A. Ribeiro, Trad.) São Paulo: Escuta. (Originalmente publicado em 1977). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4931448/mod_label/intro/DELEUZE_PARNET_Dialogos.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

DEMETRI, F. D. Corpos despossuídos: vulnerabilidade em Judith Butler. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFSC, 2018.

DIMENSTEIN, Magda; CIRILO NETO, Maurício. Abordagens conceituais da vulnerabilidade do âmbito da saúde e da assistência social. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 15, n. 1, p. 1-17, mar. 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000100002. Acesso em: 20 ago. 2024.

EDISCA. **QUEM SOMOS**. Disponível em: https://edisca.org.br/a-edisca/. Acesso em: 20 jul. 2024.

EDISCA, Diretora da. Entrevista I. [jun. 2024]. Entrevistadora: Fernanda Duarte Barros. Fortaleza, 2024. 1 arquivo.mp3 (23 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta monografia.

ESCOLA, Brasil. **"O que é Psicologia"**; *Brasil Escola*. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/psicologia/o-que-e-psicologia.htm. Acesso em 23 de maio de 2024.

ESPINOSA, B. Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, 2005. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/pe/a/q5rCtwtDCZgpC84gJTcKY8v/?format=pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

FERNÁNDEZ, A. M. **O campo grupal: notas para uma genealogia**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 230 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 213 p. ISBN 8521900058

HOLZMAN, L. Creating Stages for Development: A learning community with many tasks and no goal. In A. SUMARAS, A. FREESE, C. KOSNICK AND C. BECK (Eds.), Learning Communities In Practice. Explorations of Educational Purpose, vol 4. Springer, Dordrecht, 2008. p. 193-203

JUCÁ, Vládia Jamile dos Santos et al. **Atuação psicológica e dispositivos grupais nos centros de atenção psicossocial**. Mental, Barbacena, v. 8, n. 14, p. 93-113, 2010. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272010000100006&lng=pt&nrm=iso. acessos em 21 maio 2024.

LANE, S. T. M. **A Psicologia Social e uma nova concepção do homem a Psicologia.** In: LANE, S. T. L.; CODO, W. (Org.). Psicologia Social: O homem em movimento. 13ªed. São Paulo: Brasiliense, 2001b. p. 10-19.

LANE, S. T. M. **O Processo Grupal.** In: LANE, S. T. L.; CODO, W. (Org.). Psicologia Social: O homem em movimento. 13ªed. São Paulo: Brasiliense, 2001a, p. 78-98.

LANE, Silvia T. Maurer. **O que é Psicologia Social**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981, 88 p.

MARTINS, Karla Patrícia Holanda *et al* (org.). **O eu, o outro e o nós**: o trabalho em grupo com crianças e adolescentes nas práticas de cuidado em saúde mental. Fortaleza-Ce: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará (PPG-PSI-UFC), 2023. 48 p.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Psicologia Social e Processo Grupal**: a coerência entre fazer, pensar e sentir em Sílvia Lane. 2007. 5 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/X4kwBmQbJFBvLjMYnm4JvLg/. Acesso em: 15 maio 2024.

MIRANDA, Paulo Ricardo de Araújo; GIACOMOZZI, Andréia Isabel e FIOROTT, Juliana Gomes. **Processos grupais com adolescentes em situação de vulnerabilidade social.** Rev. Polis Psique [online]. 2021, vol.11, n.2, pp. 225-244. ISSN 2238-152X.

MONTE, Marisa. **De mais ninguém:** Verde, Anil, Amarelo, Cor-de-Rosa. EMI, 1994. (3:31min) Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=zbS_QFjGE8w&ab_channel=MarisaMonte-Topic. Acesso em: 15 ago. 2024.

MONTEIRO, S. R. R. P. **O** marco conceitual da vulnerabilidade social. *Sociedade em Debate*, 17(2), 2011, 29-40.

MOROZ, Melania; RUBANO, Denize Rosana. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 119-135, jun. 2005. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 ago. 2024.

NASCIMENTO DIAS, C.; SOUZA LOBO GUZZO, R. Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im)possíveis?. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1–17, 2018. Disponível em:

http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/3061. Acesso em: 29 ago. 2024.

PEREIRA, Eliane Regina; SAWAIA, Bader Burihan. **Práticas grupais: espaço de diálogo e potência.** São Carlos: Pedro & João, 2020. 131 p. Disponível em: https://www5.pucsp.br/nexin/livros/Ebook-PRATICAS-GRUPAIS.pdf. Acesso em: 23 maio 2024.

RASERA, Emerson Fernando; ROCHA, Rita Martins Godoy. **Sentidos sobre a prática grupal no contexto de saúde pública.** Psicol. estud., Maringá, v. 15, n. 1, p. 35-44, Mar. 2010.

RAVAIOLI, Martina de Paula Eduardo; BORGES, Lilian Maria. Práticas Psicoeducativas: contribuições do psicólogo na atenção primária. **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 14, n. 1, p. 185-199, jun. 2022. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsaude/v14n1/v14n1a15.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

REDE. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: https://www.dicio.com.br/rede/>. Acesso em: 29 ago 2024.

REIS, Alice Casanova dos. Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do psicólogo. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Santa Catarina, v. 34, n. 1, p. 142-157, jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/5vdgTHLvfkzynKFHnR84jqP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 set. 2024.

REIS, F. L. A Educação como caminho de transformação social na visão de Paulo Freire. **Rev. Cient. Novas Configur**. Dialog. Plur., Luziânia, v. 3, n. 2, p. 09 - 22, 2022

REPOSITÓRIO Institucional da UFSC. Dicionário de Termos Técnicos e Gírias de Teatro. **Repositório Institucional da UFSC.** Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195063/%5Beditar%5D%20Dicionari o%20de%20termos%20tecnicos%20e%20girias%20de%20teatro.pdf?sequence=1&isAllowe d=y. Acesso em: 20 set. 2024.

- RIZZINI, I.; BARKER, G.; CASSANIGA, N.. Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos. **Educar em Revista**, n. 15, jan. 1999.
- SANTOS, K. L., & HECKERT, A. L. C. **Problematizando a produção da vulnerabilidade e da pobreza higienizada na assistência social.** *Psicologia: teoria e prática, 19*(2), 2017, 86-97. Recuperado de https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n2p86-97.
- SEVALHO, G. **O** conceito de vulnerabilidade e a educação em saúde fundamentada em **Paulo Freire.** *Interface Comunicação, Saúde, Educação, 22*(64), 2017, p. 177-188. Recuperado de https://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0822.
- SMOLKA, A. L. B. GÓES, M. C. R. & PINO, A. (1998). A constituição do sujeito: uma questão recorrente?. Em J. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (orgs), Estudos socioculturais da mente (pp. 143-158). Porto Alegre: ArtMed.
- SOUSA, Felipe de. **O que é Psicologia Social?** Psicologia MSN. Disponível em: . Acesso em 21 abril 2017.
- VERESOV N. Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. 128 Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology. Vol. 12, no. 3, pp. 129—148. 2016. (In Russ., abstr. In Engl.). Disponível em: https://bit.ly/3bgPSM7. Acesso em: 27 ago. 2024.
- VEYNE, P. (1982) **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história** (A. Dutra & M.A. Kneipp, Trads.) Brasília: Editora da UNB (Originalmente publicado em 1971). Disponível em:
- https://teoriadahistoriaetsusp.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/10/veyne-foucault-rev oluciona-a-historia-1.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.
- VIGOTSKI, L. S. O manuscrito de 29. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003. 306p.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época, 48).

APÊNDICE - ENTREVISTA ORAL E SEMI ESTRUTURADA COM A DIRETORA DA EDISCA

Fernanda: A minha primeira pergunta é assim, eu sei que a EDISCA foi se formando gradativamente, né? Começou lá na Praia de Iracema, era primeiro aula de ballet, depois veio a questão da insegurança alimentar.. só que até a gente conversando (o setor), a gente não sabe exatamente quando surgiu essa atividade dos grupos aqui na Edisca, né? Tipo, de onde veio essa ideia, quem foi que começou?

Diretora: Bom, isso é verdade, eu acho assim, que tem duas questões que eu penso que estão sempre muito presentes, mesmo depois de muitos anos com a EDISCA atingindo uma maturidade maior, que eu acho que tem uma coisa do intuitivo, sabe? Do campo do intuitivo. Que na verdade, assim, há uma tendência das pessoas, de algumas pessoas, quando a gente fala do intuitivo, parece ser uma coisa de bicho gringo, uma coisa de doidinho. É como uma das formas de inteligência, sabe? Uma inteligência que talvez é muito mais sensorial, mais sensível, né? E acho que também as coisas se dão, para além dessa questão da intuição, há uma observação constante e também sensível do que a gente observa, do que as crianças e as famílias trazem para dentro da instituição, né? Todos os programas, exceto a dança, eles foram criados dessa forma, né? Só para compreender, para mostrar, por exemplo. A gente, eu, cansei de dar aula e a criança desmaiar ou passar mal no meio da aula por conta do esforço físico, por conta da insegurança alimentar. Então, assim, não dá para você ver esse tipo de coisa acontecer e não me ocorrer de imediato que alguma coisa no campo de nutrição precisa ser feita. Então, assim, o menino passava mal, levava no banheiro, vomitava, só tinha farinha na barriga, né? Era óbvio, assim, de forma absolutamente tangível, que aquelas crianças passavam fome e que a gente precisava fazer alguma coisa, porque nada antecede a fome. Eu não tenho como pensar em trabalhar educação, arte, dança, tá entendendo? Se as crianças não estão alimentadas. E foi assim que a gente criou o programa de nutrição, né? A gente começou a ver que era recorrente. Realmente, os casos que chegavam para a gente de violência dentro da comunidade, de violência dentro também do seio familiar, dentro das casas, né? E é claro que as crianças e adolescentes não tinham estrutura de maturidade para lidar com essas questões ou para lidar da forma menos danosa possível com aquelas questões. Mesmo que fosse um tiroteio na rua, uma pessoa que foi assassinada em frente à casa, um vizinho que morreu. E bateu na mulher, mesmo que não fosse dentro da casa dela, eram coisas muito fortes, né? Na verdade, essa história começou com uma invasão, com uma invasão de um velório. Era uma família do mundo de Santa Terezinha, que o menino se envolveu com o crime e foi assassinado. E no dia do velório, a facção oposta a ele invadiu o velório e virou o caixão. Foi uma das coisas mais chocantes, assim, das narrativas que já chegaram para mim. Assim, a ousadia, a falta de respeito, a falta de percepção do mundo. Essa mesma família teve que ir embora. Ele não pôde mais ficar na comunidade, foi embora para o interior. Saíram com a roupa do corpo, praticamente. Não puderam levar nada da casa, né? Então foi em cima dessas ocorrências, digamos assim, desses episódios, que a gente viu que era muito importante a gente ter aqui esse trabalho. A gente nunca pensou em ter um trabalho de psicologia que fosse clínico. Atender individualmente, a gente pensava em fazer um trabalho que pudesse abraçar um número maior de educandos para discutir essas questões. Mas mais do que discutir essas questões, refletir, perceber que infrações de direito ocorriam nesses casos e que instâncias haviam que eles podiam buscar resposta para essas invasões, tá entendendo?

F: Sim, sim.

D: Se uma mulher vizinha, ela leva uma pisa, ela apanha, quer dizer, elas precisavam entender primeiro que aquela lei era um crime, que existia uma lei que podia proteger aquela mulher, que se não fosse só medida de afastamento, existiam casas onde essa mulher poderia ir e ser abrigada. Enfim, começou muito em cima de mostrar para as pessoas, primeiro, que aquilo não era natural, que aquilo era um crime e que elas poderiam acessar. Instâncias que poderiam proteger ou reduzir esse tipo de histórias. E também sobre a responsabilidade de cada um, não da criança, mas do adulto, tá entendendo? De também se posicionar como uma pessoa em defesa da outra pessoa. Estou falando do caso da vizinha, especificamente. Aquela história de que, se a gente está aqui e a gente vê que tem uma mulher sendo agredida ali fora, a gente tem uma obrigação, inclusive pode ser penalizada, se você vê isso e não faz nada, não denuncia, e não tenta ajudar. Então foi uma coisa muito, no primeiro momento, ligada ao enfrentamento de violências e de invasão de direitos. Mas depois a gente viu que, para além disso, existiam questões que precisavam ser trabalhadas, discutidas, refletidas. Está entendendo? E que não estava exato. De certa forma, até estão. Por exemplo, a gente viu que era muito importante discutir raça e etnia, por exemplo. A gente tem uma pesquisa que foi feita aqui há poucos anos, onde mais de 90 pessoas se auto-intitulam pares ou negras. Então como é que é viver? Quer dizer, a questão da raça, da cor de pele, ela é um fator que se agrega a um monte de coisa. Porque você ser mulher, na nossa sociedade, lhe coloca invulnerabilidade. Ser mulher pobre aumenta a sua vulnerabilidade. Ser mulher pobre e preta aumenta mais. Ser mulher pobre e preta e lésbica aumenta mais. Então a gente viu que era muito importante começar a discutir sobre essas questões. Mas muito mais num sentido afirmativo. As mulheres começaram a se perceber com essa cor. Perceber que também existiam leis de proteção na hora que elas sofressem qualquer tipo de preconceito racial. De aceitar, valorizar e ver a beleza que tem. Porque é impressionante como, por exemplo, eu morei um ano em Manaus. E assim que eu cheguei em Manaus, eu fui a um desfile de moda. E eu vi as mulheres que tem um biótipo completamente indígena, que é a coisa mais linda, todas de cabelo loiro, descolorido, com lente de contato de cor diferente. Quer dizer, uma negação muito grande da sua etnia, sabe? E elas não percebiam de forma alguma. Primeiro que aquilo ali virava uma caricatura, sabe, super esquisita. E que ela tava abrindo mão de uma beleza única. Então, primeiro de se perceber os seus traços como algo belo, valorizar. Eu acho que é o primeiro contato para que você se defenda, sabe?

(breve interrupção)

F: Você estava falando sobre o desfile que você foi em Manaus, né isso?

D: Sim, pois é, essa coisa das pessoas não, por uma questão de preconceito com a raça, onde as pessoas se desvalorizam, não enxergam beleza, né? Então, assim, essas discussões sobre raça e direita tem muito a ver com essa reconexão, né? Com a sua cor, com a sua raça e encontrando os valores e a beleza que existe em tudo isso. E aí as coisas foram se desdobrando, né? Porque, às vezes, acontecia, por exemplo, teve um período que foi, assim, foi matéria nacional o assassinato brutal da Dandara, né? Por exemplo, diante de um episódio daqueles, aquele tema, ele vem, assim, de forma imediata para a discussão dos grupos, né? Para falar sobre esse tipo de violência contra as pessoas do grupo LGBT, sobre a barbárie que acontece com essas pessoas. E aí também se fala do autocuidado, tá entendendo? Assim, de ter cuidado com a forma que, onde você vai, com quem vai, como, quer dizer, um episódio como esse abre espaço para vários tipos de discussões que têm a ver com a compreensão da barbárie, com o respeito a esse grupo, com o autocuidado, né? Então, existe, de certa forma, uma programação, temas que são quase que obrigatórios para se estar refletindo e discutindo, mas também existem temas que são episódicos, tá entendendo? Que podem ser bombásticos como esse, muito ruim, mas pode ser também uma coisa muito boa. Uma lei que surgiu de proteção, um aniversário do Estatuto da Criança e da Adolescente, discutir sobre essa carta, né? Que, na minha opinião, ela é maravilhosa, infelizmente ainda não plenamente implementada, mas é um marco, sim, né? Na história do nosso país, na proteção dos direitos, na compreensão de que crianças e adolescentes estão num momento vulnerável, né? De sua formação, enfim. Então, esses grupos surgiram, eu não sei te dizer exatamente o dia, sabe? Mas ele, o que eu acho mais importante do que o dia, mês e ano, é a motivação que nos fez e o como, né? Isso foi acontecendo, né? Então, a gente começou com uma psicóloga e, ao longo disso, essa coisa foi se transmutando, foi se requalificando, né? Hoje eu acho a forma de trabalho dos grupos super bacana. E, assim, é tangível os resultados. E, principalmente, por ocasião, por exemplo, o programa Vida é Feminina, que, infelizmente, eu ainda não consegui torná-lo um programa. Ele é um projeto e só acontece quando a gente consegue recursos para que ele aconteça. Mas é um programa reconhecido como tecnologia social, um programa que já ganhou um prêmio nacional de imensa importância, né? O ODS, né? ODM, na época, né? E a gente ganhou na categoria de igualdade entre gêneros. Quando você traz esse dado para o Nordeste do Brasil, que ainda tem características extremamente machistas, tá entendendo? Diferentemente de outras, quer dizer, o povo, o país, ele é muito machista, mas tem regiões em que isso é muito mais enraizado, né? Que, então, a gente, quando a gente exibe esse grupo, se estende para o acompanhamento das mulheres, das mães, o ponto que está acontecendo na Vida é Feminina. E aí, eu acho que ele dá um banho, tá entendendo? Porque as mulheres estão muito sozinhas, né? Eu acho um desafio gigantesco hoje lidar com pessoas. E elas não têm ferramentas, né? Então, eu fico, eu sou mãe, eu fico me colocando, assim, o que é morar numa periferia que tem todos os riscos para infância e adolescência, né? O melhor amigo do teu filho hoje está no tráfico, por exemplo, ela sabe que as abordagens são inúmeras, né? Assim, é inerente. A adolescência é a questão da transgressão. Acho que toda adolescente transgride, né? Só que os nossos filhos transgridem com uma rede de proteção imensa. E os filhos dos pobres se estabacam, né? Então, assim, esse espaço, sabe, de escuta e de fala, né? De acesso a ferramentas para lidar com os desafios do nosso tempo, que envolve a lida com os filhos, que envolve a busca de inserção, né? A inserção no mundo produtivo, que envolve a importância do conhecimento para ela e para a criança que ela está educando. Quer dizer, eu acho que nessa, quando esse trabalho com os grupos chega até as mães, eu acho que é quando ele atinge, assim, a sua plenitude. Eu acho ele muito mais, bom, isso é um achismo meu, pessoal, sabe? Não estou dizendo que ele não funcione bem com os adolescentes, com as crianças, mas eu acho que quando chega às mães, se a gente pudesse fazer isso, envolvendo todo o grupo familiar, tá entendendo? Se fosse possível, inclusive, envolver os homens, porque os homens também têm muito menos espaço de fala do que as mulheres. Eles também estão muito isolados, muito perdidos, muito desiludidos, sabe? Nos últimos anos, eu não ando mais nas periferias, porque está muito perigoso, mas eu já andei muito. E já era, assim, notório, assim, você chegar numa segunda-feira, numa terça-feira, às nove horas da manhã e as esquinas estão cheias de pessoas no ócio, sabe? Rapazes, homens, assim, não têm trabalho. E isso, quando eu vi. Hoje, deve estar infinitamente mais grave. Então, assim, numa sociedade machista, onde o homem vale pelo que ele consegue prover, pelo que ele tem no bolso, sem o desempregado, sem perspectiva de trabalho, né? Com todos esses desafios, que não são só da mãe, o pai também sente. Porque o pressuposto é que são seres humanos que sentem igual a qualquer pessoa. É homem de qualquer classe social, né? Então, essa condição social dos homens, leva também pra uma tragédia, assim. O nível de alcoolismo, por exemplo, é imenso. E a violência também, às vezes, é uma das formas, - não se justifica, obviamente - mas eu acho que é uma das formas que se expressa, tá entendendo? Essa condição de desalentado, né? Que é aquela criatura que não está, não tem perspectiva de entrar no mundo produtivo, né? Se ver, quer dizer, eu não consigo, assim, me ver nessa condição. Eu acho que, né? Eu sou mãe de um menino trans, certo? Adoro falar isso. Eu vou falar isso todas as vezes, porque eu acho muito importante essa sua missão. E eu sabia, porque a vida toda eu trabalhei com arte, então eu tive muitos amigos e bailarinos homossexuais dentro da EDISCA também. Mas, e a gente sabe da dor, dos perrengues, junto à família, com a sociedade, no bairro, no ponto de ônibus, não sei o que lá. A gente sabe. Mas a gente não sabe. Você só sabe direito quando isso chega dentro da sua casa, quando isso chega muito pertinho de você, né? Não tem uma pessoa que possa dizer que não sabe que o brasileiro é racista. A gente não sabe. Porque a gente não é preto, sabe? A gente não é preto retinto. A gente só sabe mesmo o tamanho, sabe? Do preconceito, da discriminação, da falta de oportunidade, quem está nesse lugar, né? E tudo isso pra dizer assim, na verdade, assim, eu acho que a sociedade, de uma forma geral, ela está muito perdida. E tem muito poucas estruturas, tá entendendo? De apoio, de fortalecimento. Mas os pobres estão muito mais perdidos. A problemática deles é muito mais grave. E gera muito mais vulnerabilidade. Não é só vulnerabilidade que não tem comida em casa, não. É emocional mesmo, é de papel, sabe? Tem instâncias de vulnerabilidade, eu não sei qual delas é a mais séria, né? Mas quando junta todas, e essas pessoas não têm lugar algum ou alguém que tenha uma mínima qualificação e sensibilidade, tá entendendo? Para compartilhar essas travessias, esses momentos, essas circunstâncias. E muito menos espaço, tá entendendo? De poder dar a volta sobre essas circunstâncias, né? Então, assim, do meu ponto de vista, esse espaço de agrupamento, de troca de ideias, de espaço de escuta, espaço de fala, de reflexão, de buscar auxílios externos, tá entendendo? É uma das coisas mais lindas que eu vejo nessa escola. A única coisa que eu lamento é que a gente ainda não tenha conseguido, né? Por não ter o programa com as famílias, o projeto com as famílias constituído enquanto programa, ter esse benefício estendido para um número maior de pessoas. Assim, na época da pandemia - e eu acho que essa cura não se deu, pelo menos eu não acredito que tenha sido dada de forma integral - foi muito grande o adoecimento psicológico, emocional, sabe, das pessoas pobres, porque a grande maioria prestava um serviço em domicílios, eram faxineiras, passadeiras, não sei o quê, e isso foi fechado, as pessoas não recebiam mais ninguém em casa. Se você visse o desespero dessas mulheres, a escassez, a fome, assim, rasgada, a gente conseguiu nessa época parcerizar com alguns psicólogos, com todas as pessoas que quiseram, tinha um canal a distância, tá entendendo, semanal, pra conversar, pra gente saber como é que tava dentro de casa. Aumentou muito a violência doméstica por conta do convívio exacerbado, dia inteiro, noite e dia, não sei o quê. E aí, assim, eu não tô falando do Grupo de Convivência, mas eu tô falando do papel desse profissional, tá entendendo, dentro da EDISCA, sobretudo em momentos assim, atípicos como foi, por exemplo, o momento da pandemia. Então, assim, é um caminho sem volta, eu acho que a única coisa que pode acontecer é a gente construir caminho de ampliação desse benefício, porque segue... Assim, a gente tem hoje um índice muito alto de crianças e adolescentes com ansiedade dentro da escola, e você sabe perfeitamente que não existe, do ponto de vista de política pública, muito amparo que acolhe essas pessoas, e que acolhe de uma forma consequente, né? Como a gente fala da coisa das terapias pelo Unimed, que era um troço, assim, que as pessoas mais qualificadas não se submetiam, porque o Unimed pagava muito barato e o tempo de interação não chegava a meia hora. Quer dizer, não é assim, eu acho, quer dizer, eu acho que uma hora, às vezes, dependendo do caso, é até pouco, pra você desenvolver um contato, assim, uma conversa, e uma conversa frutífera, onde a pessoa tem a condição de botar pra fora algumas coisas, né? Então, assim, eu tenho uma gratidão muito grande, sabe, a esse projeto e a esses profissionais, as pessoas da Psicologia, porque foram inúmeras as vezes que eu vi o poder, né, que uma pessoa dessa área tem, de acudir, sabe, de acolher, de mostrar rumos, de abrir perspectivas, e a única coisa - já me repetindo três vezes, mas é porque, de fato, é muito forte esse mim - é a vontade de poder disponibilizar isso, sabe, de forma mais ampla. Eu sou muito prolixa, tu me corta, porque eu sou desse modelo.

F: Não, mas foi bom que já acabou respondendo várias questões. Só uma dúvida que eu fiquei, é se esse projeto surgiu ao mesmo tempo em que veio um profissional de Psicologia à EDISCA?

D: Não, ao contrário. A gente contratou um profissional de psicologia ao perceber a necessidade dessa, de algum trabalho nessa área.

F: Ah, entendi. Então primeiro veio realmente...

D: A necessidade.

F: Certo, e aí depois o trabalho foi acontecendo, e eu entendi que ele foi sendo um processo, né, que foi se construindo através da intuição, da necessidade, do que chegava, das famílias e tal, muito legal saber disso. Assim, eu queria entender um pouco dessa questão dos grupos, da forma como eles acontecem dentro da rotina das meninas, num sentido de pensar os objetivos e as expectativas dessa atividade dentro do dia-a-dia, consegue entender? Eu entendi que você falou sobre como são importantes esses espaços de escuta, e de ser em grupo, porque tem uma potência de transformação, né, da realidade delas. Mas a minha pergunta é mais no sentido operativo da atividade. Por exemplo, a gente olhando alguns documentos aqui da EDISCA, eu vejo que tem dois nomes que aparecem, tanto Grupos Psicoeducativos como Grupos de Convivência. E aí eu queria saber...

D: É o mesmo, e mudou de nome. Assim, o nome foi sendo recolocado. Agora, tem uma coisa que eu acho que é muito importante colocar, assim, na verdade a gente não começou exatamente com os grupos.

F: Certo.

D: A gente começou tendo um psicólogo. E, assim, as pessoas, havia sugestão, a divulgação dentro da escola de que se as pessoas precisassem conversar ou ter um encontro de aconselhamento, podiam procurar o setor de psicologia.

F: De forma individual?

D: Individual. Não, de novo, assim, não de forma terapeuta, mas pra uma conversa, um aconselhamento, né, ou se um educador percebesse alguma coisa, algum tipo de comportamento que era importante ser visto. Ou se o professor via que aquela criança tinha alguma dificuldade, por exemplo, de apreensão de conteúdos. Era levado pra ver se a gente poderia fazer alguma coisa. Se aquela psicóloga detectava que tinha alguma coisa que a gente pudesse fazer pra ajudar aquela criança, não sei o quê. Mas no início, a gente percebia um preconceito gigantesco sobre a questão da psicologia. Tinha uma coisa de dizer que era doido,

né. E, aos poucos, essa percepção foi se diluindo, e muito por conta dos Grupos de Convivência. Como entrou dentro da nossa grade formativa, né, acabou que se naturalizou tanto. E essa naturalização, assim, eu acho que ajudou muito no acesso ao psicólogo quando a questão é pessoal, individual, e a pessoa quer tratar daquilo em separado, não dentro do grupo. Mas teve, sim, um período - que eu não sei te dizer ao certo quanto tempo foi, se foi o primeiro, o segundo ano, o terceiro ano - mas havia um preconceito muito grande com relação à busca por um psicólogo.

F: Certo. Aí, quando você disse que mudou de nome, antes eram chamados de Grupos Psicoeducativos e agora são os Grupos de Convivência, é isso?

D: É. Não sei se um é ou é o outro, se houve... Eu acho que é o contrário. É o contrário. Eu não sei, tem que ver pela data, né. Eu acho que foi, deve ter sido a Madeline, que com certeza foi a Madeline, que tomou essa iniciativa de achar que estava mais adequado tratar o grupo de uma outra forma, tratar esse trabalho de uma outra forma, o título dele, né.

F: Pronto, é basicamente isso, né. Eu acho que você falou bastante sobre como é uma questão realmente central, importante aqui na EDISCA, que eu consegui entender as expectativas, né. Eu consegui ouvir muita potência mesmo nessa atividade que a gente faz. Fiquei até feliz, assim, porque é um trabalho que a gente gosta muito de fazer. Né. Então, acho que é isso, muito obrigada.