



**UFAM**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
FACULDADE DE PSICOLOGIA – FAPSI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

JOANNE PAOLA MENEZES DE OLIVEIRA

**DO SER-MENINA AO SER-MULHER: EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS  
DO “ADOLESCER” EM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO  
INSTITUCIONAL FEMININO**

Manaus – AM  
2012

JOANNE PAOLA MENEZES DE OLIVEIRA

**DO SER-MENINA AO SER-MULHER: EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS  
DO “ADOLESCER” EM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO  
INSTITUCIONAL FEMININO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Linha de Pesquisa: Processos Psicossociais.

Orientador: Prof. Dr. Nilson Gomes Vieira Filho

Manaus – AM  
2012

Ficha Catalográfica  
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

O48s Oliveira, Joanne Paola Menezes de

Do ser-menina ao ser-mulher: experiências e sentidos do “adolescer” em contexto de acolhimento institucional feminino /Joanne Paola Menezes de Oliveira. - Manaus: UFAM, 2012.

138f.; il. color.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal do Amazonas, 2012.

Orientador: Profº. Drº.Nilson Gomes Vieira Filho

1. Psicologia Sócio-Histórica 2. Adolescência  
3.Institucionalização I. Vieira Filho, Nilson Gomes II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU(1987) 159.922.8(043.3)

JOANNE PAOLA MENEZES DE OLIVEIRA

**DO SER-MENINA AO SER-MULHER: EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS  
DO “ADOLESCER” EM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO  
INSTITUCIONAL FEMININO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.  
Linha de Pesquisa: Processos Psicossociais.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Nilson Gomes Vieira Filho (Orientador) – UFAM

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes de Costa – UFAM

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Souza Lobo Guzzo – PUC-Campinas

Manaus, 19 de abril de 2012

*Às meninas-mulheres participantes desta pesquisa,  
com as quais descobri que fazer uma loucura  
também pode ser um ato de cuidado.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Linda Menezes e Valmir Oliveira, e ao meu irmão, Igor Oliveira, que sempre estimularam minhas caminhadas, me apoiando em terrenos íngremes e vibrando com as minhas conquistas.

Aos meus avós Aurélio e Lindalva Menezes, meus maiores incentivadores, que sempre me abençoaram com as palavras mais carinhosas que um ser humano pode ouvir e são exemplos de vida que levo comigo onde quer que eu vá.

Ao meu namorado, meu companheiro de vida, João Rodrigues, com quem eu encontrei abrigo nos momentos de frustração e angústia; com quem vivenciei a ausência presente em sua face mais cruel e com quem pude compreender que, depois de um dia cheio, não tem nada melhor que chegar em casa. Você é minha casa, João.

Ao meu orientador, Professor Nilson Gomes, que entre nuançadas e negociações me ensinou a não voar tão alto, mas também a nunca fincar definitivamente os pés no chão.

Aos demais Professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFAM, pelo incentivo ao desenvolvimento de uma consciência crítica da vida e da profissão, especialmente à Professora Cláudia Sampaio, pelo acolhimento e disponibilidade.

À todos os meus colegas de turma que, junto comigo, enfrentaram esta jornada entre tristezas e alegrias compartilhadas em salas de aula da FACED, da Faculdade de Direito, da FAPSI e na cantina (além dos auditórios!).

Aos meus colegas de turma Ênio Tavares e Herbert Oliveira, que me ensinaram ser a Zona de Desenvolvimento Proximal bem mais do que eu imaginava. Vocês, queridos amigos, continuam essenciais para a minha resiliência.

À minha amiga-irmã Emili de Leon, que com seu bom-humor, sabedoria no uso das palavras e acolhimento mágico faz tudo melhorar, seja nos almoços descontraídos de domingo ou nas “escutas emergenciais” bem no meio da semana.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho Carla Dimarães, Consuelena Lopes, Eliana Girão, Jaqueline Marques e Lorena Lima, pelas mensagens diárias de força e incentivo e pelo ombro amigo disponível quando minhas demandas derramavam excessivamente pela minha fala.

À minha também companheira de trabalho e amiga Luciana Lopes, por dividir comigo seu aprendizado e me orientar em momentos cruciais, com a gentileza e o companheirismo que lhe são peculiares.

Aos meus alunos e estagiários, pelos diálogos que travamos e que nos impulsionam, pelas questões sem resposta que juntos confabulamos e pelas muitas palavras de simpatia que

vocês direcionam a mim; especialmente às alunas Lucila Nobre e Sara Santos, por terem se aventurado comigo nessa jornada imprevisível.

À entidade onde foi realizada esta pesquisa, representada pela coordenadora Roselandy de Souza Vieira e pela psicóloga Keila Gomes, que com cordialidade e comprometimento viabilizaram minha participação no cotidiano institucional e sempre me receberam com um sorriso no rosto.

Às jovens participantes desta pesquisa, pela oportunidade de aprender com elas a dar sentido ao fazer científico, ao exercício da psicologia e à própria vida, afinal de contas, novas posturas epistemológicas trazem novas visões de mundo. Com vocês aprendi que compartilhar é criar.

Muito obrigada por vocês fazerem parte de minha história, de mim!

Não me deixe só  
Eu tenho medo do escuro  
Eu tenho medo do inseguro  
Dos fantasmas da minha voz

Não me deixe só  
Tenho desejos maiores  
Eu quero beijos intermináveis  
Até que os olhos mudem de cor

Não me deixe só  
Que o meu destino é raro  
Eu não preciso que seja caro  
Quero gosto sincero do amor

Fique mais, que eu gostei de ter você  
Não vou mais querer ninguém  
Agora que sei quem me faz bem

Não me deixe só  
Que eu saio na capoeira  
Sou perigosa, sou macumbeira  
Eu sou de paz, eu sou de bem mais

Não me deixe só  
Eu tenho medo do escuro  
Eu tenho medo do inseguro  
Dos fantasmas da minha voz\*

---

\* Trecho extraído da música “Não me deixe só” (2002), composta e interpretada por Vanessa da Mata.

## RESUMO

Através da conexão entre os objetos deste estudo, a saber, adolescência e acolhimento institucional, a proposta desta pesquisa visou compreender o sentido singular que adolescentes do sexo feminino atribuem à experiência de residência em um abrigo da cidade de Manaus, focalizando a análise de seu cotidiano, questões específicas produzidas no contexto onde se encontram, bem como seus entendimentos sobre o processo de “adolescer” em ambiente institucional. Com base no referencial teórico da psicologia sócio-histórica, sugere-se que a adolescência, assim como também os processos de institucionalização, são fenômenos circunscritos sócio-historicamente, afastando a perspectiva universal de desenvolvimento humano e endossando a importância de mecanismos institucionais que atravessam a constituição da subjetividade. A pesquisa se configurou a partir de pressupostos pautados pelo diálogo entre o enfoque sócio-histórico na experiência vivenciada e o delineamento da metodologia qualitativa proposta pela observação participante, intermediada pela pesquisa-intervenção, cuja principal característica incide no intento de proporcionar aos sujeitos um espaço de fala e negociação de sentidos. Para tanto, além da análise documental e da construção de diários de campo, encontros grupais em formato de oficina, realizados com 14 adolescentes, do sexo feminino, entre 14 e 18 anos, acolhidas no abrigo, também foram realizados como instrumentos interventivos. Foi elaborado, ainda, um estudo de caso significativo do processo de acolhimento institucional, a partir da realização de entrevista semidirigida, com uma das adolescentes participantes dos encontros. Na análise dos dados foi considerado o movimento dialético de interpretação, em função dos pressupostos teórico-metodológicos escolhidos. Os resultados destacam a reflexão do processo de “adolescer” a partir da própria experiência das jovens participantes da pesquisa, onde por meio da oficina interventiva, a produção de sentidos organizou-se coletivamente, denotando similaridades e diferenças no modo como vivenciam sua adolescência, quando em comparação ao contexto social mais amplo. Sobre os elementos institucionais, as participantes revelam percebê-los, em sua maioria, com positividade e gratidão, compreendendo sua estadia no abrigo como sendo uma fase decisiva em relação ao futuro fora da entidade, sendo o lugar dispensado à sexualidade, à família e ao trabalho, reproduzido e assimilado de forma idealizada. O estudo de caso mostrou o percurso institucional de uma jovem abrigada desde sua chegada no abrigo até a expectativa de sua saída, favorecendo a compreensão de elementos já constatados na fase anterior da pesquisa. Com a tentativa de elucidar algumas das muitas dimensões do “adolescer” institucionalizado, espera-se contribuir para a organização de uma rede de serviços e programas mais adequados às demandas instauradas neste momento marcante do desenvolvimento da autonomia para a vida.

Palavras-chave: Adolescência; Institucionalização; Psicologia Sócio-histórica; Experiência; Sentido.

## ABSTRACT

Through the connection between this study objects, that are adolescence and institutional sheltering, the research proposal intended to comprehend the singular sense that female adolescents attached to the experience of living in a shelter, located in Manaus city, focusing in their daily life analyses, in the specific questions produced in their environment, as well as their common understanding about the adolescence process in the institutional setting. With the social-historical psychology theory support, it is suggested that adolescence, like the institutionalization processes, are a social-historical circumscribed phenomena, driving away the perspective of universal human development and embracing the importance of institutional mechanisms that cross subjectivity constitution. The research was elaborated from the assumptions conducted by the dialogue between the social-historical focus in the experienced life and the qualitative methodology design proposed by the participant observation, with the intervention-research intermediation, whose main characteristic is the intention of provide a speaking and sense negotiation space. Therefore, in addition to the documental analyses and the field diaries, group meetings in workshop format, conducted with 14 female adolescents, between 14 and 18 years old, accepted in the shelter, also were done as interventional instruments. A significant case study of the institutional sheltering process was still elaborated, using a semi-structured interview with one of the meeting participants. In the data analysis the dialectic interpretation movement was considered, in order to combine it with the chosen theoretical and methodological foundations. The results show the adolescence process reflections motivated by the adolescents speeches themselves, where through the interventional workshop, the sense productions were collectively organized, expressing similarities and differences in the way they experience adolescence, when it is compared with a more amplified social environment. About the institutional elements, the participants reveal to realize them, in general, with positivity and gratitude, comprehending their stay in the shelter as a decisive moment, in relation with their future outside the entity, where the sexuality, family and work are presumed to assume the ideal place that has been assimilated. The case study showed a female sheltered young woman's institutional path, since her arrival in the shelter until her expected way out of it, favoring the comprehension of elements already visualized in the previous research stage. Trying to elucidate some of the many dimensions of the institutionalized adolescence, we hope to contribute for more adequate services and programs network organization that can provide support to the adolescence demands, in such a unique moment of life autonomy development.

Key words: Adolescence; Institutionalization; Social-historical Psychology; Experience; Sense.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Painel Equipe 01 -----	86
Figura 02 – Painel Equipe 02 -----	86
Figura 03 – Painel Equipe 03 -----	86

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

CEP – Comitê de Ética

FAPSI – Faculdade de Psicologia

FCBIA – Fundação Centro Brasileiro Para a Infância e a Adolescência

FEBEM – Fundação Estadual de Bem-estar do Menor

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-estar do Menor

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social

PNBEM – Política Nacional de Bem-estar do Menor

PPGPSI – Programa de Pós-graduação em Psicologia

SAM – Serviço de Atendimento ao Menor

SEAS – Secretaria de Assistência Social do Estado

SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	22
2.1 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA	22
2.2 O SUJEITO ADOLESCENTE E O “ADOLESCER”	30
2.3 O “ADOLESCER” EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO	34
<b>3. METODOLOGIA</b>	42
3.1 PESQUISA QUALITATIVA E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	42
3.2 AS POSIÇÕES DO OBSERVADOR PARTICIPANTE	47
3.3 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	48
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	49
3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA NO CAMPO	50
3.5.1 Investigação documental	50
3.5.2 Diários de campo	51
3.5.3 Grupo “focal”	52
3.5.4 Entrevista semidirigida	55
3.5.5 Análise do material coletado em campo	56
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	58
4.1 DO MODELO DE INTERNAÇÃO AO MODELO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	58
4.1.2 O instituído como acolhimento para adolescentes	61
4.1.3 A organização do acolhimento em circuito institucional específico	66
4.2 RE-PENSANDO A ADOLESCÊNCIA NOS ENCONTROS GRUPAIS	76
4.2.1. Encontro 01: Apresentação – reconhecendo-nos como adolescentes	77
4.2.1.1 Dialogando: “O que é para fazer mesmo?”	78
4.2.1.2 Do conhecimento do outro surge o conhecimento de si	81
4.2.2 Encontro 02: Integração – a adolescência para nós	84
4.2.2.1 Pensando na vida, no futuro	86
4.2.2.2 Fazendo “loucuras”	88
4.2.3 Encontro 03: Reflexão – a adolescência para mim	91
4.2.3.1 O Adolescer no abrigo: prós e contras	92
4.2.4 Encontro 04: Prospecção – os caminhos da adolescência	96
4.2.4.1 O que faz o barco navegar?	97
4.2.4.2 O que faz o barco parar?	100
4.2.4.3 Para onde o barco vai?	104
<b>5. ESTUDO DE CASO: UMA ADOLESCENTE ABRIGADA</b>	106
5.1 O contato com a adolescente	106
5.2 Caracterização da adolescente	107
5.3 Procedimentos da entrevista	108
5.4 História pregressa: a ausência de uma mãe presente	108
5.5 Trajetória institucional: “aconteceu porque tinha que acontecer”	112

5.6 Saída da instituição: uma visão de futuro? -----	115
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS -----</b>	<b>120</b>
<b>7. REFERÊNCIAS -----</b>	<b>128</b>
<b>8. ANEXOS -----</b>	<b>133</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Os processos inseridos no que se convencionou chamar de adolescência conquistaram, na contemporaneidade, relevante gama de produções políticas, científicas e artísticas, ganhando a atenção da mídia e de instituições de diversas origens, interessadas na preservação e proteção do “adolescer”. Porém, é possível perceber que este processo ainda tem sido situado dentro de uma perspectiva universal, onde prepondera o aspecto biológico da marcante maturação do corpo vivenciada nesta fase e deixa-se de fora a articulação das variadas dimensões vivenciadas neste mesmo período de vida.

Levando-se em conta a necessidade de desprendimento de um modelo único e pré-estabelecido para acompanharmos todo e qualquer processo de transformação ocorrido na adolescência, os contornos que contextualizam os modos de subjetivação do sujeito adolescente – mais especificamente, do sexo feminino – apresentam-se como eixo norteador desta pesquisa, cujo tema central de discussão gira em torno dos sentidos produzidos em virtude da experiência de abrigo de adolescentes do sexo feminino e da tentativa de realizar uma articulação acerca dos elementos que integram os referidos sentidos ao contexto institucional vivenciado pelas adolescentes, na cidade de Manaus.

Diante do enlace das temáticas acima relatadas surgiu a problemática desta pesquisa, apresentada por meio da seguinte questão: como se dá a produção de sentidos, na adolescência feminina, vinculada ao processo de institucionalização experienciado em uma instituição de acolhimento<sup>1</sup> da cidade de Manaus?

Esta pergunta norteadora originou-se do interesse pela temática que permeia as formas de articulação da condição feminina na realidade amazônica, surgido ainda durante graduação em Psicologia na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, com a participação em Projeto de extensão desenvolvido na “Delegacia Especializada em Crimes Contra a Mulher”, na cidade de Manaus, intitulado “Plantão Psicológico”, onde foi possível um primeiro contato, através do discurso das mulheres atendidas, com a necessidade de contextualização de fenômenos que mostram suas marcas enquanto enraizados em uma cultura específica, mas que não eram percebidos em seu processar-se, a partir de uma série de curvas geradoras de uma “cara” para a mulher amazônica.

---

<sup>1</sup> A Lei 12.010 (2009) alterou a redação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), substituindo o termo “abrigo” por “acolhimento institucional”. Aqui os dois termos serão utilizados como sinônimos, dado o amplo uso da palavra “abrigo” tanto pela rede de atendimento à criança e ao adolescente, quanto pelas próprias adolescentes sujeitos desta pesquisa e pela sociedade de modo geral.

No entanto, foi através do atendimento a diversas adolescentes que chegavam ao Plantão junto com suas mães e sofriam por conta da violência doméstica e muitas vezes, sexual, da qual também eram vítimas e, a partir de estudos – iniciados nesta mesma época e aprofundados no decorrer do Programa de Pós-graduação ao qual esta pesquisa está vinculada – acerca de novas maneiras de compreender a adolescência, que se tornou mais clara a idéia de articular as referidas temáticas na tentativa de apreender o processar-se da adolescência feminina em uma realidade específica, uma vez que, através da experiência de atendimento psicológico às adolescentes vítimas de violência, ganhou força o entendimento de que o “adolescer” não mais precisa e nem deve ser observado como um quadro, finalizado e emoldurado, do qual se esperam reações e resultados específicos que não podem ultrapassar nem ficar aquém do enunciado previsto para tal etapa de vida.

Gradualmente, a prática psicológica no Plantão mostrava a necessidade de ultrapassar uma atuação baseada na mera aplicação teórica interpretativa e buscar a integração de vários conhecimentos em nome de uma maior qualidade da compreensão de uma enorme variedade de significações originadas na adolescência, pela necessidade de construções identitárias cercadas por uma série de fenômenos sociais contextualizados fora dos cenários descritos em manuais psicológicos.

Este contato com as jovens atendidas gerou intensa desestabilização na crença, ainda compartilhada na época, de que a adolescência pode ser previamente definida apenas como um pacote estável de comportamentos. Se entendida como um período de movimento em busca da criação mais do que propriamente da apropriação de um instrumental que a faça emergir como produto, haveria então a possibilidade de buscar sua significação baseada em experiências do dia-a-dia muito específicas e que articulavam-se à produção de sentidos, na adolescência, como seu ponto de partida.

A experiência como plantonista trouxe a inquietação que culminou no desafio de encontrar um aporte e, conseqüentemente, um fazer associado, onde o olhar voltado para as mulheres adolescentes pudesse ser pautado pela compreensão do “adolescer” como um retrato caracterizado por transformações biopsicossociais profundas que tornam seu desenvolvimento vulnerável ao meio social e cultural, podendo, em muitos momentos, se apresentar como resultantes da ocorrência de múltiplos indicadores, à medida que as adolescentes podem ser expostas a configurações de pobreza, violência e exclusão de acordo com a internalização de suas experiências em contextos particulares, explicitadas em suas falas.

Desta maneira, a busca de novas perspectivas para o desenvolvimento humano levou ao encontro com o olhar sócio-histórico, uma vez que tal perspectiva teórica permite a contextualidade dos fenômenos atuais relacionando-os com a vivência histórica baseada na experiência de quem atravessa tais fenômenos e pode expor suas implicações sem a prescrição de enquadrá-las em determinado modelo de conduta.

Se entendermos, com Vygotsky (1998), que é no processo de socialização que interiorizamos conhecimentos e valores, componentes de nosso universo de significações, podemos dizer que a menina, em seu processo de “adolescer”, aprende a ser mulher e, conseqüentemente, a manejar sua experiência em torno do mundo por meio de estratégias e recursos marcados pela aquisição e articulação de suas possibilidades coletivas e individuais frente às suas necessidades que também irão mudar de acordo com seu tempo, espaço e cenário cultural.

Ao assumirmos a adolescência como um fenômeno circunscrito sócio-historicamente, passamos a compreendê-la como um processo de transição para a vida adulta que depende de condições histórico-culturais específicas, diretamente influenciadas pelo campo de relações sociais estabelecidas desde a mais tenra idade e que incidirá neste momento privilegiado para o contato com o outro, agora escolhido pelo próprio adolescente mediante marcadores diversos constituintes de sua própria subjetividade (OZELLA, 2003).

Assim conceituada, a adolescência pode fazer parte do desenvolvimento humano que assume, de acordo com Fariñas (2010), uma concepção social e histórica quando percebido como imerso em uma rede de relações contraditórias encaminhadas por um jogo de intersubjetivo que está longe de ser linear e comporta muitas incertezas.

No enfrentamento destas incertezas o adolescente merece ser reconhecido como agente e ator social que traz, segundo Castro (2008), uma perspectiva singular para os contextos em que atua, que passa a ser compreendida como gerada socialmente, pois o mesmo interpreta suas experiências a partir do lugar onde se encontra.

Abre-se um caminho onde é possível supor que a referida fase, ainda que marcadamente pautada por diversas transformações que podemos alocar neste momento de vida, pressupõe diversas diferenças no modo de se dar, relacionadas a cenários sociais específicos e às oportunidades de subjetivação que eles irão proporcionar, desencadeadas por experiências de vida, neste caso particular, na adolescência feminina, onde as meninas-mulheres parecem vivenciar sua própria empreitada, ao mesmo tempo individual e coletiva, a partir de processos que sugerem forte conexão com estruturas sociais e culturais que integram sua realidade.

Nesta direção, se pode supor que as mulheres adolescentes vivenciam uma estruturação de sua subjetividade atravessada por características sociais e culturais específicas, que se fazem presentes por meio de relações sociais instituídas, muitas vezes, em torno do estabelecimento de uma diferenciação de condutas e de formas de controle distintas de outros contextos, as quais podem incidir no manejo específico da construção de um mundo interno que surge como consequência de posições arquitetadas para elas, sócio-historicamente, através dos tempos.

Percebeu-se o conhecimento de tal produção como uma via possível para desvendar e discutir conflitos geradores de crises agravadas pela inabilidade ou falta de preparo e atenção à jovem no que diz respeito ao suporte e a convivência com o advento do “adolescer” feminino em cenários que estão, na maioria das vezes, longe do ideal traçado por teorias humanas padronizantes.

Com o intuito, num primeiro momento, de compreender sentidos e significados da adolescência feminina elaborada a partir da fala das próprias adolescentes, residentes na cidade de Manaus, levando em conta, ainda, uma contextualização que oferecesse a presença de situações institucionais pertinentes à ambientes de acolhimento das demandas adolescentes e também pelo chamado pessoal ressonante que impulsiona a realização da observação participante como via de dar sentido a própria produção de conhecimento em psicologia, teve início a jornada desta pesquisa.

Porém, uma vez pensada a temática de trabalho que nortearia a investigação, um segundo passo surge como consequência da estruturação da idéia e, ao mesmo tempo, como imprescindível para a re-estruturação da mesma: onde realizar a pesquisa.

No que tange à violência contra a criança e o adolescente, é possível dizer que, quando ocorre em demasia, principalmente dentro da esfera familiar, uma das respostas mais comuns, previstas por Lei e esperadas pela sociedade é o afastamento imediato destes jovens do cenário prejudicial e o encaminhamento, através da rede de atendimento, para abrigos que, teoricamente, acolherão e proporcionarão um ambiente sadio para “recuperação” e desenvolvimento dos mesmos, ainda que de maneira provisória, haja vista que o retorno ao lar ou a adoção também estão previstos como medidas ideais que encerram a situação de abrigamento.

Contudo, mesmo com algum aporte baseado em pesquisas empreendidas pelas ciências humanas<sup>2</sup>, a compreensão acerca dos fenômenos relativos aos caminhos que

---

<sup>2</sup> Principalmente empreendida por profissionais do Serviço Social e Psicologia, como por exemplo, as pesquisas de Arpini (2003), Rizzini e Rizzini (2004) e Arruda (2006).

compõem os meandros da institucionalização em abrigos a partir da fala das próprias crianças e adolescentes é bastante reduzida, uma vez que é dada muito mais aos profissionais, principalmente psicólogos e assistentes sociais, a possibilidade de se manifestarem quanto às técnicas utilizadas em suas atuações nestes locais.

Mais especificamente, quando falamos em desenvolvimento humano, o papel que as próprias crianças e adolescentes vêm ocupando é bastante coadjuvante e insuficiente dada a recente percepção, por parte da própria psicologia<sup>3</sup>, de que a forma como se arquitetam os caracteres desenvolvimentais é diversificada e pode apenas ser percebida quando pautada pela construção de bases relacionais que apresentem como característica a promoção da troca entre todos os atores sociais que desempenham um papel proeminente no desenvolvimento global dos sujeitos pesquisados, inclusive os próprios sujeitos.

Dentro desse contexto, visualiza-se uma enorme lacuna concernente ao mostrar-se de sua subjetividade e ao uso dos sentidos por eles organizado, não permitindo outra solução senão o preenchimento deste espaço com verdades que não foram, efetivamente, construídas no espaço regional, suprimindo a possibilidade dos sujeitos contextualizados serem os próprios formadores de seus contextos.

Tomando a concepção sócio-histórica de desenvolvimento, passamos a considerar a experiência em instituições um processo desencadeador de transformações qualitativas na vida de crianças e adolescentes, sendo suas características emergentes do próprio sujeito em sua relação com o mundo que o rodeia e não mais de uma espécie de essência já inerente a todo ser humano, da qual aflorariam todas as suas propriedades.

Partindo dessa premissa, ao executar pequeno levantamento associado a serviços de atendimento destinados à adolescentes do sexo feminino, levando em conta a pertinência de experiências que proporcionassem o contato direto com o cotidiano dessas adolescentes, onde fosse possível escutar suas falas para além de lugares previamente traçados para elas, poucas alternativas restaram no âmbito da realidade manauara e, entre elas, a instituição onde se realizou a pesquisa chamou a atenção pelo fato de ser filantrópica, estar situada em uma região pobre da cidade (Zona Leste) e ter se estabelecido desde os anos noventa, como referência para o acolhimento de crianças e adolescentes, do sexo feminino, que enfrentam situações relacionadas à pobreza, violência e exclusão, oferecendo atividades para mais de

---

<sup>3</sup> Produções contemporâneas como as de Dessen & Costa Junior (2005) e as de Assis, Pesce e Avanci (2006) podem evidenciar a necessidade de revisão do papel da própria criança ou adolescente no processo do desenvolvimento humano, dentro da ciência psicológica.

350 meninas e abrigando permanentemente as adolescentes que atravessam situações mais graves.

Durante a fase de elaboração do projeto, as primeiras visitas ao local fomentaram ainda mais o interesse em realizar ali a investigação, pois o cenário e as relações observadas pareciam comportar de forma significativa o envolvimento de todos os atores sociais frequentadores daquele espaço com temas associados à juventude, exclusão, violência e preocupação com a adolescência feminina, especialmente no que tange à conexão desses indicadores com características próprias da cultura amazônica.

Como parte da pesquisa, a observação participante proporcionou o contato direto com membros da equipe dirigente, da equipe técnica, com alguns monitores, com crianças e adolescentes atendidas pelos diversos serviços ali prestados e, principalmente, com as próprias adolescentes abrigadas, gerando a percepção das mesmas enquanto pessoas que possuem concepções vinculadas às suas histórias de vida e também interligadas a instituições apreendidas já durante a fase de residência na instituição de acolhimento.

Portanto, os objetivos desta pesquisa foram tomando outras formas, menos associadas a intenções firmadas previamente e mais próximas do intuito de focalizar a experiência das adolescentes abrigadas, de acordo com delineamentos que a própria relação foi tomando no ato de se dar e a partir do exercício intenso e constante de discussão e disponibilidade para ultrapassar determinações estabelecidas a priori, migrando para a construção de propósitos embasados no intercâmbio com os sujeitos pesquisados, a partir do contexto institucional vivenciado.

Dentro da pesquisa social<sup>4</sup> associada a própria concepção sócio-histórica, através do movimento dialético, a consistência teórica e a relevância social da pesquisa relacionam-se com o movimento de reflexão empreendido pelo pesquisador e os resultados oferecidos por este intento, onde a realidade não é tida como algo dado, em si, mas concebida pelo significado que os sujeitos fornecem aos fenômenos e que, nunca pode ser inteiramente apreendido, afinal, emerge por conta de sua relação com o pesquisador, configurada de maneira única, intransferível e impossível de ser ensaiada.

Sabe-se que desde a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), novos estudos vêm sendo traçados na busca da garantia de proteção e de desenvolvimento saudável (não mais unificado) para adolescentes e, já se percebe um esforço inicial de toda a sociedade voltado para a superação da trajetória assistencialista de

---

<sup>4</sup> Minayo define pesquisa social como sendo “os vários tipos de investigação que tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica” (2008, p.47).

atendimento e geração de mudanças mais efetivas organizadas pela rede de atenção a esse público específico.

No entanto, a incorporação do Estatuto também representou um lugar ideal a ser conquistado pelos profissionais da rede e passou a funcionar como um sistema de avaliação suscetível a diversas leituras político-filosóficas que, muitas vezes caminham na contramão de abarcar sólidas reflexões acerca da estruturação de serviços e acabam por estabelecer patamares interventivos ainda padronizados, desconsiderando a compreensão das situações de vulnerabilidade enfrentadas pelos adolescentes e suas necessidades, que irão variar de acordo com sua realidade.

Na tentativa de superar esta leitura enviesada, uma gama de pesquisas acerca da construção e intervenção na adolescência<sup>5</sup> tem sido realizada como forma de evidenciar as implacáveis conseqüências desfavoráveis para o desenvolvimento fomentadas pela desigualdade assinalada por uma permanente exposição dos jovens a perigos concretos – como violências, doenças e uso de drogas – e a perigos mais velados – como as formas diferenciadas de se tratar a adolescência no Brasil, pautada em classes sociais, onde aqueles pertencentes às classes dominantes vivenciam um desenvolvimento prolongado, enquanto os menos favorecidos economicamente, possuem um desenvolvimento abreviado (ALBERTO, et. al., 2008).

Há que se caracterizar, então, por parte da ciência psicológica produzida no norte do país, disponibilidade para repensar seu papel em meio a estas novas dinâmicas do pensar e do fazer concernentes ao atendimento dos direitos do adolescente, alocando seu desempenho dentro do complexo contemporâneo de mudanças paradigmáticas já não mais tão sustentadoras de uma fórmula universal para o “adolescer” e para a promoção da saúde vista como forma de criações de acolhimentos variados e dependentes dos cenários e das relações constituídas.

Assim, esta pesquisa pretendeu exercer uma busca pela produção de sentidos na adolescência feminina, se organizando, num primeiro momento, a partir do recorte sócio-histórico elucidado por Vygotsky e seus seguidores latino-americanos, fomentando espaços para o diálogo e reflexão acerca da construção da adolescência por intermédio do método dialético de experientiação do sujeito no mundo, através da oportunidade de pensar em sua

---

<sup>5</sup> Como se pode constatar, por exemplo, nos livros “Pesquisa-intervenção na infância e juventude”, organizado por Lucia R. de Castro e Vera L. Besset (2008) e “Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes”, das autoras Simone Assis, Renata Pesci e Joviana Avanci (2006).

trajetória para a vida adulta enquanto ser que se emociona e sente a vida mediada pelas relações que desenvolve e organiza.

Com a idéia central da pesquisa baseada na junção do “adolescer” feminino à processos de institucionalização, o passo posterior se deu através caracterização dos mesmos tomando como base os constructos Beger e Luckmann (2010) e Goffman (1999) para alcançar o conceito de instituição como elemento que vai além de sua estruturação física e perpassa a instauração de regras cristalizadas e procedimentos fixos que podem chegar a ser totalitários.

A metodologia qualitativa e a pesquisa participante foram retratadas em seguida. Estas não se definem apenas por um método participativo ao promover uma concepção de ciência com pressupostos teóricos e epistemológicos críticos que levam à revelação de modos imprevistos de ser e caracterizam a transformação social, possibilitando o diálogo com uma perspectiva experiencial das relações pesquisador-sujeitos, uma vez que os contornos metodológicos podem variar fortemente em função do lugar estabelecido para o pesquisador e para o universo a ser pesquisado.

A partir da fala das adolescentes abrigadas, foi possível, então, contextualizar concretamente o sujeito adolescente enquanto ativo, social e histórico, na medida em que engajadas à articulação de uma investigação que buscou o diálogo teórico e metodológico com um tipo de pesquisa interventiva, o acompanhamento de seu cotidiano associou-se a análise de sua experiência institucional coletiva por meio da realização de reuniões grupais, onde o conhecimento construído junto-com as adolescentes colocou a pesquisadora no interior do fatos e processos<sup>6</sup>, permitindo o movimento dialético de aproximação e distanciamento da realidade pesquisada.

Realizou-se, ainda, com uma das adolescentes participantes da pesquisa, oriunda do interior do Amazonas e prestes a ser desligada do abrigo, um estudo de caso, utilizado como modelo exemplar significativo do “adolescer” vinculado a processos institucionais, entendendo que esta ferramenta de pesquisa possibilitaria o acesso ao retrato de um projeto de vida, pautado na leitura de si através de ingredientes que compõem a subjetividade em sua inter-relação com demandas da instituição, configurando-se como um elemento importante para a apreensão da adolescência mediada por tais demandas.

---

<sup>6</sup> Expressão utilizada por Caio Prado Júnior (1963) quando da necessidade de caracterizar o termo “experiência” dentro da teoria dialética do conhecimento; Vygotsky, apesar de utilizar mais o termo “vivência”, parece se referir à mesma questão. Optou-se pelo uso da palavra “experiência” apenas por conta da aproximação histórica da pesquisadora com o termo, sendo o mesmo utilizado para significar certa “experiência vivenciada” no processo coletivo de apreensão de sentido, ao longo desta pesquisa.

Por fim, destacou-se que relevância da construção de uma concepção experienciada referente ao “adolescer” sob processos institucionais surge ao passo que se proporciona a ênfase na diferença como um caminho possível para a estimulação do protagonismo juvenil no enfrentamento de situações extremas, além de contribuir para elucidação de características próprias das mulheres adolescentes sujeitas a quadros de desigualdade na cidade de Manaus, oportunizando a discussão em torno dos programas existentes e criação de novos serviços que, hoje, mostram-se ainda insuficientes no tocante às especificidades da adolescência feminina.

A inserção no campo de pesquisa promoveu um espaço de escuta onde os sujeitos puderam também emitir suas necessidades e perceber o compromisso que o pesquisador mantém com eles, se disponibilizando não mais a construir conceituações sobre sujeitos pesquisados, e sim a construir com os sujeitos uma relação que em si mesma, foi fonte de conhecimento para todos que fizeram parte dela.

## **2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Esta pesquisa propõe pressupostos que visam integrar e superar as limitações de teorias positivistas, por vezes abstratas, que não valorizam a concretude da experiência cotidiana. Quando se valoriza a experiência por meio da atividade no cotidiano, ela passa a ser o objeto de investigação orientada, por sua vez, pelos processos institucionais e contextos histórico-culturais.

Se “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (Vygotsky, 1998, p.76) é no processo de sua elucidação e interpretação que podem ser encontrados os sentidos e significados construídos coletivamente e, ao mesmo tempo, internalizados individualmente.

Para fundamentar os conceitos centrais que orientaram esta investigação, a argumentação teórica foi dividida em etapas que tratam da gênese do desenvolvimento adolescente e fazem considerações referentes, no primeiro momento, aos processos relacionais na construção do sujeito associados à concepção sócio-histórica de adolescência.

A seguir, a integração e organização de caracteres institucionais vinculados a situação de moradia em um abrigo, durante a fase adolescente, foram incorporados à discussão como forma de promover uma conexão entre desenvolvimento e o contexto experienciado na realidade social.

Em termos gerais, a análise do cotidiano institucional permite o acesso ao sentido e significado da prática que está presente no cenário vivenciado pelas adolescentes. O sentido não é facilmente identificado e, por vezes, pode aparecer difuso e confuso nas ações de todos dos atores sociais.

A análise dos processos relacionais pode proporcionar um momento para compreender a relação entre os pressupostos teóricos e o sujeito histórico-social em suas diversas formas de emergir, pensando o desenvolvimento da forma proposta por Vygotsky (1998), isto é, como algo que vai além do acúmulo gradual de mudanças isoladas e caracteriza-se pela interseção de fatores internos e externos geradores de contínuas metamorfoses.

### **2.1 A constituição do sujeito na perspectiva sócio-histórica**

Com base em uma inversão do caminho progressivo que vai de certo processo de organização para a vida adulta – a adolescência – ao produto finalizado desta organização – o

próprio ser adulto – busca-se empreender uma jornada que encontra, na visão de adolescência como o caminho para um produto finalizado, a abertura para a ultrapassagem deste mesmo conceito a partir do desenvolvimento de novas possibilidades de se compreender sua interface com processos relacionais.

O olhar sócio-histórico norteia tal caminhada onde condições econômicas, políticas culturais e psicológicas são consideradas produções provisórias de um tempo, espaço e cenário específico e balizadoras de um universo de significações individuais e coletivas e suas infinitas possibilidades de articulação não mais encerradas em uma única gênese identitária forjada na adolescência.

O primeiro ponto, imprescindível à tarefa enunciada, visa esclarecer o materialismo dialético — base da visão sócio-histórica — tomando como apoio o olhar marxista, onde pode-se ter em mente que é a partir da organização de seus próprios meios de produção, de existência, ou seja, tomando-se o homem como um indivíduo real, concreto, pertencente e marcado por uma realidade objetiva que se deve procurar conhecer a sua história. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1982, apud ROSA; ADRIANI, 2002, pg. 263).

Aqui reconhecemos a oposição que a Psicologia Sócio-histórica faz ao positivismo moderno: não existe uma natureza humana, no sentido de que não nascemos portadores de nenhuma consciência *a priori*; a consciência se forma a partir da atividade do homem no meio social, não havendo nenhuma fórmula ou lei universal que determine um contorno único ou certo para sua configuração. A base de nossa formação, de todos os nossos valores e até das possíveis alterações no nosso modo de pensar surge da realidade material.

É possível argumentar, de acordo com esta perspectiva, que a manifestação mais imediata e palpável da adolescência – como a puberdade, por exemplo – não expressa sua totalidade, constituída por contradições às quais apenas se pode chegar por meio do desafio de não mais procurar apreender o fenômeno tal como é realmente, isto é, partindo do cenário maior ao qual ele está integrado, afinal, se o adolescente emerge a partir de uma consciência na qual se vê responsável pelos aspectos da vida humana, criando e transformando as sociedades — como sugere a olhar sócio-histórico — é ele também o produtor de si mesmo, internalizando a história social que ajuda a construir.

Para Vygotsky (1998), a abordagem dialética, assume a influência da natureza sobre o homem, no entanto, afirma que o homem, por sua vez, recebe tal influência como o agente motivador de sua criação sobre a natureza e, através das mudanças que ele promove, surgem novas condições “naturais” para sua existência, ou seja, “estudar alguma coisa historicamente

significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (p.85).

Desta maneira, o ser humano se constitui não por uma assimilação imediata do meio em que vive; mas por um movimento contínuo caracterizado por uma absorção singular da realidade que o torna único e, este é um dado que não se pode ignorar ao procurarmos enxergar para além da perspectiva centrada em uma estrutura psíquica invariante e no processo normativo que oferece um conjunto de princípios norteadores verificados por meio do comportamento adolescente que em nada se via ligado a sua história social, a não ser quando esta vigorava como pano de fundo para a manifestação de condutas reconhecidas como pertencentes a este período de vida.

O resgate do olhar processual em oposto ao indivíduo cristalizado, especialmente empreendido pela Psicologia Social, a partir dos anos setenta, valorizou, conforme Portugal (2008), a variedade de produções subjetivas em oposição à naturalização dos fenômenos psíquicos, escolhendo transitar pelo caminho onde os objetivos políticos, a autonomia dos sujeitos e o papel interventivo da pesquisa permitem o estudo de categorias fundamentais para compreensão do indivíduo concreto compreendido através de sua atividade, dando origem à sua vinculação ao mundo, estabelecendo suas relações grupais, sua linguagem e suas formas de pensar.

Sawaia (2001) endossa o caráter dialético como imprescindível para se absorver a caracterização do sujeito quando, em suas concepções sobre identidade, traz a inclusão complementar de qualidades, aparentemente, antagônicas – transformação/permanência, multiplicidade/unicidade – concebendo-a como “identidades em curso”, produzindo, ao mesmo tempo, mudança e afirmação do sujeito e chamando nossa atenção para a maneira extremamente interessante de se pensar a qualidade paradoxal da contradição que, apesar de promover a superação do velho pelo novo, o faz sem que o último deixe de conservar as características do momento anterior, fazendo da essência dos fenômenos algo como uma composição de antônimos, impensável de se admitir se tomássemos como base qualquer escola de pensamento situada dentro da ciência moderna positivista.

Sendo assim, conhecer o sujeito adolescente a partir da compreensão de sua subjetividade significa localizá-lo em um dado momento histórico, revelando e explicando as determinações sociais que o constroem (ROSA; ADRIANI, 2002). A partir do que é generalizado, ou melhor, da realidade material concreta na qual os indivíduos encontram-se contidos e mantêm relações, desvendando suas contradições, chega-se ao peculiar, ao

psicológico, e às mediações mantidas entre ele e estas duas instâncias (realidade objetiva e realidade subjetiva).

Caio Prado Júnior (1963) reforça a superação, proposta pela teoria dialética do conhecimento, do dualismo sujeito e objeto, gerado pela metafísica – onde estes são postos como “petrificados em entidades estanques” – e identifica o materialismo dialético como sendo um verdadeiro e legítimo relacionamento em que sujeito e objeto existem em função um do outro, formando um sistema único e inseparável que seja “a razão de ser” deles mesmos e exiba a sua identidade através do movimento de diferenciação.

Quando concebe o sujeito vinculado ao seu aparecimento e prioriza a experiência no mundo como modo genuíno de conhecimento deste, o destaque dado à experiência articula-se à psicologia sócio-histórica no movimento de concepção do homem como um processo concreto que não esconde qualquer essência a ser descoberta e que se revela o tempo todo por meio das experiências que vivencia em sua relação com o mundo, isto é, através de uma materialidade constante, dentro de certo tempo histórico que possibilita e limita, que desvela e oculta, numa dança dialética onde também as relações são imprevisíveis e intermitentes. “A experiência é o conduto ou via pela qual a Realidade exterior ao pensamento se transpõe para a esfera mental” (PRADO JÚNIOR, 1963, p. 579).

Fica evidente a relevância de considerarmos a totalidade na construção e determinação das significações humanas, e de alcançarmos um movimento contínuo de retorno a essa mesma totalidade ao mesmo tempo em que nos voltamos para o particular, subjetivo, procurando o encontro entre significações que constituem a consciência do mundo, dos outros e de nós mesmos.

Assumir a adolescência como parte de um processo de desenvolvimento que se dá em um todo, significa não desmembrá-la em partes, assumir suas contradições e deixar para trás as coordenadas unidimensionais cheias de certezas. Ao contrário, a percepção das inter-relações contraditórias, que se dão em um tempo histórico específico, traz o sentido aberto da dialética geral-particular e permite compreender a adolescência a partir de uma relação ativa que o indivíduo mantém com seu meio, entendendo que a ocorrência de mudanças organiza novas percepções de si e de sua realidade por meio de sua própria atividade e dos demais sujeitos com os quais interage (FARIÑAS, 2010).

Para que haja a construção e organização do mundo interior, é necessário que o plano externo se constitua internamente no sujeito, isto é, é preciso que o externo seja internalizado, que o plano social passe a fazer parte do plano psíquico. O processo de desenvolvimento relaciona-se dialeticamente com a condição de sujeito: atribuímos significados às coisas

externas para podermos representá-las, assim nos desenvolvemos e assim nos tornamos humanos.

Quando percebemos que a construção do sujeito social na adolescência se dá no encontro da igualdade com a diferença, constatamos a necessidade de um esforço coletivo de negociação conectado ao processo de inserção social do adolescente em redes complexas que possuem o poder de excluí-lo ou incluí-lo em contextos diversos e dependentes do cruzamento desordenado de diversos pontos individuais e sociais.

Dessa forma as atividades, as vivências, as pessoas, as coisas externas passam a ser representadas internamente. No entanto, é preciso lembrar que este ser humano também constrói a realidade ao seu redor, de alguma forma esse plano psíquico precisará ser representado. O desenvolvimento gera o sujeito e o sujeito gera o desenvolvimento.

Nem meramente reativo, nem completamente livre, é na dimensão cultural de sua vida, ou seja, da feita que se relaciona com outras pessoas, que o sujeito se apropria de uma história e faz dela sua ao apreender coletivamente as funções (superiores) humanas e participar ativamente da surgimento e evolução da consciência do que o cerca, esta já não mais encarada com uma entidade pré-formatada de maneira regular em todo ser humano, mas como mutuamente construída e construtora de estabilidades e transformações que se alternam dialeticamente em contínuas negociações que permitem uma interpretação da realidade.

A cultura, este sistema aberto, dinâmico e heterogêneo que incorpora toda a produção humana e suas possibilidades de significação passa por mediações exercidas pelos sistemas simbólicos dos quais a linguagem parece ser o mais evidente, já que proporciona o desenvolvimento da consciência e da ação sobre o mundo para além de sua concretude ao canalizar a criatividade e a imaginação para os contextos nos quais o sujeito está inserido (MADUREIRA E BRANCO, 2005).

Como ponto originário da constituição do sujeito, Aguiar (2009) traz os constructos de Vygotsky quando este realiza uma diferenciação, elucidando a função mediadora da linguagem, entre os conceitos de sentido e significado para tornar explícito o movimento dialético de constituição da consciência de si, que integra o elemento afetivo e cognitivo, social e histórico, organizando o sujeito de maneira única:

Para ele (Vygotsky), significado é uma construção social, de origem convencional, relativamente estável. O homem, ao nascer, encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente. Por outro lado, o sentido é a soma de eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. O sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal. (p. 106)

Vygotsky (1998) alerta ainda que, a maneira como nos mostramos, por intermédio de nosso discurso, das palavras que pronunciamos, comporta a unidade do pensamento generalizante, do intercâmbio social e da internalização singular das relações, demonstrando que a análise dessa unidade indica

a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (p. 09).

A compreensão dessa unidade que comporta, dialeticamente, a diversidade é suficiente, como quer Vygotsky, para ultrapassar o decreto de imutabilidade do significado das palavras, atestando inclusive o predomínio do sentido sobre o significado quando indica ser o sentido “um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual” (p.181).

O autor ratifica que o significado de uma palavra descrito no dicionário é apenas um elemento no conjunto do sentido e se realizada de diversas formas no ato da fala, gerando o “influxo de sentido”, quando no discurso as palavras fluem ao se conectarem umas as outras e se influenciarem de modo imprevisível.

Namura (2004), em seu retrato da categoria “sentido” através da história da psicologia, afirma que para Vygotsky o sentido ressalta a capacidade de criação e autoprodução dos seres humanos em seus modos e condições de existência e supera cisões naturalistas e idealistas de um “sujeito psicológico”. No entanto, alerta para o fato de que incorporar o sentido como sendo a única categoria relevante na compreensão da organização subjetiva é incorrer novamente na fragmentação idealista que o próprio Vygotsky criticou a partir da elucidação do método dialético. Uma psicologia que apreenda o homem em sua cotidianidade é uma psicologia que elucida sempre a relação material e histórica dos sujeitos.

Para tanto, é essencial enfatizar que, embora Vygotsky tenha caracterizado as categorias de sentido e significado como eminentemente diversas, em hipótese alguma podem ser entendidas ou mesmo explicadas desvinculadas uma da outra. E ambas, a partir de suas contribuições diferenciadas, permitem ao pesquisador a possibilidade de adentrar a subjetividade dos indivíduos pesquisados.

Mesmo com todos esses elementos apresentados anteriormente, principalmente essa percepção do aspecto mais fixo do significado, pensa-se em uma noção de estável e não de

imutável, esse último, o conteúdo instituído sofre lapidações a partir do movimento que o processo sócio-histórico imprime sobre ele. Dentro deste entendimento, temos que “o significado constitui o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (AGUIAR, 2006, p.223).

Partindo da idéia de construção de sentido, é possível compreender a diversificação, a dinamicidade deste último, uma vez que ele é uma construção individual e relacionada com o contexto do discurso e do indivíduo. No entanto, também é importante salientar que, embora o sentido possua essa característica de pluralidade, Vygotsky ressalta que suas construções não são aleatórias.

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser qualquer um. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa *lógica* de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis. (SMOLKA *apud* BARROS, 2009, p.180)

Furtado (2009) traz à tona a necessária compreensão do sentido como força motriz da subjetividade, sendo esta a “experiência de si e como expressão de um conteúdo social que está à disposição dos sujeitos e que é construído historicamente (dependente de suas determinações)” (p.87).

Em outro momento, González Rey (2004) enfatiza a subjetividade como um sistema aberto de produção de sentidos, que se expressa de maneira constante por meio da ação, seja a de sujeitos individuais ou a de diferentes instâncias sociais, se caracterizando por sua processualidade não situada que qualquer essência determinante de comportamentos e sim por seu envolvimento com o sistema de práticas cotidianas organizadas em realidades construídas e reconstruídas sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam, de diversas formas, o “encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais com contextos sociais e culturas multidimensionais” (p.137).

Esses contextos, que incluem as instituições, os vários tipos de ação social do homem e suas formas de integração macrossocial, aparecem como contextos produtores de sentido através das histórias subjetivas de seus protagonistas, assim como das histórias e processos de subjetivação daqueles espaços sociais em que a ação social se produz. Esses processos de subjetivação se produzem através das relações entre pessoas procedentes de diversos espaços sociais (p.137).

Ao situar subjetividade individual e subjetividade social como partes de um mesmo sistema de subjetivação, González Rey amplia ainda mais o movimento dialético proposto por Vygostky quando apresenta a complementaridade entre a produção de posições específicas, singulares, que variam de acordo com as relações de poder dos espaços sociais – subjetividade individual – e a produção articulada nos vários níveis da vida social, quer sejam instituições, grupos ou formações estruturais de uma sociedade concreta – subjetividade social.

Portanto, compreender o adolescente como sujeito social é acreditar em sua competência para expressar-se dentro do quadro de valores que o compõe e em seu deslocamento do lugar de “imaturo” ou “assujeitado” para a posição de sujeito que atua sobre o mundo, fazendo da realidade um fenômeno multifacetado que não se esgota em pré-determinações descritivas e nem mesmo por meio do enfoque em específicas realidades subjetiva e objetiva, já que, nas palavras de Furtado (2009), “não importa mais o objeto “coisa-em-si”, e sim como “coisa-para-si” (p.91), coisa está que emerge à consciência sempre de maneira provisória, tanto para os sujeitos da pesquisa quanto para o pesquisador.

Deste modo, a adolescência passa a manifestar sua expressão mais concreta no cotidiano, pela contínua conversão do externo em interno e a organização do psiquismo relacionada às bases concretas de suas vivências que, ao contrário de representarem um mero processo de reprodução ou imitação do que se observa no entorno, caracterizam a força agente do sujeito através de sua capacidade de reflexão sobre o que comporta sua realidade.

Quando a fase adolescente deixa de ser conceituada como um período de simples absorção ou resolução de conflitos de ordem maturacional que fatalmente acometem o jovem de uma mesma maneira e passa a ter fundamento objetivo por meio da relação com o que o adolescente conhece e como ele internaliza tal conhecimento, nos é oferecida uma nova e importante configuração da adolescência vinculada a cultura e ao sistema social no qual se organiza, portanto, impossível de ser pensada fora desse cenário que, de acordo com González Rey (1997), citado por Furtado (2009), constitui-se dialeticamente pois, ao servir como ponto de partida para a composição da subjetividade individual, fornece ao sujeito subsídios para que ele interfira qualitativamente em sua realidade e transforme este mesmo contexto social que o constrói.

Com base nesta definição, pode-se, sugerir, por exemplo, que a convivência entre adolescentes considerados menos vulneráveis – geralmente, com maior poder aquisitivo – e adolescentes tidos como mais propensos a vulnerabilidade social – em sua maioria, de baixo poder aquisitivo – em um mesmo espaço físico e simbólico, gera distorções nas percepções

que estes sujeitos constroem uns dos outros (MELLO, 2001), o que incide, por exemplo, em uma experiência de violência e desigualdade que é partilhada e, no entanto, é vivida sob condições extremamente diferentes.

Através do desconhecimento da sociedade e da ideologia propagada pelos meios de comunicação, a mesma autora acima citada afirma que “reconhece-se o diferente como desigual. Da desigualdade à inferioridade não há muita distância” (p. 135). O temor e o grande descrédito em instituições sociais transformam-se, concretamente, em acusações contra segmentos sociais ou grupos específicos de sujeitos e não são reconhecidos como iguais – o que no caso da adolescência, revela outra ideologia condizente com o processo de culpabilização sofrido pelo jovem, que tinha todas as ferramentas para crescer saudável (teorias universalizantes) e desviou-se porque quis – e que são portadores de traços depreciáveis que os torna uma categoria abaixo da categoria humana.

Logo, o percurso para a desconstrução de ciclos como estes, possivelmente muito presentes na vida do adolescente da cidade, passa pelo movimento de construção e reflexão acerca dos sentidos e expressões que se pode emitir enquanto sujeito, ao novo que ele é capaz de incorporar ao já consagrado, à sua capacidade de produzir e integrar sentidos contraditórios e à tarefa incessante, que pode e deve ser incentivada, de tomar as rédeas da organização de si mesmo.

## **2.2 O sujeito adolescente e o “adolescência”**

A despeito do que foi dito no item anterior, é possível perceber que a concepção vigente de adolescência, tanto na psicologia quanto nas demais ciências e senso-comum, ainda está ligada a visões naturalistas, universalizantes e de cunho patológico, nas quais observamos pressupostos paradigmáticos de adolescência que atravessam as representações de boa parte da cultura ocidental, desde a ciência até o senso-comum.

Nesse sentido a adolescência é comumente classificada como uma etapa crucial e decisiva do desenvolvimento, onde existem necessariamente crises, confusões, estresses e lutos inerentes, sendo, predominantemente, um momento difícil, doloroso e contraditório e, dessa forma entendido como uma “síndrome” normalizada da qual todo adolescente jamais escapa (ABERASTURY, 1998).

Tal conceito foi largamente difundido e aceito na cultura ocidental e, até os dias atuais, fundamenta boa parte da atuação dos profissionais que têm como foco principal de seu trabalho os adolescentes, como exemplifica Ozella (2003), a partir de estudo realizado no

final da década de 1990, em que se intentava saber os significados da adolescência entre os profissionais de psicologia que atuam com o referido público; observou-se, de maneira geral, a tendência a manutenção de pressupostos paradigmáticos voltados para uma visão positivista e estática de adolescência, apontando o apego, por parte de psicólogos pertencentes a diferentes áreas, às leis universais do desenvolvimento embutidas em conceitos contidos nos manuais psicológicos que, desde o início do século XX, difundem amplamente propostas de fundo maturacional ou ambientalista.

Essa “adolescência ocidental e burguesa”, é tratada por Leminski (1999) como um derivado da estrutura socioeconômica que, de maneira geral, caracteriza-se pela aquisição de conhecimentos necessários ao ingresso do jovem no mercado de trabalho e de conhecimentos e valores para que constitua sua própria família. Isso significa que sem determinadas condições criadas pela nossa sociedade até mesmo esse padrão de adolescência tal qual conhecemos não existiria ou ao menos seria diferente.

A ênfase voltada para a descrição final da adolescência como resultante normal ou patológica de um ciclo de vida, quando pensada como composição mediada pelas relações, passa a se configurar em função de um traçado contínuo, imprevisível e interminável de construção e reconstrução de identificações que vão se apresentando durante este período e cujo valor não está em sua fixidez ou fluidez, mas aparece como nos lembra Ciampa (2004), em sua própria dimensão de processo, isto é, assumindo um caráter de metamorfose que denota a qualidade fundamental da identidade quando compreendida dialeticamente: o fato de ela estar em constante mudança.

Parece ser fundamental para aqueles que trabalham e constroem conceitos sobre adolescentes posicionar-se crítica e epistemologicamente, ou seja, compreender a partir de que pressupostos teórico-conceituais estão embasados o “seu fazer” e “sua fala” direcionados aos adolescentes, assim como o momento e a maneira como esses pressupostos foram construídos. A não-reflexão sobre suas próprias concepções de adolescência pode gerar, como já foi mencionado, engessamentos, provocados por perspectivas que não mais atendem as necessidades do adolescente contemporâneo ou deixam de promover mecanismos criativos propulsores de mudanças positivas na fase adolescente.

Caminhando na contramão da via determinista expressa pela Psicologia do desenvolvimento de pólo maturacional ou ambientalista, a proposta sócio-histórica envereda pela necessidade de compreender o sujeito articulado à idéia de que falar em desenvolvimento é trazer sua gênese social, bem como considerar a cultura condição para a construção do sujeito psicológico que, além de seu caráter biológico é marcado pela

dimensão social, através da qual conquista a humanidade de maneira a também se tornar humano junto com os outros e, ao mesmo tempo, adquirir sua humanização particular (MADUREIRA e BRANCO, 2005) sendo a adolescência criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico, não um período ou fase “natural” do desenvolvimento – no sentido orgânico – mas como nos fala Ozella (2002) se constituindo como um tempo significado e interpretado pela sociedade e pelas relações sociais que daí se estabelecem, mediados sempre pela cultura e linguagem, os quais por sua vez, atribuem sentido aos fatos da adolescência.

Vygotsky (1998) enfatiza que a gênese do desenvolvimento – neste caso, adolescente – deve ser revelada em suas bases dinâmico-causais para não se incorrer no erro de estudar “comportamentos fossilizados”, isto é, como se as ações dos sujeitos fossem automatizadas e resultantes de um produto promovido por um desenvolvimento mecanizado. O desenvolvimento emerge do próprio desenvolvimento.

O que se procura é a uniformidade de tal forma que nunca é possível captar o processo em andamento; ao contrário, os pesquisadores, rotineiramente, desprezam os tempos críticos do aparecimento de reações, quando suas ligações funcionais são estabelecidas e ajustadas. Tais práticas lavam-nos a caracterizar as respostas como “fossilizadas”. Elas refletem o fato de que esses psicólogos não estão interessados nas reações complexas como um processo de desenvolvimento (Vygotsky, 1998, p. 90).

Com Vygotsky entende-se que considerar a adolescência como uma fase complexa do desenvolvimento é perceber a intensa atividade de significação que o eu, ao se constituir sujeito, empreende como consciência da sua própria subjetividade e que, a partir da relação com o outro, gera encontros e confrontos resultantes de um mundo de negociações coletivas e individuais.

O entrançamento estabelecido entre sentimentos, pensamentos, atividade e experiência estabelecido na obra de Vygotsky movem a criação humana e estabelecem, de acordo com Molon (2009), a complexidade da constituição do sujeito, não mais localizável na ordem do biológico nem do abstrato, mas constituído e constituinte de relações sociais.

A referida autora ressalta o olhar vygotskyano para o sujeito a partir de uma perspectiva polissêmica, pensando a dinâmica, a tensão, a dialética, a estabilidade instável como movimentos da constante conversão das relações sociais por meio da diferenciação.

O adolescente não se torna adolescente porque atingiu certa idade cronológica ou certa maturação corporal; há também e, principalmente, a exigência do reconhecimento do

outro para se constituir enquanto sujeito adolescente, isto é, de um ser significativo, um sujeito, que tem consciência do que está acontecendo e reflete os eventos de sua vida em seu cotidiano.

Definindo o sujeito como uma multiplicidade na unidade, Vygotsky auxilia a compreensão da adolescência como outra que não mais aquela que aponta para um só caminho possível de ser considerado “saudável”, mostrando o desenvolvimento como um processo sócio-histórico, intermediado pela subjetividade e que se realiza na relação eu-outro.

Carrano (2003) compreende o “adolescer” também como resultante da experiência social de determinado tempo histórico, com características continuamente revisadas e estruturantes de sujeitos não determinados *a priori*, mas com diversas possibilidades de ser ou ter identidades passíveis de mudanças ou flutuações, de acordo com a construção social que lhes é possível dentro da articulação de suas características individuais com determinado momento histórico, o que aponta para um processo dialético de ser construído e ao mesmo tempo de ser construtor de si mesmo.

Aqui a visão de adolescente é a mesma que embasa a de “homem” e que tem algumas características principais, as que se seguem elencadas por Bock (1997): (1) ser histórico, forjado pelo tempo, sociedade e relações; (2) ser visto a partir de sua condição humana de construtor de suas formas de satisfação das necessidades na atividade que realiza junto a outros seres, onde a relação indivíduo-sociedade é concebida como dialética: o sujeito se constrói ao construir sua realidade; (3) o fenômeno psicológico é histórico: todos os elementos internos são forjados nas relações, contrariando o tripé – naturalista, patologizador e universalizante – tradicionalmente associado à adolescência.

Enfatiza-se, então, não ser a adolescência “natural” e pré-organizada, já que são inúmeras e diversas as influências (sociais, econômicas e políticas) que promovem o desenvolvimento do adolescente de acordo com sua realidade sócio-histórica. Dessa forma é ímpar a necessidade de olhar as adolescentes-sujeitos desta investigação, de forma contextualizada e histórica, não as desprendendo dos fatores da realidade externa mas, ao contrário, buscando estendê-las a partir deles.

Assim, com essa visão do fenômeno adolescente, compreende-se que não existiria apenas uma única “maneira” ou forma de adolescência, mas sim que existiriam “adolescências”, ou seja, vários “tipos” de adolescência conforme a realidade social que se apresenta e não somente um modelo, mesmo que este seja continuamente imposto pelos meios midiáticos dominantes as demais parcelas populacionais.

Sob essa perspectiva de “adolescências” Rocha (2002) confirma que para se falar do adolescente é imprescindível trabalhar com o conceito de “condição juvenil”, pois esse facultaria a compreensão da heterogeneidade de situações e experiências que marcam a diversidade de modos de inserção social. Desconstrói-se, portanto, a visão atomizada de adolescência para construir a de inúmeras formas de “adolescências”.

### 2.3 O “adolescer” em instituição de acolhimento

A consequência imediata do entendimento acerca das diversas possibilidades para a configuração da adolescência será perceber a relação dialética entre o social e o individual, já que o homem que se produz somente o faz na medida em que, em conjunto, organiza seu ambiente social, cenário onde suas experiências irão acontecer e ponto de partida para a reflexão de suas condutas que em si mesmas são potencializadoras e resultantes de seus modos de pensar.

Berger e Luckmann (2010) comentam que, assim como é impossível que o homem produza sua humanidade no isolamento, se faz obrigatório certo ordenamento social obtido através da constante exteriorização subjetiva de atividades contínuas e estáveis que visam proporcionar um ambiente afirmativo de durabilidade.

Tem-se início aí o processo de institucionalização, originado pela atividade constante que, de acordo com os autores supracitados, podemos chamar de hábito, definindo-o como uma ação padronizada e executada sem maiores complicações, o que não a exime de significado para o indivíduo, ao contrário, é justamente em busca de processos de significação compartilhados que o sujeito procura um padrão de atividades, na ânsia de conseguir evitar re-definições a cada momento e, assim, produzindo instituições<sup>7</sup>.

O processo de institucionalização pode ser pensado como

uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores (...) O que deve ser acentuado é a reciprocidade das tipificações institucionais e o caráter típico não somente das ações mas também dos atores nas instituições. As tipificações das ações habituais que constituem as instituições são sempre partilhadas. São acessíveis a todos os membros do grupo social particular em questão, e a própria instituição tipifica os atores individuais assim como as ações individuais (Berger e Luckmann, 2010, p.77).

---

<sup>7</sup> De acordo com Lapassade (1989) a realidade social comporta três níveis interconectados: instituições, organizações e grupos. Nesse caso, o termo “instituições” está associado a regras e valores, reproduzidos no cotidiano, cuja origem não mais se percebe e dos quais se derivam regularidades comportamentais cristalizadas.

A partir desta classificação, tanto do outro quanto do eu, emergem a historicidade e o controle exercido pelas instituições, atestando que é no curso de uma história compartilhada que as mesmas nascem, produtos da experiência conjunta em certo tempo e direcionadoras de condutas que operam e são operadas pelo controle social.

O alerta de Berger e Luckmann se dá no momento em que afirmam que para conhecermos as instituições é imprescindível compreender o processo histórico no qual foram construídas, deslocando-as da forma como são geralmente percebidas: existindo em uma realidade própria, descolada dos sujeitos, orbitando acima deles; devemos perceber que, enquanto processo, a ordem institucional, mesmo que em diferentes graus, está sempre em expansão.

Com base nos constructos acerca do processo de institucionalização de Berger e Luckmann, é possível imaginar que adolescentes encaminhadas para instituições de acolhimento frequentemente se vêem imersas em um ambiente institucional do qual não participaram no sentido de sua construção, mas do qual participam intensamente quando se leva em conta a necessidade de interiorização das normas e valores que passam ou devem passar a funcionar como a natureza impulsionadora de suas ações, na incorporação de um mundo institucional experimentado como realidade concreta, mas nem sempre percebido como também produzido pelos próprios atores que o incorporam.

O mundo institucional demanda constante legitimação, precisa ser “explicado e justificado” (BERGER e LUCKMANN, 2010, p. 85), caminhando muitas vezes para longe do propósito para o qual foi inicialmente programado para, paradoxalmente, manter sua missão original de naturalizar condutas tidas como certas e previsíveis em sua aceitação social.

Outro ponto que merece ser levando em conta quando do processo de institucionalização é a integração dos papéis na experiência dos sujeitos que realizam atividades dentro de uma organização, determinando sua autocompreensão e, posteriormente sua reflexão acerca do que identificam como sendo parcialmente si mesmos, agregando à consciência suas conclusões.

Berger e Luckmann (2010) definem papéis como uma espécie de “tipificação que ocorre no contexto de um acervo objetivado de conhecimentos comum a uma coletividade de atores neste contexto” (p.99). A experiência do sujeito é anexada à instituição por meio dos papéis agrupados dentro da marca controladora institucional, ou seja, a conduta será determinada de acordo com o papel a ser ocupado pelo sujeito que ali ingressa.

É através dos papéis que as instituições penetram na experiência real dos indivíduos, impondo rotinas necessárias ao desempenho satisfatório e verificável exteriormente. Cada

papel carrega consigo um aglomerado específico de conhecimentos, influenciando fortemente a consciência individual e coletiva, sendo a análise dos papéis em cada organização essencial para caracterizar o modo como a experiência dos indivíduos institucionalizados é subjetivada.

Cabe, ainda, dizer que a institucionalização não é um processo irreversível, porém, a própria instituição se reveste desta máscara como forma de garantir sua permanência, apresentando-se ao sujeito como universal e impedindo-o, em muitas ocasiões, de transpor as paredes dos papéis para ele e por ele organizados e aderindo ao que Berger e Luckmann chamam de “subuniversos”, onde os estranhos são impedidos de entrar, se mantendo à margem, e os frequentadores são mantidos dentro, reprimindo a tentação de emergir. Nasce assim, as instituições totais como consequência extrema da materialização de um mundo reificado.

Goffman (1999), ao ingressar na realidade cotidiana dos hospitais psiquiátricos, representativos de instituições totais, procura fugir da perspectiva positivista tradicional do cientista especializado – ao menos, até certo ponto – que deve permanecer, necessariamente, separado do cotidiano e faz o caminho inverso para enfocar não mais o saber médico, administrativo ou científico, mas o mundo do internado e os fenômenos particulares que surgem dentro dele, pois parece compreender que a realidade institucional também merece ser interpretada a partir do sentido de vida que se organiza por meio do pensamento e da ação do grande público atendido por ela, as pessoas “comuns”, mantendo sempre a visão sistêmica de sua imbricação com equipe dirigente e, sem a pré-disposição para atender supostas características vitimizadoras.

Utilizando o papel do pesquisador na sua forma mais comprometida, ou seja, participando da vida real do grupo pesquisado, Goffman assumiu, até certo ponto, o papel de membro do grupo ao, através do cotidiano, ou melhor, do “conhecimento que dirige a conduta da vida cotidiana” (BERGER e LUCKMANN, 2010) conseguir descrever as características de uma organização que encerra muitos aspectos da vida do sujeito – como residência, lazer e trabalho – preenchido por um grande número de pessoas situadas de forma semelhante e separadas da sociedade por um amplo espaço de tempo encerrado em uma vida fechada e formalmente administrada por um caráter total representado pela barreira à relação social com o mundo externo.

Com base nos estudos de Goffman pode-se definir uma série de outros estabelecimentos a partir de suas características totalitárias – conventos, quartéis, asilos, orfanatos, ambientes de cumprimento de medidas sócio-educativas, etc. – no entanto, com relação às instituições de acolhimento e, principalmente no que se refere a abrigos para

adolescentes, não se pode antecipar uma conclusão formal, visto que grande parte dos jovens abrigados passa ao menos um turno fora da instituição por conta dos estudos e a característica originariamente protetiva desses espaços possibilita uma aparente maior flexibilidade de horários, visitas e saídas para momentos de lazer.

Porém, mesmo não ocupando inteiramente a classificação de uma instituição total, parece possível imaginar que em alguns pontos a semelhança seja de fácil retratação, como por exemplo, no que diz respeito a certa impossibilidade de individualidade revelando que cada fase da atividade diária do adolescente abrigado é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto, sempre de acordo com uma fiscalização dos horários baseados num sistema rígido de regras elaborado para atender os objetivos da instituição. Todas as necessidades humanas que foram estabelecidas, durante a vida cotidiana do jovem acolhido, fora das paredes da instituição, passam a ser organizadas burocraticamente e a partir de grupos completos de pessoas com as quais o adolescente pode se vê obrigado a conviver.

Nos abrigos para adolescentes, podemos sugerir que a relação com os estudos e com a família também será alterada pelo contexto institucional, na medida em que a finalidade desses elementos muda radicalmente e constitui a compreensão da instituição enquanto um “híbrido social” (GOFFMAN, 1999) parcialmente comunidade residencial (onde o grupo faz também as vezes de grupo familiar), parcialmente organização formal (onde os estudos aparecem como competência de quem está se “recuperando”).

Se, ao longo de nossa cotidianidade, podemos perceber as mais variadas concepções de mundo através de experiências espontâneas de vida ou de conjecturas imaginadas, a transição da vida civil para a vida de abrigado força o jovem a fazer uso desta capacidade, adquirida socialmente, de apreender múltiplas realidades ao provocar uma mudança cultural drástica, afastando comportamentos adquiridos e organizados durante uma vida inteira e impossibilitando o acompanhamento das mudanças sociais no mundo externo. No ato dessa transição, o abrigado pode vir a enfrentar uma espécie de “choque”, aonde a “tensão da consciência chega ao máximo na vida cotidiana, isto é, esta última impõe-se à consciência de maneira mais maciça, urgente e intensa” (BERGER e LUCKMANN, 2010, p. 38).

Como afirma Heller (1970), o homem constrói em seu mundo cotidiano todas as nuances de sua individualidade, de sua personalidade, e é percebendo o acontecimento cotidiano que articula e revela todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. Portanto, o

adolescente que chega para ser admitido no abrigo, leva consigo uma concepção de si mesmo que o apóia e traz, sempre que necessário, a lembrança de quem ele é. Porém, ao entrar neste novo espaço que providencia, independentemente da vontade, outra forma padronizada e abandonada, na maioria das vezes, de espontaneidade, de movimentação cotidiana, o jovem se vê completamente despidido do apoio dado pelas disposições prévias com as quais caminhava; a realidade da vida cotidiana passa a ser objetivada através do que Goffman (1999) chamou de uma “carreira moral”, iniciada através de uma ruptura profunda com papéis anteriores e do constrangimento dos “processos de admissão”, onde o novato é enquadrado e deve se conformar através da modelação “suave” que irá receber pelos procedimentos de rotina.

Assim, é grande a probabilidade de existência de “mecanismos de mortificação do eu”, mesmo dentro dos abrigos que, em teoria, possuem medidas protetivas como seu “carro chefe”, mas que são marcados pelos testes de obediência, pela perda da propriedade (tanto no que diz respeito aos bens materiais quanto subjetivos), pela violação do corpo, pela violação da reserva de informação quanto ao eu e pela perda da identidade, já que o “melhor conhecimento de mim mesmo exige reflexão. Não é imediatamente apresentado a mim (...) para torná-lo acessível é preciso que eu pare, detenha a contínua espontaneidade de minha experiência e deliberadamente volte a minha atenção a mim mesmo” (BERGER e LUCKMANN, 2010, p. 48), exercício muitas vezes impossibilitado se as regras institucionais estabelecidas forem voltadas para o sufocamento de modos de subjetivação singulares, justamente o que a medida protetiva poderia enfatizar para, de fato, ser protetiva.

Viver uma angústia crônica, quase infantil, relacionada ao cumprimento de regras emitidas por uma autoridade escalonada e pertencente a muitos “pais” (qualquer pessoa da classe dirigente tem direito de impor disciplina) sugere passar pela compreensão, por parte do abrigado, de que é “a partir de impossibilidades, que a instituição determina possibilidades e abre a variações, articulações que os atores sociais escolhem fazer de significantes colocados à sua disposição a partir do proibido. O proibido, vertente impositiva, senão repressiva da instituição, separa, diferencia e, no mesmo ato, permite reconhecimentos, avaliações, aproximações” (BARUS-MICHEL, 2004, p. 88).

Aqui, a contradição se faz presente, pois, ao passo que o conhecimento adquirido no cotidiano pode ter a função de gerar possibilidades de liberdade não cristalizadas em absolutos, mas caracterizadas por uma margem de movimento (HELLER, 1970), os programas para atendimento de crianças e adolescentes e, mais especificamente, os abrigos para onde se destinam estas crianças e adolescentes, podem excluir exatamente os

mecanismos que deveriam preservar, a saber, o âmbito de constituição de um mundo subjetivo saudável que a significação da vida cotidiana, por intermédio das relações sociais com o mundo exterior, poderia providenciar.

Desta feita, a implementação de um controle massificado realizado pela alienação (“Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção.” (HELLER, 1970, p. 38)) gera o incremento de um sistema de recompensas onde as “regras da casa” precisam ser respeitadas para que um número de pequenos privilégios possa ser obtido em troca, o que pode ocasionar também a existência de ajustamentos secundários por parte dos abrigados, isto é, práticas não oficiais que permitem conseguir satisfações e, principalmente, a percepção de que ainda se conserva um mínimo de autonomia.

No que se refere à adolescentes abrigados, um último ponto deve ser nomeado: o retorno do mesmo à família ou algum dispositivo substitutivo. O que se pode encontrar é a instalação do “estigma” e de um grande esforço por parte do ex-abrigado para esconder seu passado. A preocupação das instituições com a reabilitação dos adolescentes parece entrar em contraste com a realidade que afirma ser impossível uma mudança permeada pelo esquecimento de sua própria história pregressa e construção de outra – que começa, é claro, no abrigo – cheia de positividade e alegrias proporcionadas a partir de uma espécie de “marco zero” desejado pela equipe dirigente que, não deixando de manter laços com os aspectos do cotidiano da sociedade mais ampla, herda dele seu caráter mais negativo e acaba sucumbindo aos perigos especiais inseridos nesta relação, através do “manejo grosseiro do singular” (HELLER, 1970).

É importante destacar que, entre as instituições totais, o grau de permeabilidade, isto é, de padrões sociais cotidianos mantidos no interior da organização, existe e gera influência no que diz respeito a certa redução de diferenças. Porém, o que mais chama a atenção, são os aspectos impermeáveis do local, já que o processo de nivelamento afasta várias distinções sociais que construímos ao longo da vida em sociedade, tornando, paradoxalmente, a instituição total mais severa é também a mais democrática. “Para que a ação tenha êxito é preciso uma organização estável e objetivos fixos. É o que a instituição assegura.(...) a coesão torna-se conservação, a tal ponto que as instituições aparecem como sepulcros caídos, necrópoles do poder” (BARUS-MICHEL, 2004, p. 95).

No entanto, Vygotsky (1998) faz um comentário que gera reflexões: “onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe,

interrupção e descontinuidade. Parece que a história pára de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento” (p. 97).

Assim, muitas vezes pode-se incorrer no erro de perceber o acolhimento institucional como uma parada na história de crianças e adolescentes que, devem permanecer em suspenso, quase como estátuas, ou robôs seguidores de regras, até que a situação “anormal”, que provocou a suspensão, seja normalizada. Gera-se aí a desculpa perfeita para a falta de investimentos em estratégias de promoção de qualidade de vida e felicidade durante o período de acolhimento.

Não é o fato de a medida protetiva de acolhimento institucional ser descrita pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) como uma estratégia provisória e excepcional, utilizável apenas como forma de transição, que destitui a necessidade de promoção de saúde e o trabalho para construção da cidadania viabilizada por um projeto de vida em que o adolescente se perceba como autor e ator de sua história, respaldado pelos mecanismos que a instituição tenha disponibilizado como apoio desse processo criativo.

Salinas-Brandão e Williams (2008) destacam, inclusive, ter apurado em seus estudos fatores indicativos que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento de crianças e adolescentes, de acordo com a presença ou ausência de fatores de proteção institucionais, o que indica não ser possível estabelecer, *a priori*, o abrigo como um estabelecimento essencialmente negativo – visão reforçada pelas representações sociais atreladas a concepção de internação de adolescentes – ou positivo, sendo necessária a incursão no espaço para a reflexão acerca do cenário institucional.

A convivência institucional, que se estabelece ao passo que o adolescente entra no abrigo, possui características específicas, em princípio, impossíveis de serem visualizadas sem o contato direto com os atores sociais que se movimentam dentro desse lugar. Mesmo que se possa pressupor, por exemplo, uma rede de relações mais alargada do que a familiar e o compartilhamento de situações decorrentes do enfrentamento de adversidades, não se tem a noção aproximada do que tais características significam para aqueles que as produzem.

É por isso que González Rey (2004) considera tarefa essencial da psicologia social a possibilidade de modelar sistemas de produção de sentidos subjetivos que escapam às evidências e possibilitam a revelação de um espaço social que não é independente e expressa elementos subjetivos do funcionamento da sociedade que o constitui. O estudo das instituições, comunidades e formas de comportamento representam um espaço até então desprezado em nome da hegemonia de uma visão fragmentada do objeto.

Apesar de a história ter caminhado muito mais na direção que comporta a subordinação às ordens que caracterizam a institucionalização dos ambientes nas quais se desenvolvem, gerar alternativas que permitam opções singulares também é uma possibilidade de atuação dentro desses espaços. A posição de pesquisador é uma maneira de garantir a acessibilidade desta crítica aos cenários que a pesquisa ocupa, enfatizando o caráter dialógico das instituições e transformando, assim, o desenvolvimento simultâneo do sujeito e da sociedade.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1 Pesquisa qualitativa e observação participante

A necessidade de vinculação da metodologia da pesquisa ao seu próprio intuito, isto é, de demonstrar o caminho percorrido pelo pesquisador através do desenvolvimento de uma consciência histórica<sup>8</sup> que culminou em suas escolhas de métodos, técnicas e procedimentos, aparece hoje não mais como resultante apenas de uma designação qualitativa da pesquisa, pressupondo ser suficiente esta delimitação.

Desta forma, optou-se pela metodologia qualitativa, uma vez que o principal objetivo desta pesquisa é alcançar o item revelador dos processos de configuração da adolescência feminina institucionalizada, neste momento, entendida como emergindo da própria fala do sujeito, originada em sua experiência e que, na relação com o pesquisador passa a se mostrar. A pesquisa qualitativa concebe o ambiente onde vivem os sujeitos como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento onde, na posição de investigador, tem um contato direto com o ambiente de pesquisa, de forma prolongada, e os dados coletados são predominantemente descritivos.

Turato (2005) propõe caracterizar a metodologia qualitativa levando em conta a superação de um certo distanciamento entre pesquisador e seu objeto, cultivado em nome da busca da apreensão do objeto em si, para que se possa chegar perto de como as pessoas significam, individual ou coletivamente, a realidade que circunda e proporciona subsídios para suas representações de mundo, organizando suas vidas em função da rede de significações que estruturam suas ações.

González Rey (2005) nos remete a pensar a pesquisa qualitativa para além do âmbito da obviedade do trabalho com seres humanos, que oferecem sempre uma moldura de qualidades. A pesquisa qualitativa defende a construção e a interpretação como uma maneira de adquirir conhecimento, se desvencilhando da apropriação linear de um mundo que simplesmente se apresenta como é, onde a preocupação com o processo é muito maior que com o produto, pois o pesquisador estuda como um problema se manifesta nas atividades e interações do cotidiano do grupo estudado; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador, no intuito de ter sempre a perspectiva do participante, como ele encara as questões que estão sendo focalizadas; a análise dos dados

---

<sup>8</sup> Termo utilizado por Minayo (2008) para se referir às condições de vida e heranças culturais de cada grupo social.

segue um processo indutivo e não apenas busca evidências para se comprovar hipóteses. Na verdade o foco da análise vai se dando no desenvolvimento da pesquisa.

O autor citado corrobora com a idéia de muitos pesquisadores qualitativistas quando propõe o rompimento com a noção de realidade como um sistema externo e passa a compreendê-la como uma infinita complexidade passível de se transformar em variadas modalidades de apreensão, sempre limitada pelas escolhas que fazemos em função dos modos que utilizamos para esta absorção, muito mais um processo dialógico que de aplicação de instrumentos.

Apresentando-se como uma das melhores alternativas para a pesquisa em questão, pelo fato de englobar estratégias de investigação baseadas na participação ativa dos envolvidos na pesquisa, a observação participante atenua possíveis fantasias ameaçadoras e procura promover a participação dos sujeitos que, em contextos institucionais, são geralmente excluídos por meio da inviabilização de suas falas.

Tomando para si a demanda de “dar voz<sup>9</sup>” aos sujeitos por vezes minimizados por práticas reducionistas e excludentes, com o apoio de Brandão (2006), podemos dizer que uma multiplicidade de visões e nomenclaturas<sup>10</sup> que incluem a observação participante em suas estratégias foi se configurando, ora sendo vistas como semelhantes ou equivalentes, ora diferenciadas ou divergentes, muito embora alguns autores considerem o termo observação participante uma denominação genérica inclusa em todas as pesquisas que conglomeram a premissa da intersubjetividade como parte do trabalho científico, voltado para ações populares e criação de conhecimento social enquanto fomento de transformação geradora de processos de auto-análise e gestão compartilhada.

É neste contexto que entra em ação a organização da observação participante que culmina no contorno chamado por Moreira (2008) de pesquisa-intervenção, quando se propõe a desenvolver uma metodologia de intervenção “psicossociológica” que possibilita “aproximar-se do cotidiano concreto dos grupos e envolver os seus sujeitos como agentes dos processos de mudança” (p. 410). Assim, segundo a autora, do surgimento dessa nova perspectiva metodológica precedida pelo rompimento epistemológico com olhar tradicional para a ciência psicológica é imprescindível considerarmos dois princípios básicos e norteadores desta investigação: (1) considerar que a realidade diária dos sujeitos é construída pelos próprios sujeitos implicados nela e, em decorrência desta constatação, perceber as

---

<sup>9</sup> Termo utilizado por Brandão (2006), p. 27.

<sup>10</sup> Entre elas, pode-se citar: levantamento vocabular, pesquisa temática, pesquisa ativa, autodiagnóstico, pesquisa na ação, pesquisa-ação, pesquisa participante, investigação-ação participativa, pesquisa popular, pesquisa militante, entre outras (idem) e, mais recentemente, pesquisa-intervenção (Castro e Besset, 2008).

práticas teórico-metodológicas como práticas, isto é, concebidas nas interações específicas promovidas pelos sujeitos, sendo impossível a mera “aplicação” métodos pré-moldados e (2) acatar o compromisso com a inclusão do excluído, desnaturalizando realidades congeladas por leis universais ao levar em conta que as dimensões psicológica e social estão associadas nos processos de subjetivação.

Como pesquisa prática, a intervenção descendente da observação participante e lugar onde ela permanece a acontecer, não se preocupa em apenas devolver os resultados da pesquisa para a comunidade, mas em participar da comunidade e com ela construir o curso da investigação (DEMO, 2004).

Ao ser realizada junto a um grupo de meninas adolescentes que vivem situações institucionais diárias, a observação participante e seu caráter interventivo passam a ser desencadeados pela demanda das próprias adolescentes que, em si mesma, é o objeto de análise do grupo e passa a envolver como sujeitos tanto os pesquisadores quanto os pesquisados. Para Levy (2001) a própria noção de demanda se altera quando passamos a encontrar nela uma “enquete clínica” que não deve preceder uma resposta classificatória nem uma solução, mas um trabalho de compreensão que acontece no plano interno – tanto do pesquisador-interventor quanto dos sujeitos – e no plano teórico e no plano coletivo, fora de uma finalidade utilitarista.

A demanda acaba por exibir uma tessitura comum aos participantes da pesquisa e, neste caso, pesquisadora e adolescentes funcionam como sujeitos que atuam tanto na produção de suas experiências quanto na significação das mesmas, exatamente o que a psicologia social sócio-histórica vem tentando elucidar como um de seus principais preceitos – quando passou a ser revisada a partir de seus espaços de pesquisa (OZELLA; SANCHEZ, 2009) – e entende a demanda como fio condutor de relação entre pesquisadores e pesquisados, e a operacionalização de relações de poder onde, dentro do campo social, todos possuem fala e escuta ativas.

Somos levados a considerar que o pesquisador também é afetado pela pesquisa e se vê constantemente levado a fazer certas escolhas metodológicas que possuem relação com a sua própria história, o que nos leva a pensar o conceito de implicação também como uma característica de articulação entre a perspectiva sócio-histórica e a pesquisa participante.

Lourau (1993) reflete a importância da implicação ao dizer que sempre fazem parte do processo de pesquisa, já que o cientista confere à ciência os seus próprios valores e acaba por retratar a objetividade como inexistente. O autor diz ainda que a análise de nossas implicações é muito dolorosa pois significa a análise dos “lugares” que ocupamos no mundo,

porém, prescindir de tal movimento é isolar o ato de pesquisar da construção do conhecimento.

Barus-Michel (2004) também percebe a importância do relacionamento do pesquisador com suas implicações ao mencionar que ele “não é estranho àquilo que busca compreender e talvez não esteja senão a procura de si mesmo e de se surpreender através do que supõe diferente” (p. 69). Em suas contribuições sobre a clínica social Barus-Michel nos esclarece que é sempre possível a descrição de estados e fenômenos, mas não se pode alcançar processos de significação sem passar pela experiência de disponibilidade ao sentido, onde o reconhecemos, o acolhemos e somos atravessados por ele.

Nesta pesquisa, o movimento implicativo tornou-se mais claro quando do acompanhamento, no curso da fase exploratória, de alguns momentos da dinâmica cotidiana institucional, como a locomoção das pessoas – principalmente das adolescentes abrigadas – entre os espaços e a alteração provocada pela entrada de um elemento novo, reconhecido através da figura da pesquisadora, no contexto organizacional.

A interface entre a realização das atividades e normas propostas pela instituição, a repercussão destas ações sobre as adolescentes abrigadas e a conexão com o processo de “adolescer” provocou o interesse de dialogar junto às jovens acerca de suas visões do próprio processo de institucionalização, uma vez que, é neste processo que parece ter origem problemáticas reveladas pela necessidade de encontrar novos sentidos vinculados à experiência de residir em abrigo.

No andamento da compreensão do movimento implicativo fomentado pelo estudo em questão, constata-se certa dose de insatisfação relacionada à maneira como circulam concepções positivistas sobre a adolescência feminina e, especialmente sobre adolescentes que passam pelo acolhimento institucional, onde o contexto e a fala das próprias jovens parecem ser anulados em nome da manutenção de certa unidade proclamada por teorias do desenvolvimento.

Portanto, a motivação necessária no exercício da escuta e intervenção está, neste caso, profundamente associada à constante troca de papéis proporcionada pela observação participante que envolve, a partir do comprometimento com a articulação de demandas do pesquisador, dos sujeitos e da instituição, uma alternância de vozes onde as adolescentes terão a possibilidade de se colocar, enquanto sujeitos, através da atividade de intervenção proposta.

O foco da observação participante está centrado na aproximação a uma realidade social da qual emergem os sujeitos atores sociais, levando em consideração todo o

funcionamento e estrutura desse contexto, bem como a demanda investigativa do pesquisador incorporada a uma compreensão crítica da vida cotidiana, cujos acontecimentos seguem fornecendo novos contornos às estratégias de trabalho ao longo da pesquisa uma vez que, o que acontece como produto desse processo acaba interferindo nas ações de todos e essas novas ações vão implicar em novas compreensões favorecendo uma circularidade do conhecimento, mudança e reinvenção tanto da própria metodologia quanto do sentido das relações estabelecidas e do conhecimento que vai sendo re-organizado.

Vieira Filho (1999) faz uso do termo observação participante no mesmo sentido expresso no parágrafo anterior, indicando que em função do posicionamento do pesquisador e, conseqüentemente, dos participantes, a compreensão de pesquisa sugere diversos possíveis recortes mediados por tal movimentação. Como parte de uma dinâmica comprometida com as instituições e com a dimensão afetiva que aflora da relação, o desejo do pesquisador que se propõe a esta incursão é de que todos os sujeitos também se vejam envolvidos e, através da cooperação mútua, almejem mudanças.

Tais conquistas fazem parte de um contexto prático, que se organiza de forma irregular e desordenada, sem que estas características sejam reconhecidas como erros, uma vez que o saber é produzido dentro e a partir do contexto singular em que pesquisador e pesquisados estão inseridos e relacionado com a teoria que embasa esse novo saber, mas não restringe a gênese da movimentação dialética impressa pelo processo de investigação, onde pesquisador e pesquisado alternam-se na ocupação de lugares, distanciamentos e proximidades.

Portanto, falar em observação participante é conceber a variação de posições que o pesquisador desempenha dentro de um grupo sem, no entanto “ensaiá-las” – abrindo mão do domínio das etapas da pesquisa no tempo e na formatação que teria, por exemplo, uma pesquisa de cunho experimental – carecendo da perspicácia do pesquisador quando este deve atentar para as demandas do grupo como uma via para entrar em contato com as redes de significações dos sujeitos, sendo as flutuações ingredientes inerentes a própria obtenção do conhecimento.

A observação participante possibilita apreender a perspectiva dialógica, integrativa e argumentativa, orientando o processo de entendimento e conscientização da possibilidade de significação e transformação de uma determinada realidade. A execução de uma pesquisa nesses moldes, antes de se tornar produção de conhecimento, é um convite à revisão e ao engajamento através da promoção de espaços fomentadores de diálogo, reflexões e trocas que visam beneficiar o funcionamento da realidade institucional estudada, por meio da percepção

de que para se modificar essa realidade é fundamental introduzir aprendizados não apenas no plano concreto (material, estrutural, social, relacional) mas também, no plano simbólico onde uma série de representações mentais, conceituais, formam como que uma parede de vidro, impedindo alternativas instituintes e inovadoras que sucedem ao afloramento da capacidade criativa.

A percepção do cientista que opta pela observação participante passa, necessariamente, pela disponibilidade para lançar-se num espaço, sempre provisório, de articulação entre o instrumentalismo rigoroso e característico do que se reconhece como científico e a inventividade advinda da abertura de portas a experiências particulares, aderindo às marcas e formatações consagradas de seu fazer científico e, ao mesmo tempo, flexibilizando-as para que possam se configurar enquanto técnicas metodológicas viabilizadoras de diversos olhares e não mais associadas a panoramas imutáveis e descritas com finalidades em si mesmas.

### **3.2 Posições do observador participante**

A posição do pesquisador, dentro do contexto institucional, no período de realização da pesquisa, foi modificada de acordo com o nível de implicação relacional com os participantes. Assim, para a pesquisa de campo, desenvolvida ao longo de quatro meses, durante o segundo semestre de 2011, a coleta e construção de dados se deu com base em três posicionamentos diferentes dispostos a seguir.

No primeiro momento da pesquisa de campo, a posição como observadora participante foi compartilhada com a psicóloga responsável pelo atendimento às adolescentes abrigadas, bem como com outros técnicos de nível superior, técnicos administrativos, dirigentes, monitores, crianças e adolescentes atendidas pelo local. O intuito foi acompanhar, junto aos atores sociais, o cotidiano de suas atividades, com a finalidade de fomentar o início de um diálogo com as adolescentes abrigadas a partir do espaço institucional destinado ao fazer psicológico.

Este período foi importante para a exposição dos objetivos da pesquisa, e formalização da disponibilidade das adolescentes para contribuir na realização de etapas posteriores. Dentro dessa perspectiva, entendeu-se o posicionamento junto a psicóloga e aos outros técnicos como um lugar de mediação inicial, de onde foram produzidos diários de campo baseados na observação participante do cotidiano institucional e da dinâmica das

relações entre as adolescentes, os profissionais técnicos, os monitores e demais integrantes do abrigo.

No segundo momento, concretizou-se uma intervenção efetiva junto às adolescentes abrigadas, destinada à atividade de co-construção de concepções do “adolescer” institucionalizado a partir da realização de grupos de “focais” de discussão que Castro (2008), com o apoio de Spink (2000), define como uma maneira de focalizar as questões que envolvem a pesquisa através da discussão dos participantes, permitindo que todos, pesquisador e sujeitos, possam tecer um processo de construção de sentidos, de maneira que mesmo sendo o fazer do pesquisador que encaminha os procedimentos, estes são discutidos em grupo e todos podem ser atores na produção de conhecimento.

Nesta etapa da pesquisa, foram realizadas atividades e discussões acerca das significações do “adolescer” mais propriamente vinculado aos regimentos institucionais que atravessam o desenvolvimento das jovens. A intensa circulação de reflexões e negociações de sentidos deu vida ao movimento coletivo de re-pensar a adolescência.

Finalmente, o terceiro momento, articulado de forma mais particular, aconteceu a partir da escolha e entrevista de uma das adolescentes abrigadas, oriunda do interior do Estado do Amazonas, com o intuito de elaborar um estudo de caso representativo do percurso de institucionalização por ela exercido, contribuindo para a reflexão acerca do caráter sócio-histórico de organização do “adolescer” e sua ligação com o trabalho realizado pela instituição, numa perspectiva dialética entre a problemática do acolhimento à adolescente que passa por situações de sofrimento e a prática de assimilação de novas regras e valores institucionais.

### **3.3 Campo de investigação**

A pesquisa foi realizada em uma entidade de acolhimento institucional pertencente a um centro sócio-educativo para crianças e adolescentes, do sexo feminino, na cidade de Manaus, estado do Amazonas. Caracterizado como um espaço de abrigamento que atende meninas de seis a dezoito anos, em situação de vulnerabilidade, a instituição tem caráter filantrópico e, ainda assim, se estabeleceu em toda a cidade como ponto de referência para meninas e mulheres que sofrem com situações associadas à violência e exclusão.

Inaugurado ainda na década de 80 e situado em meio à zona urbana que mais sofre com altos índices de criminalidade, o abrigo cresceu visando proporcionar atendimento multidisciplinar e atividades sócio-educativas a crianças adolescentes oriundas de todo o

Estado, conforme as diretrizes do ECA (1990) ou seja, pelo acompanhamento da rede específica de atendimento a este público e por propostas de reinserção das abrigadas em suas famílias de origem ou em famílias substitutas, a partir do fortalecimento dos laços familiares e sociais e da construção de projetos de vida.

### **3.4 Participantes da pesquisa**

A escolha pela realização de um trabalho de observação e, posteriormente, de intervenção junto a 14 adolescentes abrigadas<sup>11</sup>, entre 14 e 18 anos, oriundas de diversos contextos pobres da cidade de Manaus e do interior do Estado, se deu pelo fato de reconhecer-se a importância de identificarmos como se desenvolve a atividade de reorganização de processos relativos ao “adolescer” em um abrigo que representa uma moradia temporária para adolescentes do sexo feminino.

No período de observação junto à psicóloga do abrigo, constatou-se a existência de um trabalho grupal que vinha sendo realizado e que, dado o grande número de crianças e adolescentes abrigadas, gerou três grandes grupos terapêuticos de acordo com a faixa etária das meninas, a saber, o grupo das “pequenas” – crianças até 12 anos – o grupo das “médias” – adolescentes entre 12 e 14 anos – e o grupo das “grandes” – adolescentes de 14 a 18 anos.

Para definição dos participantes em uma pesquisa qualitativa, Turato (2003) leva em conta a escuta de uma pessoa quanto aos sentidos e significações que ela atribui ao tema pesquisado e acrescenta que não há um modo perfeito, certo ou errado para selecionar amostras em pesquisas qualitativas ao passo que tal escolha está relacionada a uma série de condições tais como a demanda institucional do campo pesquisado e o desejo de partilha dos sujeitos que, mesmo se escolhidos a partir de uma amostragem intencional ou experiencial, onde o pesquisador, deliberadamente, decide quem serão os sujeitos participantes, esta decisão é sempre provisória até o final da pesquisa e estará vinculada a uma das principais características da pesquisa qualitativa: a impossibilidade de estabelecer definições anteriores à experiência.

Assim, como critério para inclusão nos encontros relativos à intervenção da pesquisa foram consideradas todas as meninas que residissem na instituição e tivessem acima de quatorze anos, participantes ou não do grupo previamente estabelecido para o atendimento

---

<sup>11</sup> Esta é a quantidade representativa do número total de meninas que participaram dos encontros, no entanto, o número de meninas em cada encontro variou em função das necessidades pessoais das mesmas, sendo organizados com no mínimo 11 e no máximo 13 meninas.

psicológico. A escolha pelo grupo das “grandes” se deu em função da maioria das meninas situadas neste grupo já estar residindo na instituição por um período prolongado de tempo, muito embora algumas adolescentes estivessem no abrigo apenas há alguns meses ou até alguns dias.

É importante mencionar que embora sob tutela da instituição, o Termo de Livre Consentimento Esclarecido – TLCE foi assinado tanto pelo representante institucional – já que se encontrava como representante legal das adolescentes abrigadas – quanto pelas adolescentes participantes da pesquisa, uma vez que se faz necessária, junto às mesmas, o esclarecimento acerca de todos os passos e propósitos do estudo e a conscientização de que sua presença no momento de construção dos dados não se faz, de forma alguma, obrigatória, podendo as mesmas solicitar seu desligamento da pesquisa caso venham a sentir-se desconfortáveis com os conteúdos e procedimentos das intervenções em qualquer de suas etapas de realização.

O estudo de caso foi realizado com uma adolescente abrigada e oriunda do interior do Estado do Amazonas que, por meio de um processo espontâneo de escolha mútua, tanto da adolescente quanto da pesquisadora e conforme a observação realizada nas etapas anteriores, foi selecionada como um caso “exemplar” no que diz respeito à sua história de vida e ao seu percurso institucional, complementando com a entrevista individual semidirigida (descrita na seção referente a coleta do material de campo) os procedimentos para a construção dos dados. Vale ressaltar que os cuidados acima descritos também foram levados em consideração no momento de realização desta última etapa da pesquisa.

### **3.5 Procedimentos de coleta no campo**

Para a coleta de material da pesquisa, foram utilizados diversos recursos metodológicos que se encontram elencados nas subseções a seguir. Cada um desses instrumentos revelou sua importância quando ofereceu possibilidades de estabelecer relações ou de dialogar com diferentes perspectivas provenientes de diversas falas e lugares dos participantes dessa trajetória.

#### **3.5.1 Material documental**

Os projetos documentados, normas, princípios, diretrizes, objetivos da instituição, bem como a legislação pertinente relativa ao processo de abrigamento nas unidades de

atendimento aos adolescentes em situação de risco social, foram selecionados e analisados no intuito de identificar a proximidade ou distanciamento desses documentos com as percepções das jovens que residem na instituição e com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de acordo com os objetivos da pesquisa, sendo os dados analisados a partir de um constante diálogo com os outros materiais coletados durante o trabalho de campo.

Vale ressaltar que, com exceção do histórico detalhado da instituição e do material de uso exclusivo do serviço de psicologia, grande parte dos documentos é de domínio público, sendo possível seu livre acesso por meio de consultas *online* ou em órgãos pertinentes e, no que concerne à documentação própria da instituição, esta foi obtida *in loco*, mediante permissão da mesma para sua visualização.

Para a coleta de dados do conteúdo presente no material documental, nenhum documento foi retirado da instituição, sendo realizada uma leitura flutuante dos mesmos, destacando o que a pesquisadora considerava relevante para a pesquisa, sendo esses destaques registrados também no “diário de campo” em conteúdos textuais, conforme escritos no material documental. Esses conteúdos eram seguidos posteriormente de notas interpretativas.

### **3.5.2 Diários de campo**

Este instrumento estabelecido para a pesquisa é a consequência imediata da observação participante. A produção do diário de campo foi realizada ao longo dos quatro meses de pesquisa, ao final de cada incursão no campo, de forma que se pôde registrar o máximo possível de dados do dia-a-dia, destacando aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação a que ou a quem ocorreu ou está ocorrendo, quem disse e como disse o que foi dito e que mudanças ocorreram no contexto.

O percurso montado pela observação participante, subcategorizado em observação descritiva – realizada de forma totalmente livre, embora com foco determinado – e observação dirigida – executada com base em tópicos elaborados a partir do objeto de investigação (Minayo, 2008), nos mostra que tal atividade se concretiza como um exercício fundamental no âmbito da pesquisa de qualitativa, já que ela estabelece as notas exploratórias (diários de campo) organizadas pelo investigador em função de sua atenção à prática cotidiana da instituição onde realizará seu trabalho de campo e passará a atentar para as contradições, hierarquias e relações entre grupos que por ventura mostrem-se opostos.

Foram anotadas todas as informações ocasionadas em virtude de comportamentos, cerimoniais, festas, intenções, gestos, expressões que pudessem dizer respeito ao tema da

pesquisa, enfim, o que mais chamou atenção, entre falas, comportamentos, crenças, hábitos, usos, costumes, celebrações etc. Portanto, o diário de pesquisa foi o registro cotidiano dos acontecimentos observados: manifestações de comportamento, mudanças, conversas, atividades desenvolvidas, rotinas diárias na instituição, etc.

Dell’Aglío e Santos (2008) adicionaram os diários de campo a sua pesquisa por constarem tal necessidade de captação íntegra dos eventos e suas dimensões espacial e temporal, inserindo os sujeitos num quadro cultural existente e que envolve características ambientais, paisagísticas e reguladoras de subjetividades, indo além do registro do eventos e funcionando como ponto de partida para o posicionamento, inclusive, do pesquisador.

Os dados registrados, ao longo dos dois primeiros meses de pesquisa, foram o ponto de partida para a elaboração de um roteiro-guia que serviu como alicerce para o estabelecimento de focos e construção de instrumentos a serem utilizados *a posteriori*. Desta maneira, o registro de inserções semanais – de duas a três vezes por semana – em diferentes horários (variando entre os turnos matutino, vespertino e noturno) no campo de pesquisa se mostrou imprescindível para compreensão da dinâmica entre os sujeitos da pesquisa e os meandros institucionais.

Na segunda etapa da pesquisa, os registros continuaram a acontecer após os encontros com as adolescentes, de forma a destacar as primeiras impressões resultantes dos mesmos, possibilitando reflexões importantes advindas do espaço compartilhado e a conexão com processos anteriormente percebidos na rotina institucional.

### **3.5.3 Grupo “focal”**

Gondim (2002) busca em Morgan (1997) a definição de grupo “focal” quando o descreve como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador, ocupando uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.

Desta maneira, o grupo “focal” surge como uma proposta multi-métodos qualitativos<sup>12</sup>, que integra seus resultados com os da observação participante e da entrevista semidirigida, permitindo igualmente comparar o conteúdo produzido no grupo com o cotidiano dos participantes em seu ambiente institucional.

---

<sup>12</sup> Termo utilizado por Gondim (2002).

Dentro desta proposta de construção grupal focalizada se deu a composição de uma intervenção efetiva junto às adolescentes abrigadas, a partir do trabalho que assumiu o formato de oficina e procurou, conforme a recomendação de Castro (2008), atentar para a necessidade de planejar como a demanda da pesquisa, que, nesta etapa, se origina do intercâmbio entre os atores sociais, pode ir de encontro aos interesses dos participantes no que se refere à consideração de suas idades, experiências e sexo, assim como onde os grupos irão acontecer, já que os lugares institucionais possuem marcas de perpassam as relações organizadas ali.

Desta forma, a proposta de trabalho junto às adolescentes abrigadas organizada nesta pesquisa foi avaliada na sua relevância, ao passo que as participantes se sentiram inicialmente mobilizadas ou não a se integrar ao trabalho em grupo e, levando em conta os objetivos da investigação e receptividade para o trabalho proposto, a intervenção foi nomeada “Oficina Repensando a Adolescência”.

Castro (2008) ainda alerta para o surgimento de alternativas discursivas durante a realização da oficina, podendo o grupo assumir inflexões diversas daquelas propostas no início do trabalho e favorecendo a co-gestão do processo uma vez que no momento da discussão em grupo as adolescentes podem rever suas experiências individuais por meio da fala das outras participantes, organizando uma teia de negociações e re-organização lenta de sentidos compartilhados, ocasionados por aproximações e distanciamentos relativos às dinâmicas de identificação.

Esta proposta espelhou-se na metodologia utilizada por Menezes, Arcoverde e Libardi (2008) quando as referidas autoras buscam contextualizar a realização de uma oficina na definição de grupos operativos promovida por Bleger: uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador, mas considerado e estudado pelo próprio grupo, proporcionando uma situação vivencial onde o pesquisador “atua” junto com todo o grupo, ocupando uma posição de investigador participante.

Para as pesquisadoras citadas, o coordenador de uma oficina assume uma posição de facilitador do processo de discussão e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema e em momentos de descontinuidade que pedem redirecionamentos, sendo sua unidade de análise o próprio grupo.

A Oficina, realizada entre o terceiro e quarto mês de pesquisa, foi organizada em quatro encontros semanais diferentes que se interconectaram e abordaram respectivamente as

seguintes temáticas: (1) apresentação – re-conhecendo-nos como adolescentes; (2) integração – a adolescência para nós; (3) reflexão – a adolescência para mim e (4) prospecção – os caminhos da adolescência. Cada encontro, com duração aproximada de uma hora e meia, era trabalhado de forma a propor o resgate do encontro anterior, a realização de uma atividade-produção (desenho, painel, redação, dinâmica) e os comentários a partir da mesma, contendo a avaliação do grupo sobre o momento vivenciado.

Assim, a construção da Oficina surgiu como uma proposta epigenética<sup>13</sup>, ou seja, que incorpora cada encontro como orientador da maneira de se proceder no próximo e integra seus resultados com os da observação participante e da entrevista semidirigida (a ser descrita abaixo), permitindo igualmente comparar o conteúdo produzido no grupo com o cotidiano dos participantes em seu ambiente institucional.

Dentro da Oficina, o principal aparelho de revelação e constituição de sentidos foi a narrativa. Contando suas experiências e escutando as dos demais, as participantes podem se perceber enquanto agentes de suas concepções. Brockmeier e Harré (2003), citados por Castro (2008), afirmam que a narrativa funciona como um “modelo” mediático entre os sujeitos, a cultura e o processo de organização de si mesmo pela interconexão destas dimensões.

Jovchelovitch e Bauer (2008) afirmam que o benefício da narrativa está no fato de que grupos sociais e subculturas utilizando palavras e sentidos que lhe são próprios e se originam de sua experiência e modo de vida, permitindo o acesso a perspectivas de mundo de forma mais autêntica. Para os autores, contar sua história e dividi-la com outros parece ser uma habilidade independente da educação e da competência lingüística, podendo ser uma atividade traduzida em inúmeros termos, tanto gerais quanto indexados<sup>14</sup>.

Por intermédio da narrativa os sujeitos são proclamados a refletir sobre o que fazem e como fazem e, funcionando como dispositivo dos grupos de discussão, abre-se através desta ferramenta, caminhos para o novo, produzido segundo o movimento de criação sempre suscitado quando se acolhe aquilo que surpreende.

O número de encontros para a realização da Oficina, bem como dispositivos auxiliares foram definitivamente estabelecidos em virtude da percepção da necessidade por parte dos atores e do processo de negociação estabelecido com e entre os mesmos, uma vez que a proposta metodológica manteve sua característica aberta e sempre renegociável com base na escuta das participantes. Tanto que, quinze dias após os quatro módulos realizados, um quinto

---

<sup>13</sup> Termo utilizado por Menezes, Arcoverde e Libardi (2008).

<sup>14</sup> Jovchelovitch e Bauer explicam o termo “indexado” como uma referência que é feita a acontecimentos concretos em um lugar e em um tempo (p.91).

e último encontro ocorreu a partir da necessidade de *feedback* expressa pelas adolescentes, ocasionando uma quinta temática intitulada (5) restituição – contemplando-nos como partes do processo.

Para fins de apreensão do maior número de falas possível – uma vez que os encontros eram sempre numerosos – transcrição e subsequente análise do material proveniente das reuniões, foi utilizada uma filmadora no ato de sua realização, conforme negociação junto à instituição e, principalmente, às participantes, sendo seu uso permitido e respeitando os cuidados éticos previstos nas determinações para pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde e, no que tange às delimitações da pesquisa relativas à ao profissional psicólogo, da Resolução 016/2000, do Conselho Federal de Psicologia.

As adolescentes foram esclarecidas antecipadamente a respeito os objetivos da pesquisa, sendo sua participação livre e voluntária e tendo assegurados todos os procedimentos relativos a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização ou julgamento de suas falas, bem como a não utilização das informações para o prejuízo de nenhuma pessoa pertencente a instituição de abrigo, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou poder econômico-financeiro.

### **3.5.4 Entrevista semidirigida**

Visando a triangulação<sup>15</sup> de dados para maior compreensão do processo de “adolescer” sob contexto institucional foi realizada uma entrevista individual, semidirigida, com a adolescente escolhida para compor o estudo de caso exemplar, em consonância com as etapas anteriores da pesquisa.

Garkell (2008) situa a entrevista em pesquisas qualitativas como crucial dentro do propósito de estabelecer combinações com outros instrumentos, atribuindo à sua versatilidade a possibilidade de o entrevistador funcionar não como um orientador a espera de respostas padronizadas, mas como alguém que convida o entrevistado para falar com suas próprias palavras e tomando como base sua própria reflexão.

Turato (2003) classifica uma entrevista como semidirigida para indicar que a direção dos tópicos propostos pode ser manejada de maneira alternada ao passo que entrevistador e

---

<sup>15</sup> Esse termo foi definido por Denzin como sendo a possibilidade de diálogo de um dado obtido através de diferentes “informantes”, em situações variadas e em momentos variados.

entrevistado caminham com flexibilidade que permite que ambos assumam o comando do processo em momentos distintos. O assunto proposto pelo entrevistador gera um ordenamento livre de temas particulares que o sujeito vai associando ao tema geral, representando ganhos significativos já que, de acordo com Morse e Field, citados por Turato, conforme o avançar da pesquisa, o pesquisador passa a conhecer a maioria das questões a perguntar, mas não pode prever as respostas.

Garkell (2008) ainda acrescenta que, apesar de a entrevista individual poder ser caracterizada como uma conversa um a um, uma “interação díade” (p. 74) ela difere das conversações comuns, pois procura aprofundar a cosmovisão pessoal do entrevistado, a maneira como constrói sua história e concepções através de uma narrativa que se dá no próprio ato da fala, surpreendendo, muitas vezes, o próprio sujeito entrevistado.

A entrevista foi realizada na sala de atendimento psicológico da instituição, sendo o dia e horário acertados previamente. Com duração de cerca de uma hora, esta foi a última etapa da pesquisa e, apesar de contar com um roteiro semi-estruturado onde questões centrais foram colocadas, o vínculo já estabelecido em função das etapas anteriores facilitou o processo de rememoração de experiências passadas e atuais, sendo possível à jovem traçar uma linha de todo o seu “adolescer” institucionalizado e percorrer seus cinco anos de residência no abrigo, abordando também suas perspectivas futuras, dada a proximidade de sua saída, prevista para o final do ano 2011.

Nesta última etapa, a adolescente foi esclarecida quanto aos objetivos da entrevista e concordou com a utilização de um gravador de voz para a apreensão e transcrição da mesma, sendo os procedimentos éticos utilizados similares aos aplicados na etapa anterior.

### **3.6 Análise do material coletado em campo**

A construção dos dados se deu com base na análise dialética da problemática, objeto e objetivos de estudo, pressupostos teóricos e métodos já explicitados nas seções anteriores, privilegiando a construção coletiva das informações a partir da maneira como emergem no cenário interacional de experiências compartilhadas e buscando a plena participação dos sujeitos por meio da promoção de espaços para apreciação crítica deste mesmo material.

De uma maneira bastante clara, Brandão (2006) apresenta a análise dialética de dados como algo mais que uma simples descrição de material coletado quando coloca como tarefa de uma investigação social a capacidade de “deixar que de fato “falem” com suas vozes as

mulheres e homens que, em repetidas investigações anteriores, acabavam reduzidos à norma dos números e ao anônimo silêncio das tabelas” (p. 27).

De acordo com Euzébios Filho e Guzzo (2009), a metodologia dialética surge quando o diálogo gerado pela pesquisa possibilita a emergência de aspectos contraditórios que revelam a tensão entre o concreto e sua significação subjetiva.

Uma vez que todo o material coletado foi transcrito de forma integral, a leitura flutuante do material e, em seguida, releituras detalhadas foram empreendidas buscando estabelecer similaridades e diferenciações entre as falas das participantes por meio de uma análise das contradições que Jacques (1993), citada por Euzébios Filho e Guzzo (2009), determina para o aparecimento das questões fundamentais e, posteriormente, das questões secundárias presentes no discurso dos sujeitos.

As questões fundamentais são estabelecidas pelas informações que convergem e geram um sentido comum a respeito de um determinado assunto, demonstrando uma visão mais uniforme das participantes. As questões secundárias revelam a consistência e as contradições dos argumentos que circundam determinado assunto. A confrontação destas duas instâncias gera a compreensão do que é semelhante e do que é diferente dentro do conjunto de informações abordado pelas participantes (EUZÉBIOS FILHO; GUZZO, 2009).

Desse processo derivou o estabelecimento de categorias de análise, resultantes da partilha de concepções emergentes da experiência individual e coletiva dos sujeitos e da união das mesmas ao arcabouço teórico da pesquisa. As categorias de análise denotam a necessidade de, a partir do instrumental referenciado, buscar no mesmo ato de troca investido durante as etapas de campo o caminho para perceber como se organizam os dados coletados.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 Do modelo de internação ao modelo de acolhimento institucional

Frente às diversas práticas relacionadas a institucionalização de adolescentes quem vem sendo caracterizadas no Brasil, ao longo da história do país, fez-se necessário um breve resgate da trajetória percorrida por estes ambientes institucionais com o intuito de apresentar uma narrativa que permita alcançarmos as mais importantes mudanças ocorridas durante o processo de implementação dos abrigos como conhecemos hoje e para seja possível sua associação com o contexto institucional pesquisado.

Sabe-se que, conforme Rizzini e Rizzini (2004), que o Brasil possui um longo e diverso caminho no que diz respeito à internação de crianças e adolescentes e, desde seu período colonial, colégios internos, educandários e reformatórios foram criados em nome da necessidade de educar ou prestar assistência a jovens que eram a grande preocupação de congregações religiosas quem intencionavam por em prática seus projetos de “conversão”.

Portanto, desde a instalação de lugares próprios para internar crianças e adolescentes, já no começo da história do Brasil, até o ano de 1900, o atendimento às necessidades sociais dessa faixa etária, assim como de praticamente toda população brasileira era providenciado pela Igreja, não existindo a intervenção do Estado em qualquer atividade (SILVA; MELLO, 2004).

Arruda (2006) destaca que, mesmo com a laicização do Estado, em 1890, e consequente “separação” da Igreja, só a partir do crescimento urbano, com a explosão dos processos de industrialização e o aumento da densidade demográfica nas cidades, a pobreza e os mecanismos de exclusão enfrentados por muitas crianças e adolescentes colocaram em evidência a necessidade da ação Estatal frente a menores abandonados e/ou autores de ato infracional que vinham surgindo com uma frequência cada vez maior.

Em seu resgate histórico, Silva e Mello (2004) afirmam que apenas em 1922 começa a funcionar, no Rio de Janeiro, o primeiro estabelecimento público para atendimento a crianças e adolescentes e, em 1942 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, então ligado ao Ministério da Justiça, que era o equivalente ao Sistema Penitenciário para a população de menor idade, com enfoque tipicamente correcional-repressivo.

Assim inicia-se a intensa e prolongada ação do Estado a partir de instituições punitivas e normalizadoras que visavam “corrigir” adolescentes que estariam sendo criados incorretamente por suas famílias ou que eram considerados desviantes do comportamento

padrão esperado, constituindo-se como uma classe perigosa da qual as congregações religiosas, origem de praticamente todas as entidades filantrópicas, pareciam ter intenso receio se recusavam a abrigar.

Assim, mesmo com o claro investimento em um sistema de políticas sociais administrado pelo Estado, sua característica fundamentalmente repressora e punitiva gerou, entre os anos 30 e os anos 60, enormes desencontros entre as necessidades da população em geral, principalmente das famílias e dos próprios menores atendidos pelo SAM, e a visão do “menor abandonado ou delinqüente” constituída pelo Estado.

Só após grande pressão social, em 1964, após a instalação do regime militar, o SAM é extinto e surge a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM como consequência da Política Nacional de Bem-Estar do Menor – PNBEM, cujo objetivo era providenciar um caráter nacional e basicamente assistencialista à política destinada ao bem-estar de crianças e adolescentes, proporcionando o planejamento e fiscalização de ações e contando com autonomia financeira e administrativa, uma vez que foi vinculada diretamente ao Ministério da Justiça e, posteriormente à Previdência Social, onde permaneceu até 1986 (SILVA E MELLO, 2004).

Nesse período foi criada, em grande parte dos estados brasileiros, a Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor – FEBEM, seguindo os parâmetros da FUNABEM e com o objetivo de efetivar a Lei 6. 697, do ano de 1979, intitulada Código de Menores, que “tratava da proteção e da vigilância às crianças e aos adolescentes considerados em situação irregular e se constituía num único conjunto de medidas destinadas, indiferentemente, a menores de 18 anos autores de ato infracional, carentes ou abandonados — aspecto típico da doutrina da situação irregular que o inspirava” (SILVA E MELLO, p. 24, 2004).

Somente na década de 80, por conta da própria evolução histórica do Brasil, com o fim do regime militar e começo do exercício democrático de maior liberdade para os movimentos sociais e conscientização da cidadania é que um novo olhar voltado para a infância e adolescência passa a compor as discussões voltadas para a legislação vinculada ao atendimento a essa população.

Oliveira e Milnitsky-Sapiro (2007) evidenciam a necessidade, organizada nos anos 80, de revelar a “verdadeira” situação em que se encontravam crianças e adolescentes das camadas pobres do Brasil, considerando-os sujeitos de sua história; Silva e Mello (2004) especificam que esse novo olhar demonstrava a perversidade e a ineficácia da prática de confinamento de crianças e adolescentes em instituições e que, com base nesta discussão, a Constituição Federal de 1988 instaura a proteção integral à crianças e adolescentes, disposta

nos artigos 227 e 228, introduzindo no arcabouço legal brasileiro o conceito de seguridade social e agrupando as políticas de assistência, previdência social e saúde.

No entanto, mesmo com a regulamentação de importantes princípios de reestruturação do sistema brasileiro de políticas sociais, dentre eles, uma ampliação e extensão dos direitos sociais, pode-se dizer que tais direitos, no que se refere à crianças e adolescentes acabam não sendo colocados em prática, uma vez que a conseqüente reformulação das políticas públicas, intensificada pela Constituição, inviabiliza a instituição de novas práticas que carecem de orientação e planejamento para sua execução.

É nesse contexto de expansão democrática e da necessidade acolher crianças e adolescentes no momento de enfrentamento de situações onde seus direitos lhes eram negados que, em 1990 foi promulgada a Lei 8.069, instituindo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, declarando definitivamente a necessidade de proteção e integral através da gestão participativa do Estado e da sociedade e estabelecendo-se como a única legislação latino-americana em acordo com as proposições das Nações Unidas acerca dos direitos da criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma Lei Federal (nº 8.069), promulgada em 13 de julho de 1990, que se caracterizou como expressão máxima do desejo da sociedade brasileira de garantir direitos a crianças e adolescentes historicamente fragilizados, principalmente os provenientes de classes sociais menos favorecidas. O ECA constitui o marco legal de um processo prático-reflexivo referente a políticas públicas para a infância e adolescência, um instrumento norteador de novos paradigmas no atendimento e atenção a crianças e adolescentes em estado de abandono social ou prestes a ingressarem nessa situação (OLIVEIRA; MILNITSKY-SAPIRO, p. 625, 2007).

Com a aprovação do ECA, a FUNABEM foi extinta e outro órgão foi instituído dentro do Ministério da Ação Social, a saber, a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência – FCBIA, cujo objetivo era integrar os princípios do ECA às ações desenvolvidas pelos Estados.

Em 1995, a implementação da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS gera a extinção da FCBIA e cria-se a Secretaria de Defesa dos Direitos da Cidadania, com parte do Ministério da Justiça, e a Secretaria de Assistência Social, como parte do Ministério da Previdência e Assistência Social.

Em 2003, as ações relacionadas ao suporte, promoção e articulação para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, conforme previsto no ECA, foram assumidas pela área governamental voltada para defesa e promoção dos direitos humanos, hoje Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH. As ações referentes à execução do atendimento em instituições, bem como ao suporte técnico e financeiro para os programas na área da infância

e da adolescência, foram assumidas pela pasta governamental responsável pela Política Nacional de Assistência Social, atualmente a Secretaria de Assistência Social do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (SILVA; MELLO, 2004).

Desta maneira, com a revolução na década de 80 e o implemento das legislações orientadoras na década de 90, a assistência à população infanto-juvenil se constrói, primeiramente, por meio do atendimento aos direitos sociais básicos, onde estão situados saúde, educação e lazer; em segundo lugar está o atendimento às necessidades básicas, como alimentação e moradia; e por fim segue o atendimento vinculado à proteção especial daqueles que são violados em seus direitos, através da assistência médica, psicológica, jurídica e oferta de abrigo e segurança.

Os abrigos, ainda que reformulados em sua estrutura e suas proposições a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, passando de unidades correccionais e repressivas a centros de acolhimento institucional, permanecem como referência de medida protetiva quando da necessidade de amparo de crianças e adolescentes. Quais são, então, os benefícios que as instituições podem trazer a estas crianças e adolescentes? E quais são os seus limites? Que fatores poderão estar associados à institucionalização? É o que trataremos a seguir.

#### **4.1.1 O instituído como acolhimento para adolescentes**

Ao entender as principais diretrizes norteadoras do ECA e para compreender as efetivas mudanças propostas no tocante a configuração dos abrigos por conta de seus direcionamentos previstos por esta mesma Lei (8.069), é relevante destacar alguns pontos descritos nos artigos 90, 91 e 92, destinados a explicitar disposições gerais sobre entidades de atendimento e, no caso do artigo 92, entidades que desenvolvem programas de acolhimento.

Em todos os referidos artigos fica clara a relação do serviço de abrigo, chamado agora de acolhimento institucional<sup>16</sup>, como parte de uma rede de possíveis atendimentos que priorizam o bem-estar das próprias crianças e adolescentes e enfatizam a “preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar”, resgatando o papel da família como co-responsável e capaz de receber de volta o membro que dela precisou sair.

Mesmo se tratando de uma família substituta, a convivência em um ambiente familiar passa a ser o veículo promotor da garantia de retorno do jovem ao cenário social, mesmo porque a desvinculação do adolescente de seus laços sociais já não é mais entendida como

---

<sup>16</sup> De acordo com o proposto na Lei nº 12.010, de 29.07.09

uma medida positiva, ao contrário, tal afastamento passou a ser encarado como um prejuízo que em nada pode colaborar para resguardar um desenvolvimento saudável.

A própria utilização da nomenclatura “acolhimento institucional” como alternativa para o termo “unidade de internação” ou mesmo “abrigo” traz um indicativo interessante do quanto, agora, as instituições realmente seriam levadas a seguir orientações que se destinam a abrigar.

Ainda no tocante ao ECA, o artigo 101 abarca uma definição mais didática do que, atualmente, podemos compreender como abrigo, isto é, uma instituição executora de medida protetiva que apenas entra em cena quando se estabelece a necessidade emergencial: “O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade”.

A referência ao caráter provisório de permanência da criança e do adolescente em abrigo, como alegam Oliveira e Milnitsky-Sapiro (2007), busca contrapor-se a um passado recente, no qual estes passavam inúmeros anos “isolados do mundo” devido à institucionalização permanente caracterizada pela internação compulsória. As autoras ainda colocam que o artigo 101, além de identificar o caráter dos programas de acolhimento institucional, também delimita sua maneira de proceder.

Vale ressaltar que o ECA, apesar de ter explicitado legalmente a excepcionalidade e a provisoriedade da permanência em abrigo, não definiu o tempo máximo que crianças e adolescentes poderiam permanecer nesta modalidade institucional, deixando de retratar a obrigatoriedade do envolvimento das instituições com a volta dos mesmos à convivência familiar plena, fora do abrigo. Assim, como tentativa de sanar essa omissão, foi incorporada ao ECA, em 2009, a Nova Lei Nacional de Adoção, objetivando assegurar a convivência familiar e comunitária já prevista no ECA.

A referida Lei (12.010), com base em seu artigo 19, propõe que a situação jurídica de crianças e adolescentes seja revisada a cada seis meses pela autoridade judiciária competente com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, estabelece o tempo máximo de dois anos de permanência nas instituições de acolhimento, sendo prioritária a manutenção ou reintegração de criança ou adolescente em sua família, assim como a inclusão da família em programas de orientação e auxílio. Redimensiona-se mais uma vez o papel da família de origem como lugar mediador no processo de re-vinculação da criança e do adolescente ao meio social e associa-se definitivamente a responsabilidade desse processo às instituições de acolhimento.

Diante de tantas transformações históricas organizadas por diversos órgãos responsáveis pela defesa a proteção dos direitos da criança e do adolescente, com o auxílio didático de uma cartilha atual, elaborada pela Associação dos Magistrados Brasileiros – AMB em 2007, podemos, retratar a jornada normatizada da criança e do adolescente junto ao abrigo da seguinte maneira:

1. Como primeira medida acontece a intervenção dos chamados órgãos de proteção (Conselho Tutelar, Juizado da Infância e Juventude, Ministério Público, Programas de Assistência do Governo, etc.);

2. Buscam-se alternativas para que a criança ou adolescente vítima de abandono ou violência permaneça com sua família. Não sendo possível, o jovem é encaminhado para um abrigo, sendo este encaminhamento imediatamente informado a quem de direito;

3. A partir do momento em que a criança ou adolescente está sob a responsabilidade do dirigente do abrigo, este passa a ter todas as obrigações como seu responsável, podendo opor-se inclusive aos pais se assim se fizer necessário;

4. Logo após a acomodação da criança ou adolescente no abrigo, inicia-se a segunda etapa do trabalho, primando pelo seu retorno à família natural restrita (pais e irmãos) ou ampliada (avós, tios, etc.) ou ainda, não havendo êxito no que diz respeito às duas primeira alternativas, deve-se dar o encaminhamento para a adoção;

5. Em todo o período passado na instituição a realização de visitas é permitida, desde que recomendadas por parecer dos técnicos da instituição, do Conselho Tutelar ou outro órgão especializado da rede de atendimento, visando a preservação dos vínculos familiares e afetivos;

6. Após dois anos, no máximo, a criança ou adolescente deve deixar a instituição com o devido encaminhamento dentre os possíveis, estabelecidos no item 4<sup>17</sup>.

Assim, seguindo o esquema acima e todas as implicações comportadas por ele, estabeleceu-se a inclusão dos abrigos nos serviços de assistência social provisórios, mas imprescindíveis dentro da rede de programas sociais destinados à crianças e adolescentes.

Entretanto, não é de se surpreender que frente a um pacote de legislações que foram idealizadas de maneira tão diversa da realidade que vinha sendo praticada, a implementação do acolhimento institucional, como promulgada pelo ECA, tenha apontado algumas incoerências que ainda hoje podem ser percebidas.

---

<sup>17</sup> Esta informação não consta na cartilha referenciada, uma vez que foi introduzida pela Lei Nacional de Adoção, promulgada no ano de 2009; porém foi adicionada ao percurso aqui elucidado por conta de sua importância concernente ao manejo promovido pelo abrigos no enfrentamento de seu próprio caráter provisório.

...ainda que a LOAS tenha consolidado as inovações introduzidas pela Constituição Federal de 1988 — situando a assistência como parte integrante do Sistema de Seguridade Social, responsabilidade do Estado e como direito universal gratuito e não-contributivo — e o Estatuto da Criança e do Adolescente tenha determinado que a colocação de crianças e adolescentes em abrigo é uma medida de proteção que se caracteriza pela provisoriedade, persistem as contradições que não são superadas pela simples definição legal (SILVA; MELLO, p.28, 2004).

Trazendo dados de pesquisa nacional relativa ao levantamento de 589 abrigos, executada em 2004, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Arruda (2006) destaca a multiplicidade de princípios éticos e políticos a partir dos quais a medida de abrigamento era tratada e, conseqüentemente, a necessidade de se discutir com todos os atores envolvidos neste serviço um direcionamento ao menos minimamente condizente com as proposições apresentadas pelos tratados legais.

Na prática, as entidades responsáveis pela implementação dos direcionamentos arquitetados pelo Estado são, em sua maioria, instituições assistenciais que já atuavam segundo suas próprias convicções e, em grande parte representadas por organizações filantrópicas e religiosas que apresentam grandes dificuldades no momento de articulação com os princípios promovidos pela LOAS e pelo ECA, já que muitas vezes seus próprios princípios não coincidem com as propostas apresentadas na legislação.

Estabelece-se o impasse: se são os abrigos entidades mediadas por diversas organizações não governamentais que, na maioria das vezes, pré-existem ao ECA, como conscientizá-las acerca da importância do cumprimento do Estatuto?

Sem conseguir responder a essa pergunta, o âmbito estatal foi dando prioridade a ações voltadas para o atendimento de crianças em creches e para os serviços destinados à pessoas idosa e, do mesmo modo como repassavam os recursos *per capita* para as organizações executoras desses programas, os abrigos foram incluídos como instituições onde o repasse seria feito de acordo com a produção, sendo esta a maior intervenção concreta do Estado nas entidades de acolhimento.

Arruda (2006) destaca que a longa permanência no abrigo ainda vigora absoluta e, apesar de ser necessária em alguns casos, o caráter de provisoriedade da instituição acaba sendo negligenciado em nome, por exemplo, da definição de faixa etária e sexo por instituição, separação de grupos de irmãos, distanciamento dos vínculos familiares e atividades educativas restritas ao ambiente do abrigo. Muitas vezes as famílias visitam apenas uma vez por mês, não se dando conta da rigidez enfrentada por seus filhos no cotidiano do

abrigo ou, ainda, esperando que tal rigidez provenha a “desestruturação” encontrada no espaço familiar.

Silva e Arpini (2010) incrementam a discussão ao mencionarem que o afastamento da família, legitimado pela instituição, somado à exclusão da vida comunitária, também contribui para fragilizar as referências de filiação e gera uma espécie de auto-imagem onde a família das crianças institucionalizadas também se coloca numa posição inferior à instituição, já que por vezes não alcança o que as autoras denominam, com o apoio de Gulassa (2006), como os atravessamentos político-sociais que podem ser fatores a entravar seu pleno exercício da parentalidade. Família e instituição alimentaram esse ciclo de silêncio e afastamento recíprocos ao longo de muitos anos.

Mesmo com a Lei Nacional de Adoção, que propõe mudanças nesse sentido, já que a criança entra na instituição com data de saída prevista, provocar a existência de uma relação mais estreita entre famílias e instituições, para que a reinserção familiar possa acontecer no período previsto na legislação, parece se apresentar como o grande desafio a enfrentar por todos os envolvidos na rede de atendimento.

O abrigo acaba substituindo todo tipo de medidas preventivas que, por ausência ou ineficiência, não contemplam as necessidades das crianças e adolescentes e de suas famílias, determinando a privação da convivência familiar por motivos que poderiam ser sanados com políticas e programas voltados à promoção da qualidade de vida no ceio família, como forma de evitar o abrigamento (SILVA; MELLO, 2004).

Vale ressaltar – apenas como lembrete, uma vez que este não é o foco da discussão empreendida nesse momento – que se considerarmos a inclusão, no desafio proposto, da família como um elemento plural e diverso, ainda teremos que lidar com a definição arraigada no Brasil que apresenta uma dificuldade em aceitar as diferenças presentes nas novas configurações familiares e uma insistência de imposição do modelo patriarcal.

Muitas vezes, o sofrimento gerado pela sustentação do ideal patriarcal, se coloca como uma constante para as famílias dos grupos populares, assombradas constantemente pelo desemprego ou o subemprego. Mesmo assim, este modelo tradicional de família domina os registros históricos e os estudos científicos (SILVA; MELLO; AQUINO, 2004).

Assim, pode-se inferir que a maneira como se dá a apropriação dos princípios originados no ECA relaciona-se profundamente com o modo como se olha para a criança e para o adolescente, para sua família e para o seu processo emancipatório. Esse olhar é pautado por uma série de valores oriundos de diversos posicionamentos, governamentais e não-governamentais, que se entrecruzam e promovem um emaranhamento no cenário das

instituições de acolhimento que pode, inclusive, repercutir em características positivas, ao passo que gera possibilidades criativas de ação, mas apenas quando manejado de forma clara e conhecida por todos os sujeitos envolvidos nessa trama.

Isso demonstra que as entidades não-governamentais são atores relevantes na implementação das políticas de proteção especial à infância e à adolescência. A predominância desse tipo de entidade na prestação de serviços de abrigo reforça ainda mais a responsabilidade do poder público – federal, estadual e municipal – no cumprimento de seu papel de coordenar um sistema, com vistas à efetiva implementação de uma política de proteção especial conforme prevista no ECA, bem como na garantia do apoio técnico e financeiro necessário às ações realizadas pela sociedade civil (SILVA; MELLO, p. 75, 2004).

No entanto, é necessário ponderar que, sendo o ECA uma legislação considerada avançada e que alcança padrões internacionais de prestígio, a necessidade de colocá-lo em prática pode atropelar discussões necessárias em torno do manejo de condições específicas que atravessam distintas realidades vivenciadas por crianças e adolescentes e que o próprio termo “acolhimento” não deve ser compreendido de maneira única, suscitando diversas possibilidades no sentido da criação de estratégias para colocá-lo em prática e para promover o reconhecimento do abrigo como um espaço de efetiva acolhida, que não trabalha mais para substituir a casa da criança ou do adolescente, mas procura criar um ambiente que possa ser compreendido como morada.

#### **4.1.2 A organização do acolhimento em circuito institucional específico**

Mesmo nos dias atuais, após mais de vinte anos da promulgação do ECA e a partir de toda mobilização social em torno dos direitos da criança e do adolescente, a sociedade parece ainda não ter compreendido de maneira plena as possibilidades estratégicas que um abrigo para adolescentes pode proporcionar e ainda se posiciona de modo a olhar os sujeitos atendidos por ele com um pragmatismo que vai do negativismo normalizador – onde todos os jovens que oferecem perigo e precisam de concerto – ao positivismo ingênuo – onde a retirada do adolescente do ambiente em que ele se encontrava acaba com os seus problemas, gerando uma súbita ausência de sofrimento.

Com o intuito de encontrar um caminho alternativo para todo esse pragmatismo, a pesquisa em questão foi realizada em uma instituição filantrópica que desenvolve diversas modalidades de atividades sócio-educativas para aproximadamente 350 crianças e adolescentes do sexo feminino, categorizadas como em situação de vulnerabilidade social,

entre 06 e 18 anos e que passam meio período ou período integral em suas dependências. O Centro sócio-educativo também funciona como abrigo com capacidade para 38 crianças e adolescentes e, onde se encontravam, no ato da pesquisa, 31 meninas de variadas idades – sendo 22 maiores de 12 anos – encaminhadas pela rede de apoio à criança e ao adolescente.

Na atualidade, é o Centro que atende o maior número de adolescentes do sexo feminino em situação de vulnerabilidade social e funciona como o único abrigo, em todo o Estado do Amazonas, para meninas que enfrentam tal situação e não dispõem de outra alternativa protetiva a não ser sair de suas realidades anteriores e migrar para o contexto institucional.

De acordo com seu histórico, a instituição tinha, há dois anos e meio, capacidade para atender até, aproximadamente, 300 meninas, entre 8 e 18 anos, que passavam o dia realizando atividades e das quais 45 moravam, permanentemente, no abrigo disposto dentro da própria unidade. Atualmente, com a inclusão da faixa etária que vai dos 6 aos 8 anos, o número ampliou-se para 350 meninas, atendidas por um corpo técnico formado por 5 professoras – há uma escola para meninas que cursam entre o 1º e o 5º ano e apresentam problemáticas relacionadas à aprendizagem – 3 psicólogas e estagiários – divididas entre as atividades psicopedagógicas mais relacionadas à escola, os atendimentos diários e o trabalho específico com as meninas abrigadas – 2 assistentes sociais e estagiários – a porta de entrada na instituição e de onde são feitos os encaminhamentos – 3 instrutoras de artesanato e professores de educação física, informática, teatro, dança, artes plásticas e flauta. Odontólogos e médicos também prestam serviços para a instituição.

A direção da entidade fica por conta de três irmãs religiosas, divididas entre a diretoria geral, a gestão dos recursos financeiros e a gestão administrativa institucional, além de contar com uma coordenadora, responsável pelo andamento cotidiano da Casa.

A unidade conta ainda com um quadro de funcionários composto por monitoras (em sua grande maioria, ex-internas da instituição), técnicos administrativos, pessoal de limpeza e segurança, que na maioria dos casos (exceto segurança) são pessoas que cumprem penas alternativas prestando serviços comunitários.

Historicamente, de acordo com o material documental, o Centro educativo em questão (assim chamado pelo corpo dirigente) foi fundado em 1986, pelas Irmãs Salesianas, por conta de uma mobilização nacional em torno do cuidado com a infância e adolescência e, como já havia um espaço destinado aos meninos na cidade (fundado três anos antes), as irmãs passaram a se empenhar na construção de uma instituição para meninas; ganharam um

terreno extremamente afastado da zona urbana e construíram a casa que cresceu junto com a Zona Leste da cidade de Manaus.

Hoje, sua estrutura física é ampla, muito semelhante a de uma escola, e possibilita a circulação das meninas por variados espaços limpos e recém-pintados, decorados com cartazes e usados para eventos como feiras de ciência, programação do dia das crianças e festas em geral.

Ao adentrar a instituição, pelo portão principal, logo se percebe a sua disposição de modo panóptico<sup>18</sup> ao encontrarmos um pátio aberto, com bancos e circundado por um prédio de dois andares, preenchido por salas específicas destinadas a diversos serviços: no andar térreo se encontram o consultório odontológico e uma sala de arquivos que ficam trancados e só uma das irmãs – a responsável administrativa – possui a chave, além da secretária, da sala da coordenação, do serviço social e das salas de atendimento da psicologia (individual e em grupo). No primeiro andar estão dispostas as salas de aula, biblioteca, um auditório de pequeno porte, banheiros e salas para realização de trabalhos manuais que também possuem recursos audiovisuais.

Com o tempo, o Centro passou a ser cercado pela zona urbana que é, atualmente, a maior da cidade, e tal processo acelerado de urbanização, junto com o aumento da criminalidade, provocaram novas problemáticas impulsionadoras de novas estratégias ainda desconhecidas pela instituição, que realizava suas atividades apenas como forma de acolhimento momentâneo e, de maneira ainda informal, surgiu a necessidade de permanência de algumas meninas na instituição e com ela, o abrigo.

Foi construído um novo prédio, bem ao lado do prédio anterior, mas no centro de toda a estrutura institucional, para ser usado como abrigo, comportando, no andar térreo, uma cozinha e refeitório, lavanderia, o dormitório das irmãs, uma pequena capela, além de uma sala reservada para a televisão. No andar de cima, estão dispostos os dormitórios das meninas abrigadas e os banheiros. Mesmo fazendo parte da estrutura, o acesso a esse prédio é mais restrito e, um grande portão de ferro, acompanhado por uma das funcionárias, controla a entrada e saída das meninas, principalmente durante o período noturno. A instituição também passou a contar com veículo próprio, destinado ao transporte das meninas para passeios e eventos dos quais elas são participantes.

Desde a década de 80 a instituição vem se construindo a partir de recursos financeiros providenciados por “benfeitores”, isto é, pessoas da sociedade civil que doam recursos ou

---

<sup>18</sup> Breve referência a descrição física, criada por Jeremy Bentham (1785) e apresentada por Foucault quando o autor descreve a estruturação dos presídios de modo circular em sua obra “Vigiar e Punir”, de 1975.

bens materiais, movimento característico de obras religiosas. Mesmo quando obteve ajuda do Estado, esta foi repassada em caráter de beneficência. Por exemplo, a conta de luz é paga pela Secretaria de Assistência Social do Estado – SEAS, e caracterizada como uma doação que, por vezes fica “esquecida” e passados alguns meses é preciso ser lembrada por meio de telefonemas e pedidos que usam o prestígio da instituição como forma de manter o funcionamento da Casa, gerando uma constante tensão mobilizadora da busca de recursos.

Assim, a instituição iniciada e administrada de maneira totalmente filantrópica foi, somente em 1999, reconhecida oficialmente pelo governo em sua função de abrigo, passando a contar com alguns recursos públicos – oficialmente, conta-se com uma quantia de trinta reais por casa menina abrigada – em função do fechamento do abrigo que era mantido pelo governo anteriormente, a transferência das meninas para a instituição em questão e o aumento ainda maior da demanda que chegou a contar com até 45 meninas abrigadas, encaminhadas através de todas as vias possíveis.

Segundo a gestão local, com o passar dos anos, a instituição precisou aprender a dizer “não”, no sentido de apenas receber as adolescentes encaminhadas pela rede e não mais reforçar o comportamento freqüente onde apenas se deixava a menina na porta do abrigo, sem que qualquer intervenção fosse realizada antes dessa medida.

Com 31 meninas, no momento em que a pesquisa foi realizada, entre 07 e 18 anos, morando permanentemente na instituição, constatou-se a efetiva mudança institucional que a medida de abrigo forçou a entidade a instaurar. Durante o dia, o funcionamento da entidade assemelha-se muito ao funcionamento escolar: as crianças são recebidas em seus turnos específicos, encaminhadas para suas salas de aula, organizadas de acordo com suas turmas para a hora do recreio e as meninas abrigadas dividem-se entre aquelas que freqüentam as atividades dentro do Centro e aquelas que vão à escola fora do abrigo. Há ainda as meninas que saem diariamente para estudar e trabalhar e só voltam ao abrigo na parte da noite.

As pessoas, passando pelos funcionários e pelas próprias crianças e adolescentes apresentam bastante liberdade para se locomover entre os espaços e para recorrer aos técnicos e equipe dirigente quando sentem necessidade. São freqüentes pequenas interrupções no trabalho da equipe dirigente por conta da demanda de mães, das meninas atendidas ou mesmo pelos técnicos, quando estes necessitavam de algum objeto ou informação.

No entanto, foi período noturno a instituição sofreu as maiores mudanças desde a incorporação do acolhimento institucional permanente. Justamente no momento em que as jovens que passam o dia na entidade estão indo embora, as adolescentes abrigadas chegam de

suas atividades externas e se juntam às outras meninas abrigadas para que as atividades noturnas possam começar. Com o advento da medida de abrigo, funcionamento da instituição se tornou ininterrupto, a incorporação de novos funcionários e monitoras noturnas, que inclusive dormem com as meninas no mesmo ambiente, se fez necessária, além da criação de horários para execução de serviços, fora do chamado horário comercial, como o atendimento realizado pelo setor de assistência social e pela psicologia.

A partir do acompanhamento do cotidiano institucional, constatou-se a existência de duas dinâmicas distintas em uma só instituição: uma diurna, que apresenta uma rotina escolar, onde as atividades educativas e suportes técnicos acontecem diariamente e estão voltados para o atendimento de meninas que enfrentam situações de pobreza e exclusão; e outra noturna, onde o funcionamento do abrigo emerge muito mais intenso e as meninas que ali estão se relacionam com uma equipe especialmente designada para elas, participando de atividades específicas que vão desde a hora do jantar, passando por tarefas a serem realizadas, atendimento psicológico especial individual e em grupos e passeios organizados só para elas.

Por meio da pesquisa realizada nos prontuários do setor de psicologia, verificou-se o que a experiência da observação participante já havia sinalizado, isto é, que a violência sexual sofrida no seio familiar ainda permanece como o principal motivo de afastamento das meninas de suas famílias e dificulta muito a volta para casa, ocasionando uma dos maiores desafios vividos pelo abrigo, dada a obrigatoriedade, recentemente aprovada pela Lei Nacional da Adoção (2009) de uma criança ou adolescente poder ficar no máximo dois anos morando em abrigos.

Foi interessante constatar, a partir do exame dos diários de campo, a grande dificuldade que não só a equipe dirigente, mas todo o corpo técnico e todas as meninas abrigadas sentem em relação a adequação a essa Lei. O estabelecimento de uma data efetiva para a saída da menina do abrigo gerou preocupação e desconforto uma vez que muitas meninas já residem no abrigo por um período de tempo muito prolongado e há certa dificuldade em organizar os mecanismos necessários para o cumprimento dessa Lei, como por exemplo, a preparação ou re-estruturação da família para receber a jovem de volta.

Dessa forma, funcionamento do abrigo comporta um processo inicial e desenvolve um acolhimento bem delimitado. Entretanto, a etapa final do processo, ou seja, a saída da instituição ainda se mostra de forma nebulosa, não muito uniformizada e carente de planejamento.

Em termos concretos o processo de acolhimento é composto pelos seguintes passos:

1. A jovem chega encaminhada pela rede de atendimento à criança e ao adolescente, é acolhida inicialmente pelo serviço social que se faz presente também durante o final de semana e presta o primeiro momento de escuta e estabelece os encaminhamentos necessários (médicos, dentistas, escolas, etc.);

2. A passagem pelo setor de psicologia é o segundo momento, sendo o atendimento, na maioria das vezes, realizado pela psicóloga e estagiários responsáveis pelo acompanhamento das meninas abrigadas, que trabalham no turno noturno, justamente para que o acolhimento se dê de maneira mais efetiva (salvo em casos emergenciais);

3. A jovem é incorporada às atividades disponibilizadas pela instituição e ao espaço físico do abrigo, de acordo com sua idade, seus horários (caso estude e/ou trabalhe fora da entidade) e disposições, pode participar de atividades de dança, música, teatro, artesanato e dos encontros grupais organizados pelo setor de psicologia;

4. Há um acompanhamento efetivo por parte da equipe dirigente e periodicamente reuniões de orientação junto ao Juizado da Infância e Juventude são executadas na própria instituição de forma a ouvir os profissionais e realizar os encaminhamentos necessários para cada caso em particular.

Todavia, o quarto item elencado acima esbarra na experiência de uma prática institucional que tende a se fechar em si mesma. O acionamento da rede de atendimento, no momento em que a saída da adolescente é possibilitada, ainda é uma dificuldade enfrentada pelo abrigo, justamente porque não existe, sendo a própria instituição responsável tanto pelo desenvolvimento da adolescente dentro de seus limites, quanto pela “recuperação” da família, fora de suas paredes.

Não dispondo dos recursos humanos e financeiros para tanto, a dificuldade institucional, encontrada no diálogo com as famílias das meninas acolhidas e na preparação destas para receber de volta as jovens, se estabelece como um abismo que a própria adolescente reconhece e se vê incapaz de pular, muitas vezes até preferindo continuar na instituição, onde recebe atenção, oportunidades e dispõe de recursos para atender suas necessidades básicas.

Há, por parte da sociedade manauara, o reconhecimento da importância do abrigo e participação nas atividades sociais organizadas para arrecadação de capital. A rede local de atendimento à criança e ao adolescente busca ajuda no Centro e o percebe de maneira muito positiva. Porém, a instituição ainda não surge, também por falta de suporte social, como

articuladora de uma rede de serviços que não se esgotam nela mesma, se estendendo para as famílias das jovens abrigadas.

Outra questão que chamou bastante atenção é a proposta de ação educativa e resgate da cidadania por meio de uma “ação evangelizadora” cujo método principal é o Sistema Preventivo, proposto por Dom Bosco, fundador da congregação religiosa “Filhas de Maria Auxiliadora” que, por sua vez, fundaram, administram e buscam seguir os seguintes direcionamentos normativos dentro da instituição:

1. Critérios Gerais – O ponto de partida da ação dentro da instituição, é colocar a menina como centro de atenção e de respeito. Acolhendo-a de maneira “livre” ( o que permite sua escolha acerca do curso que deseja fazer, assim como a visualização dos portões e portas abertos e a flexibilidade com relação ao manejo das atividades por parte da própria adolescente, na tentativa de construir um clima de família (“esta é a nossa casa”) e não exercer nenhuma forma inicial de sacramentalização pelo aspecto religioso. Resguardar o sigilo sobre a vida íntima, história e procurar conhecer o meio onde vive a família da adolescente é, segundo a irmã e a missão institucional, a maneira favorecer uma redescoberta de valores para que a jovem possa protagonizar uma história pessoal nova, reencontrando sua auto-estima, bem como valores morais e evangélicos, que a levem a opção de vida digna, madura e consciente através do incentivo a cidadania e da ação conjunta com o Juizado da Infância e da juventude e Conselho Tutelares;

2. Critério da comunidade inspetorial – Formação para a cultura da Vida: acolher, gerar, promover e defender a vida, sendo presença significativa entre os jovens para promover o protagonismo juvenil (não fica muito claro no documento onde estes princípios estão dispostos o que se entende por protagonismo juvenil; apesar de estar dentro do quadro de missões estabelecido pela instituição, esta não é uma expressão reproduzida no cotidiano);

3. Critério educativo – educação básica como ponto referencial para o trabalho preventivo com meninas em situação de atraso escolar, oferecendo-lhes o ensino básico da Alfabetização à 4ª Série e uma educação integral onde elas possam descobrir e desenvolver suas aptidões e, juntamente com o atendimento de profissionais da saúde, possam reconstruir suas vidas marcadas por histórias de exploração e violência;

4. Critério familiar – envolve o acompanhamento de cada menina dentro das relações familiares e, se necessário, a tentativa de reconstrução destes laços através de visitas, de apoio “moral” e financeiro, quando possível;

5. Critério preventivo – é a base da ação proposta pelo Sistema Preventivo, que funciona sob o comando de três pilares, a saber, razão, religião e amor, fundamentando

empreendimentos como: (1) devoção aos ícones da igreja católica, (2) presença significativa dos educadores em todos os níveis hierárquicos da “obra”, como destaca a própria diretora, (3) redescoberta do sentido e do valor do trabalho honesto (4) palestras, cursos formativos e informativos sobre drogas, sexualidade, violência e anatomia, como forma de prevenção (conforme escrito no documento do histórico fornecido na instituição);

6. Critério de profissionalização – despertar a auto-estima e o sentimento de capacidade de realização através de cursos que contribuam para uma profissionalização mais humana, que leve em conta valores com solidariedade, serviço gratuito, generosidade, fraternidade e cooperação;

7. Critério de ação política - incentivo a participação nas reivindicações, passeatas e manifestações, de modo ativo, na defesa dos direitos humanos referentes ao Estatuto da Criança e do Adolescente, enfatizando a importância da cidadania e da participação em Fóruns e Conselhos de Direitos e fomentando o pensar através de aulas de filosofia;

8. Critério evangelizador-catequético – favorecer uma experiência de Deus, contribuindo para o despertar e o desenvolvimento da fé, oportunizando uma redescoberta de valores, através da disponibilidade à ação favorecida por um encontro com Jesus Cristo, através da experiência de valores evangélicos e a inserção – apenas se for da vontade das meninas – nas atividades pastorais da comunidade, incentivando a elaboração do projeto de vida.

Com base nos dos referidos preceitos esclarece-se a proposta ambiciosa do centro educacional e abrigo, que visa oferecer uma espécie educação integral onde a adolescente possa descobrir e desenvolver suas aptidões cognitivas, culturais e artísticas auxiliada pelos atendimentos realizados pelos profissionais da saúde, pelo acompanhamento das meninas dentro dos laços familiares e pelo favorecimento de uma atitude cidadã.

Contudo, como já foi dito, quando as diretrizes institucionais saem do papel e passam a ser acompanhadas no cotidiano, a idealização contida na teoria encontra algumas “barreiras” para sua efetivação na vida prática que não devem, necessariamente, ser compreendidas como erro ou falha, mas denotam, além das dificuldades relacionadas ao trabalho com as famílias das meninas abrigadas, algumas questões referentes ao próprio relacionamento estabelecido entre as adolescentes precisam ser levadas em conta.

A primeira delas diz respeito a necessidade de cumprir, em uníssono, toda uma rotina estabelecida para as meninas que inicia-se no final da tarde, passa pelo jantar, hora do banho, realização de tarefas e hora para dormir. Além da falta de privacidade e do compartilhamento dos itens de higiene e vestuário, uma característica já elucidada por Goffman em seus

trabalhos, toda essa rotina é sempre acompanhada por uma monitora, quase sempre ex-  
abrigada, o que emerge como um ponto de tensão, pois a transição não parece ser feita com  
clareza e em muitos momentos as monitoras tratam as meninas com desprezo e hostilidade em  
nome da manutenção de certo poder.

A supressão dos momentos de individualidade pode gerar a necessidade de subversão  
do espaço institucional a partir de mecanismos perigosos, como o uso da violência e das  
relações pautadas pela agressividade que em todos os casos, já era vivenciada do lado de fora  
do abrigo e passa a vigorar como arma, uma arma interdita e por isso muito difícil de ser  
identificada. Também se identifica uma espécie de competição entre as meninas “da obra”,  
que apenas passam o dia na entidade, e as meninas que moram no abrigo, formando mais uma  
teia do emaranhando de relações de poder iniciado por força das monitoras.

A segunda questão vincula-se fortemente ao trabalho de elaboração de um projeto de  
vida junto às meninas abrigadas que, por sua vez, está atrelada à problemática do trabalho  
com as famílias: o desamparado aparece como um dado marcante em quase todas as histórias  
de vida dessas adolescentes. Como a grande maioria se encontra em situação de acolhimento  
por conta de demandas relacionadas à violência sexual (aliciamento, abuso intrafamiliar,  
prostituição), o abandono por parte de suas famílias nucleares e sua inclusão na casa de  
parentes por vezes não é realizada com sucesso. Muitas famílias já perderam, inclusive, o  
pátrio poder sob suas filhas, sendo a sua guarda completamente remetida à instituição.

O cumprimento dos princípios estabelecidos pelo ECA pode ser elencado como o  
terceiro ponto, que apesar de já ter sido tratado na sessão anterior, com base em referenciais  
bibliográficos, apresenta-se aqui novamente elucidando exatamente o que foi verificado na  
literatura. Há certa dificuldade em conciliar alguns preceitos do ECA entre os parâmetros  
religiosos, mesmo quando estes não são ministrados de maneira imponente, como é o caso da  
entidade em questão, pois permeiam o discurso de dirigentes e funcionários e formam  
opiniões e modelos de conduta que ao não serem seguidos, podem favorecer o olhar negativo  
e a estigmatização da adolescente que não os cumpre.

A intenção aqui não é emitir qualquer tipo de juízo de valor a respeito de qualquer  
religião, apenas comprovar aquilo que já foi dito por outros trabalhos, publicados em torno  
das questões institucionais relacionadas ao abrigo, quando da necessidade de se discutir  
os parâmetros éticos, políticos e filosóficos que atravessam a realização das atividades  
voltadas para crianças e adolescentes.

Cabe ainda mencionar que o acolhimento institucional providenciado pelo Centro  
também se mostra enquanto engajamento político, sendo a instituição, por meio de seus

representantes e das próprias meninas abrigadas, frequentemente convidada para participar de eventos – onde as meninas muitas vezes se apresentam com números artísticos – conferências, simpósios e diversas discussões públicas, inclusive a nível nacional, em torno de temas relacionados aos direitos da criança e do adolescente – onde algumas meninas são eleitas para representar a entidade.

Diante do exposto, constata-se que assim como em outras pesquisas mencionadas ao longo desta análise, existe um esforço diário da entidade pesquisada para cumprir os dispositivos relativos às medidas de proteção à criança e ao adolescente, não se configurando como um ambiente fechado em si mesmo e, apesar de possuir características que podem ser encontradas em instituições totais, estas se fazem presentes como a única forma de ordenamento encontrada pela instituição para manter algumas regras que primam pela convivência pacífica e pelo gerenciamento de limites entre as meninas abrigadas.

Todavia, para que os dispositivos do ECA sejam pensados como alternativas e não como cristalizações, percebe-se a necessidade de maior conexão entre os atores sociais envolvidos nessa trama, não apenas dos responsáveis por sua aplicação ou dos executores, mas também das famílias, da comunidade em geral, e das próprias adolescentes. Sugere-se que o conhecimento, a partilha e a problematização dos objetivos do Estatuto possam incrementar positivamente os programas de abrigo de forma a contribuir para que as crianças e os adolescentes sob sua guarda possam exercer plenamente seus direitos, especialmente o direito à convivência familiar e comunitária, fugindo do isolamento representado pela institucionalização.

#### **4.2 Re-pensando a adolescência nos encontros grupais**

Como consequência da observação participante realizada na primeira etapa desta pesquisa, a elaboração do segundo momento se deu em virtude de uma série de questionamentos implicativos decorrentes do impacto que é perceber a diferença estrutural entre a pesquisadora e os sujeitos e da enorme complexidade engendrada pelas vias interconectadas de muitas histórias de vida intermediadas pelo processo de institucionalização.

É possível conectar a percepção concreta dessa vivência junto às adolescentes abrigadas com as considerações de Castro (2008), quando a autora comenta que crianças e jovens ocupam posições de sujeitos, na sociedade e na cultura, estruturalmente desiguais em sua relação com os adultos, no sentido de serem considerados dependentes de vários pontos

de vista: jurídico, emocional, educacional, social e político. Esta desigualdade afeta o processo de pesquisa e chama diferentes posturas por parte do pesquisador.

Pensar em uma intervenção que pudesse realmente se aproximar e render algo de positivo para as adolescentes abrigadas, como um ponto de partida para a reflexão e eventuais transformações qualitativas, tornou-se uma tarefa inquietante ao passo que convocou a pesquisadora a assumir os riscos da criação de um dispositivo de pesquisa que fosse de encontro à concepção sócio-histórica dos sujeitos e à condução do próprio dispositivo de pesquisa. Como “driblar” os movimentos mecanizados, instaurados pela institucionalização, e alcançar o não dito para a “pessoa que vem de fora”?

Conforme as inquietações reveladas, nasceu proposta desta segunda fase de investigação, que se organizou como oficina e pretendeu compreender, em sua face fenomênica, a experiência institucional do “adolescer” em contexto de abrigamento para que possamos nos desvencilhar de teorias normalizadoras e construir intervenções mais condizentes com as experiências das jovens que vivem em tais contextos, na cidade de Manaus.

A idéia central é que o profissional que trabalha na rede de atendimento a adolescentes possa compreender mais adequadamente os contornos que giram em torno da situação do processo de institucionalização para assim oferecer vinculações e práticas que promovam o enfrentamento de situações conflituosas com base no empoderamento vinculado à liberdade do discurso, no ato da participação nos encontros.

Na busca pela compreensão de que tipo de comunicação era valorizada entre as jovens e em como esta poderia influir na construção de sua realidade, nos deparamos com a impossibilidade de antecipar claramente os fatores que poderiam intervir no processo de pesquisa, entendendo que conhecer, aprender e transformar são elementos interdependentes e deles decorre uma produção de sentidos vinculada à situação tal como acontece.

Esperando que o acesso a narrativa das adolescentes em torno de suas produções conduziisse à reflexão de como “compreendem e interpretam suas experiências a partir do lugar em que se encontram” (CASTRO, p. 26, 2008) e ao conseqüente entendimento da adolescência como uma fase da vida onde ações e conhecimentos valorosos são produzidos coletivamente e podem conduzir à qualidade de vida, mesmo em situações adversas, concebeu-se um espaço de encontro de múltiplos atores cuja participação espontânea emergisse gradualmente e pudesse fazer sentido a partir do protagonismo relacional dos sujeitos entre si e com as pesquisadoras.

Como mencionado no capítulo referente à construção metodológica, a Oficina “Repensando a Adolescência” desenrolou-se em quatro encontros organizados por módulos diferentes que giraram em torno da temática referente ao “adolescer” institucionalizado. São eles: (1) apresentação – re-conhecendo-nos como adolescentes; (2) integração – a adolescência para nós; (3) reflexão – a adolescência para mim e (4) prospecção – os caminhos da adolescência.

Cada um dos módulos identificados foi elencado como uma categoria de análise e a partir das leituras de todos os encontros transcritos, puderam ser incorporadas sub-categorias, de acordo com similaridades, complementaridades ou contraposições.

As falas das adolescentes citadas nesta análise foram identificadas apenas a partir de suas iniciais seguidas de suas idades, como forma de resguardar a identidade das participantes. A pesquisadora pode ser visualizada junto às falas das participantes pela nomenclatura “Pesq31”, seguindo a mesma linha de identificação.

#### **4.2.1 Encontro 01: apresentação – re-conhecendo-nos como adolescentes**

Apesar de uma apresentação formal já ter acontecido e a convivência de algumas semanas ter gerado uma familiaridade razoável entre a pesquisadora e maioria das adolescentes abrigadas, o novo momento da pesquisa exigiu um novo contrato, trabalhado no início da primeira reunião. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE serviu como parâmetro para esta negociação inicial, sendo apresentado a todas as meninas e, por mais que suas assinaturas não tivessem validade jurídica – legalmente, a guarda de crianças e adolescentes residentes em abrigos é do representante institucional – elas foram convidadas a ler, discutir e assinar o Termo, se com ele concordassem, como forma de caracterizar a importância, responsabilidade e comprometimento de todas as pessoas envolvidas no processo.

A partir do TCLE, pudemos negociar os objetivos, os horários, o sigilo, a gravação dos encontros, a produção de tarefas e o término das atividades. Assim, com os primeiros acertos realizados, partimos para o início da primeira atividade que consistia em uma dinâmica inicial onde as meninas deveriam se organizar em pares através da execução de mímicas retiradas aleatoriamente de um depósito onde se encontravam vários pequenos papéis com diversas ações. Do outro lado, quem estivesse com o papel correspondente à mímica realizada formaria dupla com quem estivesse realizando a mímica.

Logo após, foi pedido que cada adolescente produzisse um desenho de sua companheira, procurando estabelecer suas principais características e acrescentando seus gostos pessoais a partir da construção de uma espécie de perfil de sua dupla, a ser apresentado ao grupo depois da confecção dos desenhos.

Além da investigação acerca dos modos de reconhecimento do outro e do despertar de processos identitários que se esperava poder observar nesse primeiro encontro, notou-se a pertinência da atividade quando atentamos para o fato de que além de se encontrarem na instituição meninas que já residiam lá por um tempo prolongado<sup>19</sup> também havia adolescentes consideradas “novas” no abrigo, com poucos meses de acolhimento institucional, assim como jovens recém-chegadas um tanto oprimidas pelos laços já constituídos entre as outras. Como o propósito foi dar voz a todas e compreender como se organiza essa coletividade de tantos mundos, caminhamos no sentido de fomentar um cenário propício à emergência de falas e de encontrar nele as categorias destacadas a seguir.

#### **4.2.1.1. Dialogando: “o que é para fazer mesmo?”**

Em torno do primeiro encontro, a primeira impressão que temos, pois sua clareza se apresenta de forma bastante nítida, diz respeito a forma como as adolescentes lidam com a necessidade de tomar decisões quando lhes é proporcionada algum tipo de autonomia.

Mesmo com orientações claras acerca das tarefas a serem desempenhadas, o modo de execução requeria posicionamentos originados nas próprias meninas e, juntando-se a dificuldade de se organizarem em pares ao acaso – uma vez que muitas duplas acabaram constituídas de adolescentes cuja vinculação era apenas superficial – instalou-se uma resistência inicial cuja tradução pode ser concretizada na frase mais repetida dos primeiros trinta minutos do encontro: “O que é para fazer mesmo?”

*M16: “Todo mundo tem que fazer junto?!”*

*Pesq31: “É todo mundo junto.”*

*M16: Gente, é junto. Só uma está fazendo.”*

*G17: “Já pode fazer?”*

*G16: “Já pode ir?”*

*J14: “O que é pra fazer mesmo?”*

---

<sup>19</sup> Entre as participantes da Oficina, o tempo de permanência no abrigo variava entre um dia, um mês, três meses, seis meses, podendo chegar até a um ano, três anos, quatro anos, cinco anos e até onze anos de moradia.

Diante do trabalhoso início das atividades, a pesquisadora pode recorrer de uma maneira ampla, a algumas respostas distintas. A primeira seria em torno de um direcionamento mais direto, onde o próprio pesquisador poderia determinar quem formaria dupla com quem. A segunda poderia ser, ao contrário, um não direcionamento, permitindo que as próprias adolescentes determinassem suas duplas.

No entanto, ao considerarmos que a pesquisa-intervenção tem como premissa possibilitar o empoderamento de coletivos, dando condições para que eles construam maneiras de aprender que levem eles próprios a encontrar soluções dos problemas que se apresentam (MOREIRA, 2008), uma terceira resposta à resistência foi colocada por nós:

*Pesq31: “Vamos ler uma juntas. Qual é a tua ação?”*  
*J14: “Seu companheiro está remando em uma canoa”.*  
*Pesq31: Quem está remando em uma canoa?*  
*J14: “É ela! Agora eu entendi.” (apontando para outra adolescente).*  
*Pesq31: “Muito bem. Agora todas vocês se podem juntar.”*

Seguiram-se, então, uma série de ações executadas ao mesmo tempo e cada uma das meninas encontrou sua companheira, assumindo a execução do exercício para que pudéssemos passar a segunda atividade daquele encontro.

De acordo com Moreira (2008) o pesquisador é afetado pela pesquisa-intervenção e nesse movimento de implicação estão determinadas escolhas metodológicas quem possuem relação com sua própria história, afinal, ele também é “pesquisador-produto-histórico” de uma visão de mundo e de homem que não comporta a geração de conhecimento neutro e demanda soluções não ensaiadas para interações imprevistas.

Quando da segunda atividade, o segundo momento de apreensão:

*M16: “Eu vou falar dela e ela vai falar de mim?! [...] Ai, tia, eu não sou boa em desenho, não.”*  
*J16: “Nem eu.”*  
*Pesq31: “Não tem problema, o desenho não precisa ficar bonito.”*  
*J14: “O que é pra fazer mesmo?”*  
*Pesq31: “Desenhar a tua dupla respondendo a pergunta: quem é a sua companheira?”*  
*J14: “É pra escrever quem é a sua companheira?”*  
*Pesq31: “Pode desenhar e colocar o que quiser. Vocês podem colocar o que ela mais gosta em ser adolescente, o que ela menos gosta. Vocês podem tentar adivinhar. Vocês podem fazer como acharem melhor, tá?”*

A articulação entre a promoção da autonomia e a demanda por direcionamentos se revela uma mistura complicada quando paramos para avaliar qual seria exatamente seu ponto de equilíbrio. Remetendo-nos à metodologia das oficinas, podemos compreender sua

definição como um trabalho a ser realizado com grupos, sem um número pré-determinado de encontros ou participantes e que se dedica a trabalhar uma questão central. Porém o principal valor das oficinas está em valorizar os diferentes saberes originados em cada uma das histórias de vida que se entrecruzam desde o primeiro momento de sua realização, de forma que todos ensinam e todos aprendem (MOREIRA, 2008).

De posse dessa compreensão, optou-se pela tentativa de promover um ambiente autônomo desde o primeiro encontro, mesmo que isso pudesse representar algum tipo de viés nos caminhos pensados para ele, entendendo que uma das maneiras de retomar a autonomia é recobrá-la a partir de eventos aparentemente simples e aprender gradativamente a lidar com ela novamente.

*G17: “É pra fazer só a cabeça, é?”*

*Pesq31: “Faz do jeito que você achar melhor.”*

*M16: “Ei, tia, pode fazer o corpo daqui pra cá, né?”*

*Pesq31: “Faz do jeito que você achar melhor. Como você gostaria de fazer?”*

*R16: “É pra escrever o quê?”*

*Pesq31: “O que você achar melhor, o que você quiser escrever sobre a sua dupla.”*

Depois de tantas orientações pedidas as adolescentes passam, por fim, a se concentrar na tarefa e fazem perguntas umas as outras de forma que suas principais características possam ser conhecidas e adicionadas ao desenho que estavam confeccionando. Um grande falatório se instaura em meio à entrevistas e opiniões que instigam as meninas a conhecerem umas as outras e a procurarem em si respostas para devolver às suas companheiras.

Elegendo o cotidiano como lugar de realização da pesquisa, entende-se que o sentido vem da produção de discursos. Entretanto, conforme a perspectiva sócio-histórica, este sentido não é estático e suas reformulações estão ligadas a movimentação de quem o produz. Criar um espaço interventivo onde uma série de rituais mecanizados possa dar lugar à voz dos refletida de sujeitos que percebem a possibilidade de eles mesmos discursarem e coletivamente buscarem novos sentidos para o grupo, pode gerar novas configurações baseadas na experiência genuína de um fazer negociado.

#### **4.2.1.2 Do conhecimento do outro surge e o conhecimento de si**

É justamente em torno do processo de articulação entre que a noção de si e do outro que está previamente estabelecida e o conhecimento gerado pelo espaço interventivo que gira esta categoria.

As adolescentes chegam às entidades de acolhimento com histórias de vínculos afetivos fragilizados ou interrompidos com os membros de sua família e, muitas vezes, com todo o seu entorno; se vêem distanciadas também de amigos, colegas de escola, professores e namorados. A quebra desses vínculos pode trazer uma intensidade de sofrimento grandiosa ao ponto de as adolescentes desenvolverem uma série de mecanismos e modos concretos para não construir vínculos afetivos com as companheiras.

*Pesq31: “Faz quanto tempo que você está aqui?”*

*G17: “Cinco anos.”*

*A17: “Ela está há mais tempo do que eu.”*

*Pesq31: “Então, vocês se conhecem há um tempão, já.”*

*A17: “Já mesmo.”*

*G17: “Entre aspas ela me conhece. Porque eu não sei nem falar algumas coisas que ela gosta e nem ela sabe falar algumas coisas que eu gosto.”*

*Pesq31: “Deu pra perceber, né? Vocês perceberam que morando juntas há algum tempo vocês não conhecem uma a outra direito?”*

*M16: “Verdade.”*

*J16: “Eu conheço mais pela aparência.”*

É possível que a experiência constante em torno de situações de perda provoque hesitação na formação de novos vínculos que antecipam a vivência de novas perdas e, frente a transitoriedade dos laços construídos dentro de instituições de acolhimento, o temor causado pela ameaça da dissolução do enlace, acabe provocando um tipo de vinculação mínima necessária para a vida em grupo.

Se olharmos para o período da adolescência a partir de uma visão naturalizada, seria fácil, mesmo na análise deste primeiro encontro, encontrar indícios de “anormalidade”, pois o adolescente que, quase logicamente, deveria seguir para a construção de novos vínculos, encontra-se no “caminho contrário” ao dito saudável e estrutura-se de maneira a negligenciar suas possibilidades de vinculação.

No entanto, como o intuito neste estudo é justamente ultrapassar a visão cristalizada de adolescência, compreendendo-a como o arranjo e re-arranjo de uma experiência social dada em um determinado tempo histórico, podemos afirmar que o desenvolvimento adolescente depende do modo como convergem e divergem diversas condições em cada momento de vida e da maneira como elas podem se associar à história já vivida e internalizada pelos sujeitos. Compreende-se, assim, a impossibilidade de desvinculação das adolescentes de suas histórias progressas marcadas pelo desamparo, pela separação e pela violação e, nesse caso, nos parece que não há nada mais “normal” que se posicionar de forma relutante diante do imprevisto.

É interessante notar que a chegada de uma “nova situação social de desenvolvimento” (FARIÑAS, 2010) que não se refere simplesmente ao ambiente, mas à interação que é construída por intermédio de novas circunstâncias, aciona uma nova elaboração subjetiva – que se tornará coletiva através do discurso – suscitando novos pensamentos originários de possíveis mudanças que “conduzem o sujeito a uma nova percepção de si e dos diferentes contextos em que sua evolução ocorre [...] graças a sua intenção com os demais seres humanos” (p. 73).

A promoção da “nova situação psicológica”, como diria Vygotsky, se deu tanto pela formação de um novo grupo quanto pela busca de significações desse mesmo grupo que se constituía ali pela primeira vez, se organizava com a participação de todas as pessoas e continha uma nova integrante recém-chegada na instituição, a partir da qual o episódio mais inesperado aconteceu. No momento em que J14 foi solicitada a apresentar o seu par, percebendo que a sua era a última apresentação e que todas as outras participantes, mesmo as mais recentes na instituição já haviam, no curso de suas apresentações, declarado abertamente quais as meninas com quem mantinham vínculo mais estreito (as “melhores amigas”), ela decide expor o que havia escrito no papel e vai além:

*J14: “Essa é a R16, eu desenhei como eu vejo ela, eu vou falar um pouco sobre ela [...] e eu queria falar assim, R16, eu desejo muitas felicidades para você e para as suas amigas, desejo toda a felicidade do mundo que você merece, felicidades.”*

*(Silêncio)*

*Pesq31: “Como está sendo a sua chegada aqui?”*

*J14: “Não, porque pra mim é assim, como eu estava na Central de Resgate eu não sou muito de faltar aula, não gosto de faltar, me dedico muito aos meus estudos. Ai como eu estava três meses na central, eu estava esperando a ordem do juiz para vim para cá, ai eu cheguei ontem aqui. Ai como eu não só penso em mim, eu penso nas outras meninas também, eu queria falar para as meninas, as meninas que não falam muito comigo, não importa o que eu seja, eu não estou nem aí” (se emociona e chora).*

*Pesq31: “Você pode falar o que você quiser (pausa). Vocês querem falar alguma coisa para a J14?”*

*P14: “Então, eu queria dizer em nome das meninas da casa, que aqui você vai ser como qualquer garota.”*

*D17: “Todas nós já passamos pelo que tu está passando e um dia tu vai conseguir passar por todos esses problemas, essas dificuldades e seguir em frente.”*

O anseio de J14 pelo acolhimento das outras meninas levou-a a revelar sua história e, com isso, promoveu um processo de identificação entre todas as participantes, possuidoras de histórias tão particulares e, ao mesmo tempo, tão semelhantes em seus componentes de violação de direitos.

Com esta caracterização é possível perceber que o pensamento dialético pode ser assumido, de acordo com Fariñas (2010), tanto como princípio teórico e metodológico quanto como finalidade, isto é, não é apenas na cabeça do pesquisador que o movimento dialético pode estar presente, ele pode também ser efetivado como um movimento prático dentro da dinâmica grupal, na medida em que os participantes se sentem motivados a colocar em dúvidas suas concepções cristalizadas, com base na percepção de outras dimensões ainda não consideradas.

*J14: “Não, eu só queria dizer que eu posso ser o que for, mais eu vou mostrar para o meu pai o quanto ele me fez sofrer, vou me dedicar aos meus estudos e mostrar quem eu sou. E esse jeito que eu sou eu nunca vou mudar. Agora se as pessoas quiserem ser meu amigo elas tem que aceitar do jeito que eu sou. E eu não vou mudar esse meu jeito.”*

*Pesq31: “Você não se sente aceita do jeito que você é?”*

*(Silêncio)*

*Pesq31: “Vocês se sentem aceitas meninas do jeito que vocês são?”*

*M16: “sim.”*

*Pesq31: “As outras meninas aceitam vocês do jeito que vocês são?”*

*A17: “Depende, eu acho.”*

*Pesq31: “Depende? Sabe por que eu perguntei isso, porque assim, vocês estavam fazendo os desenhos e tal, eu achei que vocês sabem pouco sobre a outra, eu sei que vocês são próximas de algumas, mas isso é verdade mesmo ou eu estou chegando agora...”*

*D17: “Verdade mesmo.”*

*Pesq31: “Sabem pouco? Vocês acham que se soubessem mais seria mais fácil conviver?”*

*P14: “Para mim é assim, eu não conhecia nenhuma menina aqui, não conhecia a M16, não conhecia você, por isso eu tenho que me conhecer primeiro para depois falar.”*

Por mais que exista certa consciência dos motivos que levam cada uma das adolescentes a buscar o acolhimento institucional, e na emissão da palavra, no momento em que ela é dita que o sentido dela passa a ser compartilhado e discutido. Entre as adolescentes acolhidas, a discussão sobre o sentido de ser aceita passou pelo movimento dialético do conhecimento de si e do conhecimento do outro como ferramenta de mediação, isto é, para ser aceita é preciso aventurar-se a conhecer-se para revelar-se e a conhecer o outro para aceitá-lo também. De posse dessa reflexão, todas nós nos despedimos do primeiro encontro diferentes da forma como começamos.

#### **4.2.2 Encontro 02: integração – a adolescência para nós**

O segundo encontro iniciou-se com a explicação dos propósitos da pesquisa e com a revisão do contrato, tanto para as meninas que participaram do encontro anterior quanto para

aquelas que se integravam à Oficina naquele momento<sup>20</sup>. Logo após os trâmites introdutórios, relembremos, juntas, os principais pontos do encontro passado e como não houve adição de nenhum novo comentário, seguiu-se adiante com a proposta organizada para o segundo módulo.

Divididas em três pequenos grupos de quatro integrantes, as meninas escutam atentas a proposta de construção de um painel, feito de cartolina, com colagens que poderiam ser retiradas de diversas revistas e que deveria responder a seguinte pergunta: “O que é a adolescência para nós?” Foi dito ainda que elas apresentariam o painel e poderiam dar o título de sua preferência, colocando nele tudo que achassem pertinente à maneira como compreendiam a adolescência.

A tensão sustentada por conta da resistência inicial à autonomia, enfrentada no encontro anterior, resultou no engajamento quase que imediato na atividade proposta e a única pergunta feita em relação às instruções disse respeito à possibilidade de se usarem mesas que facilitariam o trabalho e estavam dispostas logo em frente da sala da psicologia. A negociação partiu das adolescentes e foi aceita como um breve sinal de que a autonomia ainda poderia ser garantida sempre que fosse articulada como uma possibilidade de todos.

A suposição de que a perspectiva do movimento dialético de identificação do outro e identificação de si, efetuada na reunião anterior, favoreceria a iniciativa grupal, mesmo que pela mediação em subgrupos promovida pelo encontro em questão, se tornou real e certo movimento de autorregulação, como conseqüência do empoderamento, pode ser percebido em ponto de partida.

Sem nenhum entrave os grupos passaram a discutir entre si a elaboração do painel. A realização de uma atividade conjunta proporcionou a oportunidade de compartilhar concepções quando as jovens compararam suas vidas às imagens visualizadas nas revistas e confeccionaram os cartazes estabelecendo conexões entre seus sentidos de adolescência e as figuras coladas.

Durante o tempo de execução da tarefa as equipes permaneceram distanciadas de forma a manter suas argumentações dentro de si mesmas e em alguns momentos a pesquisadora foi chamada para discutir junto à equipe a pertinência de uma ou outra imagem ou a relevância de se discutir algum assunto.

Assim, os painéis foram ficando prontos e, em geral, são bem estruturados, respondem a pergunta que foi sugerida como tema e intercalam perspectivas pessoais com

---

<sup>20</sup> Duas adolescentes passaram a integrar o grupo apenas no segundo encontro por estarem fora da instituição durante a realização da primeira reunião.

caracterizações mais amplas relacionadas ao “adolescer”. A relação das meninas com as revistas na grande maioria das vezes foi de identificação e as imagens utilizadas são de jovens mulheres e homens, de boa aparência, que sugerem certo poder de consumo.

Ao resgatarmos Ozella (2003) e pensarmos a adolescência como um fenômeno que se circunscreve sócio-históricamente, passamos a compreendê-la como um processo que revela sua interface com as demandas sociais que são solicitadas ao adolescente enfrentar. Nos cartazes (figuras 01, 02 e 03) é possível perceber os temas a serem protagonizados pelas adolescentes como uma resposta a essa demanda social e se poder ter, em uma primeira apreciação superficial, a sensação de que existe uma certa concepção ensaiada que não permite emergir aquilo que “realmente” seria a adolescência de uma perspectiva mais contextualizada, do próprio grupo.

Porém, desconsiderar todo o processo de realização da tarefa, bem como desconectá-la do discurso das adolescentes incorreria no erro da fragmentação do processo e concentração apenas em um resultado que, sozinho, passa a contar com a inferência apenas do pesquisador e suas pré-concepções, não mais dos sujeitos.



Figura 01 – Painel Equipe 01

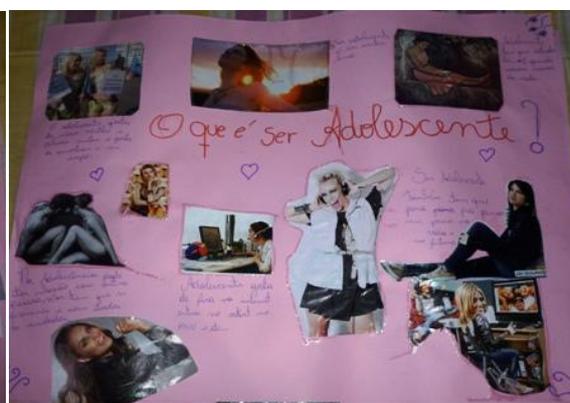


Figura 02 – Painel Equipe 02



Figura 03 – Painel Equipe 03

#### 4.2.2.1 Pensando na vida, no futuro

Em todas as apresentações dos painéis houve destaque para a adolescência como sendo um momento onde se “para para pensar na vida” e se tem que tomar algumas decisões em relação ao futuro. Junto às figuras de mulheres estudantes, pensativas ou contemplativas as adolescentes explicam:

*A17: “Adolescência, é... (risos) é a pessoa quando vai mudar a sua vida, assim, cresce, vai mudando a sua vida [...] é...também tem que (ela começa a ler o cartaz) para pensar um pouco na vida, no futuro” (equipe 02).*

*D17: “[...] e aqui, a última aqui é ter um bom estudo para que possa ter um bom sucesso no futuro, porque muitas das vezes a gente quer ser alguém, e com estudo a gente alcança tudo que quer, na faculdade, no trabalho, e é isso” (equipe 01).*

*L17: “[...] adolescente tem hora que para pra pensar, né...no seu futuro.”*

*Pesq31: E quando ela para pra pensar, ela pensa o quê?*

*L17: “Ah, ela pensa, assim, se ela tá seguindo bem, eu acho, se ela tá indo bem...se ela quer realmente alguma coisa pra vida dela. Eu acho que é isso” (equipe 02).*

*M16: “É estudar pra ser alguém na vida e...pensar num bom futuro, assim, pra ter uma boa profissão” (equipe 03).*

Sabe-se que implicado no “adolescer” está a transição para a vida adulta. Todavia, também já se verificou que essa passagem depende de condições histórico-culturais específicas, diretamente relacionadas à rede de significações que o adolescente irá estabelecer de acordo com a sua história pessoal, desde o momento em que nasce. Toda essa carga, *a priori*, estabelece a necessidade de desvinculação da indiferenciação familiar e vinculação a novos outros, com o objetivo de aplacar a necessidade de dar movimento à identidade.

Em pesquisa com adolescentes em grupos de reflexão, Coutinho e Rocha (2007) comentam que Winnicott (1962/2001) já observara a oscilação dos adolescentes entre a posição de dependência – eu faço como você me disser – e a de desafio frente aos adultos – eu pensei, e quero fazer diferente – chamando a atenção para a delicada tarefa delegada aos últimos e à sociedade como um todo: a tarefa de poder suportar este endereçamento paradoxal.

O alerta consiste no fato de que não se deve imaginar tal movimentação como se fosse um atravessamento negativo e que a “cura” para esse movimento deve ser buscada ao ponto de ele ser eliminado. Ao contrário, prioriza-se, justamente, ilustrar que é na adolescência que aceleramos o movimento dialético entre o instituído e a instauração de novos posicionamentos criativos, a partir do empreendimento da reflexão.

Sendo assim, não é de admirar que o exercício constante, na adolescência, envolvendo posicionamentos desafiadores e embotamentos contínuos aconteça como que um treinamento intensificado para uma oscilação que será manejada pelo sujeito a vida inteira e tem, exatamente neste período de vida, a licença histórica para acontecer.

Um outro dado que chama atenção e está condicionado ao futuro emerge quando, ao contrário de grande parte dos adolescentes que percorrem uma jornada assinalada pela necessidade de certo afastamento da família, na medida em que outros laços vão se estabelecendo, para as jovens abrigadas é justamente o caminho oposto que se mostra como uma problemática. No abrigo, o crescimento está condicionado à retomada dos vínculos familiares seja de sua família nuclear, seja por meio da constituição de outra família diante da definitiva impossibilidade da primeira alternativa. O futuro é sempre refletido na família.

*Pesq31: “Ainda tem um monte coisa escrita aqui, vamos ler as frases que vocês colocaram na figuras” (fala direcionada para a equipe 02).*

*Pesq31: “Estamos para encontrar a felicidade.” “O sorriso de uma pessoa traz carinho.” “Pensando na vida.” “Nós construímos uma família.” Vocês acham importante pensar em família?”*

*Todas as meninas: “Eu acho. Acho. Eu acho!”*

*Pesq31: “E quando vocês pensam em família vocês pensam o quê?”*

*R16: “Na minha irmã...” (equipe 03)*

*L17: “Quando eu penso em família é união, como vai construir com ela...” (equipe 02).*

Assim, com o apoio de Vygotsky, podemos ilustrar concretamente a relação entre o contexto, a constituição do significado e a formação do sentido ao constatarmos que, para as adolescentes abrigadas em função de seu contexto institucional, não é sair de casa o símbolo da emancipação que se procura atingir na vida adulta, e sim voltar para ela, nem sempre para o espaço concreto, mas sempre para o espaço simbólico.

#### **4.2.2.2 Fazendo “loucuras”**

No decorrer da apresentação do terceiro grupo as adolescentes trouxeram uma fala que gerou desdobramentos e necessitou de clarificações. Apesar dos grupos anteriores já haverem mencionado questões relativas ao relacionamento afetivo e sexual, ao uso de drogas e a outras questões de difícil abordagem que todas concordaram ser fortes indicadores do que entendem por adolescência, tais tópicos não haviam sido discutidos pois sempre apareciam de maneira rápida, quase escondidos entre outros assuntos que eram mencionados.

Foi somente a partir da fala abaixo que pudemos discutir com mais clareza o papel das chamadas “loucuras” no “adolescer”.

*M16: “Claro, todo jovem gosta. É fazer um pouco de loucuras como a B15 disse” (equipe 03).*

*Pesq31: “O quê que a gente chama de loucuras?”*

*M16: “Loucuras, assim, por exemplo, tem gente que...que entra nesse mundo de drogas, mas é só pra curtir, entendeu? Mas tem muitos que não saem, sabe? Como a B15 disse também (risos) ... manter relações...manter relações...”*

*Pesq31: “Relações sexuais?”*

*M16: “É, manter relações sexuais, é claro, prevenindo, né? Pra não pegar doença, DST... é, entre um monte de coisa, entendeu? Tipo... aí... (risos).”*

*J16: “É o mundo das drogas, o adolescente de vez em quando tem um trauma, tem uma dificuldade na vida, de vez em quando elas caem, pra baixo, e vão pro mundo das drogas, não querem mais nada com a vida, aí como vocês vêem aqui nessa figura, ela não quer mais nada com a vida, ela quer só droga...esquece a adolescência dela”(aponta para a mulher fumando no painel da equipe 01).*

*D17: “Paralelismo, eu não sei o que significa paralelismo, não (fazendo referencia ao painel da equipe 01), Mas traição, é porque é muita traição, né...encontro um, às vezes encontro outro, assim, namorado, outras amigas... quase iguais porque é a mesma diferença, a gente sofre pela amiga a mesma coisa que a gente sofre por um garoto.”*

Coutinho e Rocha (2007) indicam que a adolescência muitas vezes corresponde a um período onde o sujeito dá entrada numa espécie de limbo, sugerindo certa espera para a entrada no mundo adulto e comportando algumas contradições, já que existe uma demanda que é feita pela sociedade – não seja mais criança e partilhe de posicionamentos adultos – mas esta mesma sociedade procede de forma a ausentar o adolescente de lugar social, de reconhecimento da possibilidade de se relacionar com o outro como se relaciona um adulto. Como aprender sem experienciar?

As autoras destacam que a adolescência é, fundamentalmente, uma interação entre um sujeito e um momento social. Assim, o trabalho psíquico exigido do adolescente não depende apenas do sujeito, mas do que a sociedade pode ofertar a ele na forma de significantes e modos de gozo, ou seja, das condições de reconhecimento e acolhimento de que a sociedade dispõe.

As “loucuras” anunciadas pelas adolescentes abrigadas, são nada mais nada menos que histórias de vida, internalizadas por elas como anormais pelo fato de grande parte da sociedade, incluindo os profissionais da rede de atendimento à crianças e adolescentes, ainda compactuarem com a concepção universal desenvolvimento adolescente linear que pode ser apenas normal ou patológico.

Relembramos aqui o ponto de vista de Furtado (2009) relativo à formação da subjetividade enquanto experiência de si relacionada ao conteúdo social, onde a conversão do externo em interno se dá pelo contínuo movimento dialético da transformação da atividade em sentido, e da expressão desse mesmo sentido na atividade re-significada. Assim, a adolescente institucionalizada, ao não encontrar um lugar para ela no amplo cenário social, significa suas incursões a ele como sendo excêntricas, “loucas”, uma vez que as realiza individualmente, não coletivamente.

Após a apresentação da terceira equipe, os encaminhamentos para o encerramento do encontro foram acontecendo e a pesquisadora pergunta se alguma participante ainda gostaria de falar algo. P14 levanta a mão e argumenta: “A senhora não pensou na sua loucura, tia”. Direcionando sua fala à pesquisadora, P14 assume o posicionamento de gestão do grupo e remete a pesquisadora ao seu posicionamento de sujeito:

*Pesq31: “Deixa eu ver... quando era adolescente eu um dia saí escondida pra ir a uma festa. Acho que foi a maior loucura que fiz. E vocês?”*

*R16: “A maior loucura que fiz foi fugir de casa.”*

*M16: “A minha pior loucura, que eu me lembro, né... foi quando eu fui pra balada, assim, e eu nunca pensei que ia ficar com dois meninos, entendeu? (risos) quer dizer não foi dois, assim...foi só ficar, é, isso aí...é porque um eu não gostei aí...”*

*D15: “Foi aprontar com o meu pai [...] eu joguei as roupas dele tudinho, do armário, no meio da rua” (ela ainda não havia falado durante todo o encontro).*

*P14: “Acho que minha pior loucura que eu fiz, foi quando eu...eu fui... no “cala boca e beija logo”, aí minha mãe não sabia, eu falei que ia dormir na casa de uma colega.”*

*B15: “Acho que a minha maior loucura foi quando eu furei o meu irmão com um espeto de churrasco (risos).”*

E assim, uma por uma as adolescentes foram compartilhando suas histórias de vida. Todas as histórias remetiam ao tempo em que não estavam no abrigo e, com exceção de M16, todas faziam referências à memórias familiares que elas pareciam não trazer há muito tempo, mas que comentavam com intensa vivacidade e prazer. O resgate destas memórias pareceu a continuidade do movimento de revelar-se, iniciado no primeiro encontro, e ao mesmo tempo progrediu para uma disponibilidade de escuta mútua, que no compartilhar de “loucuras” do passado mostrou uma pequena abertura para o compartilhar do presente no abrigo.

Sem a presença – ainda que mítica – da neutralidade, a implicação de todas das participantes, inclusive da pesquisadora, circula livremente, considerando um caminho de pesquisa que é produzido nas e pelas interações, não sendo, como afirma Moreira (2008), propriedade daquele que a enuncia e gerando a oportunidade para perceber as adolescentes

como construtoras de seus enunciados e capazes de sobrepor a idéia de imaturidade, vinculadas a elas pela pesquisa positivista.

Reconhecendo-nos em nossas atividades, enquanto grupo, nossa produção de sentidos passou a ser compartilhada e transformamos loucuras em atos pronunciáveis e passíveis de acolhimento, utilizando nossas habilidades para organizar o mundo que nos rodeia.

#### **4.2.3 Encontro 03: reflexão – a adolescência para mim**

Iniciado o terceiro encontro, após a retomada dos encontros anteriores, a atividade prevista para o dia é explicada. As meninas recebem um papel dividido em quatro quadrantes de acordo com um assunto específico: (1) minha chegada – coisas boas; (2) minha chegada – coisas ruins; (3) minha partida – o que vai ser bom; (4) minha partida – o que vai ser ruim. Conforme os quadrantes, foi pedido a elas que escrevessem quais foram as questões positivas e negativas enfrentadas quando elas chegaram no abrigo e quais serão os pontos positivos e negativos referentes à sua saída do abrigo.

Imediatamente, foi possível perceber a apreensão nos semblantes das adolescentes e a maneira como elas passam a perguntar várias vezes as instruções pareceu denotar o quanto aquela reflexão parecia trabalhosa e gerava uma espécie de tensão.

As meninas procuravam se acomodar para preencher os quadrantes de forma individual, dispersas. Colocaram-se afastadas umas das outras e se puseram a pensar antes de preencher, apresentando muita dificuldade e usando diversas estratégias para se defender daquela atividade:

*D16: “Pode colocar “sei lá”, tia, em algumas partes?”*

*P14: “Ai, errei. Vou ter que buscar outra folha.”*

*G17: “Eu também, tô errando toda hora.”*

A presença constante da filmadora, operada pela co-pesquisadora, pareceu ser um elemento complicador no ato da execução desta atividade e gerou certo retraimento que só foi de fato percebido pelas pesquisadoras no término do encontro, quando nos dispomos a pensar sobre ele. A necessidade de registrar todos os diálogos acabou se sobrepondo à sensibilidade para perceber que aquele momento se constituiu de maneira muito particular para cada uma das adolescentes e, se estávamos requerendo delas a revelação de seus sentidos, deveríamos

ter desligado a filmadora durante a realização da tarefa para proporcionar um ambiente mais confortável.

Passado o período de receio e com relativo afastamento da filmadora – que permaneceu ligada, mesmo filmando de longe – as jovens começaram realmente a escrever e se engajar na tarefa, alternando posturas de concentração e escrita, revisando suas vidas no papel. Ainda assim, apenas depois de um longo período de tempo consigo finalizar a fase de redação e todas as meninas se colocam novamente em círculo para iniciarmos as apresentações.

Surpreendentemente, a grande maioria das meninas prefere não expor suas colocações, entregando-as e permitindo que apenas a pesquisadora tivesse acesso a elas. Apesar do empenho no preenchimento dos quadrantes, as adolescentes ainda não estavam disponíveis para falar sobre eles<sup>21</sup>. Respeitando seu posicionamento, retirou-se o foco da atividade de redação e procurou-se estabelecer uma discussão mais livre, onde as jovens não precisassem recorrer ao que haviam escrito. A pesquisadora pergunta se alguém gostaria de se pronunciar sobre como é morar no abrigo e, após um breve silêncio, as discussões iniciam.

#### 4.2.3.1 “Adolescer” no abrigo: prós e contras

De posse de uma nova pergunta que se conectava com o que haviam acabado de refletir, mas não se relacionava diretamente com o que haviam escrito, as adolescentes se sentiram a vontade para comunicar suas opiniões e estabeleceram as vantagens e desvantagens de morar no abrigo de acordo com negociações e complementos que iam articulando entre si.

Primeiro abordaram as vantagens, dizendo:

*G17: “Por que, assim, eu fiz uma escolha e tive que aprender a conviver com ela” (se referindo ao fator de ter escolhido viver e ter sido recebida no abrigo).*

*D17: “Aqui a gente pode contar com a ajuda de todo mundo.”*

*Pesq31: “Como é que vocês se sentem ajudadas? O que é ajudar?”*

*D17: “É assim, às vezes a gente precisa de...atenção, né? Algumas tem problema... aí, vai uma pessoa e fala “não fica assim, não, porque...vai acontecer isso, mas depois passa”. Aí, fica dando conselho pra gente pra gente não ficar assim, triste...”*

*J16: “Isso que é se sentir cuidada.”*

---

<sup>21</sup> Ao contrário dos painéis produzidos coletivamente, a redação dos quadrantes não será aqui exposta pelo fato de ter sido efetuada de maneira particular, escrita por cada jovem, individualmente. O enfoque, neste momento da pesquisa, destina-se a expor significações coletivas, sendo este apenas um instrumento auxiliar.

*P14: “Tipo, assim, quando a D17 falou, assim, pode perceber, assim, que ela recebeu várias coisas quando ela tava grávida, né, não foi? A irmã não falou assim “que nada, tu mesmo fez, agora a... é tua”. A irmã nunca faltou a mão dela. A irmã foi até o fim, tanto que tai, ó!” (apontando para a filha de D17).*

Mesmo sendo a chegada na instituição um aspecto inicialmente negativo, as meninas reconhecem o acolhimento oferecido pela mesma como o primeiro benefício que recebem assim que chegam e que permanecem recebendo ao longo de sua estadia. Essa percepção coincide com outras pesquisas realizadas em instituições de acolhimento, como a de Arpini (2003), Faria, Salgueiro, Trigo e Alberto (2008) e Carvalho e Manita (2010), e caracteriza a presença do abrigo como um lugar de proteção e cuidado, de modo que mesmo não desejando, inicialmente, estar na instituição, todas as adolescentes desconstroem, a partir de sua fala, a visão estigmatizada e negativa que poderia pairar sobre a entidade, em função de uma herança histórica onde instituições mais tradicionais regulamentavam um cotidiano diverso daquele que elas vivem atualmente.

A fala das adolescentes ratifica justamente o oposto. Quando foi discutida no grupo a oportunidade hipotética de sair do abrigo, a grande maioria afirmou que preferiria ficar na instituição, o que nos leva a inferir que muitas vezes a vivência da institucionalização pode ser menos traumática e dolorosa do que aquelas relativas à ao ambiente familiar, sugerindo que a implementação de certo ordenamento em suas vidas é entendida como necessária, em oposto à desordem vivenciada fora do espaço de acolhimento.

Com relação às regras impostas em suas rotinas, apesar da reclamação por conta da rigidez de horários e da impossibilidade de transitar livremente fora do abrigo, as jovens percebem sua relevância e, de maneira geral, as encaram como positividade.

*Pesq31: “O que vocês acham das regras daqui? Os horários... de comer? Os ofícios?”*

*R17: “No início é uma tragédia, aí... hoje já é normal.”*

*Pesq31: “Mas vocês acham que se não tivesse as regras seria melhor?”*

*P14: “Aí não tia, seria uma bagunça.”*

*G17: “Seria uma bagunça.”*

*M16: “Seria uma bagunça. A casa ia ser totalmente desordenada.”*

*M16: “É porque na vida sempre vai ter normas... não é verdade?”*

*Pesq31: “É verdade.... na casa de vocês vai ter norma?”*

*M16: “É claro, má rapaz!”*

*Pes31: “Quais as normas que vocês aprenderam aqui que vocês vão levar pra casa de vocês?”*

*P14: “Manter a casa organizada...”*

*D15: “Lavar roupa, manter os quartos arrumados, fazer nossos ofícios direito...”*

É importante mencionar que, mesmo percebendo a instituição de maneira positiva, as meninas não a substituem simbolicamente pelas suas casas e continuam manter seus lugares de origem como referência do que entendem por lar. Pode-se ilustrar a referida colocação quando, em um jogo de associação de palavras, foi lançada a palavra “casa” e as respostas obtidas foram “lar, liberdade”. Em seguida, lançou-se o nome do abrigo e as adolescentes associaram-no às palavras “oportunidade, comida, solidariedade, ajuda”.

Quanto às desvantagens relacionadas ao “adolescer” no abrigo, além das particularidades levantadas por a cada adolescente, das brigas e das “fofocas”, o ponto comum foi a estruturação da sexualidade, encarada como um problema estabelecido e claramente vinculado ao processo institucionalizante.

*M16: “Por isso é que muitas viram machudas (risos).”*

*P14: “É, concordo” (ela fala de maneira sarcástica).*

*R17: “Olha, ela concorda (risos)!”*

*M16: “E a irmã não gosta” (referindo-se à diretora da instituição)*

*Pes31: “E como vocês lidam com isso?”*

Algumas meninas respondem juntas: *“normal...”*

*M16: “Eu não gosto. Distancia, um pouco assim...”*

*P14: “Mas tem gente que não aceita na casa.”*

Uma das jovens diz: *“não é preconceito, mas...”*

*P14: “É, mas às vezes alguém diz “ah, não sei quê, isso é nojento”... mas é um gosto nosso, não é, não? Pode ser que ela não aceite, mas é o sexo nosso, assim, a gente que escolheu, não sei...”*

*D17: “Cada um tem seu gosto. Mas tem que ter um limite também. E tem várias pessoas que não tem respeito... tem que ter respeito.”*

(Todas começam a falar ao mesmo tempo)

*Pes31: “Mas também tem que ter limite se gostasse de homem, não é verdade? Todo mundo tem que ter respeito.”*

*M16: “Ah, de homem é normal.”*

*J14: “Mas eu acho que tem que se dar ao respeito.”*

As meninas seguem explicando que é permitido a elas estabelecer um relacionamento afetivo desde que elas sigam rigidamente o protocolo regulamentado pela instituição quanto à idade (a partir de 15 anos) aos horários, a procedência da pessoa escolhida e principalmente, quanto ao sexo, sendo a homossexualidade encarada como uma desobediência que deve ser corrigida de acordo com os mecanismos institucionais de punição.

Por um lado, as questões sobre sexualidade trazidas pelas adolescentes assemelham-se àquelas que circulam entre os adolescentes em geral, girando em torno do próprio desejo sexual, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis e homossexualidade. Por outro lado, essas inquietações se particularizaram ao se conectarem à vivências de discriminação e marginalização do sexo, criando um sentimento maior de cobrança, por parte das próprias

meninas, endossado pela institucionalização, em torno do seguimento de valores tradicionais como modo de não fazer a “coisa errada”.

É interessante notar que M16 parece ser a adolescente para a qual a discussão do assunto gera mais incômodo, no sentido de se posicionar contra os comportamentos homossexuais que presencia, sendo ela também a abrigada mais antiga da instituição, onde mora há 11 anos. A menção que M16 faz à diretora da instituição nos possibilita perceber, além do lugar de referência (a ser abordado no próximo tópico) a representatividade do modelo de manejo da sexualidade que ela ocupa.

Por seu caráter religioso, a instituição baseia suas estratégias de ação e re-ação em convicções originadas no catolicismo, ou seja, o ideal de sexualidade a ser seguido pelas adolescentes passa pela concepção de gerenciamento sexual propagado pela Igreja, que tende a encarar o envolvimento romântico e sexual de pessoas do mesmo sexo como um pecado grave a ser rechaçado e combatido.

Conectando as falas das adolescentes em diversos momentos da Oficina, nota-se que muito embora o desejo homossexual esteja presente, o desejo de construir uma família também está, sendo esta concebida como impossível de se concretizar sem a escolha de um parceiro do sexo oposto, o que introduz um impasse confuso e difícil de ser enfrentado pelas adolescentes abrigadas.

Novamente, esta análise encontra aporte em outras pesquisas já realizadas quando estas apontam que o fato de que, com a instauração do ECA, as instituições caminharam no sentido de se tornarem mais abertas, menores, de caráter temporário e baseadas no intuito de manutenção da individualidade. Essa renovação, no entanto, não garante que alguns traços característicos das instituições totais não tendam a se reproduzir no modelo atual (ARPINI, 2003; ARRUDA 2006) e nesse caso, eles transparecem através da ausência de estratégias mais adequadas para dialogar com as adolescentes sobre suas curiosidades e experiências sexuais e a conseqüente repressão do tema que re-institucionaliza-se como tabu (uma vez que em nossa sociedade, mesmo em ambientes considerados “livres”, discutir a sexualidade ainda é algo nebuloso).

Cabe ressaltar aqui que o principal motivo pelo qual as adolescentes são encaminhadas ao abrigo diz respeito à violência sexual concretizada de diversas formas. Em quase todos os históricos existe uma experimentação precoce da sexualidade que é forçada a acontecer de maneira totalmente abrupta. Mesmo conscientes desse indicadores e da necessidade de se tratar do assunto, direção e funcionários apresentam entraves para lidar com essa demanda,

barreiras muitas vezes fomentadas pelas crenças filosófico-político-religiosas que crivam o contexto institucional.

Ao refletirmos sobre essa contradição, atentamos para o fato de que ainda que a importância do ECA seja quase que um consenso entre a rede de atendimento a crianças e adolescentes, a discussão de suas bases epistemológicas, ou melhor, o entendimento de qual é a visão de infância e adolescência que perpassa sua construção se concretiza como premissa para que se possa realmente efetivar as ações propostas no Estatuto não mais com base na Lei, e sim com base em processos de conscientização do próprios profissionais que fazem parte da rede.

#### **4.2.4 Encontro 04: prospecção – os caminhos da adolescência**

Em função da experiência vivenciada no encontro anterior, constatou-se que as adolescentes, ao serem solicitadas a discutir coletivamente sua vida pessoal de forma direta, ofereceram resistência à proposta e ela precisou ser modificada no ato de sua realização. Utilizando esta vivência como fundamento para a organização do quarto e último encontro em que as adolescentes produziram algum material, organizou-se uma atividade que possibilitasse a referência de si a partir de construção de uma analogia: um barquinho, feito de papel foi colocado no centro da sala e representava, naquele momento, o “barco da adolescência” e nossa função seria fazer um “rio” para esse barco a partir de três perguntas diferentes, cada uma delas respondida em um papel correspondente.

A primeira pergunta se destinava a indagar o que faz o barco navegar, ir pra frente e enfrentar os percalços do rio; A segunda questão dizia respeito ao que faz o barco parar ou que o leva para trás, quais cargas precisam ser jogadas fora do barco; Finalmente, uma terceira interrogação remetia à reflexão sobre para onde o barco estava navegando e onde ele iria chegar.

Assim, logo após a retrospectiva dos encontros anteriores, as instruções mencionadas foram passadas com o objetivo de gerar a necessidade de traçar uma pequena trajetória histórica e uma ligação entre passado e futuro que revelasse quais eram as perspectivas das meninas em relação aos seus projetos de vida.

As jovens se concentraram em pequenos grupos espontaneamente para a realização da tarefa e passaram a dialogar umas com as outras sobre o que poderiam colocar nos papéis. No entanto, quando finalmente estabeleciam suas decisões escrevendo-as no papel, não permitiam que as outras pudessem observar, seguindo as orientações que haviam sido dadas.

Enquanto algumas jovens rapidamente completaram a atividade, muitas passaram muito tempo para conseguir organizar seus pensamentos em palavras, principalmente para responder a última questão, relacionada às suas perspectivas de futuro. Havia pairando entre elas um estranho misto de querer-não-querer completar a atividade que ocasionava um revezamento entre as discussões nos pequenos grupos, a necessidade de completar o preenchimento dos papéis, e a quase desistência do preenchimento diante da impossibilidade de definir uma frase que considerassem pertinente.

Este foi um momento desafiador e exigiu a rememoração do contrato e um posicionamento mais rigoroso das pesquisadoras quanto à dispersão após o preenchimento dos papéis. Aos poucos, as meninas se puseram em círculo novamente e organizaram seus papéis em volta do barco, conforme direcionamento recebido, formando “o rio” onde ele navegaria. Como a alternativa, proposta pela pesquisadora, de que cada participante escolhesse um papel aleatoriamente e o lesse para todos não foi aceita, concordou-se que a pesquisadora seria responsável pela leitura das frases em voz alta e que todas comentariam os temas que fossem emergindo. Os temas mais frequentes e mais discutidos encontram-se dispostos a seguir.

#### 4.2.4.1 O que faz o barco navegar?

Na fala das adolescentes a família aparece como o principal elemento que impulsiona o barco para frente. A partir de frases como “amor de família”, “orientação dos pais”, “amizade da família” e “ter uma família”, as meninas exploraram seus sentimentos em relação a importância da família em suas vidas e como o termo família poderia ser estendido para além da família biológica, apresentando mobilidade de acordo com as situações de cuidado vivenciadas em suas histórias e, principalmente, no abrigo.

*P14: “Porque tem todo um carinho, tem todo um...empurrãozinho, assim, sempre...interessante” (se referindo à família).*

*G16: “Um empurrãoção.”*

*Pesq31: “Família significa apoio, então?”*

*M16: “É! Quando a gente tá na hora mais difícil de... na vida da gente.”*

*Pesq31: “Quando a gente tá falando em amor de família, a gente tá falando em amor de quem?”*

*J14: “O amor do pai e dos irmãos.”*

*Pesq31: “Do pai e dos irmãos?”*

*G17: “Da irmã L.” (a diretora do abrigo).*

*P14: “Eu pensei na irmã L. também.”*

*Pesq31: “Pensou na irmã L.?”*

*R16: “Eu pensei na minha irmã.”*

*Pesq31: “Será que família é só a família aonde a gente nasce ou é família que depois a gente...?”*

*M16: “Família é aquela que cria e que cuida. Quando a gente tá nos momentos difíceis e bons.”*

*P14: “E ela ajuda muito a gente” (se referindo à diretora do abrigo).*

É interessante notar que ao contrário da relação de poder rígida e hierarquizada, geralmente caracterizada em instituições totais, a relação da equipe dirigente, principalmente da diretora do abrigo, com as adolescentes baseia-se em elementos que elas associam ao papel da família, sendo o respeito que seria devotado aos pais, nesta situação, transferido para a figura da direção.

Sabe-se que uma das principais atribuições das instituições de acolhimento, de acordo com o Artigo 92 do ECA, concentra-se no trabalho voltado para a vinculação entre a criança ou adolescente abrigado e sua família. Contudo, este trabalho envolve estratégias que ultrapassam as paredes do abrigo e por conta disso, são “empurradas” para outras instâncias da rede de proteção que por sua vez, joga de volta para as entidades a responsabilidade pelo manejo desta demanda.

De posse deste encargo, a instituição se vê diante de um impasse que traduz, como relata Arruda (2006), a incompreensão de toda sociedade: como promover vinculação e reintegração da adolescente à sua família se, na grande maioria dos casos, foi justamente no espaço familiar que ela experienciou a violação de seus direitos?

Junta-se a essa indagação o fator de que, com o tempo, existe uma espécie de acomodação do distanciamento entre as abrigadas e a família de tal modo que ele passa a ser percebido quase como natural e, quando há algum contato entre as adolescentes que já moram há anos na instituição e suas famílias acontece como cumprimento de um protocolo de visita cordial, mas provisória.

Resta ao próprio abrigo exercer uma espécie de parentalidade dentro de si mesmo, filiando – no sentido estrito da palavra – suas abrigadas, na medida do possível. Parece ser mais cômodo proclamar uma “mãe” para todas que ir em busca do exercício parental para cada uma fora do contexto do abrigo.

Com isso não se quer expor aqui esta característica como algo negativo ou que precisa ser extinto, afinal, a consequência do acolhimento efetivo é a vinculação afetiva por parte de quem é acolhido e de quem acolhe. Também não se pretende, de forma alguma, insinuar que tal atuação impeça a aproximação das adolescentes de suas famílias, dado o fato de que elas trazem em seu discurso uma mescla de pessoas do seu convívio familiar e da diretora da instituição para significar o que chamam de família. A atenção deve estar voltada apenas

para do uso desse mecanismo de forma exacerbada – o que não foi percebido no cotidiano da instituição pesquisada – como medida definitiva para suprir a falta da família original.

As possíveis respostas para as perguntas relacionadas à reestruturação das famílias de crianças e adolescentes abrigados ainda estão em debate e, pelo fato de a chegada ao abrigo deter a prioridade da atenção dos profissionais, o desenvolvimento da saída de crianças e adolescentes de instituições de acolhimento segue em segundo plano. No entanto, parece que o ponto de partida desta discussão focaliza-se na própria concepção de família. Ao ser percebida como um percurso histórico tecido por vários atores que integram o contexto familiar, se movimentam e podem sofrer rearranjos, é possível localizar a família tomando como base diferentes arranjos que não mais apenas aquele sacramentado pelo modelo tradicional.

Instaurar uma discussão acerca da concepção de família que os profissionais da rede de proteção e atendimento à criança e ao adolescente apresentam parece ser primordial para promover o desapego de padrões cristalizados e compreender que uma organização familiar diversa daquela que é modelo pode ser encarada também a partir do olhar da promoção de direitos, uma vez que acreditar no potencial da adolescente e não acreditar no potencial da família para o enfrentamento de situações que envolvem o abrigamento parece um tanto quanto incongruente.

Outro tópico que estimula o barco a seguir em frente diz respeito ao papel dos estudos e sua conexão com um futuro melhor. Frases como “os estudos, porque sem eles você não é nada”, “a faculdade, que pode ser a felicidade, o trabalho” e “terminar meus estudos e crescer pra ter uma profissão” estimularam comentários sobre como perceberam que os estudos são benéficos após sua estadia no abrigo.

*PI4: “Não mas, assim, tipo assim, eu pensei em terminar meus estudos porque, quando eu morava com a minha mãe eu ainda não estudava, aí aqui não, se eu pensando em morar aqui, eu penso em terminar meus estudos, se nem... como eu tô aqui, esses dias eu to indo todo dia pra aula, todo dia, né, porque é longe, né, (risos) não, eu penso mais no meus estudos também, porque, tipo assim, eu vou dar um exemplo aqui, é da minha família, a minha avó tem 58 anos, ela não sabe escrever o nome dela, não. Isso é um mico, eu não quero passar esse mico, não, tia, desculpa, mas...”*

Associando a progressão nos estudos a uma perspectiva de futuro melhor, todas as adolescentes afirmaram que possuem o projeto de frequentar o ensino superior e, embora dividindo-se entre o desejo de sair da instituição e a vontade de morar lá permanentemente,

afirmam que gostariam de ser independentes e organizar suas vidas para ter um “bom emprego e uma conta no banco”.

O apego aos estudos, além de funcionar como mecanismo de enfrentamento das tensões ocasionadas pela vida no abrigo, pode também ser o início da construção do projeto de vida a ser concretizado fora dele, comprometendo a adolescente a seguir no curso da realização de seus objetivos e com isso estendendo os benefícios de mecanismo de enfrentamento que acaba por ultrapassar o tempo de residência na instituição e pode se estender pela vida.

Todavia, Aguiar e Ozella (2003) trazem o indício de que a juventude tem seus projetos vistos pela sociedade como provisórios, frutos de uma fase que passa e que é retratada pela imaturidade e não deve ser levada tão a sério; solicita-se dos adolescentes um projeto de vida, mas não se dá credibilidade a ele. A pergunta “o que você vai ser quando crescer?” leva a pensar que somente a fase adulta é valorizada e pode-se incorrer no erro de se trabalhar em projetos de vida com adolescente abrigados e ao mesmo tempo desacreditá-los por conta do duplo estigma que estes jovens carregam: o da própria adolescência como uma fase natural de aborrecimentos e o do abrigamento como a tradução da impossibilidade de progresso.

Observando que a própria adolescência corresponde a um período de latência social organizado pela sociedade capitalista e originado por questões de ingresso no mercado de trabalho e alongamento do preparo escolar e técnico, Kahhale (2003), aponta o quanto a qualificação pode representar uma espécie de autorização para o ingresso na vida adulta.

A adolescência não existiu sempre. Foi criada a partir de necessidades sociais e todas as suas características foram desenvolvidas com o foco na preparação para a vida adulta. Os estudos são parte integrante desse aprendizado formalizado. Porém, no caso das meninas abrigadas, o apego a essa atividade também possibilita uma consciência do mundo diversa daquela proporcionada pelas situações que as levaram a ser institucionalizadas. Dando crédito às suas descobertas por meio de seus estudos, estamos fornecendo subsídios para sua recuperação.

#### **4.2.4.2 O que faz o barco parar?**

Em se tratando dos pontos que impedem o barco de seguir em frente, fazendo-o parar ou voltar para trás, as meninas relatam ser o passado o grande responsável por seus momentos de estagnação e angústia. Utilizando expressões como “lembranças que ficaram no

passado”, “as coisas do passado” e “trauma do passado” elas englobam uma série de memórias negativas com quais têm dificuldade de lidar. Quando questionadas acerca do que estava no passado mencionado por elas, as adolescentes são mais diretas: “sofrimento”, “estupro”, “muitas coisas ruins”, “uma perda na família”, “perda de confiança”.

*M16: “Eu posso botar “o passado”. Sem argumento.”*

*Pesq31: “Mas o passado não é muita coisa?”*

*M16: “Pois é, ficar pensando no passado! Você tem assim certos momentos que... te deixam assim, muito pra baixo, entendeu? Então, é o passado.”*

Observou-se que categoria passado é protagonizada fundamentalmente pelas relações familiares, instaurando uma posição ambivalente do contexto familiar que hora acolhe e ama, hora rejeita e faz sofrer. A partir da dialética entre cuidado e exclusão, a família acaba por ocupar um espaço enorme na vida das jovens e, mesmo quando ausente, produz desconforto frente a sensações confusas provocadas pelo aprendizado social de que pertencer a uma família é sempre algo positivo e a experiência concreta de um histórico familiar extremamente conturbado que é, ao mesmo tempo, o motivo pelo qual elas se encontram abrigadas e a razão a qual elas se apegam para reunirem forças e sair do abrigo.

*Pesq31: “[...] O que trouxe vocês aqui pro abrigo foi o fato da família de vocês ter levado vocês pra trás?”*

(O silêncio mais longo de todos os encontros.)

*R17: “Foi o trauma.”*

*Pesq31: “Trauma? Trauma de quê?”*

*R17: “Ah, do passado.”*

*Pesq31: “Deixa eu ver a próxima. O que faz o barco parar? “O passado”. De novo. E o último o que faz o barco parar: “tristeza, falta de força”. O que faz vocês ficarem tristes?”*

*J14: “É...tá longe de uma pessoa que a gente ama.”*

*G16: “Ou não receber o amor dessa pessoa que a gente ama.”*

*P14: “Ser rejeitada por uma pessoa que eu gosto.”*

*R16: “Quando eu to longe da minha irmã.”*

*J16: “O que me deixa triste é porque eu dou todo o meu amor pela minha mãe, aí quando ela vem aqui eu to com tanta vontade de descer da sala de aula pra ir abraçar ela, conversar... mas sempre ela fala assim...se alguma menina passa lá e fala “olha a J16 quer falar contigo, ela ta com muita saudade”, ela fala bem assim “é, mas eu não tô nem um pouco com saudade dela”, e isso me deixa triste.”*

(J16 fecha os olhos e direciona a cabeça para cima. P14 faz abre os braços e puxa J16 para si, fazendo um gesto de acolhimento.)

*Pesq31: “E quando ela vem aqui, ela vem fazer o quê?”*

*J16: “Sei lá. Ela sempre conta mentira. Ela começa a falar que gosta de mim, que quer que eu vá pra casa...eu não acredito. Mas eu sempre tenho fé que eu vou conquistar o amor dela pra mim...”* (ela abaixa a cabeça e põe as mãos no rosto para esconder a vontade de chorar).

J16 deu início a uma série de relatos onde as jovens trouxeram suas diversas histórias familiares, estabelecendo comparações e possibilitando processos identitários que ainda não haviam emergido em nenhum dos encontros realizados. Constatou-se que mesmo com muitas adolescentes ocupando o mesmo espaço institucional por um período prolongado de tempo, esperar que naturalmente se desenvolva algum tipo de suporte entre elas é abandonar o processo ao sabor da sorte.

Aguiar e Ozella (2003) se associam a perspectiva sócio-histórica de adolescência quando enfatizam a pertinência do jovem ao grupo social como um elemento essencial para que ele dinamize suas relações de produção de si mesmo e da realidade na qual está inserido, construindo suas possibilidades de futuro no presente, a partir dos recursos disponíveis no ato dessa construção.

A alternância entre a negociação de opiniões e as identificações, providenciada deliberadamente pela estratégia de trabalho que vinha sendo desenvolvida por todas as participantes, se apresentou com um recurso estimulante e deu ao quarto encontro um ar de mútua compreensão e construção coletiva gradualmente construída que possibilitou, inclusive, a crítica das próprias ações na condução dos caminhos da adolescência dentro da instituição.

Quanto a esta autocrítica, ela se inicia no momento em que o grupo, avaliando certos aspectos estruturais da vida no abrigo, indeciso frente ao que seria mais vantajoso – ir para casa ou permanecer na instituição – passa a procurar um sentido para a palavra “liberdade” a partir da suposta fuga de L17, que havia sumido no início daquela semana. Mesmo retratando o sentimento de frustração ao ver as outras meninas indo para casa, e as muitas fugas já realizadas as adolescentes abrigadas argumentam:

*J14: “Fugindo, assim, fugindo a gente vai pra rua, a gente encontra prostituição, droga, morte, prisão, todas essas coisas... como eu já passei por esses processos todos, né? Delegacia, prisão, droga, prostituição, eu já passei tudo isso [...] antes eu não pensava no que eu fazia...agora que eu to aqui, né, que a irmã L. falou, conversou comigo quando eu cheguei, ela falou que se eu fugisse ela não ia mais me receber aqui, aí eu parei pra pensar um pouco, né? Que agora que eu to aqui a irmã L. tá ajudando, me ajudando, né, que apesar de todas as besteiras que eu fiz, de todas as coisas de ruim que eu fiz, assim, com os outros, ou então.. com...assim, a irmã ainda ajuda nós, né? A pesar de tudo que a gente fez. Aí eu acho ela uma boa pessoa, que ela recebe nós aqui. Senão, se ela fosse outra ela não recebia nós aqui.”*

*P14: “Não porque, tipo assim também, ó, se eu tô aqui é por um motivo, né? Se lá em casa assim, não tem tipo, por exemplo, aqui...eu não tenho casa onde morar lá fora, se eu tô aqui é por causa disso também, tipo assim, eu vou fugir, vou ficar na rua, o quê que eu vou ganhar na rua? Nada. Eu não vou ganhar nada do que eu tenho aqui, né, aqui tem onde eu dormir, aqui tem onde eu tomar meu banho, aqui tem...quase tudo pra mim, né, e na rua, o quê que eu vou...? Só vou perder as coisas, né? É filho, droga, essas coisas que ela falou tudinho (apontando pra J14). Não é nada legal, por isso que é pra parar um pouco e pensar, aí tem que ficar aqui. Se eu fosse fazer isso, eu preferia ficar aqui do que ficar na rua.”*

As adolescentes parecem ter aprendido através das próprias ações de fuga o quanto as mesmas se revelaram improdutivas e são capazes de concluir que apresentam uma maturidade que elas não possuíam no passado. Se em momento anterior de suas histórias na instituição a fuga significava liberdade, hoje o sentido que elas organizaram para esta palavra é outro, baseado no desejo progressão nos estudos e autonomia financeira.

Dentro deste tópico, ainda se pode mencionar a atenção de uma parte do grupo voltada para não julgar L17 antes de poder escutá-la quanto ao seu desaparecimento. Relembrando que quase todas as participantes já haviam “parado o seu barco” por conta da tentativa ou efetiva fuga, as adolescentes entram em acordo referente às diversas posições subjetivas que podem ocupar ao longo de seu desenvolvimento que não é igual para todas, sendo umas mais maduras que outras.

Com base na agradável surpresa que foi escutar as ponderações das adolescentes sobre o quanto são iguais, mas também podem ser diferentes, a reflexão empreendida expressa-se pela seguinte situação prática: se em qualquer outro contexto um jovem faltasse a escola ou saísse escondido dos pais, ele possivelmente seria condenado pelos mesmos e pela sociedade como alguém que ainda não atingiu a idade adulta e que por isso, comete erros. Porém, se um adolescente abrigado emite o mesmo comportamento, o feito tende a se ampliar e ganhar *status* de um erro fatal, resultante da “delinquência” se estruturando na personalidade do indivíduo.

Em decorrência deste pensamento, cabe imaginar o quanto as instituições de acolhimento e, conseqüentemente, os atores sociais que lá circulam, possuem uma imagem constituída de modo paradoxal, pois ao mesmo tempo que são tidas como entidades de proteção e resguardo, também expõem seus integrantes a uma visão estigmatizada de fracasso e culpa, seja por precisarem dela, seja por trabalharem em um ambiente onde não visualizam a continuação de seu trabalho.

Arpini (2003) já estipulava que é preciso repensar a relação que a sociedade construiu com as instituições e as famílias de adolescentes abrigados, na medida em que os

depoimentos de suas pesquisas mostraram que a instituição não era sempre vivida como um “mau” lugar, assim como a família nem sempre se situa como um lugar privilegiado e protetor.

No caso da instituição onde se deu esta pesquisa, apesar da dificuldade, as adolescentes conseguiram organizar sua vida institucional de forma a estabelecer metas (termo utilizado por elas) a serem alcançadas no futuro, como veremos a seguir.

#### **4.2.4.3 Para onde o barco vai?**

Ser visto como um jovem que vive em uma instituição de abrigo é ainda um forte estigma social e, sobretudo, uma marca que submete ao julgamento todo adolescente institucionalizado, como se ele carregasse muitos problemas em sua “bagagem” sempre mais pesada que a de qualquer outro (ARPINI 2003).

Entretanto, é no ceio da própria instituição que muitas vezes adolescentes encontram oportunidades e respaldo para concretizarem a construção de um projeto de vida. É claro que, se pensarmos a adolescência como um período de transição para a vida adulta, que por sua vez também segue um modelo de estruturado universalmente de projeto de vida (AGUIAR; OZELLA, 2003), verificaremos que o futuro pensado pelas adolescentes, sujeitos desta investigação, é muito similar ao que comumente se apresenta na vida dos jovens como projeto para o futuro, ou seja, os estudos, o trabalho e a família

Através de sentenças como “o barco vai andar para que eu possa chegar até uma faculdade”, “o barco vai para onde eu tiver um bom trabalho e uma família” e “o barco vai para uma vida melhor”, as adolescentes expressam seus projetos como um meio de resgate e conexão com a sociedade mais ampla que cobra a conquista de projetos de vida também institucionalizados.

Reafirmando o modelo existente das formas de trabalho e da constituição do casamento e da família, as adolescentes, assim como muitos profissionais que as atendem, não percebem as falácias do próprio molde de futuro naturalizado. Ainda que se identifiquem umas com as outras, desconsideram a construção de um projeto coletivo e buscam a adaptação a uma realidade futura individual, que é dada como “a” certa. Ressalta-se que essa caminhada é, ainda, intensificada pelo “desvio” ocasionado por conta de sua história de institucionalização e a necessidade de normalização pela vida de estruturação de um projeto aceito e endossado socialmente.

Ainda que completamente ao acaso, mas de maneira a encerrar a Oficina com “chave de ouro”, as duas frases finais do encontro, entretanto, trouxeram um ponto interessante para problematizarmos a questão do projeto de vida. A penúltima frase dizia “o barco vai até onde a gente permite”. Logo após a leitura, as meninas passaram a comentar: “É, até que faz sentido!”.

Mesmo diante de uma estruturação rígida do projeto de vida, empoderar-se dele é o primeiro passo para a atividade concreta no sentido de assumi-lo como mediador entre o mundo interno, o abrigo, e o mundo externo, a sociedade mais ampla. Aqui o projeto de vida se coloca alterado em sua função: não é apenas um conjunto de perspectivas para a vida adulta, é também um lugar de resgate que muitas vezes a família nuclear não pode ocupar. Esse lugar subjetivo leva o adolescente abrigado a querer mostrar para si e para os outros que suas potencialidades não foram apagadas pelo enfrentamento da institucionalização.

Finalmente, a última frase lida foi a seguinte: “o barco vai para perto da pessoa que eu amo, família, amigos. E vai dizer muito obrigada.” Espontaneamente, as meninas começaram a aplaudir e o momento foi utilizado para finalizarmos com o sentimento de gratidão e o reconhecimento do outro como ponto de apoio para a conquista de um projeto que, se ainda não inclui um fazer coletivo, já apresenta a consciência de que a adolescência é, assim como a vida toda será, resultante da experiência relacional entre os sujeitos.

## **5. ESTUDO DE CASO: O PERCURSO DE UMA ADOLESCENTE ABRIGADA**

Durante a experiência de pesquisa na instituição e com base na constatação de que muitas jovens já haviam passado da condição de abrigadas provisórias para a condição de moradoras efetivas do abrigo, surgiu a necessidade de, além da caracterização do contexto e da perspectiva coletiva dos sujeitos, traçar o percurso individual do “adolescer” institucionalizado a partir do retrato de uma experiência de vida que pudesse elucidar concretamente como a adolescente chega à instituição, sua maneira de experienciar o contexto do abrigo e as possíveis mudanças que ocorrem no âmbito do processo de institucionalização.

Além disso, percebeu-se que uma perspectiva individual poderia trazer também a visão da adolescente sobre si mesma diante de sua evolução dentro do cenário institucional e também suas elaborações acerca de sua saída do abrigo e de seus projetos futuros, isto é, como ela concebe suas alternativas de vida fora do lugar onde vive há anos.

Assim, será apresentada a trajetória institucional trilhada por uma das adolescentes abrigadas, a partir de sua vivência, reconstruída por meio de entrevista individual realizada com a mesma, bem como por dados registrados nos materiais documentais do serviço de psicologia da instituição.

A estratégia de apresentação do percurso institucional segue a mesma didática de análise dialética realizada na discussão da Oficina, permitindo a compreensão, ainda que parcial e provisória, da complexidade organizada por diferentes dimensões entrelaçadas que compõem uma única história – sociedade, instituição, adolescente e sua família.

A convivência ao longo dos encontros na Oficina, e a narrativa facilitada pelo diálogo, ou melhor, o diálogo utilizado como a maneira privilegiada de “buscar identidades e contradições no conteúdo das informações o que um sujeito pensa e reflete sobre determinado assunto” (EUZÉBIOS FILHO; GUZZO, p. 37, 2009), geraram condições para essa tentativa de compreensão e articulação da mesma às outras análises previamente realizadas.

### **5.1 O contato com a adolescente**

Por intermédio das etapas anteriores desta investigação, foi possível, em primeiro lugar, acompanhar o grupo de meninas abrigadas em seu cotidiano e também em alguns eventos especiais. Em seguida, a interação obtida por meio dos encontros relativos à Oficina trouxe uma aproximação maior e abriu, efetivamente, possibilidades de contato mais genuíno com as adolescentes.

Nessa situação, algumas adolescentes foram identificadas como moradoras “permanentes” do abrigo, no sentido de que já haviam ultrapassado o período máximo de dois anos de abrigamento, estabelecido pela Lei Nacional de Adoção. De posse dessa informação, a idéia de traçar o percurso institucional com base na história individual de uma das adolescentes mais antigas na entidade foi ficando mais clara, na medida em que se comprovou que elas realmente haviam se tornado adolescentes e evoluído em seu “adolescer” dentro do espaço institucional.

No entanto, escolha de qual, entre as possíveis possibilidades, seria a adolescente entrevistada, não se deu apenas por decisão da pesquisadora. Inesperadamente, a escolha foi mútua e aconteceu a partir de uma demanda espontânea que partiu tanto da pesquisadora quanto da adolescente participante da pesquisa.

Ao final do quarto encontro da Oficina, Stephanny<sup>22</sup> senta-se ao lado da pesquisadora e pergunta se ainda haverá a realização de outra atividade. Ao ouvir que não, ela se mostra decepcionada e menciona ser uma pena ter acabado, apesar do último encontro, apenas para confraternização, já ter sido marcado. Percebe-se nessa ocasião a oportunidade para convidar Stephanny a participar da entrevista, já sabendo que ela estava há 5 anos residindo na instituição e sua origem remetia ao interior do Estado do Amazonas, o que gerou a expectativa de um percurso histórico denso e pertinente aos objetivos da pesquisa.

Ao ser convidada para ser entrevistada e esclarecida sobre os objetivos da mesma, Stephanny responde: “que engraçado, eu ia mesmo pedir pra falar com a senhora sobre isso”. A data da entrevista foi, então, acordada e lembrada ao final do encontro seguinte por ambas, pesquisadora e adolescente, que de forma peculiar escolheram uma a outra.

## **5.2 Caracterização da adolescente**

Stephanny é uma jovem de descendência indígena indireta, nascida no município amazonense de São Gabriel da Cachoeira. Porém, apesar de apresentar traços físicos que marcam sua origem, veio para Manaus ainda pequena, aos 8 anos de idade, acompanhando sua mãe que havia conseguido um emprego, se acostumando a vida na cidade e deixando sua vida anterior para trás, de acordo com a sua própria fala. A menina, que no interior do Estado morava com a avó, passou a morar com a mãe, o padrasto e os filhos dele em Manaus.

---

<sup>22</sup> Nome fictício, escolhido pela adolescente, utilizado para resguardar sua identidade.

A mãe de Stephanny nunca a aceitou efetivamente e sempre deixou claro o quanto o nascimento da adolescente havia impedido que ela concretizasse seus planos. Ela, a mãe, chegou a entregá-la a outrem logo após o seu nascimento e só foi em busca dela novamente a pedido do irmão, tio da adolescente.

Aos 9 anos de idade, a jovem conheceu o cunhado de seu padrasto que a passou a abusar sexualmente dela, de maneira contínua e freqüente. Submetida à ameaças de morte dela mesma e de membros da sua família, a adolescente permaneceu calada quanto aos abusos até o momento em que engravidou, com 12 anos de idade.

Quando descobriu a gravidez, a mãe de Stephanny chegou a pensar que a filha havia engravidado do padrasto e, para desmentir, a jovem se viu obrigada a contar de quem era a criança que estava esperando. O padrasto propôs fazer uma denúncia, mas a mãe da adolescente argumentou que a responsável pelo acontecimento era a própria filha e a denúncia nunca foi efetivada.

Após algumas tentativas para fazer a adolescente abortar (ela não tomava os remédios que a mãe lhe entregava), a mãe de Stephanny procurou a diretora da instituição onde foi realizada esta pesquisada, para que a jovem pudesse ser acolhida na mesma. Quando perguntada, pela mãe, se gostaria de ir morar no abrigo, a jovem afirma não ter pensado em nada e ter dito imediatamente que sim.

Assim, com 12 anos, Stephanny foi acolhida na instituição, onde teve uma filha – que morreu logo após completar um ano de idade, por conta de problemas no coração – recebeu acompanhamento psicológico, começou a estudar e trabalhar e, passados 5 anos de abrigamento e prestes a completar 18 anos de idade, a jovem encontrava-se, finalmente, em processo de desligamento institucional, o que para ela gerava expectativas em torno de seu próprio futuro.

### **5.3 Procedimentos da entrevista**

No cumprimento da última etapa da pesquisa de campo, a entrevista foi realizada na sala de atendimento individual do serviço de psicologia da instituição de acolhimento. Foram lembrados os objetivos da pesquisa, bem como o objetivo específico daquele momento mais individualizado. Um novo contrato foi realizado e mais uma vez as questões éticas relacionadas à gravação em áudio (foi utilizado um gravador com base na necessidade de transcrição da entrevista) e ao sigilo (garantido pela assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido) foram elucidadas.

Partindo do relato de sua chegada na instituição, a jovem entrevistada pôde efetuar uma reflexão sobre a temática da adolescência institucionalizada explicando o sentido que dá ao seu passado, como vivenciou e vivencia suas experiências no abrigo e como todos esses elementos se articulam para formar suas perspectivas quanto ao futuro.

A entrevista foi desenvolvida com base em questões norteadoras, estruturadas a partir dos objetivos da pesquisa. No entanto, a conversa seguiu de forma livre, buscando a manutenção do foco, mas sem a necessidade do seguimento do roteiro pré-estabelecido, bem como acolhendo demandas que partiam da própria adolescente participante da entrevista.

Conseguindo estabelecer um curso sequenciado de sua história progressa, seu processo de institucionalização, sua vida cotidiana na instituição e suas expectativas relacionadas ao desligamento, Stephanny ainda foi capaz de revelar ambigüidades a respeito de sua construção subjetiva e da maneira como vem enfrentando as dúvidas que se apresentam em seu processo de significação de si mesma. Suas percepções serão apresentadas nas categorias estabelecidas abaixo.

#### **5.4 História progressa: a ausência de uma mãe presente**

Depois dos dados de identificação, a primeira pergunta destinada a Stephanny foi um pedido de apresentação, de como ela se apresentaria caso alguém perguntasse quem ela era. Sem exitar, a jovem responde que era “uma garota em busca de uma nova vida” e que, parte dessa nova vida, além fazer faculdade e pensar num futuro melhor, se concentrava em restabelecer o relacionamento com a sua mãe.

*“[...] e eu acho que conquistar a minha mãe também que, assim, eu não...eu não me dou muito bem com a minha mãe; a minha mãe, desde que eu nasci, ela nunca me aceitou, entendeu? Assim porque ela, ela disse que quando eu era pequena ela já tinha me dado, aí foi... me pegar de novo de volta porque o meu tio que tinha pedido. Aí, então, muitas vezes ela jogou isso na minha cara.”*

Com essa observação inicial, evidencia-se a questão do relacionamento materno se apresentando, para a jovem, como uma dimensão de sua história marcada pela falta do acolhimento materno e pelo desamparo experienciado desde muito cedo, constituindo-se como um elemento formador de seu mundo interno.

A negligência em torno da infância de Stephanny parece funcionar como um retrato das desigualdades historicamente fomentadas em nossa sociedade que, além das

desigualdades relativas ao gênero e raça, também apresenta, conforme Teixeira (2003), uma relação marcada pela compreensão autoritária do pátrio poder, onde crianças e adolescentes são considerados objetos da dominação dos adultos.

Stephanny segue alternando sua fala entre a revelação de uma mãe que nunca a reconheceu como filha e, ao contrário, sempre fez questão de destituí-la desse lugar, e uma mãe que, ainda assim, ela tinha a necessidade de contatar quando saísse do abrigo, na esperança de ser possível resgatar algum tipo de convivência em família.

Ao mencionar sua gravidez, ela relembra:

*“Tipo, ela disse que...que eu não era mais filha dela, que eu tava morta pra ela. Ela disse que queria que eu morresse e que... “ainda bem que eu já tinha te dado quando tu era pequena, só te peguei de volta porque foi o teu tio que pediu”... aí, eu não falei nada, eu não tinha nada o que falar. Aí depois ela disse que eu não era mais filha dela, que ela nunca mais ia comprar nada pra mim, que ela...que ela ia me esquecer.”*

No entanto, ao ser questionada sobre o modo como gostaria de reconquistar a mãe, a adolescente comenta:

*“Não sei, é acho que ir atrás dela, ajudar ela...é uma coisa que ela disse pra mim foi que ela tinha gastado o dinheiro dela à toa comigo, então, isso me doeu bastante, quando ela disse isso. Então eu quero assim, não devolver o dinheiro que ela gastou comigo, mas, assim, ajudar ela, sem ter...sem ter essa mágoa, assim, só quero ajudar ela.”*

Fruto das relações sociais constituídas de maneira desigual nasce também o lugar contraditório estabelecido para a mãe na vida de Stephanny. De um lado, ela parece visualizar o poder de uma mãe que, através da dominação, apropriou-se de seu destino. De outro, o papel inviolável da maternidade também estabelecido socialmente sobressai, mesmo frente à sua manutenção perversa. É melhor uma mãe minimamente presente que nenhuma.

Para alcançar esta presença mínima da mãe em sua vida, a conquista financeira, tida resultado do indivíduo bem sucedido, parece funcionar, na concepção de Stephanny, como um ingrediente que vai motivar o respeito materno e impulsionar a vontade de mostrar que ela não é uma pessoa inferior, como a mãe tantas vezes a acusou de ser.

Na adolescência instituída, considera-se “normal” a ocorrência de certos abalos na relação entre familiares e esta particularidade é até esperada, dado o “descontrole” que o adolescente passa a imprimir no âmbito familiar. No entanto, ao atingirmos a vida adulta, é

esperado que tal característica se dissolva e que as relações familiares voltem ao seu nível “saudável”.

Talvez esse seja um dos motivos pelos quais Stephanny, ao mencionar que “família é família, né... a gente não pode tirar porque é nosso sangue” enfatiza a busca pelo resgate dos vínculos familiares que pretende alcançar quando sair do abrigo, afinal, quando se é criança ou adolescente a responsabilidade da manutenção familiar é sempre dos pais. Porém, a medida que crescemos, a culpa por qualquer desqualificação que a família venha a sofrer passar a ser, no mínimo, dividida entre todos os membros familiares.

Outro elemento que chama a atenção, é a infância interrompida que a adolescente abrigada precisou enfrentar por conta dos abusos sexuais sofridos e de sua gravidez precoce. Quando Stephanny coloca o modo como sua mãe se relacionou com os fatos, percebe que além das suspeitas em relação ao padrasto e dos insultos recebidos, a única atividade da mãe no intuito de “resolver” o problema destinou-se, aparentemente, a eliminá-lo.

*“[...] Ai toda vez que ela, antes de ela ir trabalhar ela me dava, aí quando ela, quando ela virava, assim, eu pegava o remédio e jogava, porque, não sei, eu praticamente não tinha noção do que era, então eu pegava o remédio e jogava. Aí quando ela chegava lá em casa perguntava porque não tinha dado efeito ainda. Eu falava que não sabia. Até que uma vez ela disse que, que ela tava gastando muito dinheiro, que era muito caro, que...teve um dia que ela falou bem assim, que ela tinha sonhado com um monte de criança perturbando ela, aí ela desistiu de me dar o remédio. Aí eu fiquei tendo acompanhamento de uma psicóloga e lá que eu fui aprender por onde o bebê nascia, aí elas que me ensinaram, assim...aí ta, né, depois passou uns tempos e eu vim morar pra cá.”*

Em nenhum momento a mãe da jovem pareceu se disponibilizar para orientá-la quanto às problemáticas que vinha enfrentando. O contraste entre uma mãe ausente que permanece presente pela sua ausência evidencia-se na forma como a adolescente estabelece a relação entre o ideal, socialmente introjetado, do papel de mãe e o real, onde permanece a esperança de que um dia a sua mãe venha a se adequar a esse papel, desvinculando-as, mãe e filha, do caráter de fracasso associado à famílias intencionalmente distanciadas.

Escutar a história de Stephanny nos remete a refletir sobre o seu lugar social, situado desde o primeiro momento de sua existência, em torno da experiência de diversas modalidades de violência impetradas por adultos abusadores que passaram por sua vida. A violência sexual é um indicador de violação de direitos tão intenso que pode encobrir a biografia pregressa da adolescente, totalmente esvaziada de afeto. Mesmo antes do abuso sexual, a violência fazia parte de seu cotidiano e, como fenômeno psicossocial, funcionou

como pano de fundo para construção de sua identidade e determinante de suas “escolhas”. Entre aspas pois, adotamos o argumento de Teixeira (2003) ao entender que o processo de escolha só acontece frente ao vislumbre de várias opções, liberdade de ação e consciência do que elas podem representar, o que é bastante questionável quando se submete o processo de desenvolvimento a vivências tão esvaziadas de autonomia.

### **5.5 Trajetória institucional: “aconteceu porque tinha que acontecer”**

A chegada de Stephanny à instituição de acolhimento foi marcada por sentimentos negativos de completo abandono e desconhecimento do ambiente onde passaria a viver. Apesar de ter dito imediatamente “sim” à alternativa que a mãe lhe oferecera – como forma de deixar tudo aquilo que vivia antes – não lhe foi explicado para onde exatamente ela iria, só sendo dito que era outra casa, gerenciada por pessoas religiosas. Quando se viu dentro do abrigo pela primeira vez, a adolescente entrevistada relata o quanto se sentiu desesperada frente a um cenário que ela não havia imaginado antes.

*“Não, não sabia. Eu não sabia como era. Aí quando eu cheguei aí, eu vi assim, a casa toda...toda...parecia...toda estranha, pra mim tava tudo estranho, as meninas, todas as meninas jogadas aí, jogadas não, assim, tudo sentada, por aí, umas assistindo aí, tinha televisão, umas assistindo, as irmãs tavam lá dentro, então eu achei tudo estranho. Até que eu...a minha mãe me deixou aqui, passou alguns minutos e foi embora, aí depois que ela foi embora eu fiquei sentada lá embaixo do “alpendre” e comecei a chorar... chorei, chorei, chorei...praticamente passei a tarde inteira chorando, aí as meninas me chamaram pra merendar, eu disse que eu não queria, que eu queria ir embora e...eu chorava, chorava.”*

Sentindo que sua mãe a havia “deixado” (a jovem chora nesse momento do relato) Stephanny associa a sua entrada no abrigo ao peso de ter sido “entregue” definitivamente a outra vida, totalmente diferente do que ela conhecia, do que ela sabia que era viver. Associada à sua gravidez, a mudança de contexto muda também o curso das relações sociais pelas quais sua subjetividade era construída e mesmo entendendo o seu ambiente anterior como um lugar de sofrimento, a imprevisibilidade do novo chegou à sua vida ocupando, num primeiro momento, um sentido ameaçador.

Contudo, a adolescente relata que com o passar do tempo foi gradativamente encontrando, através do acolhimento que ela recebeu e das oportunidades que ganhou, ou seja, através do próprio processo de institucionalização, meios para olhar o contexto

institucional de maneira positiva. Quando pensa a respeito de sua chegada no abrigo, ela se mostra resignada e reflete sobre os motivos que a levaram até lá.

*“Acho que só aconteceu comigo porque... tinha que acontecer mesmo porque, é... Deus sabe o que faz, então, acho que se eu vim pra cá, pra cá pra superar tudo que eu passei e que, e que eu vou vencer, não vou ficar com aquele negócio que antes ficava.”* (referindo-se a vontade que tinha de “desistir de tudo”)

Além de sua relação com a mãe e dos constantes abusos sofridos, o processo de superação ao qual a jovem se refere, também foi voltado para a morte de sua filha, relatada como um dos acontecimentos mais difíceis de sua vida, onde o apoio da diretora e das psicólogas do abrigo teve um papel importante. Quando questionada acerca do papel que a instituição teve em sua vida, ela reflete:

*“Eu acho que eu diria que serve pra gente aprender, é...aprender as coisas e que...e que o abrigo acolhe a gente no momento que a gente mais precisa que, a gente tem que saber aproveitar as coisas que dão pra gente também...tem muitas pessoas que não sabem aproveitar, então, deixa passar as coisas.”*

A adolescente comenta que aprendeu a viver no abrigo e que, apesar de não gostar de algumas regras, compara a vida no abrigo com uma vida familiar dizendo que não existe a presença dos pais, mas existe a presença das Irmãs. Porém, logo depois dessa fala ela repensa: “mas às vezes, a gente, assim, precisa de carinho de mãe, de pai, assim, muitas vezes eu não tive, porque a Irmã ficou ocupada”.

É interessante perceber como Stephanny transita entre o reconhecimento-não-reconhecimento do papel de família que os atores do abrigo assumiram em sua vida. Mesmo passados cinco anos, a referência da família biológica permanece a fazer parte do quadro onde ela se reconhece como sujeito. Ao passo que reconhece as Irmãs como quem faz as vezes de família e encara essa dinâmica de forma positiva, a entrevistada não substitui a existência desse apoio pela necessidade de ter uma família que não precise dividir com tantas meninas.

Outro ponto importante é o apanhado que a adolescente faz de sua adolescência dentro do abrigo. Hoje com 17 anos, ela comenta que só muito tempo depois compreendeu que ser adolescente é “aproveitar as coisas de uma boa maneira” e apesar de afirmar ainda não ter a maturidade necessária para se definir como adulta ela coloca o papel do abrigo em seu “adolescer” da seguinte forma:

*“me ajudou a...me ajudou a formar, assim, me ajudou a pensar de uma outra forma, que, deixa eu ver...de uma outra forma que eu possa ver a vida de um outro jeito. A vida não é só tristeza e essas coisas assim, que a vida anda, tem que lutar.”*

Em sua fala, Stephanny exemplifica o olhar dialético que Vygotsky (1998) preconiza, ao assumir para si a influência de sua história sobre sua condição mas, ao mesmo tempo, entender ser também capaz de utilizá-la como motivação para construir sobre a própria história, promovendo mudanças e atuando para o surgimento de outras condições que passam a ser cotidianas também por força de sua ação.

Retomando a trajetória de sua própria adolescência, a jovem identificou seus pontos de mudança e concluiu que, de modo geral, havia tomado a decisão certa ao aceitar se mudar para o abrigo.

No que se refere a rotina institucional, a jovem descreve suas atividades de modo natural, sem destacar positiva ou negativamente nenhuma tarefa. Assim como foi discutido na Oficina, as regras institucionais foram em sua maioria destacadas como necessárias e, apenas a questão do castigo foi trazida como um fator que poderia ser revisto, uma vez que, segundo a adolescente, quando uma menina comete um erro, todas acabam “pagando” por ele.

Como pontos positivos do abrigo, foram colocadas as oportunidades de estudo e trabalho, os serviços prestados pelas assistentes sociais e psicólogas e também a participação das meninas na tomada de decisões em relação às situações diárias que se apresentam no cotidiano institucional.

*“Porque a Irmã, ela reúne a gente, todo mundo, né, então ela pergunta se a gente concorda ou não, se a gente tem alguma opinião. Quando a gente fala alguma coisa, assim, sendo boa, ela entende a nossa parte, então ela coloca regra ou tira essa regra [...] Ela pergunta se a gente tá gostando, se não tá gostando. Se não gostar tem que, tem dar o porquê, então a gente fala, assim, conversa com a irmã, então...”*

Stephanny menciona que todos os dias sai do abrigo para estudar e trabalhar, no entanto, considera como ponto negativo a impossibilidade de sair para atividades de lazer sempre que tem vontade e, como maior característica negativa o relacionamento por vezes conturbado que mantém com as outras meninas.

*“A gente briga, né? Tem muitas confusões. Tem uma fofoquinha pra cá, tem uma fofoquinha pra lá [...]por fofoquinha. Uma inventa coisa da outra, aí a outra vai querer tirar...satisfação, né? Aí acaba brigando. E também tem umas que mentem pra irmã, diz que tá acontecendo uma coisa, mas isso não é verdade, aí a irmã vai e acredita na menina, aí a gente acaba levando carão, por isso também a gente se afastou um pouquinho. Aí a vezes a gente acoberta uma menina que fez aquilo e a gente não falou pra irmã...aí a gente vai falar pra irmã e a menina fica com raiva, ainda...aí afasta mais um pouco.”*

Diferente da adolescência construída em um ambiente mais particularizado, onde o jovem sai de casa em busca de relações que não aquelas com as quais ele rotineiramente convive, o “adolescer” institucionalizado requer a habilidade de experienciar relações múltiplas dentro do que se conhece como habitação. O refúgio encontrado em casa quando da necessidade de afastamento do convívio social é impossível em uma entidade de acolhimento. Desta forma, conflitos são intensificados e na mesma medida podem gerar alta capacidade de manejo e/ou extrema desconfiança frente a reação dos indivíduos que também participam do mesmo espaço.

Pensando nas “identidades em curso” de Sawaia (2001), podemos dizer que mesmo sem ter plena consciência, o caráter dialético de relação que Stephanny estabelece com seu mundo pode ser constatado ao visualizarmos a contínua caracterização que ela empreende de si mesma enquanto sujeito quando traz a inclusão paradoxal de caracteres vistos costumeiramente separados e até mesmo contrários: o alcance da maturidade ao lado da permanência no abrigo e a multiplicidade de agentes entremeados na busca de unicidade

Foi possível encontrar em Stephanny o sentimento de angustia, mas também a atividade condizente com o enfrentamento da contradição promovida pelas diferentes nuances encontradas nas representações da violência sexual no Brasil, que conta com uma legislação tida como uma das mais avançadas do mundo e ao mesmo tempo sustenta a relação submissa da criança e adolescente frente ao adulto; que oferece serviços de acolhimento imediato onde é a criança quem se distancia do convívio social mais amplo e que ao passo que acolhe, também estigmatiza.

## **5.6 Saída da instituição: uma visão de futuro?**

Em vias de ser desligada da instituição de acolhimento, Stephanny faz um pequeno balanço de sua vida estabelecendo uma comparação ao imaginar o que teria acontecido se tivesse permanecido com sua mãe e o que efetivamente aconteceu por conta de sua experiência na instituição.

*“Eu acho que lá, praticamente eu ia, assim, não ter uma visão de futuro, eu acho que praticamente assim, eu ia entrar num mundo de drogas, essas coisas assim, porque pelo que a minha mãe fazia, tudo que eu queria era desistir todo mês, entendeu? E toda vez eu pensava em morrer... “ai, eu quero morrer”, tudo eu falava assim, não pra ela, mas eu sempre falava que eu queria morrer, então, aqui não, eu vindo pra cá fez que eu tivesse assim, uma visão de futuro, assim, melhor pra mim, que eu quero terminar os estudos fazer uma faculdade.”*

A adolescente parece ter uma visão refletida sobre sua história e sobre o projeto de vida que deseja concretizar. Embora estivesse preocupada com sua saída do abrigo e ainda não soubesse onde exatamente iria morar ela tem consciência de que, mais uma vez, seus hábitos irão mudar em função de sua mudança de contexto: “Acho que lá fora eu mesma tenho que fazer as coisas”.

Para analisar esta questão, em pesquisa sobre adolescência e projeto de vida, Aguiar e Ozella (2003) revelam que grande parte dos adolescentes segue uma espécie de molde da vida adulta dada a inclusão perversa que a sociedade exerce sobre eles, tolerando-os enquanto ainda são adolescentes e incluindo-os apenas quando o produto da adolescência é um adulto padronizado.

Sabe-se também que, historicamente, os processos de institucionalização na adolescência, serviram durante muito tempo apenas para “consertar” os jovens desviantes e cristalizar em suas subjetividades o padrão de projeto de vida que eles deveriam possuir.

Com base neste postulado histórico e na carga negativa direcionada a todos os mecanismos de institucionalização aos quais adolescentes abrigados são submetidos, uma terceira lógica definitiva é composta em torno do futuro desses sujeitos, a de que seu fracasso é certo, seja por sua história de vida que o impossibilita algum tipo de superação plena, seja pela repetição de comportamentos nocivos aos quais foram expostos por muito tempo.

Assim, os abrigos se posicionavam de acordo com a demanda velada de produzir sujeitos conformados com seus destinos que já davam entrada como “perdedores” e lá permaneciam, sob vários exercícios de adaptação, internalizando um modelo e alternativas de vida consideradas possíveis de serem almejadas por jovens naquela condição.

Com a mudança introduzida pelos movimentos sociais em torno da defesa dos direitos da criança e do adolescente, o grande impulso fornecido pelo ECA e as discussões mais recentes em torno dos processos de resiliência, a importância da organização de um projeto de vida mais personalizado, que parta do próprio adolescente, veio à tona não apenas como possibilidade, mas como estratégia primordial para alavancar o processo de desinstitucionalização.

Quando questionada acerca do que havia aprendido na instituição e que levaria consigo quando fosse embora, a jovem entrevistada responde:

*“Que...eu acho que assim...o que eu vou levar sempre na minha vida é que a gente não pode desistir das coisas que a gente quer, que a gente tem que ter a força de vontade, de querer...assim, eu digo por mim, que tem as vezes que eu fico muito indecisa se eu quero isso, se eu não quero, às vezes eu quero mas aí, eu quero desistir, então eu acho que a gente tem que, tem que ter o querer, o querer mesmo, de querer ser alguém, de querer seguir pra frente, não pra trás.”*

Para a adolescente em questão, uma vida melhor se anuncia a partir da melhoria de suas condições concretas de vida, mas não fica claro se ela compreende, justamente por ter muitos serviços em torno de si, a impossibilidade de uma solução mágica que a transporte facilmente para uma boa condição de vida fora do abrigo.

Ainda assim, cabe ressaltar, como esclarece Vygotsky, que palavras aparentemente pronunciadas de modo semelhante, podem representar sentidos diversos de acordo com quem pronuncia e do lugar de onde o sujeito está falando. Se por um lado o discurso de adolescentes que nunca tiveram qualquer contato com instituições de acolhimento pode ser analisado de acordo com a crítica à cristalização dos modos de reconhecimento do que se entende por sucesso na vida adulta, por outro lado, quando considerada a vivência de anos dentro de um abrigo, talvez seja justamente a possibilidade de conquistar o manejo estandardizado das organizações sociais que aproxime o adolescente abrigado de suas potencialidades de vida fora da entidade. Jovens que durante muito tempo foram considerados diferentes ou “coitadinhos” podem se perceber empoderados a partir de processos de identificação não mais empedrados apenas no movimento de diferenciação, mas circulando também pela perspectiva de igualdade.

Um último ponto remete-nos a ponderar a constituição de seus vínculos afetivos de Stephanny fora do cenário institucional. Ao final do diálogo, a pesquisadora perguntou se a adolescente gostaria de mencionar algo que ainda não havia dito e ela retoma a fala:

*“Tem uma coisa. É... muitas pessoas falam assim... não é que eu não goste de homem, eu gosto, sim, de homem, mas só que quando falam assim, tipo, um homem chega com a senhora e diz que ele tá gostando da senhora e que não sei quê mais lá e que te ama... quando fala assim, eu não acredito, eu não sei porquê. [...] tem pessoas que eu falo mas, assim, eu não fico muito perto e também, não sei... toda vez que eu gosto de uma pessoa, a pessoa vai embora, some... então, eu não fico mais apegada, entendeu?”*

De certa maneira, a proteção providenciada pela instituição de acolhimento também se destina a suavizar as ausências e rupturas inviabilizadoras da construção de confiança e de relacionamentos que envolvem o cuidado. No entanto, agregando as dificuldades que experiência nas relações com o sexo oposto com a agressividade e a traição das companheiras e de técnicas em quem confiava dentro do abrigo, Stephanny parece se dar conta do padrão transitório de suas experiências relacionais.

Com a percepção de que suas relações estão “sempre por um fio” (Teixeira, p. 134, 2003) adolescentes que constantemente vivenciam tais quebras desenvolvem estratégias onde se escondem atrás de uma aparente imagem de valentia e desapego mas que, após o estabelecimento da confiança, revela-se apenas um artifício para não transparecer seu verdadeiro sentimento: “o meu segredo é que eu tenho medo”, diz a adolescente entrevistada quando pensa na construção dos novos laços onde se vê obrigada a lançar-se no futuro.

Quando pensado pelas instituições de acolhimento, o desligamento é quase sempre abordado considerando-se as condições estruturais nas qual a adolescente vai passar a viver. De uma hora para outra, sem muito planejamento, a adolescente que se via em um meio onde os vínculos afetivos já estavam constituídos de uma maneira relativamente estável, passa a ser “desabrigada” não apenas no aspecto físico, mas também no sentido subjetivo.

Como afirmam Oliveira e Milnitsky-Sapiro (2007) existe uma complexidade em torno do tema desabrigar que envolve, entre outras dimensões, a preocupação por parte dos abrigos com a saída do adolescente associada à manutenção dos benefícios que o Estado concede e a cobrança sofrida pela entidades com relação ao tempo de abrigamento. Colocar o adolescente “de volta nas ruas” significa “mostrar serviço”, mesmo que esse serviço não o beneficie em nada – no caso de sua volta à famílias que não estão preparadas para recebê-lo – ou que o desligamento seja de tal modo executado que rompe drasticamente os vínculos afetivos que possam ter sido construídos.

Ao contrário do que se observa na pesquisa efetuada pela autoras acima citadas, a demanda específica do abuso sexual e o tempo prolongado de permanência de muitas meninas na instituição aqui contextualizada, produz um tipo de vinculação que serve como referência para o estabelecimento de relações sociais e, a ameaça perda repentina dessa fonte de afeto, pode acentuar os sentimentos de desconfiança e dificuldade de vinculação mencionados por Stephanny no final da entrevista.

Geralmente, a medida do abrigamento chega ao final no momento em que o adolescente é desligado. Porém, é possível cogitar que a ação de desligar-se envolve muito mais que a simples saída do adolescente do espaço institucional. Portanto, o desligamento

deve ser entendido também como um afastamento de vínculos que poderia ser gradual e deve ser acompanhado.

Levar em consideração a adolescência a partir do ponto de vista sócio-histórico é compreender que as experiências do passado não somem por conta da institucionalização e suas marcas permanecem na maneira como o sujeito adolescente forma suas percepções acerca de si e dos outros no presente. Portanto, nos reportarmos ao futuro de uma adolescente prestes a ser desligada do lugar onde viveu por cinco anos, é também nos remetermos a um projeto de vida que não passa apenas pela construção de motivações palpáveis, mas também deve incorporar a constituição de relações sociais exemplares, no sentido de servirem como parâmetro para o exercício relacional a ser empreendido fora do abrigo.

Estratégias que acolham crianças e adolescentes no momento de sua entrada na instituição vêm sendo pensadas e, na medida das condições de cada localidade, desenvolvidas dentro da atuação profissional da rede de atendimento. Porém, parece ser imprescindível a introdução do acolhimento no tempo de saída desses jovens que, assim como Stephanny, parecem compreender que a vinculação ao outro se apresenta sempre cheia de obstáculos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta investigação foi discutir os processos percebidos em torno do “adolescer” institucionalizado a partir das experiências e sentidos organizados por jovens abrigadas em uma instituição de acolhimento da cidade de Manaus.

Para tanto, a perspectiva sócio-histórica associada ao exercício da pesquisa-intervenção emergiu como uma alternativa capaz de possibilitar a participação efetiva das adolescentes como protagonistas dos próprios rumos da pesquisa e dos conhecimentos que porventura fossem – exatamente como a palavra nos remete a imaginar – descobertos no curso da relação sujeito pesquisador-sujeito pesquisado.

A idéia do protagonismo juvenil providenciou, para esta pesquisa, a constante alternância de lugares entre pesquisadora e pesquisados e visou não apenas a obtenção de informações, mas sua emersão com base no incremento da autonomia que gradualmente foi sendo dividida entre todos os atores sociais envolvidos nos espaço interventivo.

Conhecendo o modo como emergem as experiências vivenciadas em cenários particulares, de maneira que sua organização – das experiências – é sempre fluida e mutável, não como um “defeito” do existir, mas como sua condição, Critelli (2006) redefine a tarefa de um cientista enquanto investigador ao entender que já não se busca conhecer um fenômeno aplicando sobre ele uma determinação já conhecida e que se empreende justamente o contrário: “é a ele que perguntamos o que queremos saber dele mesmo” (p.27).

A sócio-história afirma, na voz de Ozella (2003), que “o processo de pesquisar envolve um compromisso aberto e declarado com uma visão de homem, com seu objeto de estudo e com as conseqüências de tal escolha. Esta escolha é um ato, não apenas científico, mas político e ideológico” (p. 114), de forma a evidenciar o comprometimento com o quê e com quem o pesquisador se propõe a negociar espaços de conhecimentos embasados na díade ciência-cotidiano e na proposição de caminhadas individuais e coletivas que viabilizam ao homem a ação sobre a natureza, a transformação qualitativa de sua maneira de viver através das modificações causadas pelas construções relacionais e o poder de criar novas configurações materiais que apoiarão sua existência, ressaltando assim o caráter dinâmico e mutável do fenômeno que circunscreve a relação homem-natureza, homem-sociedade, homem-realidade.

A mudança de foco, com a percepção de importância do caráter ativo, histórico e social do sujeito adolescente para a produção de conhecimento e a compreensão do ser enquanto um aparecer em sua própria experiência traz consigo a necessidade de buscar novas

metodologias incentivadoras da revelação de uma realidade cotidiana ainda não contemplada pela pesquisa e muito diversa daquela que costumava emergir de pesquisas tradicionais, onde não havia espaço nem para a emergência da singularidade de experiências em contextos específicos, nem para a pluralidade de percepções coletivas dos atores sociais.

Um dispositivo de pesquisa muito ordenado e controlado pode gerar a atuação mecanizada por parte de crianças e adolescentes que acabam por agir de acordo com as demandas do pesquisador, invalidando justamente o que este estudo se propôs a conhecer, isto é, a produção de sentidos estruturada pela própria voz dos sujeitos com os quais foram compartilhados os instrumentos de pesquisa.

A diversidade dos instrumentos utilizados possibilitou a produção de um material humano rico em suas diversas possibilidades de enfoque e representou um desafio assumido pela necessidade de caracterizar a complexidade envolta na problemática da adolescência experienciada fora do modelo social arquitetado para ela.

Mais do que instrumentos de verificação de procedimentos em torno de padrões comportamentais, o caráter investigativo dos mesmos associou-se ao seu potencial interventivo e possibilitou a experiência intensa de uma implicação onde o objeto de pesquisa passa a ser realmente visto como sujeito, isto é, em sua capacidade de se mostrar tendo como ponto de referência sua própria produção de sentidos e não mais a adequação aos preceitos nos quais pesquisador tenha previamente o encaixado.

Sabe-se, contudo, que tal produção não se processa fora do contexto onde ela se efetivamente é criada e que o sentido não emerge puramente do sujeito, sendo sempre resultante de sua conexão com o ambiente que o circunda. Por isso, só após a realização da pesquisa foi possível realmente entender a relevância da fase inicial que introduziu, por meio da observação participante, os mecanismos institucionais presentes na fala das adolescentes a ser conferida nas etapas posteriores. Por mais angustiante que possa ser, “entrar em campo antes de jogar” e sem a clareza de um jogo previamente definido parece ter sido primordial para destituir as possíveis imagens de adolescência institucionalizada, tanto a partir de representações sociais quanto estudadas em pesquisas anteriores que, mais tarde, foram resgatadas como fonte de intersecções. Eleger o cotidiano como área de trabalho, é perceber que ele se particulariza no modo como cada organização vivencia instituições sociais.

A articulação entre a produção de conhecimento e a intervenção culminou na realização da Oficina “Re-pensando a adolescência” que, talvez por ter considerado a negociação entre a demanda da pesquisadora e a demanda das próprias adolescentes como ponto de partida, tenha sido emocionante ao ponto de garantir o engajamento de todas nós,

produzir momentos de quebra na atuação mascarada para aqueles considerados de fora da instituição e possibilitar a tessitura de sentidos coletivos diante da constatação de diferenças e igualdades no bojo de suas experiências institucionais e de suas histórias de vida.

O encontro de restituição, ao final da Oficina, para que as jovens pudessem ter acesso ao material filmado, a partir da seleção de algumas cenas e da inclusão de fotos tiradas no primeiro dia de reunião culminou em um pequeno filme confeccionado e exibido para todas as participantes. Este encontro foi o único não registrado em vídeo, dado o seu intuito de retribuição ao comprometimento e ao envolvimento das adolescentes com o trabalho proposto.

Ver a sua imagem na tela foi algo inusitado para as meninas e proporcionou um clima ameno e bem-humorado onde elas se permitiram olhar umas para as outras com carinho e dedicação na percepção das características e recordação dos sentimentos que tiveram ao longo dos encontros. Naquela ocasião também foram devolvidas às adolescentes todas as suas produções, conforme havia sido acordado. Os painéis foram dispostos na parede da sala da psicologia, os desenhos foram entregues à companheira desenhada e os textos foram guardados por suas autoras. Para cada jovem foi entregue uma foto de si mesma como ato simbólico representativo do intento de focalização das possibilidades de autorregulação inerentes a sua condição de sujeitos.

Despedimo-nos assumindo a frase enigmática, lida no último dia de Oficina (“o barco vai até onde a gente permite”) como uma possível resposta ao empreendimento da pesquisa-intervenção e entendemos que algum tipo de autonomia havia sido fomentado naquele espaço.

Também foi extraordinário vivenciar a realização da entrevista como consequência da Oficina, sendo a escolha do sujeito realizada de maneira mútua e espontânea e o seu desenrolar um prolongamento da intervenção alcançada anteriormente. Mesmo com base em questões norteadoras, seu funcionamento se deu muito mais aproximado à escuta clínica, o que na concepção da pesquisadora, favorece a criação do conhecimento de acordo com o trajeto de pesquisa interventiva promovido pelo estudo em questão.

Observam-se aqui também as semelhanças e os contrastes identificados por meio da conexão proferida entre etapas de pesquisa. A entrada na instituição possibilitou averiguar que, assim como em outras pesquisas apreciadas, a entidade luta para se adequar às exigências que continuamente vêm surgindo no campo do acolhimento institucional, muito embora o viés ideológico muitas vezes a impossibilite de visualizar situações que emergiram no curso da Oficina e na entrevista individual, como por exemplo, a própria padronização do que vem a ser adolescência saudável e o quanto a necessidade de seguir um comportamento esperado

pode fazer sofrer, na medida em que as adolescentes nem sempre atendem às expectativas nelas depositadas.

Outro dado revelado diz respeito ao estigma associado à demanda de abuso sexual e o manejo da própria sexualidade, com as “confusões” que ele pode acarretar. Por se saber que existiu uma experimentação precoce do sexo, muitas vezes conclui-se que a formação sexual está dada, não havendo mais nada a ser feito, já que a única coisa que se gostaria de fazer não pode ser realizada: reverter a situação.

As meninas apresentam dúvidas em relação à sua identidade sexual e ao funcionamento de sua sexualidade que necessitam não de repressão, mas de atenção e disponibilidade para discussão e promoção que mecanismos preventivos quanto ao gerenciamento da mesma, inclusive fora do espaço institucional.

Uma terceira questão diz respeito à maneira como o abrigo e as adolescentes abrigadas significam seus relacionamentos familiares. É possível que, para nos envolvermos nesse debate, seja necessária a percepção de que assim como as entidades acolhedoras possuem um processo de institucionalização muito marcado e, por vezes criticado pela sociedade simplesmente pelo fato de ser instituído – com se a instituição em si já demandasse críticas pelo fato de existir – a família também é uma organização social que mantém instituições seculares, nem sempre benéficas, e muito difíceis de alcançar.

Mesmo em face à mudanças nas configurações familiares a instituição do amor incondicional e da família como um lugar sempre melhor que qualquer outro permanece a reinar. Na adolescência institucionalizada, como foi mencionado, o caminho da volta à família muitas vezes é mais desejado que o afastamento descrito nos manuais de psicologia do desenvolvimento, pela vinculação do jovem a outros grupos sociais. No entanto, a família para qual se deseja voltar não é aquela a que a adolescente se vê vinculada, na medida em que ela percebe as incongruências entre o modelo e a realidade, muitas vezes impossíveis de serem superadas dadas as dimensões de pobreza e exclusão que atravessam a maioria das famílias cujas filhas permanecem no abrigo.

É imperioso entender a família a partir de diversas designações fundamentadas no comprometimento afetivo entre pessoas e trabalhar tais conjunturas junto a crianças e adolescentes que moram em abrigos. E mais, é imprescindível retirar a família do lugar “sacro” e, por conseguinte, imutável, que lhe foi atribuído para compreendermos que, muitas vezes, mesmo frente à diversas possibilidades de configuração familiar às quais a jovem poderá retornar ou poderá construir, em dados momentos ela tem seus direitos mais garantidos em instituições de acolhimento. Por que não?!

A assimilação das regras institucionais como algo, no geral, positivo e a comparação com o ambiente que vivenciavam em suas casas trouxe, tanto no ato da realização da Oficina, quanto durante a entrevista, a consciência das meninas em torno da necessidade que tinham de estar naquele espaço e revelou a espantosa percepção da própria evolução história e o amadurecimento que, após fugas e “loucuras” permitiu que elas se aproximassem desses fatos ao ponto de serem capazes de contá-los, mas também de se distanciarem de modo a refletir sobre eles e concebê-los como não mais necessários.

A primeira vista, pode parecer que a permanência do poder institucionalizador tenha trabalhado para impedir a autonomia das jovens, como se pode verificar nas instituições totais. De certo modo essa visualização é possível, uma vez que fugas e loucuras acontecem justamente pela necessidade de reconstituir o controle das próprias vidas nas próprias mãos. Todavia, a instituição não imprimiu força repressiva nem de ordem violenta, nem de ordem vigilante para que as adolescentes chegassem a concluir que existem mais pontos positivos que negativos em suas fugas. A própria experiência institucional e a possibilidade de se desvincular dela as fez chegar a essa conclusão. Foi preciso fugir para compreender que não há benefícios na fuga.

Mesmo com alguma resistência inicial frente ao novo espaço que se configurou quando do início da Oficina, as adolescentes optaram pela circulação dos discursos e foi uma alegria vê-las ultrapassando o modo mecanizado de reação e, mesmo com a presença de uma filmadora, assumindo uma posição de autonomia que permaneceu presente ao longo de todos os encontros.

Contrariando a lógica onde se deve esconder aquilo que há de “errado”, a pesquisa ofereceu a oportunidade de discutir justamente aquilo que se considera como falha, e de se avaliar essa classificação. É conhecendo os posicionamentos do outro e se dando conta dos seus próprios que o sujeito adolescente, tendo como suporte a possibilidade de narrar sua história, pode encontrar novos pontos de apoio onde o chamado para a autorregulação realmente se efetive.

Constatar, na prática, a imprevisibilidade fomentada pela pesquisa-intervenção é apreciar o registro da informação encontrada pela via da sensibilização e apostar que pesquisador e sujeitos podem mudar de concepções em diferentes tempos, de acordo com o manejo de cada um e de todos ao mesmo tempo, no ato da pesquisa e depois dela. Nisso não há como intervir, apenas torcer para que haja uma movimentação subjetiva que envolva o compartilhar de uma adolescência comum, pelo viés do respeito; e trabalhar para fazer ver que a adolescência institucionalizada carrega componentes mitológicos e produz inverdades

quando pensamos que todo processo de institucionalização se dá pelos mesmos caminhos. A institucionalização acontece diariamente, reproduzida no cotidiano. Cabe a nós enxergarmos a também a cotidianidade como um pólo de produções mutáveis dos atores que dela participam e fornecer a eles a voz para que nos mostrem a sua maneira de encarar o instituído.

O ECA propõe ações para garantir os direitos de crianças e adolescentes, porém, suas proposições, sozinhas, de muito pouco adiantam se não forem precedidas da concepção dos jovens como sujeitos que atuam e se comunicam com o mundo tanto quanto os adultos e são capazes de produzir sentido para suas experiências fora do âmbito da naturalização para eles fornecida, tornando-se companheiros e não mais objetos que esperam passivamente concluir a fase do desenvolvimento comandada pela exigência de uma atitude madura e ao mesmo tempo pela constatação da incompetência adolescente.

Não é apenas uma questão de criação de políticas públicas que atendam às demandas referentes aos jovens brasileiros, é antes disso uma problemática em torno da concepção de adolescência e de adolescência institucionalizada que embasa a criação dessas políticas e a coerência desses olhares com os profissionais que estão na linha de frente do atendimento.

Com isso, não se quer dizer que é preciso haver uma uniformidade de visões, até porque se assim fosse estaríamos caminhando em oposição ao olhar da psicologia sócio-histórica, mas se quer argumentar que mesmo o incremento de novas teorias do desenvolvimento organizadas de forma a desinstitucionalizar o percurso adolescente, o que prevalece ainda é a visão cristalizada no modelo elaborado pelas teorias positivistas.

Em decorrência desta petrificação se estabelece o olhar social tendencioso, inclusive dos legisladores e demais profissionais da área, que se volta para o adolescente do modo a compará-lo com o que seria ideal, mesmo sendo ele oriundo de um mundo tão diferente daquele que foi também descrito como necessário ao desenvolvimento saudável.

Dar sentido à adolescência é ir perguntar aos adolescentes como eles vêm atravessando este período de vida. Procurar compreender a adolescência de jovens abrigadas é se dispor a estar com elas em seu campo vivido, sem pré-concepções, sob pena de retirarmos delas a possibilidade de construção conjunta de espaços de produção de sentido, justamente o contrário do que se intenciona realizar quando se concebe o conhecimento como resultando do jogo de subjetividades que se relacionam dentro de um cenário onde podem genuinamente emergir.

Estar com as adolescentes abrigadas significou a compreensão de que o caminho do ser-menina ao ser-mulher passa por uma adolescência que, apesar de ser socialmente produzida e incorporar determinações culturais – muito presentes no discurso das jovens – das

quais não se pode desvencilhar, não mais comporta uma única identidade (feminina) a ser conquistada, como um produto a ser alcançado.

Quando os componentes culturalmente institucionalizados entram em contato com as histórias de vida das adolescentes abrigadas, os possíveis contornos de seus modos de subjetivação passam imediatamente pelo processo de abrigamento e novas instituições são incorporadas àquelas difundidas no sistema social mais amplo: não é apenas de novas instalações físicas que se está falando, mas de uma nova morada subjetiva, onde o sentido muitas vezes pode ser esmagado por estereótipos e idealizações difundidas dentro do próprio lugar de proteção.

Proteger a adolescência está para além de tomar a defesa de seus direitos palpáveis e legais; proteger a adolescência significa possibilitar sua movimentação criativa dentro do espaço institucional, ou seja, antes de problematizarmos o modelo institucionalizado de acolhimento é necessário que questionemos a padronização da própria adolescência, ainda fortemente propagada.

Acreditando que a proteção passa pela possibilidade da desestabilização, esta pesquisa-intervenção procurou problematizar a temática da adolescência para as próprias adolescentes, provocando uma discussão acerca do quanto o caminho “linear” do “adolescer” pode ser interrompido ou nem sequer iniciado em virtude dos meandros de suas próprias histórias.

Espera-se que tal reflexão possa repercutir no sentido de questionar a visão da adolescência institucional homogeneizada e de perceber que, a partir de identificações coletivas, adolescentes são capazes de se fortalecer e reorganizar a consciência de que são, do que podem e onde querem investir no caminho para tornarem-se adultos.

Como palavra final, ressalta-se a relevância da comprovação de que, no tocante à adolescência vivenciada em instituições de acolhimento, são diversas as camadas de processos institucionalizantes que, dispostas uma sobre a outra, por vezes nos impedem de visualizar que a necessidade é trabalhar com os adolescentes e não com a manutenção das instituições. Para tanto, o contexto sócio-histórico deve ser levado em conta como base do desenvolvimento de serviços que funcionem em rede de atendimento e proteção bem estruturada, mas que ainda assim terá pouca validade se os profissionais não atentarem para que o sentido da palavra adolescência comporta diversas possibilidades e deve ser particularizado pelos adolescentes atendidos, em sua relação com os profissionais.

No traçado da pesquisa executada, foi justamente a intenção de demonstrar, concretamente, uma entre tantas possibilidades de movimentação entre produção coletiva e

particular que pareceu primordial. No entanto, este se mostra um caminho ainda a percorrer no sentido de que certas definições que o circundam merecem maior aprofundamento e articulação com outras produções, possivelmente, próprias da região amazônica, através de novos empreendimentos de pesquisa, para que possamos atingir outras dimensões da adolescência institucionalizada neste contexto específico e até reformulá-las de acordo com a incorporação do imprevisível, que ao nos proporcionar a emergência do ser plural, traz consigo uma visão de empoderamento adolescente que ainda nos é tão estranha quanto instigante.

## 7. REFERÊNCIAS

ABERASTURY A, Knobel M. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998.

AGUIAR, W. M. J. **Consciência e Atividade: Categorias Fundamentais da Psicologia Sócio-histórica**. In: BOCK, A. M., GONÇALVES, M. G. M. & FURTADO, O. (orgs). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_; BOCK, A. M; OZELLA, S. A. **A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica**. In: BOCK, A. M., GONÇALVES, M. G. M. & FURTADO, O. (orgs). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação Como Instrumento Para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, ano 26, n. 02, pp.222-245, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Sentido Subjetivo Atribuído à Escolha Profissional: Um Estudo com Jovens de Camadas Populares**. In: OZELLA, Sérgio (org.). *Adolescências Construídas: a Visão da Psicologia Sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira, et al. O Papel do Psicólogo e das Entidades Junto a Crianças e Adolescentes em Situação de Risco. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, ano 28, n. 03, pp. 558-573, 2008.

ARPINI, Dorian Mônica. Repensando a Perspectiva Institucional e a Intervenção em Abrigos Para Crianças e Adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, ano 21, n. 03, pp. 70-75, 2003.

ARRUDA, Isabel Campos. **O Cotidiano de um Abrigo Para Crianças e Adolescentes: Uma Simplicidade Complexa**. 2006. 201 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2006.

BARROS, J. P. P. et al. O Conceito de “Sentido” em Vygotsky: Considerações Epistemológicas e Suas Implicações Para a Investigação Psicológica. **Psicologia & Sociedade**; Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO, ano 21, n. 2, pp. 174-181, 2009.

BARUS-MICHEL, Jacqueline. **O Sujeito Social**. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2004.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOCK, A. M. B. **As aventuras do Barão de Munchhausen na psicologia**: um estudo sobre o significado do fenômeno psicológico na categoria dos psicólogos. Tese de doutorado em psicologia Social. São Paulo: PUC- SP, 1997.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.) **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida/SP: Idéias e Letras, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. **Lei Nacional de Adoção**. Lei n. 12.010, de 03 de agosto de 2009. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2009.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e Cidades Educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2003.

CARVALHO, Tânia; MANITA, Celina. Percepções de Crianças e Adolescentes Institucionalizados sobre o Processo de Institucionalização e a Experiência na Instituição. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA. 7., 2010, Portugal. **Anais**. Portugal: Universidade do Minho, 2010. pp. 3326-3335. Disponível em: <<http://www.actassnip2010.com>>. Acesso em: 06, jan. 2012.

CASTRO, Lucia R. **Conhecer, Transformar(-se) e Aprender: pesquisando com Crianças e Jovens**. In: CASTRO, Lucia R. e BESSET, Vera L. (orgs). Pesquisa-intervenção na Infância e Juventude. Rio de Janeiro: Trapera/FAPERJ, 2008.

CIAMPA, Antônio da Costa. **Identidade**. In: LANE, Silvia. Psicologia Social: O homem em movimento. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CRITELLI, Dulce Mara. **Analítica do Sentido: Uma Aproximação e Interpretação do Real de Orientação Fenomenológica**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COUTINHO, Luciana G.; ROCHA, Ana Paula R. Grupos de Reflexão Com Adolescentes: Elementos Para Uma Escuta Psicanalítica na Escola. **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro, ano 19, n. 02, pp. 71-85, 2007.

DELL'AGLIO, Débora D.; SANTOS, Lene L. **Uma Metodologia Para Pesquisas com Adolescentes em Situação de Rua: Investigando o Passado, Presente e Futuro**. In: CASTRO, Lucia R. e BESSET, Vera L. (orgs). Pesquisa-intervenção na Infância e Juventude. Rio de Janeiro: Trapera/FAPERJ, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: Saber Pensar e Intervir Juntos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

EUZÉBIOS FILHO, Antonio; GUZZO, Raquel S. L. Desigualdade Social e Pobreza: Contexto de Vida e de Sobrevivência. **Psicologia & Sociedade**. Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO, ano 21, n. 1, pp. 35-44, 2009.

FARIA, S. M. A. M. et al. As Narrativas de Adolescentes Institucionalizadas: Percepções em Torno das Vivências de Institucionalização. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA CRIANÇA, 1., Braga, Portugal, 2008. **Anais**. Portugal: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.14/4700>>. Acesso em: 06, jan. 2012.

FARIÑAS, Gloria. **A Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais: A Contribuição da Psicologia Desde uma Perspectiva do Pensamento Complexo**. São Paulo: Terceira Margem, 2010.

FURTADO, Odair. **O Psiquismo e a Subjetividade Social**. In: BOCK, A. M., GONÇALVES, M. G. M. & FURTADO, O. (orgs). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e Grupais**. In: *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais Como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, pp. 149-161, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 6ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. **Entrevista Narrativa**. In: *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KAHHALE, Edna M. S. P. **Gravidez na Adolescência: Orientação Materna no Pré-natal**. In: OZELLA, Sérgio (org.). *Adolescências Construídas: a Visão da Psicologia Sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.

LAPASSADE, G. **Grupos, Organizações e Instituições**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

LEMINSKI, Paulo. **Adolescência: tornar-se jovem**. In: BOCK, Ana M. B. et al. *Psicologias. Uma introdução ao estudo de psicologia*. 13 ed. refor. e ampl. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

LÉVY, A. **Ciências clínicas e organizações sociais – sentido e crise de sentido**. Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2001.

LORDELO, E. R.; CARVALHO A. M. A.; KOLLER, S. (orgs) **Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento**. São Paulo/Salvador: Casa do Psicólogo/EDUFBA, 2004

LOURAU, René. **Análise institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, 1993.

MADUREIRA, Ana Flávia A; BRANCO, Ângela U. A. **Construindo Com o Outro: Uma Perspectiva Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento Humano**. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. *A Ciência do Desenvolvimento Humano: Tendências Atuais e Perspectivas Futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, Sílvia Leser. **A Violência Urbana e a Exclusão dos Jovens**. In: SAWAIA, Bader (org.). *As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MENEZES, J. A.; ARCOVERDE, L. R.; LIBARDI, S. S. **Oficina Como Contexto Narrativo Sobre Igualdade e Diferença**. In: CASTRO, Lucia R. e BESSET, Vera L. (orgs). *Pesquisa-intervenção na Infância e Juventude*. Rio de Janeiro: Trapera/FAPERJ, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLON, Suzana I. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, Maria Ignez C. **Pesquisa-intervenção: Especificidades e Aspectos da Interação Entre Pesquisadores e Sujeitos da Pesquisa**. In: CASTRO, Lucia R. e BESSET, Vera L. (orgs). *Pesquisa-intervenção na Infância e Juventude*. Rio de Janeiro: Trapera/FAPERJ, 2008.

NAMURA, Regina M. **O Sentido do Sentido em Vygotsky : uma Aproximação com a Estética e a Ontologia do Ser Social**. Tese de Doutorado em Psicologia Social. PUC-SP, 2003.

OLIVEIRA, Ana Paula G.; MILNITSKY-SAPIRO. **Políticas Públicas Para Adolescentes em Vulnerabilidade Social. Psicologia: Ciência e Profissão**. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, ano 27, n. 04, pp. 622-635, 2007.

OZELLA, Sérgio (org.). **Adolescências Construídas: a Visão da Psicologia Sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_, Sérgio. **Adolescência: uma perspectiva crítica**. In: CONTINI, Maria de L. Jeffrey; KOLLER, Sílvia H. *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Conselho Federal de Psicologia: Rio de Janeiro, 2002.

PORTUGAL, Francisco T. **A Pesquisa-intervenção e o Diálogo Com os Agentes Sociais**. In: CASTRO, Lucia R. e BESSET, Vera L. (orgs). *Pesquisa-intervenção na Infância e Juventude*. Rio de Janeiro: Trapera/FAPERJ, 2008.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Dialética do Conhecimento**. São Paulo: Brasiliense, 1963.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de Crianças no Brasil: Percurso Histórico e Desafios do Presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA, M. Lopes. **Contexto do adolescente**. In: CONTINI, Maria de L. Jeffrey; KOLLER, Sílvia H. *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Conselho Federal de Psicologia: Rio de Janeiro, 2002.

ROSA, Elisa Z. e ADRIANI, Ana G. **Psicologia Sócio-histórica: Uma Tentativa de Sistematização Metodológica e Epistemológica**. In: KAHHALE, Edna M. *A Diversidade da Psicologia: Uma Construção Teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

SALINA-BRANDÃO, A.; WILLIAMS, L. C. A. O Abrigo Como Fator de Risco ou Proteção: Avaliação Institucional e Indicadores de Qualidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Rio Grande do Sul, ano 22, n. 03, pp. 334-343, 2008.

SAWAIA, Bader. **Identidade – uma ideologia separatista?** In: SAWAIA, Bader (org.). As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCHMIDT, C.; VIEIRA JÚNIOR, E.; OLIVEIRA NETO, F. **Abrigo Legal: Mude um Destino**. Brasil: Associação dos Magistrados Brasileiros – AMB, 2007.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. In: **Psicologia USP**, 2006, 17 (2), p. 11-41.

SILVA, Enid R. A. (Coord.). **O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: os Abrigos Para Crianças e Adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA-CONANDA, 2004.

SILVA, M. L.; ARPINI, D.M. O Acolhimento de Crianças e Adolescentes em Instituições Sob a Perspectiva da Nova Lei Nacional de Adoção. In: SIMPÓSIO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO. 14., Rio Grande do Sul 2010. **Anais**. Rio Grande do Sul: Centro Universitário Franciscano, 2010. Disponível em: < <http://www.unifra.br/eventos/sepe2010/>>. Acesso em: 01, dez.2011.

TEIXEIRA, L. C. **Sentido Subjetivo da Exploração Sexual Para Uma Adolescente Prostituída**. In: Sérgio (org.). *Adolescências Construídas: a Visão da Psicologia Sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

VIEIRA FILHO, N. G. Da crítica ao “aplicativismo” à pesquisa participante em clínica psicológica. **Interações**. São Paulo, vol. 4, n.07, pp. 99-113, jan/jun, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**ANEXOS**

## ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**Representante Legal/ Adolescente – Realização de Oficina**

Prezada Senhora,

A adolescente que hoje se encontra abrigada na instituição pela qual a senhora é responsável está convidada a participar da pesquisa intitulada “*Do Ser-menina Ao Ser-mulher: Experiências e Sentidos do Adolescer Feminino Sob Contexto Institucional*”, dos pesquisadores Joanne Paola Menezes de Oliveira e Nilson Gomes Vieira Filho, que tem como objetivo principal compreender as experiências e sentidos emitidos por adolescentes, do sexo feminino, residentes em abrigos, para sua situação institucional e sua história de vida. A realização dessa pesquisa é importante porque abre a possibilidade para construção de novas ações, adequadas às necessidades do adolecer, emergentes dentro do contexto regional e das instituições. Nesta pesquisa as adolescentes participarão de oficinas, compostas por discussões temáticas que poderão acontecer de maneira organizada por todas que dele farão parte. Antes de concordar com a participação da adolescente nesta pesquisa, é muito importante que a senhora compreenda as informações contidas neste documento e que tenha ciência de que a adolescente tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Os grupos serão de caráter sigiloso, um segredo, isto é, o nome e endereço de origem das adolescentes serão preservados e não poderão ser divulgados pela pesquisadora de forma nenhuma. Somente com a sua autorização e das adolescentes as reuniões poderão ser gravadas em vídeo e, os materiais produzidos e adquiridos nesta pesquisa serão alocados exclusivamente no arquivo pessoal do pesquisador.

Os encontros acontecerão na própria instituição e a datas serão sempre negociadas entre todas as participantes, preservando seu conforto, intimidade e segurança. Garantimos que não há riscos de qualquer natureza para as participantes desta pesquisa, assim como não haverá despesas pessoais nem compensação financeira relacionada à sua participação. Afirmamos, ainda, que não haverá benefícios diretos a nenhuma participante.

Esclarecemos, ainda, às adolescentes participantes da pesquisa, que a intenção deste estudo é conhecer sua experiência dentro do abrigo onde você mora e também sua história de vida, sendo a realização dessa pesquisa importante porque abre a possibilidade para construção de novas ações, adequadas à sua necessidade.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas reafirmamos que a identidade das adolescentes não será revelada. Para qualquer informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (92) 33054550, ou no endereço do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, através do endereço: Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000, Campus Universitário - Bairro Coroado I.

À representante legal: Acredito ter sido suficientemente informado a respeito dos dados que li, descrevendo o estudo em questão. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos a qualquer momento. Concordo voluntariamente com a participação, na pesquisa, da adolescente pela qual sou responsável, e estou ciente de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo.

À adolescente participante da pesquisa: Fui informada sobre o que a pesquisadora quer fazer, porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Aceito a gravação dos grupos ( )

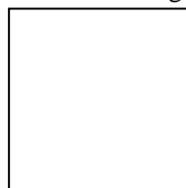
Não aceito a gravação dos grupos ( )

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Representante Legal

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Participante

ou



Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Impressão do dedo polegar  
 caso não saiba assinar

\_\_\_\_\_  
 Pesquisadora Responsável

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**Representante Legal/ Adolescente – Realização de Entrevista**

Prezada Senhora,

A adolescente que hoje se encontra abrigada na instituição pela qual a senhora é responsável está convidada a participar da pesquisa intitulada “*Do Ser-menina Ao Ser-mulher: Experiências e Sentidos do Adolescer Feminino Sob Contexto Institucional*”, dos pesquisadores Joanne Paola Menezes de Oliveira e Nilson Gomes Vieira Filho, que tem como objetivo principal compreender as experiências e sentidos emitidos por adolescentes, do sexo feminino, residentes em abrigos, para sua situação institucional e sua história de vida. A realização dessa pesquisa é importante porque abre a possibilidade para construção de novas ações, adequadas às necessidades do adolescer, emergentes dentro do contexto regional e das instituições. Como parte desta pesquisa, uma adolescente, moradora do abrigo, participará de uma única entrevista, composta por diferentes tópicos, que será a base para a elaboração de um estudo de caso significativo do “adolescer” em instituições. Antes de concordar com a participação da adolescente nesta pesquisa, é muito importante que a senhora compreenda as informações contidas neste documento e que tenha ciência de que a adolescente deve concordar em participar da pesquisa e que também tem o direito de desistir de sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

A entrevista terá caráter sigiloso, um segredo, isto é, nome e endereço de origem da adolescente serão preservados e não poderão ser divulgados pela pesquisadora de forma nenhuma. Somente com a sua autorização e da adolescente a entrevista poderá ser gravada em fita cassete e, os materiais produzidos e adquiridos nesta pesquisa serão alocados exclusivamente no arquivo pessoal do pesquisador.

A entrevista acontecerá na própria instituição e a data será negociada com a instituição e com a entrevistada, preservando seu conforto, intimidade e segurança. Garantimos que não há riscos de qualquer natureza para a participante desta pesquisa, assim como não haverá despesas pessoais nem compensação financeira relacionada à sua participação. Afirmamos, ainda, que não haverá benefícios diretos à participante.

Esclarecemos, ainda, à adolescente participante da pesquisa, que a intenção deste estudo é conhecer sua experiência dentro do abrigo onde você mora e também sua história de vida, sendo a realização dessa pesquisa importante porque abre a possibilidade para construção de novas ações, adequadas à sua necessidade.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas reafirmamos que a identidade da adolescente não será revelada. Para qualquer informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (92) 33054550, ou no endereço do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, através do endereço: Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000, Campus Universitário - Bairro Coroado I.

À representante legal: Acredito ter sido suficientemente informado a respeito dos dados que li, descrevendo o estudo em questão. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos a qualquer momento. Concordo voluntariamente com a participação, na pesquisa, da adolescente pela qual sou responsável, e estou ciente de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo.

À adolescente participante da pesquisa: Fui informada sobre o que a pesquisadora quer fazer, porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

\_\_\_\_\_ Aceito a gravação da entrevista ( )

\_\_\_\_\_ Não aceito a gravação da entrevista ( )

\_\_\_\_\_ Assinatura do Representante Legal

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_ Assinatura da Participante

ou



Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Impressão do dedo polegar  
caso não saiba assinar

\_\_\_\_\_ Pesquisadora Responsável

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## ANEXO III – FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA – CEP

 <b>Andamento do projeto - CAAE - 0059.0.115.000-11</b>				
<b>Título do Projeto de Pesquisa</b>				
Do Ser-menina ao Ser-mulher: Experiências e Sentidos do Adolescer Feminino Sob Contexto Institucional				
<b>Situação</b>	<b>Data Inicial no CEP</b>	<b>Data Final no CEP</b>	<b>Data Inicial na CONEP</b>	<b>Data Final na CONEP</b>
Aprovado no CEP	11/03/2011 10:27:54	10/05/2011 15:52:22		
<b>Descrição</b>	<b>Data</b>	<b>Documento</b>	<b>Nº do Doc</b>	<b>Origem</b>
2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	11/03/2011 10:27:54	Folha de Rosto	0059.0.115.000-11	CEP
1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	10/02/2011 12:14:25	Folha de Rosto	FR402151	Pesquisador
3 - Protocolo Pendente no CEP	04/04/2011 19:34:29	Folha de Rosto	061/11	CEP
4 - Protocolo Aprovado no CEP	10/05/2011 15:52:22	Folha de Rosto	061/11	CEP

## ANEXO IV – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS GRUPAIS

### ROTEIRO PROVISÓRIO PARA AS REUNIÕES COM AS ADOLESCENTES

#### **Grupo 01: Conhecer**

- Leitura e discussão do Termo de livre consentimento esclarecido para esclarecimento das dúvidas e efetivação do contrato de participação na pesquisa;
- Dispositivo auxiliar: papel e lápis de cor;
- Oficina: desenho da companheira e apresentação aos pares;
- Discussão acerca das atividades com o objetivo de empreender processos de identificação com entre histórias de vida dos sujeitos e os procedimentos institucionais que vêm atravessando.

#### **Grupo 02: Experienciar**

- Retomada da discussão anterior e verificação se há necessidade de continuação;
- Dispositivo auxiliar: cartolina, revistas, colas e pinceis;
- Oficina: realização, em pequenos grupos, de painéis representativos da concepção de adolescência para cada um dos subgrupos;
- Discussão acerca da atividade com o objetivo de empreender uma comparação com as histórias de vida dos sujeitos e os procedimentos institucionais que vêm atravessando.

#### **Grupo 03: Refletir**

- Retomada da discussão anterior e verificação se há necessidade de continuação;
- Dispositivo auxiliar: formulários para redação, lápis e canetas;
- Oficina: realização texto respondendo as perguntas do formulário;
- Discussão com o objetivo de empreender uma comparação com as histórias de vida dos sujeitos e os procedimentos institucionais que vêm atravessando.

#### **Grupo 04: Concluir**

- Retomada da discussão anterior e verificação se há necessidade de continuação;
- Dispositivo auxiliar: papéis coloridos e lápis de cor
- Oficina: realização de dinâmica adaptada em torno na construção de um “rio” para o barco da adolescência;
- Comentários no grande grupo acerca dos itens escolhidos e reflexão acerca dos projetos para o futuro;
- Momento de encerramento dos grupos de discussão e devolução acerca das atividades desempenhadas e das percepções geradas por todos os atores envolvidos;
- Conclusões gerais e consensuais e despedida.

## ANEXO V – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

## TÓPICOS PROVISÓRIOS PARA A ENTREVISTA INDIVIDUAL COM A ADOLESCENTE

**1. Identidade**

Qual o seu nome? Qual sua idade?

Se seu perguntasse quem é você, como se apresentaria?

Como é o seu dia-a-dia? O que faz? Aonde vai? Com quem se encontra?

Há quanto tempo mora na instituição?

Porque você acha que veio para cá?

Você pode participar de decisões aqui no abrigo? De quais?

Na sua opinião, como deveria funcionar o abrigo?

**2. Experiência sobre a vivência do “adolescer” em abrigo**

Você mora no abrigo. Como se sente vivendo aqui?

É diferente viver fora de viver aqui no abrigo? Que diferenças você pode perceber?

O que é adolescência para você? Esse tema já foi discutido aqui? O que tem de bom/ruim em ser adolescente? Como você acha que deve ser tratada pelas pessoas pelo fato de ser adolescente?

Que direitos/deveres as adolescentes têm? E aqui no abrigo?

**3. Sobre o cotidiano**

Como é o seu cotidiano no abrigo? O que faz quando está no abrigo? Como é seu dia-a-dia?

Pode opinar sobre as coisas que tem vontade de fazer? Participa da elaboração da programação das atividades?

Desde a sua estadia aqui, encontrou alguma vez com a sua família? Em que ocasião? Como foi?

Quando está fora do abrigo, o que você costuma fazer?

Há alguém fora do abrigo que se ocupa do seu cuidado? Essa pessoa vem te visitar?