

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA MULTIISTITUCIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA
SAÚDE – CONVÊNIO REDE CENTRO OESTE (UnB/UFMG/UFMS)**

VIRGINIA ELIZABETH SUASSUNA MARTINS COSTA

**COMPREENDENDO O TEMPO VIVIDO POR ADOLESCENTES DO GÊNERO
FEMININO COM EXPERIÊNCIAS DE VIVER NA RUA E EM ABRIGOS**

Goiânia, 2008

VIRGINIA ELIZABETH SUASSUNA MARTINS COSTA

**COMPREENDENDO O TEMPO VIVIDO POR ADOLESCENTES DO GÊNERO
FEMININO COM EXPERIÊNCIAS DE VIVER NA RUA E EM ABRIGOS**

*Tese apresentada ao Programa
Multiinstitucional de Pós Graduação Em
Ciências da Saúde – Convênio Rede Centro
Oeste (UnB/UFG/UFMS) para obtenção do
título de Doutor em Ciências da Saúde.*

Área de concentração: Ciências da Saúde

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Medeiros

Goiânia, 2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Costa, Virginia Elizabeth Suassuna Martins.
C837t Compreendendo o tempo vivido por adolescentes do gênero feminino com experiências de viver na rua e em abrigos [manuscrito]
/ Virginia Elizabeth Suassuna Martins Costa. – 2008.
124 f.:il.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Medeiros.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, 2008.

Bibliografia: f. 116-124.
Anexos.

1. Tempo (psicologia), percepção do 2. Adolescente 3. Gestalt - Terapia 4. Existencialismo 5. Abrigo 6. Menores de rua I. Medeiros, Marcelo. II. Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde III. Título.

CDU: 159.937.53-053.6

FOLHA DE APROVAÇÃO

VIRGINIA ELIZABETH SUASSUNA MARTINS COSTA

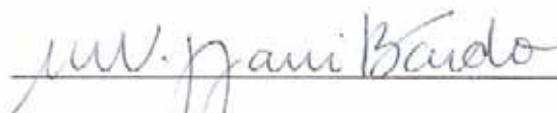
COMPREENDENDO O TEMPO VIVIDO POR ADOLESCENTES DO GÊNERO FEMININO COM EXPERIÊNCIAS DE VIVER NA RUA E EM ABRIGOS

Tese apresentada ao Programa Multiinstitucional de Pós Graduação em Ciências da Saúde – Convênio Rede Centro Oeste (UnB/UFG/UFMS) para obtenção do título de Doutor em Ciências da Saúde, aprovada em 21/11/2008 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:


BANCA EXAMINADORA




Prof. Dr. Marcelo Medeiros
Instituição: Universidade Federal de Goiás




Prof. Dra. Maria Aparecida Viggiani Bicudo
Instituição: Universidade Estadual Paulista (Rio Claro – SP)



Prof. Dr. Rodolfo Petrelli
Instituição: Universidade Católica de Goiás



Prof. Dra. Maria Alves Barbosa
Instituição: Universidade Federal de Goiás



Prof. Dra. Ana Lúcia Queiroz Bezerra
Instituição: Universidade Federal de Goiás

DEDICATÓRIA

Dedico esta obra ao meu esposo, companheiro de 30 anos, e aos filhos, pela solidariedade e compreensão diárias nas minhas presenças- ausências, concedendo-me a oportunidade de vivenciar novas possibilidades existenciais.

AGRADECIMENTOS

À **ESPIRITUALIDADE** que me faz compreender que o amor é a melhor música na partitura da vida;

À pianista e mãe **Elizabeth** que me ensinou os primeiros acordes existenciais e espirituais do meu-ser-no-mundo-com-os-outros;

Ao pai **Suassuna** que favoreceu minha aceitação de que, sem pausa, sem momentos de reflexão, não há harmonia;

A minha tia **Dulcineia**, cujos acordes e notas musicais, em forma de exemplos, ressoam até hoje em meu existir;

Ao meu sogro **Antônio** e sogra **Abadia**, por terem educado meus ouvidos para compreender as diferentes categorias musicais;

Ao meu companheiro de mais de trinta anos, **Tony**, que me ajuda a compor e reger, como um grande e insubstituível maestro, a orquestra familiar, compartilhando meus sons graves e agudos;

Ao nosso filho e psicólogo **Danilo**, que sabe preencher os compassos com sua dedicação e carinho;

À nossa filha e advogada **Livia**, pela tonalidade musical impressa no cotidiano;

Ao nosso filho e administrador **Mateus** que, com sua melodia e ritmo combinados, oferece uma nova expressão musical ao conjunto de nossa música familiar;

Aos colaboradores da nossa casa, funcionários e professores do Instituto de Treinamento e Pesquisa em Gestalt-terapia de Goiânia – ITGT, por terem me ensinado a compreender minha própria música, em especial na pessoa de **Wenilton**;

À **Universidade Católica e Federal de Goiás** que, desde 1978, colabora com a musicalidade de minha vida acadêmica;

Aos meus **alunos do Curso de Psicologia da Universidade Católica de Goiás** que me estimularam e compreenderam minhas pausas e ausências na composição de suas melodias;

Aos **meus pacientes** da Gestalt Clínica de Psicologia que, com suas ressonantes existências, contribuem para que me depare com os sons que imprimo à minha;

Ao **Prof. Dr. Celmo Celso Porto**, pela ousadia de implementar o convênio do Programa Multiinstitucional de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (UnB/UFG/UFMS), possibilitando-me a realização de uma nova música em minha vida: o vir-a-ser-doutora;

À **banca do exame geral de qualificação**, nas pessoas do **Prof. Dr. Marcelo Medeiros** (Presidente) **Prof^ª. Dr^a Maria Alves Barbosa**, **Prof^ª. Dr^a. Ana Lúcia Queiroz Bezerra**; **Prof^ª. Dr^a. Nélida Antônia Schmidt Fornés** (Suplente), que supervisionaram meus acordes iniciais na execução dessa partitura;

Ao **Prof. Dr. Rodolfo Petrelli** que me fez platéia do concerto da obra de Éugène Minkowski;

À **Prof^ª. Dr^a. Maria Aparecida Viggiani Bicudo**, por me ensinar a ouvir os sons fenomenológicos que se mostraram no mundo-vida dos sujeitos desse estudo;

À **Prof^ª. Dr^a. Magali Boemer**, que se dispôs a ouvir a melodia composta nessa obra e colaborou com sua musicalidade;

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Marcelo Medeiros**, que me apresentou as partituras musicais compostas pelas adolescentes em seu 'habitar em suas casas, nas ruas e em abrigos'.

Às **meninas, sujeitos desse estudo**, por me oportunizarem a vivência de novas notas musicais que, como um novo alfabeto, me ensinam a reescrever a música da minha vida com sonoridades que nenhuma combinação dos antigos sons teria permitido prever.

A todos vocês, meu carinho e admiração.

EPIGRAFE

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...*

(Alberto Caeiro / Fernando Pessoa)

RESUMO

A diversidade de modos possíveis das adolescentes construírem suas espacialidades e temporalidades, vivendo nas ruas e em abrigos, tem sido focalizada sob diversas óticas nos campos da saúde, educação, sociologia, entre outras áreas. Recorrendo a estudos e pesquisas que investigam essa temática focamos a interrogação que revela a intencionalidade em compreender o modo como as adolescentes que se encontram em abrigos vivenciam o tempo. Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a compreender o tempo vivido por essas pessoas, com experiências de viver na rua e em abrigos, na tentativa de possibilitar novos modos de atuação dos profissionais de saúde e áreas afins. Os pressupostos filosóficos da investigação fenomenológica - modalidade do fenômeno situado - fundamentam a investigação. Como a experiência é sempre vivida por um sujeito, situado espaço-temporalmente no horizonte da historicidade do seu real vivido, meninas que estavam experienciando o habitar o abrigo por, no mínimo, quatro meses anteriormente ao início da coleta de dado, participaram da investigação. Por meio de entrevistas semi-estruturadas e atividades de colagem, buscamos por um material que nos permitisse compreender as experiências relacionadas ao tempo vivido pelas participantes. Dos resultados submetidos à análise ideográfica, seguida da elaboração de uma matriz nomotética, emergiram duas grandes categorias abertas: 'modos de habitar' e 'modos de se perceber sendo'. Estas revelaram que, diante da exigência originária do ser-ai e da presença em buscar sua realização nos diversos modos de ser-com, as meninas habitam a rua como uma alternativa ao habitar a casa e, finalmente, o abrigo com a esperança de realizarem seus projetos existenciais. Nesse sentido, sinalizam para o abrigo não como um espaço físico, mas como um espaço vivido, onde educadores e educandos estão sendo-uns-com-os-outros. As grandes categorias desvelam a vivência no presente tanto do passado, por intermédio das recordações, lamentos e pesares, assim como do tempo futuro, por meio de ações vislumbrando satisfazer desejos, na esperança da reconstrução da decadência, possibilitando, assim, ações éticas baseadas na redimensão da própria existência e no arrependimento. Esta investigação possibilitou perceber, também, que o tempo vivido no abrigo se constitui em uma oportunidade para a atuação de equipe multi e transdisciplinar envolvendo educadores, psicopedagogos, assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, médicos, entre outros. Possibilitou ainda evidenciar a necessidade de uma reconstrução das políticas públicas de atenção às adolescentes que venham a contemplá-las em suas dimensões existenciais.

Palavras Chave: 1. Tempo, percepção do 2. Adolescente 3. Gestalt - Terapia 4. Existencialismo 5. Abrigo 6. Menores de rua

ABSTRACT

The diversity of teenagers' possible manners to constitute their spaces and temporalities, when living on the streets and foster homes, has been focused under several perspectives in health, education, sociology and many other fields. Considering studies and researches which investigate this theme, we have focused the questions which reveal the intention to comprehend how foster home teenagers experience time. Hence, this study intends to comprehend the time experienced by these people, experiencing life on the streets and foster homes, on an effort to aid on the actions of health professionals and related areas. Philosophical premises of phenomenological investigation – actual phenomenon modality – provide the fundamentals for the investigation. Since the experience is always experienced by a subject, situated in space and time on the horizon of their lived reality history, girls experiencing inhabiting foster homes, for at least for months before the beginning of data collecting, were included in the investigation. By means of semi-structured interviews and image gluing activities we have achieved some material which allowed for the comprehension of the experiences related to the time lived by the girls. From the results submitted to ideographic analysis, followed by the elaboration of a normotetic matrix, two major open categories emerged: 'ways of inhabiting' and 'ways of perceiving oneself being'. They have revealed that, in face of the original demand of the being-there and of the presence of the search for self realization in the diverse ways of being-with, those girls inhabit the streets as an alternative when inhabiting the house, and finally the foster homes with the hope of achieving their existential projects. In such sense, they signalize for the foster homes not as a physical space, but as a lived space, where educators and learners are being-with-one-another. The major categories unveil the living in the present both of the past, by means of recalling, whining and sorrow, as well as of the future time, through the glimpse of satisfying desires, on the hope of reconstructing decadence, thus making it possible to have ethical actions based on giving a new dimension for their own existence and regret. This investigation allowed us to perceive, also, that the time spent in the foster home constitutes an opportunity for the actions of team which is both multi- and trans-disciplinary, including educators, psychopedagogic professionals, social assistants, psychologists, nurses, therapists, and physicians among others. It was also possible to outline the need for a renovation of public policies on teenagers addressing, in order to fulfill them in their existential dimensions.

Key words: 1. Time, perception of 2. Teenager 3. Gestalt - Therapy 4. Existentialism 5. Foster home 6. Homeless children

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
Explicitando a proposta da pesquisa	06
Organização do texto	06
CAPÍTULO I	08
1- O ADOLESCER, O VIVER NA RUA, EM ABRIGOS E O TEMPO VIVIDO	08
.....	08
1.1- A Psicologia	09
1.2 - A Sociologia	13
1.3- A Filosofia	16
2- Adolescência no contexto da rua	28
3- Articulando diferentes perspectivas	41
CAPÍTULO II	43
2- PERCURSO METODOLÓGICO	43
2.1- A opção teórico-metodológica	43
2.2- O espaço e os participantes do estudo	46
2.3- Observância aos aspectos éticos da pesquisa	47
2.4- O encontro existencial	48
2.5- Caminhando rumo à análise do fenômeno	51
CAPÍTULO III	58
3- COMPREENDENDO O TEMPO VIVIDO PELAS ADOLESCENTES.....	58
3.1- Modos de habitar	59
3.1.1- Casa	59
3.1.2- Escola	67
3.1.3- Rua	69
3.1.4- Abrigo	80
3.2- Modos de perceber-se sendo	87
3.2.1- Percepção	88
3.2.2- Temporalidade	91

CAPÍTULO IV	99
4- O TEMPO VIVIDO PELAS ADOLESCENTES COM EXPERIÊNCIA DE VIVER NA RUA E EM ABRIGO	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	125
Anexo - A: Autorização do abrigo no qual o estudo foi realizado	125
Anexo - B: Consentimento do juizado da infância e juventude	126
Anexo - C: Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa Médica Humana e Animal do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás	127
Anexo - D: Termo de consentimento livre e esclarecido	128
Anexo - E: Tabela de reduções do sujeito 4	131
Anexo - F: Tabela de reduções dos sujeitos da pesquisa	163
Anexo - G: Colagens dos sujeitos da pesquisa	172
APÊNDICE	176

INTRODUÇÃO

Retrocedendo à época da minha adolescência, recordo-me que vivenciei o tempo tanto na dimensão cronológica quanto no horizonte temporal. Na primeira, como toda adolescente, em razão das transformações de várias naturezas que envolvem a puberdade. Na segunda, na instituição escolar vocacional do primeiro grau, a qual freqüentava por um período de oito horas por dia, cinco vezes por semana, onde a experiência do aqui-e-agora valorizava as do passado e as expectativas de um tempo futuro.

Esta vivência fez-se possível face à concepção de tempo que norteava essa instituição, na qual, tanto o tempo do projeto pedagógico quanto o do projeto humano estavam presentes. O contexto educacional onde ocorreu essa experiência caracterizava-se por uma atmosfera preocupada, essencialmente, com a formação da pessoa (alunos) e de futuros cidadãos e profissionais. O currículo escolar era organizado de modo que metade das horas-aulas era destinada, especificamente, ao ensino e aprendizagem de disciplinas que contemplavam o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas, como aulas de português, matemática, história, geografia. A outra metade era direcionada ao trabalho de formação mais abrangente, priorizando o contato com habilidades vocacionais dos alunos, por meio de atividades envolvendo aulas de pintura, artes plásticas, músicas, teatro, práticas comerciais, industriais, agrícolas e domésticas. Para realizar esse projeto, a escola possuía, em seu interior, salas equipadas com os recursos necessários.

No cotidiano, havia oportunidade de experienciar-me, trazendo o futuro para o aqui-e-agora, desempenhando, por exemplo, o papel de administradora da cantina, de um posto de uma agência bancária situada no interior da instituição, de agricultora, de artista, de musicista, de profissional na área da culinária, de corte e costura, dentre outros.

No desempenho desses papéis, percebia que as atividades que exigiam contato mais direto com o outro, mediante o uso de habilidades interpessoais, permitiam que me destacasse. Percebi, gradativamente, aspectos que faziam parte de minhas aptidões, interesses e modos de ser. Acompanhada por profissionais, dos quais recebi suporte vocacional e psicológico, pude superar ambigüidades próprias dessa fase e trazer o futuro para o presente, delineando possibilidades de formação profissional. Ter projetos possibilitou-me nortes, de modo que hoje percebo ter percorrido uma trajetória, atualizando-me em meu próprio caminhar.

O desejo e a esperança de vir a ser uma psicóloga configuraram o primeiro passo para a realização do meu projeto de vida. O futuro fez-se atuar no presente pela postura de procurar, no ensino superior, por uma escola capaz de me preparar para o vestibular do curso de psicologia. O futuro tornara-se presente no primeiro dia de aula.

Comecei a esboçar ações na área de humanidades, ajudando adolescentes a perceberem-se e a delinearem projetos de vida, compreendendo seu corpo físico e respectivos movimentos de mudanças. Durante o curso da graduação, estudei muito sobre adolescência e, como estagiária, participei de grupos de orientação vocacional dirigidos a adolescentes que procuravam a clínica-escola da instituição. Confirmava-se, mais uma vez, a importância da atuação de profissionais nessa área, de forma a ajudar abrir horizontes de possibilidades.

Após a conclusão de curso de Graduação em Psicologia, em 1978, em decorrência de mudança para Goiânia, fui contratada pela Universidade Católica de Goiás (UCG). Como professora dos cursos de Psicologia e de Educação, deparei-me com muitos alunos, em sua maioria do gênero feminino, ainda considerados adolescentes, os quais apresentavam dificuldades para aprendizagem em razão da relação estabelecida com os professores e com o modo como o conteúdo era ministrado. O aprendizado parecia não se desdobrar em outras ações, restringindo-se apenas ao aqui-e-agora das provas.

Antes de optar pelo Mestrado, busquei especializar-me em uma área que contemplasse minha visão existencial do ser humano. Interessada no reconhecimento e desenvolvimento das forças inerentes a todo ser humano, fui me percebendo adepta da psicologia humanista, existencial e fenomenológica, enquanto recursos para compreender a dinâmica humana. Com muito estudo, compreendi que essas concepções também embasavam, filosoficamente, a *Gestalt*-terapia, abordagem que assumo atualmente em meu trabalho como psicoterapeuta e professora na Universidade.

Na tentativa de trabalhar essa abordagem, segundo uma perspectiva pedagógica, ingressei no Mestrado em Educação, no qual, com base na *Gestalt*-pedagogia, foi possível identificar várias esferas da relação intersubjetiva, vivenciadas na relação professor-aluno, como algo extremamente significativo para a aprendizagem no aqui-e-agora e refletido no lá-e-então (COSTA, 2002).

Posteriormente, focada em meu trabalho clínico como *Gestalt*-terapeuta e membro fundadora, professora e supervisora de um instituto de treinamento-pesquisa em *Gestalt*-terapia, na cidade de Goiânia, desde 1985, direcionei novamente meu interesse para os adolescentes, em uma perspectiva clínica, tanto em terapia individual quanto em orientação vocacional.

Nessa prática, percebi que os adolescentes, em sua maioria, vivem o tempo de forma descontínua. Muitas vezes, o vivem apenas na dimensão do agora. O dia de hoje parece não conter as experiências do de ontem e nem as possíveis conseqüências dos dias que se sucedem. A vida parece ser um jogo de sorte ou azar, no qual a reflexão a respeito dos projetos de vida não faz sentido. Outras vezes, responsabilizam as experiências do passado, como as únicas responsáveis pelo presente ou vivem motivados por objetivos desarticulados de suas realidades existenciais. Muitos deles separam, pontualmente, momentos na escola, na vida na família, no social e no afetivo. Alguns apresentam desejo sem projetos e, outros, projetos sem ações.

Com a intenção de avançar no trabalho investigativo a respeito da adolescência, iniciado no mestrado, encaminhei-me para o doutorado.

Inicialmente estabeleci contato com o coordenador do projeto de pesquisa direcionado à Promoção da Saúde Integral para Crianças e Adolescentes em Situação de Rua. Este projeto, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Saúde integral da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás, é um estudo multicêntrico e integrado, visando conhecer e analisar possibilidades para assistir às crianças e adolescentes com experiência de vida nas ruas. Ciente desse projeto e frente às minhas inquietações decorrentes do trabalho como psicoterapeuta, me senti desafiada a compreender como flui o tempo vivido pelas adolescentes com experiências de morar nas ruas e em abrigos.

Nesse sentido, alguns questionamentos começaram a se fazer presentes na tentativa de imprimir nova compreensão a respeito da temporalidade retrospectiva e prospectiva dessas pessoas. Entre eles, destacam-se: como essas adolescentes vivem o tempo nas dimensões presente, passado e futuro? de que forma o passado é trazido ao presente? o futuro comparece nas preocupações do presente? como o presente é vivido?

Assim, decidi visitar não apenas uma das instituições que já se constituía no cenário onde algumas atividades do referido projeto eram desenvolvidas, mas, também, outras que atendessem às adolescentes do gênero feminino com experiência de vida nas ruas.

Inicialmente, visitei a instituição caracterizada por ser um abrigo que oferecia espaço para as adolescentes, preferencialmente com filhos, que moraram nas ruas e em um espaço denominado ‘casa-lar’, pelo tempo necessário até chegarem à maioridade.

As coordenadoras dessa instituição expuseram os objetivos da casa e permitiram que pudesse realizar esta pesquisa. Pude, então, habitar aquela realidade, conhecendo, assim, o cotidiano ali vivido. Com esse propósito, durante cerca de dois meses, frequentei essa instituição, em alguns períodos pela manhã, outros à tarde e também aos finais de semana.

Observei que o local apresentava uma rotina semelhante à de uma casa comum, na qual as meninas tinham hora estabelecida para acordar e iniciar suas atividades diárias, as quais eram listadas, rigorosamente cobradas e, na maioria das vezes, assumidas por elas. Havia uma oficina de costura e uma sala para apoio pedagógico; isso se mostrou a mim como uma preocupação da instituição em relação ao horizonte de vida das adolescentes ali abrigadas. Um horizonte que abrangia a realidade presente de ambigüidades existenciais vivenciadas pela menina adolescente e a mulher mãe. Nesse sentido, esta menina adolescente guardava o seu tempo vivido nos álbuns de fotos, nos pertences da infância, nos bilhetes e na materialidade de ocorrências impressas no corpo-próprio, como a gravidez e as cicatrizes das violências sofridas.

Embora essa Instituição apresentasse uma realidade complexa e correspondesse às minhas expectativas, procurei conhecer outras que também trabalhassem com adolescentes com experiência de vida nas ruas, tendo, agora, por meta definir o campo de pesquisa.

Nesse percurso, foi importante saber também sobre uma Instituição governamental do município de Goiânia, criada para coordenar e executar ações voltadas para a infância e adolescência, em parceria com a então Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC), a qual tinha, como referência, também, assim como a anterior, os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa organização efetivava seu trabalho por intermédio de casas de passagem, as quais recebiam adolescentes de ambos os gêneros, lá permanecendo por alguns dias; depois, retornavam às ruas, sem previsão de retorno. Esse local proporcionava aos adolescentes, entre doze e dezenove anos, em situação de risco pessoal e social e com vínculos familiares fragilizados, atendimento “em meio aberto”, envolvendo suas famílias, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, (BRASIL, 1991).

Considerando a proposta da pesquisa, visitei uma unidade dessa organização, restrita ao atendimento de adolescentes do pelas adolescentes. A aproximação a essa instituição foi gradativa e contou com a colaboração dos educadores e autorização do Juizado da Infância e Juventude do Estado de Goiás. (ANEXO – A)

O contato foi estabelecido com sua coordenadora e a informação foi a de que deveria estar lá por volta das 11:00 horas em função de que, nesse horário, haveria maior probabilidade de encontrar as adolescentes já acordadas.

Inicialmente, fiquei surpresa com essa informação, considerando que a realidade vivida já se anunciava. O cenário encontrado, simultaneamente me instigava e me inquietava. Eram 11h00min horas e algumas adolescentes ainda dormiam, expressando que não seguiam

padrões do cotidiano comum às adolescentes que têm sua rotina de estudo estabelecida como a que vivenciei nesta idade. Outras tomavam sol, conversando. Dirigi-me para o grupo, com a intenção de estar com elas.

Duas adolescentes conversaram comigo e se referiram ao tempo perdido na vida; outras o maldiziam e algumas dele falavam com saudade. Muitas verbalizavam a necessidade do tempo correr mais rapidamente, outras, a de o protelarem; para algumas, ele era demasiadamente longo e, para outras, escasso. Assim, fui percebendo que também estava tão somente imersa no presente.

Em uma outra visita, além de presenciar a repetição das mesmas cenas, ouvi o diálogo entre uma adolescente e uma educadora sobre o momento e o destino que o dinheiro, equivalente, em 2006, a um pacote de cinco quilos de arroz, deveria ser gasto. Na perspectiva da educadora, o valor deveria ser guardado de forma a satisfazer desejos e necessidades futuras; na da adolescente, deveria ser gasto agora, mesmo não sabendo claramente em quê. Após muito diálogo, a adolescente saiu para ir a um supermercado, afirmando que compraria um shampoo e retornou com algumas balinhas e doces, deixando-me perplexa com o seu modo de lidar com a vida. Vivia o presente. Questões econômicas e do amanhã não se apresentavam a ela como significantes.

Assim, minhas reflexões relativas a questionamentos a respeito da vivência do aqui-e-agora, sem referência a um passado e a um futuro, foram retomadas.

Conhecendo o cotidiano dessa instituição, observei que, sendo uma ‘casa de passagem’, como o próprio nome sugere, comprometia-se a receber as meninas por alguns dias, mas não apresentava um projeto de atividades educacionais que permitisse a construção de vínculos, como ocorre em um abrigo. Percebi também que em virtude da alta rotatividade dessas meninas, teria dificuldades para construir e consolidar, com elas, uma relação de colaboração, no sentido de poder contar com suas presenças nas etapas da pesquisa, nas entrevistas e na atividade de colagem, as quais iriam requerer um tempo imprevisível.

Com essa compreensão, optei por voltar a estabelecer contato com a instituição anterior, a qual se mostrou mais apropriada ao projeto de pesquisa.

Na busca pela diversidade possível de modos como essas experiências ocorreram, a modalidade tempo mostrou-se significativa logo nas primeiras visitas realizadas. Assim, o que emergiu para mim, ao longo dessa aproximação, foi o tempo por elas vivido nesse percurso de habitarem a rua e o abrigo.

Após análises e reflexões, configurou-se minha interrogação: ‘como flui o tempo vivido pelas adolescentes com experiências de viver na rua e em abrigos’.

Explicitando a proposta da pesquisa

Frente às questões pertinentes à temporalidade retrospectiva e prospectiva, focando a interrogação que revela minha intencionalidade em compreender o modo como as adolescentes que se encontram em abrigos, vivenciam o tempo, formulo a proposta sob minhas perspectivas, visando contemplar os paradigmas da academia:

‘Compreender o tempo vivido pelas adolescentes com experiências de viver na rua e em abrigos’.

Organização do texto

No percurso em direção a essa interrogação, a investigação, ainda que tendo ocorrido como uma totalidade, foi organizada do seguinte modo:

No primeiro capítulo foram trazidos estudos que contextualizam o tema focado no âmbito da região de inquérito da Psicologia, Sociologia e Filosofia. A meta foi apresentar trabalhos que envolvessem adolescentes vivendo em situações de rua e de abrigo, destacando os seus modos de ser; de que forma o pelas adolescentes é compreendido e abordado pela literatura estudada; como têm sido explicitados os modos de viver na rua e no abrigo; tempo, temporalidade e história.

No segundo, a interrogação formulada foi retomada, visando explicitar os procedimentos da investigação. Foram focadas as características da instituição selecionada, dos sujeitos considerados significativos, da modalidade de analisar os dados obtidos e a análise efetuada. Apresentei também o modo pelo qual me propus a interpretar as convergências, divergências, análise dos dados, a elaboração das reduções sucessivas e as categorias temáticas abertas ou grandes convergências.

No terceiro capítulo foram analisadas as convergências, à luz da interrogação, construindo articulações entre autores estudados, as falas dos sujeitos em direção à explicitação do compreendido sobre a questão formulada, sob minhas perspectivas, qual seja, ‘como flui o tempo vivido pelas adolescentes com experiência de viver na rua e em abrigos’.

No quarto capítulo, ‘o tempo vivido pelas adolescentes com experiências de viver na rua e em abrigos’, a interrogação que orientou esta investigação foi retomada a partir da minha compreensão, enquanto pesquisadora.

Finalmente, no último, serão apresentadas algumas considerações a respeito do que se revelou.

CAPÍTULO I

1- O ADOLESCER, O VIVER NA RUA, EM ABRIGOS E O TEMPO VIVIDO

Neste primeiro capítulo são abordados estudos que contextualizam as diversidades possíveis dos modos de ser da adolescente, de que forma vêm sendo compreendidas e tratadas na literatura estudada, como têm sido explicitados os modos de viver na rua e no abrigo, a questão do tempo, temporalidade e história.

Meu interesse enquanto pesquisadora justifica-se pela tentativa de compreensão da adolescência, sob a perspectiva da temporalidade, expressa, para efeito desse estudo, como o fenômeno da vivência do tempo pelas adolescentes envolvidas em experiências de rua e, no momento da realização da pesquisa, de abrigo.

Minha intenção foi focar o tempo vivido pela adolescente que habita a rua e abrigo, captando o modo ‘como’ ela o vivencia. Para tanto, busquei fundamentos na Psicologia, Sociologia e Filosofia, que sustentassem entendimentos sobre a temporalidade vivida pelos sujeitos pesquisados. Porém, fui à coisa-mesma, às adolescentes que habitam a rua e abrigos para compreender como vivem sua historicidade. Contudo, não deixei de recorrer a estudiosos do assunto para compreender, de maneira aprofundada, o tema investigado. Apresento, assim, neste capítulo, uma incursão pela bibliografia referente à adolescência sob essas óticas e, a seguir, por tratar-se de temporalidade, o tema solicitou investigação sobre estudos de outros autores que discorrem sobre o tempo.

1.1- A Psicologia

A palavra adolescência tem uma dupla origem etimológica. Deriva do Latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), que significa a condição ou o processo de crescimento; por outro lado, provém de *adolescere*, origem da palavra *adoecer*. De um lado há, portanto, um elemento que designa aptidão para crescer física e psiquicamente e, de outro, *adoecer*, que pode sugerir, no âmbito da ambigüidade dos sentidos que nutre as palavras, o sofrimento emocional decorrente das transformações biológicas e mentais, características dessa faixa de vida Outeiral (2003).

Entretanto, quando se fala de adolescência, é importante abordar as concepções presentes nos estudos da psicologia, as quais, apesar de considerá-la um fenômeno psicossocial, ora enfatizam os aspectos biológicos, ora os ambientais e sociais, não conseguindo superar visões dicotomizantes. Neste sentido, adolescência, com o embasamento psicobiológico que lhe confere características universais, se exterioriza com suas singularidades, no contexto sociocultural no qual se desenvolve (OZELLA, 2002). Esse autor também afirma que a ênfase nos aspectos fundamentalmente orgânicos, encontrada nas concepções de adolescência, decorre dos estereótipos e estigmas presentes em sua concepção desde que a mesma foi identificada enquanto uma etapa marcada por tormentos e conturbações, em decorrência da sexualidade, reforçada por teorias psicanalíticas e incorporada pela população e pelos próprios adolescentes.

Dessa forma, podem ser destacadas algumas colaborações na América Latina e, particularmente, no Brasil, de Knobel (1981), as quais exprimem uma ênfase universalizante e naturalizante à visão da adolescência. Este autor enfatiza o fato de não podermos interligar toda a realidade biopsicológica do processo evolutivo da adolescência às condições exteriores. No que tange à sintomatologia normal da adolescência, assinala aspectos como:

- 1) busca de si mesmo, da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período de vida; 9) uma separação progressiva dos pais; 10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo (KNOBEL, 1981, p.29).

Em decorrência desses aspectos, algumas vertentes da psicologia negligenciaram a inserção histórica e as condições objetivas dos jovens no processo de compreensão da adolescência, vendo-os de forma abstrata e genérica, na qual a influência do meio se descaracteriza como se fosse algo secundário no desenrolar do processo, já previsto durante este momento da vida.

Além das concepções divergentes, é importante ressaltar outros dois elementos básicos referentes à adolescência: o primeiro é que é preciso considerar as distintas experiências de adolescentes, as quais, embora com elementos comuns, dependem dos aspectos psicológicos e sociais relativos ao contexto vivido; o segundo, é que é necessário compreender que a adolescência apresenta diferentes fases com características peculiares, conforme lembra Outeiral (2003).

Apesar da compreensão possibilitada pela etimologia da palavra, a adolescência tem sido objeto de muitas definições. Juridicamente, é considerada uma etapa que se estende dos doze aos dezoito anos de idade, delimitação estabelecida pela Lei nº. 8.069/90 de 1991 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/90 (BRASIL, 1991), cuja dimensão política e social é expressa pela garantia dos direitos da infância e da adolescência.

Para Outeiral (2003), “A adolescência é composta de três etapas, de início e fim não muito precisos, em que algumas características se confundem e outras não, e “flutuações” progressivas e regressivas se sucedem, alternam-se ou executam um movimento de “vaivém” (p.5).”

Para esse autor, a primeira etapa ocorre dos dez aos quatorze anos e baseia-se nas transformações corporais e alterações psíquicas; a segunda, dos quatorze aos dezessete anos, caracteriza-se pelas questões ligadas à sexualidade, especificamente pela passagem da bissexualidade para a heterossexualidade; a terceira, dos dezessete aos vinte anos, pelo estabelecimento de novos vínculos com os pais, pela questão profissional, aceitação do novo corpo e dos processos psíquicos do mundo adulto. Entretanto, esta divisão cronológica é arbitrária, pois a adolescência, enquanto um processo psicossocial, interrelaciona-se a aspectos sociais, econômicos e culturais vivenciados pelos adolescentes. (OUTEIRAL, 2003).

Para Fierro (1995), longe de ser um mero intervalo temporal entre duas idades, a adolescência constitui um período e um processo de ativa desconstrução de um passado pessoal que, de um lado, é, em parte, tomado e mantido e, de outro, abandonado e definitivamente preterido. Trata-se de projeto e de construção do futuro, baseado em um grande horizonte de possibilidades que o adolescente antevê e tem consciência de poder ser. Para o autor, nesse processo de resgate e preparação são fundamentais determinados temas

vitais: a própria identidade, a sexualidade, o grupo de amigos, os valores, a experiência e a experimentação de novos papéis.

Para outro autor, a adolescência inclui a puberdade, definida como “o conjunto das transformações psicofisiológicas ligadas à maturação sexual, que traduzem a passagem progressiva da infância à adolescência”. (TIBA, 1986, p. 13). Modificações físicas transformam o corpo infantil, capacitando-o para a reprodução, como também salientam Tiba, (1994) e Zagury (1997). Corpo que instintivamente se mobiliza desde a primeira infância em busca de sensações de prazer, conforme destaca Almeida (2003). Em concordância, Assumpção e Kuczynski (1999) referem-se, especificamente, às manifestações da puberdade, como as relacionadas ao estirão de crescimento, desenvolvimento das gônadas, órgãos reprodutores e caracteres secundários, às mudanças de composição corporal, incluindo quantidade e distribuição de gordura, crescimento do esqueleto e da musculatura e desenvolvimento dos sistemas circulatório e respiratório que levam, principalmente em pessoas do gênero masculino, ao aumento de força e resistência.

Segundo Outeiral (2003), os critérios temporais para caracterizar o fim da adolescência são definidos pela Associação Psiquiátrica Americana da seguinte forma:

separação e individuação dos pais; estabelecimento da identidade sexual; aceitação do trabalho como parte integrante do cotidiano de vida; construção de um sistema pessoal de valores morais; capacidade de relações duradouras e de amor sexual terno e genital; nas relações heterossexuais; e regresso aos pais numa nova relação baseada numa igualdade relativa (p.5).

No contexto dessa discussão, Erikson (1972) e Blos (1995) enfatizam que o desenvolvimento da identidade e do ‘eu’ é uma tarefa fundamental da adolescência, trazendo a combinação das identificações infantis do passado com as transformações físicas, sociais e emocionais presentes e com os compromissos futuros, segundo uma unidade integrada.

Embora essa tarefa de construção da identidade seja um construto pessoal e diversificado, associado à variedade cultural que compreende valores, crenças, regras e padrões, caracteriza-se por períodos críticos do desenvolvimento, organizados de forma dinâmica, considerados como um elemento comum a todas as culturas humanas. Nesse sentido, para Erikson (1972) e Blos (1995) todos os adolescentes, independentemente de sua condição sócio-econômica e cultural, organizam sua identidade com base na confluência do individual e social; esta última representada pelo outro, nas suas várias formas, como a família, os pares, as instituições e a comunidade. Portanto, a noção de identidade relaciona-se, ao mesmo tempo, às dimensões individuais (ligadas à apropriação do próprio corpo, à

representação de si e à imagem do corpo) e às dimensões sociais (vinculadas ao outro e à territorialização), ocorridas nas dimensões existenciais espaço (aqui) e tempo (agora).

Segundo Fierro (1995), as leis dos processos pelas quais as pessoas se reconhecem são as mesmas que regem aqueles pelos quais conhecem a realidade externa, ou seja, são as mesmas leis relativas ao conhecimento social e interpessoal. Considera esse autor que a representação de si mesmo é um tema crucial na adolescência. O conceito de si mesmo vai muito além. É um conjunto de conceitos de representações de juízos descritivo e valorativo a respeito do próprio sujeito, em diferentes aspectos, envolvendo o próprio corpo, o próprio comportamento, a própria situação e as relações sociais.

Knobel (1981), por sua ótica, enfatiza que, tanto frente ao temporal como ao espacial, os pensamentos do adolescente adquirem características particulares. O adolescente vive o tempo em um processo denominado por esse autor de ‘deslocalização temporal’, ou seja, o que é urgente, geralmente é adiado e o que pode ser postergado, é antecipado. Como exemplo, o adolescente acredita ter tempo para estudar, embora o exame seja no dia seguinte; sente-se incompreendido por não ter suas necessidades ‘imediatas’ atendidas pela mãe diante do desejo de ter o vestido para o próximo baile. O passado e o futuro são unidos, então, em um presente voraz e é apenas durante a adolescência que essas dimensões temporais vão sendo discriminadas.

A discriminação temporal de – passado/presente/futuro – surge dos lutos típicos da adolescência – do corpo infantil, do papel e da identidade, dos pais da infância desenvolvendo o que ele denomina de tempo conceitual ou tempo cronológico (KNOBEL, 1981). Surge também dos aspectos vivenciais, relacionados às necessidades corporais ou rítmicas, ou seja, baseado nos atos de comer, defecar, brincar, dormir, estudar, dentre outros. Trata-se do tempo vivencial, experimental ou ainda do tempo rítmico. Ainda no plano corporal, esses tempos se manifestam quando os jovens se referem ao passado afirmando: “quando era pequeno” e ao futuro: “quando for grande”.

Knobel (1981) ressalta que, em alguns momentos de paralisação ou de atuação, o adolescente tende a regredir à etapas prévias à discriminação e aceitação temporal, em uma tentativa de defesa diante do transcorrer do tempo. Considera que a percepção e a discriminação temporal fazem parte de um dos desafios mais importantes para o adolescente. Afirma que quando este pode reconhecer o passado e formular projetos, com capacidade de espera e elaboração no presente, supera grande parte da problemática de seu processo de desenvolvimento. Para este autor, “poder conceituar o tempo, vivenciá-lo como nexos de união, é essencial, subjacente à integração da identidade” (KNOBEL, 1981, p. 44).

1.2- A Sociologia

Considerando que a investigação pressupõe a tentativa de des-velar como o tempo se mostra e é vivenciado por jovens em seu processo de adolecer, descreverei o surgimento da adolescência como uma experiência feminina, segundo a perspectiva da Sociologia.

Inicialmente, farei menção à gênese da infância e da adolescência de forma ampla para, posteriormente, situá-la no Brasil. Finalmente, discorrerei a respeito da inclusão feminina no âmbito de experiências socialmente valorizadas e dotadas de visibilidade, desde quando o movimento higienista possibilitou que o conceito de adolescência fosse estendido ao mundo das mulheres, conforme mencionam Reis e Zioni (1993).

Sob o ponto de vista histórico, Palácios (1995) enfatiza que tanto as crianças quanto os adolescentes são inventos sócio-culturais relativamente recentes. Até o século XII, ainda segundo esse teórico, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, concepção expressa também na arte. Segundo Áriès (1981), até o século XVIII, a cultura ocidental aboliu as distinções etárias de tal forma que a socialização, no interior das incorporações, introduzia a criança no mundo do adulto, fazendo com que a noção de idade deixasse de ser um critério significativo. Com as mudanças sócio-econômicas ocorridas a partir dessa época, a escola substituiu a corporação em seu papel instrumentador e socializante, separando a criança do adulto. Caracterizada por um período de longa duração, a infância era encerrada apenas quando a criança entrava no mundo do adulto. Somente por intermédio de duas instituições – a escola e o exército – germinou-se a noção de adolescência como um período de transição entre o menino e o homem. Nesse momento, a nova realidade psicológica – a adolescência - fruto dessas duas instituições, excluía as mulheres.

No Brasil, a constituição da adolescência esteve atrelada às características de sua formação social, seguindo determinações diferentes das estabelecidas na Europa. Distantes das instituições escola e exército, o menino brasileiro encontrava, no mando senhorial e na obediência do trabalho escravo, o espaço para entrar no mundo dos adultos a partir de dez e doze anos, conforme salienta Del Priore (2002). Segundo esta autora, durante o império, por intermédio de um documento da realeza portuguesa, surge claramente a origem da distinção entre uma educação para meninos, ministrada por homens, e a educação realizada pelas mulheres, para as meninas.

Como normas, a partir de doze anos de idade, as moças sinhazinhas se casavam, pois era somente isso que delas era esperado, substituindo a tirania do pai pela do marido. Quanto

à menina escrava, esperava-se uma vida precoce e promíscua, gerada nos desejos dos senhores de engenho. Neste contexto, a inclusão feminina, até mesmo no conceito de adolescência, foi instaurada pelo movimento higienista, conforme lembram Reis e Zioni (1993).

Na segunda metade do século XIX, segundo Rizzini (2002), o Brasil, palco de profundas transformações, demandou do Estado uma reorganização de suas forças políticas. Na passagem da vida rural para a urbana, os conhecimentos médicos a respeito de higiene, sobretudo os que controlavam e preveniam doenças infecto-contagiosas, foram dirigidos às crianças, sobretudo àquelas filhas da pobreza. Nessa passagem, outras modificações fizeram-se presentes, dentre elas, a criação de novos padrões de relações familiares, nos quais se alertava para o fato da escrava não ser a pessoa capacitada para disseminar novos valores, com vistas a uma vida regrada e saudável.

Assumindo esse papel de mãe de filhos a serem educados para uma vida mais pública, mais urbana e menos doméstica, houve a separação entre o *domus* e a *polis*, imprimindo-se a necessidade de construção de um elo entre a vida doméstica e a pública. No processo pelo qual a criança se desprende da mãe antes de penetrar no mundo adulto, emergiu a figura da adolescência, inicialmente apenas como uma experiência masculina. O mundo externo, o da produção, era destinado aos homens e, para eles, foram criados os rituais de passagem da *domus* para *polis*. Assim, nesse contexto, o conceito de adolescência é fruto do resultado da extensão universal das experiências limitadas ao gênero masculino (REIS E ZIONI, 1993).

As preocupações com a criança órfã, enjeitada e exposta e delinqüente no Brasil Império principalmente por parte dos médicos higienistas motivam ações em direção a uma legislação destinada aos menores no Brasil República. Nessa ocasião, final do século XIX, “produziu-se um número significativo de leis na tentativa de regular a situação da infância, que passa a ser alvo de discursos inflamados nas Assembléias das Câmaras Estaduais e do Congresso Federal” (RIZZINI, 2002, p. 18). No entanto, afirma a autora, os discursos revelavam uma oscilação constante entre a defesa da criança e a defesa da sociedade contra essa criança considerada uma ameaça à ordem pública.

No início do século XX, precisamente nos anos 20 encontramos os bastidores da promulgação do código de menores e no período de 1927 a 1990 sua aprovação, vigência e reformulações. Especificamente, nos anos 80 o novo cenário político do Brasil favoreceu a concepção de uma Constituição voltada para à defesa dos direitos humanos de todos os cidadãos – Constituição Cidadão – como ficou conhecida. Posteriormente em dezembro de

1989 é submetido ao senado o projeto de Lei número 193, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente aprovado oficialmente em 13 de julho de 1990 (RIZZINI, 2002).

Para desenvolver a investigação abordando adolescentes situados historicamente na rua e em abrigos recorro a estudos e pesquisas que investigaram essa temática.

1.3- A Filosofia

Investigar sobre o modo pelo qual se dá esse habitar, na perspectiva de adolescentes, traz consigo a questão da temporalidade vivida. Não se trata de questionar ‘o que é isto, o tempo?’ mas, focar o modo de viver existencialmente na temporalidade e na historicidade do real vivido. Isso significa que não tenho, como tema de investigação, o tempo objetivo, nem o tempo em si, mas modos de viver-se temporalmente, construindo espacialidades e temporalidades.

Nessa perspectiva, busco compreender o tempo concebido e tratado objetivamente, passível de ser entendido em uma seqüência linear, deslocando-me para uma concepção de tempo vivido, envolvendo presente, passado, futuro, em uma totalidade dinâmica. Entretanto, mesmo com esses esclarecimentos, a interrogação motivadora desta investigação permanece buscando modos de espacialização e de temporalização vividos pelas meninas adolescentes que habitam a rua e abrigos.

Augras (1993) afirma que, desde a antiguidade, o ser humano buscou analisar racionalmente o decorrer do tempo, objetivando sua marcha, verificando suas repetições e relacionando-as ao espaço. O surgimento e o desaparecimento do sol, em intervalos regulares, permitiram-lhe estabelecer o dia e a noite, cada um com seu intervalo de atividade e repouso; passou a dividir esses períodos em espaços cada vez menores, com duração e distâncias determinadas e denominadas de horas, minutos e segundos. Organizou também os dias em semanas, meses e anos, permanecendo como marcas numéricas adotadas até hoje. Tais marcas, definidas pelos babilônicos, considerados excelentes astrônomos, dividiram o ano em 365 dias e 6 horas (daí um dia a mais a cada 4 anos), do dia em 24 horas, da hora em 60 minutos e, do ano, em 12 meses, de 30 dias cada.

Nesta perspectiva, ter consciência do tempo significa estabelecer marcas entre dias e noites, manhãs e tardes, entre anos, meses, semanas e estações do ano por meio de instrumentos numéricos, pelas variações do sol no céu ou de comportamento dos animais, como o faz um camponês, na ausência de um relógio.

A correlação estabelecida pelos babilônios entre o movimento astronômico e a medida do tempo levou Aristóteles, de acordo com Pietre (1997), a definir que o “tempo é o número do movimento, conforme o anterior e o posterior” (p. 24). A medida do tempo é, então, segundo Aristóteles, o intervalo que separa o começo e o fim do movimento,

mensurado por um espírito que o mede, não existindo tempo sem movimento e sem alguém que o mesure.

Santo Agostinho (1987), por sua vez, pretendeu distinguir o tempo astronômico do metafísico e do psicológico, afirmando:

ouvi dizer a um homem instruído que o tempo não é mais que o movimento do sol da lua e dos astros. Não concordei. Porque não seria antes o movimento de todos os corpos? Se os astros parassem e continuassem a mover a roda do oleiro, deixaria de haver tempo para medir suas voltas? [...] não há nas nossas palavras sílabas longas e sílabas breves, assim chamadas, porque umas ressoam durante mais tempo e outras durante menos tempo? (p. 223-224).

Pode ocorrer que um verso mais curto, lido lentamente, dure mais tempo que outro mais longo, lido rapidamente. Não meço, pois a sílaba presente, antes que ela termine e, se terminar, já não pode ser medida por deixar de existir. Dessa forma, Santo Agostinho (1987) consegue colocar em destaque o caráter psicológico do tempo, o seu pertencer à consciência tempo. Define o tempo psicológico como sendo a impressão do antes e depois das coisas gravadas no espírito, o sentimento de presença gravado das imagens que se sucedem, sucederam ou sucederão. O tempo psicológico é a forma, a percepção da sucessão contínua no campo da consciência relacionada à anterioridade.

Segundo este filósofo, não há como negar a existência de três tempos: o pretérito, o presente e o futuro que, em qualquer parte que estiverem, só podem existir no presente. Se fossem pretéritas, já lá não estão e, se futuras, ainda lá não estão. Enquanto pretéritas se fazem existir no presente pela memória que narra não os próprios acontecimentos, mas as palavras concebidas pelas imagens que passaram pelos sentidos. Enquanto futuras, se fazem existir no presente pela premeditação, pelos prognósticos preconcebidos por meio das coisas presentes que já existem e são observadas. Portanto, para Santo Agostinho (1987), torna-se mais apropriado afirmar a existência do:

presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras [...] lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras (p. 222).

Nesta perspectiva, evidenciam-se dois elementos fundamentais no conceito de tempo: um transitório (sucessão) e outro permanente (duração).

Expusemos, até o momento, as concepções de Aristóteles, segundo o qual o tempo existe a partir da alma que o enumera e a de Santo Agostinho, afirmando ser o espírito que o faz existir ao antecipá-lo.

Considerado o pai do movimento fenomenológico contemporâneo (HUSSERL, 1994), também se preocupou com os modos de se viver o tempo. A idéia de vincular ao presente a modificação do passado, assim como a idéia de tal modificação como algo contínuo, expostas por Brentano, são conservadas por Husserl, em sua própria descrição da temporalidade. Husserl (1994) afirma que a consciência de uma temporalidade que aparece como a que surge ao se ouvir uma melodia, não seria possível apenas com a consciência de um presente.

Esse mesmo filósofo tentou distinguir entre um tempo percebido e outro sentido, a partir de sua afirmação:

se denominarmos sentido um dado fenomenológico que, através da apreensão, nos torna conscientes de algo objetivo como dado de carne e osso (*Leibhaft*), a que chamamos então objetivamente percebido, assim temos nós que distinguir também entre um tempo “sentido” e um “tempo percebido”. O último é o tempo objetivo. Contudo, o primeiro, não é ele próprio tempo objetivo (ou posição no tempo objetivo), mas antes o dado fenomenológico através de cuja aprecepção empírica se constitui a referência ao tempo objetivo (HUSSERL, 1994, p. 40).

Portanto, para Husserl (1994) o tempo sentido não é aquele percebido objetivamente, mas um dado fenomenológico que a ele se refere. O tempo objetivo pertence à conexão da objetividade da experiência, na qual coisas e acontecimentos, corpos e propriedades físicas, psiques e seus estados psíquicos, têm suas posições determinadas pelo cronômetro; os dados temporais sentidos não são apenas sentidos, mas investidos de caracteres de apreensões a estes relacionados. É pelas vivências temporais (*Zeitauffassungen*) que o temporal, no sentido objetivo, aparece. Ao se ouvir uma melodia, temos a consciência de um processo sonoro que, sem dúvida, nos mostra uma sucessão, apreensões do tempo que se fundem. Assim, captar um conteúdo tal como ele é vivido não significa captá-lo em um sentido objetivo. Esse filósofo alerta, então, para a duração e sucessão de sensações que sofrem modificações, tal como afirmava. Durante todo o fluxo de consciência, o mesmo som está consciente como duradouro, como agora duradouro, fruto da retenção. O ‘depois’ diz respeito a um tempo ainda na retenção. Husserl prossegue: “o som agora se muda em som-que-foi e a consciência impressional converte-se, em corrente permanente, numa consciência retencional sempre nova”. (HUSSERL, 1994, p. 62).

Para Husserl, a consciência primária do tempo constitui-se na apreensão do momento com suas fases de retenção e protensão. O fragmento decorrido de uma melodia,

por exemplo, é fruto da recordação (retenção), mas é também fruto da expectativa antividente (*vorblickenden Erwartung*). Husserl (1994) salienta:

Por conseguinte, ouço de cada vez apenas a fase atual do som e a objetividade do som total duradouro constitui-se num ato contínuo que é, numa parte recordação, noutra parte pequeníssima, pontual, percepção e, numa outra parte ainda, expectativa (p. 56-57).

Portanto, retoma a psicologia descritiva de seu mestre, Brentano, e avança no sentido de uma psicologia fenomenológica mais originária, dirigida a uma análise fenomenológica da consciência primária do tempo, tal como é percebida nas suas fases de retenção e protensão. Um tempo do mundo da experiência, ou seja, um tempo imanente do curso da consciência.

Outro filósofo, também preocupado com as teses materialistas, evolucionistas e deterministas, presentes na segunda metade do século XIX, e com todos aqueles que pretendiam reduzir o psíquico ao meramente mental, inclusive no que se refere à questão do tempo, foi Henry Bergson. Por meio de suas contribuições, esse autor pretendeu devolver, aos estados psicológicos e a toda vida psíquica, sua natureza temporal, afirmando que os mesmos se sucedem, se fundem e se organizam, qualitativamente, em uma multiplicidade qualitativa, irreduzível ao número. Dessa forma, concebia o tempo como uma totalidade dinâmica.

Para Pietre (1997), Bergson tem o mérito de hipotetizar que tempo da natureza não é aquele constituído de instantes e medido pela ciência. Esse tempo implica, necessariamente, uma duração. Duração pura, definida por Bergson (1988) como: “a forma que a sucessão dos nossos estados de consciência adquire quando o nosso eu se deixa viver, quando não estabelecemos uma separação entre o estado presente e os anteriores” (p. 72).

Duração que não se encontra nem aquém, nem além do ponto matemático, determinado quando se pensa no instante presente. Duração que está aquém e além, simultaneamente, do que ele denomina presente, que se estende sobre o passado e o futuro imediatos. Passado imediato que, enquanto percebido, é a sensação, considerando que toda sensação expressa uma sucessão longa de estímulos elementares; e o futuro imediato que, enquanto determinando-se, é ação ou movimento. Portanto, para Bergson (1999), presente é, simultaneamente, sensação e movimento e, nesse sentido, o “presente é, por essência, sensório-motor” (p. 162). O presente consiste, pois, na consciência corporal. É o corpo

que, estendido no espaço, experimenta sensações e se movimenta. Ele é o centro das ações que recolhe as impressões e as transforma em movimento.

O processo por meio do qual o passado virtual, a lembrança pura, reaparece à consciência, é conseqüência do apelo que parte do presente. Sobre isso, Bergson (1999) acrescenta “ao qual a lembrança responde, e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança tira o calor que lhe confere a vida” (p. 179).

A partir de seu pensar, este filósofo define consciência como memória, conservação e acumulação do passado no presente. Nesse sentido, toda consciência é também antecipação do futuro, cabendo-lhe a função de reter o que já não é e de antecipar o que ainda não é. Esta concepção está diretamente relacionada à capacidade de efetuar uma escolha. Segundo Bergson (1979), “para escolher, é preciso pensar no que se poderá fazer e lembrar as conseqüências, vantajosas ou prejudiciais, do que já foi feito: é preciso prever e recordar” (p. 73).

Nesse sentido, Bergson (2005) permanece afirmando:

a criação não aparece como algo que continua, mas como algo contínuo. O porvir não é mais visto e determinado pelo presente, no máximo se poderia dizer que, uma vez realizado, podia ser reencontrado em seus antecedentes, como os sons de uma nova língua podem ser expressos com as letras de um antigo alfabeto: dilata-se então o valor das letras, são lhes atribuídas retroativamente sonoridades que nenhuma combinação dos antigos sons poderia ter permitido prever (p. 163).

Minkowski (1965) encontra, em Bergson, reflexões a respeito da aplicação imprópria de noções como quantidade, extensão e espaço à concepção do tempo psíquico, deformando o tempo-qualidade, vivido pelo eu, em tempo-quantidade, representado pelo espaço. A partir dessas observações, esse autor visualiza um horizonte para direcionar suas reflexões que se estendem, de forma original, para um campo de pesquisa envolvendo manifestações psicopatológicas relacionadas às vivências do tempo na experiência dos doentes mentais, principalmente em sua obra; *Il tempo vissuto* (1965).

Em concordância com Bergson, define o tempo como uma ‘massa fluída’, que se desloca, de forma misteriosa e potente, para frente, rumo a um futuro rico de possibilidades; corre para frente rumo a um advir infinito, inexorável, como um rio se dirige para um oceano (MINKOWSKI, 1965). Universal e impessoal, o tempo encontra-se tão próximo que constitui a base de nossa existência, dela tornando-se quase sinônimo. É uma experiência primária e vital que não consegue ser exaurida pelo conhecimento, sentimentos ou pela vontade e que se encontra, na existência, de duas formas: como ‘tempo

assimilado ao espaço' e como 'tempo qualidade ou tempo vivido'. O primeiro refere-se ao tempo do relógio, do calendário, mensurável em dias, meses e anos, regido por leis naturais de duração, sucessão e continuidade. É o tempo no qual o eu é jogado, sem escolha; tempo que o condiciona e o limita e cujo horizonte temporal é a morte, do qual se tem uma memória efêmera ou mais duradoura, ligada às obras deixadas à posteridade. A segunda forma pela qual o 'devenir' encontra-se na existência refere-se ao tempo qualidade ou tempo vivido. Este tempo, em oposição ao primeiro, não se reduz absolutamente às dimensões espaciais mensuráveis. É o tempo vivido na introspecção, tal como aparece à consciência; é um puro tempo dado à experiência.

No existir cotidiano, independentemente do tempo do relógio, pode-se vivenciar o tempo com 'velocidades', intensidades e 'extensibilidades', que se diferenciam face às situações e sentimentos que delas decorrem. Instantes vivenciados em sintonia passam rapidamente; os caracterizados pelo tédio decorrem devagar; horas podem ser vivenciadas como minutos e, inversamente, minutos como horas; o passado pode estender-se até o futuro, ou este, até o presente (FORGHIERI, 1993).

O 'devenir' é, então, uma experiência – uma consciência que dura uma sucessão de momentos. Ele é uma continuidade vivida. Nesse aspecto, merece ênfase a importância da função biológica da memória e da fala para que a duração possa imprimir sucessão e continuidade à unidade do eu. Afinal, a memória é um instrumento funcional do cérebro e da psique, que recupera os fatos, oferecendo-lhes o caráter de duração (BERGSON, 1999).

Para Minkowski (1965), o presente é um ato de muita complexidade, é um estado da mente, englobando um grupo de fenômenos, incluindo o agora. O 'devenir', com suas leis naturais de duração, sucessão e continuidade em relação ao eu, produz o presente que mantém em si mesmo o agora, embora a ele não se restrinja.

Bicudo (2003) também enfatiza que, embora de imediato, o 'agora' e o 'presente' pareçam semelhantes, são diferentes fenômenos temporais. O agora é pontual, sem duração, enquanto o presente, sendo mais flexível, se expande. Nesse sentido, prossegue a autora, pode-se ficar no presente, mas não no agora.

Minkowski (1965) reafirma que o agora emerge no presente e nele se finda. O agora é a consciência da existência no presente. Ele é um ponto denso, no qual se concentram, em um instante, o último momento do passado e o primeiro momento do futuro. Ele está no presente, anima-o e o torna vivo, mas não é o presente. O presente, por outro lado, caracteriza-se pela duração, sucessão e continuidade, e, assim, não pode ter início e fim determinados.

Entretanto, problemas na memória podem alterar também a percepção do fenômeno de duração, sucessão e continuidade do tempo. Quando ocorre ruptura da duração do tempo, o ‘devenir’, fluxo contínuo, pode fragmentar-se em partes, sem comunicação e influência, sem diá-logo, sem dia-lética; o tempo passa a ser vivido de forma esquizofrênica, perdendo suas partes constitutivas, fragmentando-se em momentos. Por outro lado, o eu pode viver no presente, envolvido por memórias do passado, a ponto de senti-lo mais vivo que o presente atual, conforme menciona Minkowski (1965).

Em relação ao modo de viver o passado, esse autor apresenta três categorias – a recordação, o remorso e o pesar – elementos capazes de abrir novamente o caminho para o futuro, se ressignificados. A recordação, para ele, expande o presente e torna o passado revivido no aqui e agora, por intermédio de seus significados, que se tornam abertos para serem ressignificados, reafirmando valores e enriquecendo a vida. O remorso, caracterizado por uma recordação consciente de um passado, reconcilia-se com as exigências do ‘devenir’ e, em seu caráter prospectivo, pode reparar as falhas de um tempo eticamente projetado para a busca da ação ética. O pesar, outro fenômeno definido como uma extensão natural do passado, aplica-se a acontecimentos de menor gravidade, referindo-se, especialmente, ao lamento pelo bem não cometido ou pelo mal materializado em um ato transgressivo, podendo, também, em seu caráter prospectivo, ser ressignificado. O passado, para Minkowski (1965), é, portanto, o tempo (já) vivido, recuperado pelas três categorias; no fenômeno da duração, é o ‘antes’ que dá significado ao ‘agora’ e ao ‘depois’.

Para este teórico, o modo de viver o tempo é fundamentalmente orientado para o futuro em razão do fenômeno do ‘élan vital’, que contém, de forma primitiva, a noção de direção do tempo. Mesmo que se reviva o passado, sob forma de memórias, ou se viva no passado, essa é uma questão de reviver ou de viver em. O futuro é vivido de maneira mais direta e imediata, pois a atenção do eu é primariamente direcionada para ele, visando perspectiva ampla e majestosa diante do eu.

Ainda de acordo com esse teórico, o modo de viver o futuro encontra-se relacionado aos seis fenômenos ou categorias do ‘élan vital’ do eu, que permitem viver intencionalmente o tempo: a ‘atividade’ e a ‘espera’, o ‘desejo’ e a ‘esperança’, a ‘prece’ e a ‘ação ética’.

A ‘atividade’ oferece ao futuro uma vivência imediata. Ela é definida como “um fenômeno essencial da vida. Tudo que vive é ativo e tudo que é ativo vive” (MINKOWSKI, 1965, p. 84). Trata-se de energia vital que contém o fator duração ativa,

responsável pela seqüência, coerência e finalidade das ações que se sucedem, no decorrer do tempo, na vida do indivíduo, colocando-o diante do futuro, orientando-o para frente. Outro modo de vivenciar o futuro que se contrapõe à atividade é a ‘espera’. Prossegue esse autor: “Na espera, ao contrário nós vivemos o tempo no sentido inverso. Nós vemos o futuro vindo em nossa direção e esperamos que o futuro se faça presente” (MINKOWSKI, 1965, p. 89).

Na ‘atividade’, o eu é presente e dirige os eventos, ao passo que, na ‘espera’, o eu experimenta seus limites e resiste às forças alheias, à força do destino. A ‘espera’ é a própria ‘atividade’ no momento em que contém, mas também se encontra aberta às possibilidades ainda obscuras e impossíveis.

A ‘espera’ restringe o ‘élan vital’ pessoal a uma brusca, repentina e improvisada parada e, assim, provoca uma grande angústia. É o próprio ‘devenir’ que inverte a sua rota – em vez de ir para frente, vai para trás. Ela suspende a ‘atividade’ e fixa o sujeito de forma angustiante.

Na experiência do tempo ‘devenir’, esse autor afirma ainda que a categoria da atividade inaugura o fenômeno eu-existo (MINKOWSKI, 1965).

O ‘eu-existo’ é invariavelmente uma afirmação da potência e da consciência do eu, sempre repleto de atividade. Ele permanece entre o expandir da atividade e o restringir da espera. Na sua relação com o tempo e com o espaço, o ‘eu-existo’ é traduzido pela afirmação do ‘eu-aqui-agora’. O ‘eu-aqui-agora’ é o eu reflexivo, intencional, situado na existência do sujeito, em um instante de espera intenso e de atividade em direção a numerosos e múltiplos acontecimentos que ocorrem no tempo e, em muito dos quais, ele participa como protagonista.

Outros dois modos de viver o tempo futuro são denominados por Minkowski (1965) de ‘desejo’ e ‘esperança’, os quais estão para além da ‘atividade’ e da ‘espera’, colaborando para sua construção. Essas duas categorias tiram o eu do contato imediato, favorecendo o contato com o mediato, alargando a perspectiva do futuro diante de si mesmo e sinalizam que há sempre algo a desejar e a esperar da vida, do futuro. Na ‘atividade’, portanto, o eu é carregado para o futuro de forma mais imediata e contínua, ao passo que, no ‘desejo’, é conduzido de forma mediata, distanciando-se do agora e permitindo repouso ao próprio presente. Este modo de vivenciar o tempo instaura o fenômeno denominado ‘eu-tenho’. Essa dimensão, ‘eu-tenho’, aponta para a concretização, a materialização e a consistência do eu, à medida que o situa hierarquicamente no mundo, como o senhor das coisas, senão de fato, pelo menos potencialmente.

A categoria temporal ‘esperança’, particularmente, é vivenciada pelo eu na mesma direção da ‘espera’, na direção futuro-presente e não no sentido presente-futuro, embora não seja um prolongamento linear da ‘espera’ (MINKOWSKI, 1965). A ‘esperança’ desvia o contato com o presente imediato e dirige o olhar do eu para uma instância mais distante que sucedida imediatamente. Na verdade, não existe ‘esperança’ de algo no instante presente ou naquele que imediatamente o sucede, mas de alguma coisa no futuro.

Para além dos modos de viver o tempo, descritos por Minkowski, há os modos de viver em prece e na observação da ética. A ‘esperança’ transporta o eu no tempo em direção à eternidade e, nesse momento, identifica-se com a ‘prece’. É ela que imprime consistência à própria ‘espera’ e a resgata da passividade.

Na ‘esperança’, o agora da espera torna-se operante e ilumina-se na esperança, resgatando e significando os seus insucessos e decepções (MINKOWSKI, 1965). No entendimento desse autor, a ‘prece’ surge em situações nas quais a ‘esperança’ parece ser insuficiente para confortar o eu. É o momento em que o eu se eleva para além de si mesmo, do que o rodeia, em direção a um horizonte infinito, para uma esfera além do tempo e do espaço, repleta de grandeza, claridade e mistério. A ‘prece’ tem origem na parte mais profunda do eu e lhe permite ir além de si mesmo, em direção à sua parte mais profunda, além do ‘meu’. Nesse sentido, se por um lado, o ‘desejo’ e a ‘esperança’ superam a ‘atividade’ e a ‘espera’, transformando o imediato no mediato, a ‘prece’, porém, vai adiante, transformando o mediato em absoluto (MINKOWSKI, 1965).

Esse autor identifica ainda como principal pilar da estrutura da temporalidade relacionada ao modo de viver o futuro, a ação ética, por considerá-la um dos elementos constitutivos essenciais, senão, o mais essencial da vida, e sobre o qual ela se baseia. Sem essa categoria, segundo ele, seríamos seres amorais, o que modificaria, sobremaneira, a vida e a abertura do futuro diante do ser humano.

A ação ética, como a prece, tem uma ressonância totalmente natural, dada sua própria essência, e encontra-se ao alcance de cada um de nós. A ação ética é a realização do que há de ‘humano’ em nós, do que é virtualmente comum em nós, daquilo que anima toda nossa vida (MINKOWSKI, 1965). Ela aproxima o eu daquilo que existe de mais sublime, mais elevado, mais ideal nele mesmo, favorecendo o progresso efetivo da sociedade. Por meio da ação ética ocorre uma fusão imediata entre o universo imediato e o eu que, esquivando-se dos interesses que constituem a materialidade da vida, penetra e apela para o que existe de melhor em si mesmo, em uma inspeção luminosa, tomando consciência de si mesmo.

A ‘ação ética’ é a única ação que resiste ao ‘devenir’, que tenta submergir tudo à sua passagem, permanecendo sempre acompanhada de um sentimento de alegria, intimamente ligado à atividade. Alegria que não é apenas de prazer, mas de realização do que há de mais elevado no ser humano – a ação ética, na qual o eu se recria continuamente.

Relacionada a esta categoria, encontra-se a última dimensão, ‘eu-pertenço-a’, reflexo fiel da ação ética (MINKOWSKI, 1965). Se por um lado a dimensão ‘eu-tenho’ restringe e centraliza o universo em torno do eu, apelando para uma relação de superioridade e de responsabilidade para com as coisas, a última dimensão, ‘eu-pertenço-a’, revela a capacidade de integração do eu às formas de vida coletiva, sempre mais vastas e extensas, sem perder sua independência e autonomia, realizando sua obra de caráter universal.

Em estudos de Petrelli (1999) e em Costa e Medeiros (2008), observa-se a tentativa de elaborar uma reflexão teórica sobre cada constitutivo das categorias do tempo vivido, na perspectiva de Minkowski (1965), em uma dimensão mais operacional, por meio de intervenções nos elementos constitutivos do futuro – ‘atividade’ e ‘espera’, ‘desejo’ e ‘esperança’, ‘ação ética’ e a ‘prece’ – proporcionando, ao indivíduo, possibilidades de resgate de sua função de protagonista da própria vida.

Neste percurso, o pensar a respeito da manifestação do tempo no discurso de alguns filósofos encontra-se também em Martin Heidegger, contemporâneo de Minkowski.

Para este filósofo, o cuidado ou a solícitude são orientados para duas categorias temporais. Uma, denominada *Einspringende Fürsorge*, que, em alemão, significa cuidar do outro, colocando-o no colo, mimando-o, dominando-o, manipulando-o, mesmo que sutilmente, fazendo e assumindo o encargo, que é dele, de cuidar de si mesmo. Outra, denominada *Vorspringende-efreieden*, cuja tradução é pular em frente ao outro, antecipar-se a ele (*ihm vorausspringt*), libertando-o diante de suas possibilidades-para-ser. Um modo de cuidar no qual o outro não é protegido, mas convidado a voltar para si mesmo, autenticamente, como pela primeira vez, facilitando-lhe assumir seus próprios caminhos e o encontro consigo mesmo. Um modo de cuidar que envolve o que Heidegger (1981) denomina de solícitude. Solícitude, para ele, sugere duas características básicas no relacionamento com o outro: ter consideração e paciência. Consideração, em alemão – *rück-sic* – que significa ‘vista para trás’, ou seja, em vista do acontecido se considera; paciência ou tolerância – *nach-sicht* – que, traduzido, expressa ‘vista para frente’, ou seja, é um convite para que se tenha paciência em vista de algo esperado.

Heidegger (2002) afirma: “o tempo é o ponto de partida no qual a pre-sença sempre compreende e interpreta implicitamente o ser. Por isso, deve-se mostrar e esclarecer, de modo genuíno, o tempo como horizonte de toda compreensão e interpretação do ser” (p. 45).

Compreendendo o ser como presença, não há nada mais simples do que caracterizar o contexto de vida, como o que ocorre entre o nascimento e a morte, no qual a presença atravessa o espaço de tempo que lhe é concedido entre esses dois limites.

Heidegger (1993) enfatiza que é importante evidenciar: “de que maneira a presença, como temporalidade, temporaliza um comportamento que se relaciona com o tempo, no modo de levá-lo em conta.” (p. 214).

Nascimento e morte formam, portanto, uma unidade do estar-lançado e do ser-para-a-morte, em sua fuga e antecipação. Assim, a temporalidade surge como um existenciário essencial do existir humano, como ser-no-tempo, um-ser-para-a-morte. O homem é, portanto, um ser estritamente temporal e, por ser histórico, tem, na morte, sua limitação ontológica.

Heidegger (1993) afirma que “a pré-sença conhece o tempo a partir do saber ‘fugaz’ de sua morte”. (p. 238). Morte que alerta para o porvir finito da temporalidade da presença.

Para Heidegger (2001), é preciso compreender:

por um lado a diferença entre a indicação do tempo [*Zeit-Angabe*] pelo relógio e indicação do tempo – não de acordo com o relógio – como ontem-hoje-amanhã e, de outro lado, da ação [*Zeit-Gabe*] de tempo. Não há indicação de tempo sem anterior ação de tempo (p. 69).

Portanto, existe um tempo concebido a partir do qual determinações quantitativas são efetuadas pelo relógio e segundo o qual são estabelecidas as noções de direção do tempo, tais como hoje, ontem, amanhã. Para esse filósofo, as dimensões do passado, presente e futuro são co-originárias, na medida em que uma não existe sem a outra. Embora estejamos presos, ora a uma, ora a outra dimensão com a qual nos relacionamos, não significa que as outras duas dimensões não existam. Apenas se modificam, não subjazem a uma simples negação, mas a uma privação. Nesse sentido, Heidegger (2001) reafirma:

Reter o outrora numa atualização significa: dizendo-agora, ser e estar aberto para o horizonte anterior, ou seja, do agora-não-mais”.[...] “Atender ao “então” numa atualização significa: dizendo-agora, estar aberto para um horizonte do posterior, ou seja, do agora-ainda-não (p. 233).

Em síntese, Heidegger (1993) afirma que a presença se temporaliza na unidade ekstática de um reter o outrora e atender ao então.

Para esse filósofo, a temporalidade *ekstática* e horizontal se temporaliza, portanto, a partir do porvir na sua unidade, em oposição à compreensão habitual do tempo, que vê o seu fenômeno fundamental no agora, o qual se costuma chamar presente, excluindo o agora-ainda-não, conforme assinala Heidegger (2001).

Nesse sentido, o caráter de ser histórico funda-se no modo de ser da presença, entendida como o ser no mundo que sempre é no mundo, temporalmente:

A determinação de historicidade se oferece antes daquilo a que se chama de história (acontecimento pertencente à história universal). Historicidade indica a constituição ontológica do 'acontecer' próprio da presença como tal. É com base na historicidade que a 'história universal', e tudo que pertence historicamente à história do mundo, se torna possível (HEIDEGGER, 2002, p. 48).

Conforme afirma Bicudo (2003), “existimos sempre nesse horizonte histórico, e o que é historicamente primário é o nosso presente”. (p. 80). Presente que engloba um grupo de fenômenos, incluindo o agora e as leis naturais, de duração, sucessão e continuidade.

A presença, é, então, sempre lançada ao mundo. Nunca, como afirma Bicudo (2003), sem espaço e tempo, sem contexto histórico. Sempre com os outros e com todas as realizações que já foram presentes. Presença que, para Heidegger (2002):

é sempre o seu passado e não apenas no sentido do passado que sempre arrasta 'atrás' de si e, desse modo, possui, como propriedades simplesmente dadas, as experiências passadas que às vezes agem e influem sobre a presença. Não. A presença 'é' o seu passado no modo de *seu ser*, o que significa, a grosso modo, que elas sempre 'acontece a partir de seu futuro' (p. 48)

Assim, meu interesse direcionou-se para o acontecer da presença para adolescentes com experiência de habitar o espaço rua e abrigos que, em sua essência, contém também a dimensão da temporalidade, na busca por compreender a historicidade desses sujeitos.

2- Adolescência no contexto da rua

Busquei, neste item, evidenciar alguns estudos que abordam experiências envolvendo meninos e meninas de/na rua e em abrigos.

Pesquisando em todos os números disponíveis eletronicamente da revista *Psicologia Reflexão e Crítica*, entre 1997 e 2008, na base Scielo Brasil, há o artigo de Martins (2002), afirmando que a literatura européia, entre 1400 e 1700, retrata a vida de vagabundos e miseráveis. Entre eles, destaca-se um jovem alemão que, no século XIV, teria sido o protótipo de personagens subsequentes que viviam ‘soltos’ nas grandes cidades, furtando e aplicando golpes em pessoas tolas, tais como *Oliver Twist*, de Charles Dickens, ou em grupo, como os *Capitães da Areia*, de Jorge Amado.

No processo de novas possibilidades de compreensão desse fenômeno em uma retrospectiva temporal, vejo, em âmbito internacional, que parte das organizações internacionais elegeu o tema ‘crianças de rua’ a partir do Ano Internacional da Criança das Nações Unidas, em 1979. Ainda na tentativa de criação de uma tipologia adequada para as crianças que vivem na rua, outro marco remete ao encontro organizado pela *United Nations Children's Found* (UNICEF), em Bogotá, em 1989, conforme assinalam Rizzini e Butler (2003).

Essas autoras afirmam que o fenômeno envolvendo os chamados ‘meninos e meninas de/na rua’ foi pesquisado, no Brasil, a partir da metade da década de 1980, tendo, como cenário, a influência da desintegração do regime ditatorial, instalado com o golpe militar de 1964. Esse processo provocou a proliferação dos movimentos sociais e democráticos, aumento da inflação, da dívida externa, do déficit fiscal e, conseqüentemente, uma profunda desigualdade sócio-econômica, resultante de um modelo de desenvolvimento baseado em acumulação, sem redistribuição. Nesse contexto de desigualdades e de movimentos sociais emergentes, identificou-se que, em 1981, o país tinha quase metade de sua população abaixo de dezenove anos vivendo em lares com menos da metade de um salário mínimo.

Segundo Rizzini e Butler (2003), duas grandes áreas de interesse marcaram a produção acadêmica da primeira metade da década de 1980 e provocaram questionamentos sobre as ações do Estado nos serviços prestados à população infantil e juvenil em situação de pobreza, focalizando a análise para políticas nacionais, com prioridade para o crescimento econômico em detrimento do bem-estar da população.

De acordo com essas autoras, no Brasil, a primeira destas áreas esteve relacionada às crianças e adolescentes que viviam em instituições sob a guarda do Estado – os menores institucionalizados – e, a outra, àqueles que viviam nas ruas – os chamados meninos de rua. Algumas pesquisas, de natureza qualitativa, como as de Ferreira (1979), Fausto e Cervini (1991), Alves (1991), Vogel e Mello (1991), Altoé (1993), descreviam as crianças nos internatos de menores, relatando as causas da internação e as características das famílias; as pesquisas essencialmente descritivas indicavam o reconhecimento da presença de crianças e adolescentes nas ruas como uma realidade incontestável, embora sem nenhuma tipologia capaz de diferenciar crianças e adolescentes que trabalhavam nas ruas e voltavam para os seus lares daquelas que dormiam na rua, conforme mencionam Rizzini e Butler (2003).

No início dos anos 80, reconhece-se a publicação de Ferreira (1979) a respeito das expectativas e valores de menores marginalizados, na cidade de São Paulo. Os sujeitos foram abordados e encontrados em seu próprio ambiente (cruzamentos, estacionamentos, feiras-livres) e as entrevistas individuais favoreceram o levantamento de histórias de vida, histórias ocupacionais, idéias e opiniões sobre temas relacionados à aspirações e projetos de vida. Percebeu-se que:

os estilos dessas formas de ação e expectativa não são fixos e imutáveis, antes emergem em realidades históricos-sociais específicas e dinâmicas e são determinados pela natureza das estruturas que predominam nessas realidades. (FERREIRA, 1979, p. 80).

Muitos comportamentos não esperados nas crianças foram observados precocemente, dentre eles, a capacidade de organização no trabalho ou a facilidade com que manipulam o dinheiro. Por outro lado, jovens de 17 anos manifestavam condutas infantis. Percebeu-se também que vivem como se fossem donos exclusivos do seu tempo e do seu corpo, sem horários a serem cumpridos e sem padrões para estabelecer regras básicas de relacionamento:

O individualismo (“aqui, quem pode mais chora menos”) e o imediatismo (“afinal guardar dinheiro para que”? emergência? que espécie de emergência pode ter minha vida”). Isto é, só é possível viver o presente da forma como ele se apresenta enquanto o passado serve apenas como acúmulo de experiência para defender-se. E não há como e porque solidarizar-se com o outro, uma vez que cada um deve ser capaz de cuidar de si, já que as situações-limite como a prisão, a tortura e a morte devem ser enfrentadas completamente só. (FERREIRA, 1979, p. 88).

A provisoriidade do vivido se faz presente no cotidiano. A sensação de que a qualquer momento tudo pode acontecer, como ser preso, explorado, agredido, faz com que cada um se responsabilize por si mesmo. Entretanto, sem ferir a premissa do individualismo, Ferreira

(1979) observou uma tênue proteção do grupo, em uma tentativa de adestrar o recém chegado à rua. O imediatismo, por sua vez, esteve expresso na linguagem rápida, nas escolhas não planejadas, no emprego do dinheiro consumido imediatamente de forma a reduzir o risco de ser roubado ou preso.

No que diz respeito ao processo de trajetória da casa para a rua, em seu caráter temporal, Ferreira (1979) afirma que inicialmente é comum observar a ida para rua em horários determinados, como ocorre em qualquer emprego, mantendo-se a moradia e o contato familiar. A própria família orienta o menino a participar da elaboração de estratégias de sobrevivência, colaborando com o dinheiro arrecadado na rua. Gradativamente, o retorno ao lar se espaça e o envolvimento com o grupo da rua se intensifica. Nesse processo, emergem o abandono da família e a vivência na rua, inicialmente se revelando com sua aparente liberdade e autonomia, gerando, em seguida, medos e inseguranças. Reconhecendo que a 'liberdade' é fictícia, não é raro encontrar discursos que expressam, ao mesmo tempo, o gosto pela rua e o desejo de não ter conhecido este mundo ou de vir a encontrar uma saída. (Ferreira, 1979).

Entretanto, por volta do ano de 1990, o pesquisador norte-americano Lusk, citado por Rizzini e Butler (2003), divulgou resultados de uma pesquisa, realizada no Rio de Janeiro, na qual entrevistou 113 crianças e adolescentes, utilizando uma tipologia para melhor definir e diferenciar a população existente na rua. Lusk adotou, em seus estudos, a definição de crianças de rua utilizada pelas Nações Unidas:

qualquer menina ou menino para quem a rua (no sentido mais amplo da palavra, incluindo habitações desocupadas e terrenos abandonados, etc.) tenha se tornado seu lar e/ou uma fonte de sustento, e que não é devidamente protegido, supervisionado ou orientado por adultos responsáveis. (RIZZINI e BUTLER, 2003 p. 21).

Ainda segundo estes autores, diante da amplitude da definição sobre crianças que permaneciam ou não o dia todo na rua, incluindo aquelas supostamente abandonadas, mas que mantinham sua rede familiar, Lusk subdividiu a população observada nas ruas em quatro grupos, com base em índices de escolaridade, criminalidade, diferentes estruturas familiares e de relacionamentos com as famílias e com a rua. Assim, apresentou as seguintes categorias:

- a) trabalhadores de rua com bases familiares – representam 21,4% dos entrevistados dos quais 90,9% são meninos e 72,7% freqüentam a escola e que estão na rua pela necessidade do trabalho – idade média de 13 anos;
- b) trabalhadores de rua independentes – representam 50,5% dos entrevistados dos quais 73,1% são meninos que iniciam o rompimento dos laços familiares, começam

- a envolver-se mais com a cultura da rua e a exercer atividades ilícitas – idade média de 13 anos;
- c) crianças de rua – representam 14,6% da amostra, dos quais 73,3% são meninos que não apresentam vínculos familiares, dos quais 80% se encontram profundamente envolvidos com drogas, atividades ilícitas e reclusão – idade média de 14 anos;
- d) crianças de família de rua – representam 13,6% dos entrevistados, dos quais 64,3% são meninos, e permanecem o dia todo na rua com suas famílias, principalmente com a mãe (RIZZINI e BUTLER, 2003, p. 21-22).

Na década de 1990, segundo Rizzini e Butler (2003), novas pesquisas, de enfoque antropológico, permitiram outro olhar, favorecendo a compreensão e reflexões a respeito da vida das crianças e adolescentes de rua. São estudos que elegeram o método de observação participante e realizaram questionamentos a respeito de: onde, por que e de que forma meninos e meninas trabalham; como sobrevivem nas ruas; que esperanças têm em relação ao futuro e, por fim, quais identidades estão sendo formadas por esses processos. Entre estas pesquisas, merece citação a de Vogel e Mello (1991) que permitiu refletir sobre o sentido e o significado da infância e suas implicações na vida da criança, obrigada a inserir-se no mundo do trabalho. Enfatizam que o tempo dedicado ao trabalho começa a competir com aquele dedicado às brincadeiras próprias de sua idade e com a formação escolar, antecipando atividades pertinentes ao seu papel futuro. Impotente diante desse processo, a criança vivencia o drama que os autores denominam de teoria da infância traída. Esses pesquisadores afirmam também que:

da casa para a rua não muda apenas, o ritmo da vida, isto é, a forma de apreensão do tempo e do espaço por intermédio das atividades – mudam também os valores. Liberdade no espaço, liberdade com o tempo, liberdade para o corpo – todas estas formas significam em última análise, algo bem mais problemático para o sistema social: a liberdade de quem não adere às convenções sociais (VOGEL E MELLO, p. 145, 1991).

Na mesma época, conforme assinalam Rizzini e Butler (2003), houve uma tentativa para delinear o perfil descritivo da população e sua vida nas ruas, o que facilitou a compreensão do seu modo de viver, segundo uma perspectiva sócio-econômica. O foco foi deslocado da família, incapaz de cuidar dos filhos, para a família impossibilitada de fazê-lo; das crianças e adolescentes visualizando, na rua, apenas alternativas de sobrevivência para o da conquista de liberdade e melhores condições de vida.

A necessidade de considerar a especificidade da presença do gênero feminino nas ruas, na década de 80, foi verificada por algumas pesquisas citadas por Souza (2002), que atentaram para o fato da população de rua não estar constituída apenas por crianças e

adolescentes do gênero masculino, mas também do feminino. A partir de então houve o início da demarcação da existência de meninas de rua.

Objetivando amenizar esta lacuna de investigação específica no que se refere ao tema, foi publicada uma pesquisa de campo, realizada em Goiânia, no ano de 1986, a qual propunha “investigar quais eram as idéias básicas, as representações que as meninas de rua de Goiânia faziam de si mesmas e do mundo que as cercava” Fenelon, Martins, e Domingues (1992, p.15). Ao mesmo tempo, esses autores nos oferecem dados mostrando que, segundo as ocorrências na Delegacia de Menores e no Juizado de Menores em Goiânia, entre 1984 e junho de 1986, tinham sido registradas 428 adolescentes do gênero feminino.

Essa pesquisa salientou ainda que o ‘mundo’ para meninas de rua parece estar estruturado a partir de dois valores fundamentais: a liberdade e a competição. O primeiro, relacionado ao poder ir e vir, fazer o que quer, à possibilidade de construir cada dia de forma diferente, de acordo com as condições oferecidas pela rua. O segundo refere-se ao fato de se descobrirem fortes o suficiente para ‘se virarem’ na rua, adquirindo o que desejam, bastando, para isso, assaltar; descobrem, entre outras formas de sobrevivência, a de manipular policiais, cujas presenças tentam evitar, embora as reconheçam como parte de seu cotidiano. Em termos de perspectiva, os autores Fenelon, Martins e Domingues (1992) reafirmam que:

A riqueza, para as meninas de rua, é muito valorizada, à semelhança do que acontece em qualquer sociedade capitalista. Querem ser ricas, ter uma vida farta e despreocupada. Mas, para isto, somente admitem os meios que conhecem e usam. (p. 64).

Por outro lado, esses pesquisadores observaram que, em função de suas necessidades de sobrevivência imediata, as meninas de rua, dadas suas formas de ser e agir, não se preocupam em reservar coisas ou guardar recursos para serem utilizados no futuro:

Para elas existe apenas o hoje ou, mais precisamente, o agora, o aqui – e – agora, que caracteriza a percepção concreta de si mesmas e do mundo. (FENELON, MARTINS e DOMINGUES , 1992, p. 66)

Assim, o esquema de trabalho diário, com remuneração semanal ou mensal, como forma de obtenção de recursos para se manterem, não faz parte do vivido destas meninas. O pensamento concreto e o imediatismo não comportam o menor compromisso: vale a última palavra, a vontade presente, o interesse imediato que se perde no instante. Até o

objeto de desejo passa a ser desprezado quando o interesse que motivou sua conquista não mais está mais presente.

Não existindo amanhã, o ontem se desfaz como uma fumaça no ar. Assim, nada merece ser retido na lembrado; nada justifica qualquer coisa. Não existem os porquês, não interessam as causas; os fatos são como são. (FENELON, MARTINS, e DOMINGUES, 1992, p. 66).

Cabe ainda mencionar que, editado pela Coordenação de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CEPSI), da Universidade Santa Úrsula (USU-RJ, 1994), há uma das maiores expressões do movimento que explicita a singularidade existencial da criança do gênero feminino. Segundo Souza (2002), observa-se um crescente interesse pela especificidade considerando que, no período de 1979 a 1985, foi localizado apenas um estudo. Entre 1986 e 1989, outros seis e, no período de 1990 a 1993, foram catalogados onze estudos.

Sobre o tema, na literatura internacional, também há alguns estudos. (SWART-KRUGER, 2002). Ainda considerando as diferenças sociais, econômicas e culturais das crianças nesta situação existem registros de que, na década de 80, no Rio de Janeiro, 87% das crianças encontradas nas ruas eram do gênero masculino e, na África do Sul, em torno de 90%. As meninas tendem a se envolver com redes de prostituição, permanecendo menor tempo nas ruas, como fazem os meninos. A África do Sul ainda apresenta a particularidade de que parentes e vizinhos solicitam mais as meninas que os meninos para atividades domésticas e cuidados com crianças menores.

Ferreira (1979) também se deparou, em sua pesquisa, com um número maior de meninos do que meninas nos grupos por ele contatados. Embora a menina seja treinada, desde muito cedo, para a função doméstica, como cuidar dos irmãos, observa-se que o desejo de acompanhar a trajetória dos meninos pelas ruas e a mística da 'liberdade', assim como falta de remuneração pelos trabalhos domésticos que a 'prende' em casa, favorecem seu interesse pela rua.

Na pesquisa de Ferreira (1979), as meninas foram encontradas, com maior frequência, em grupos que desempenhavam atividades mais distantes do trabalho, como mendigar, limpar pára-brisas em cruzamentos ou simplesmente andar pelas ruas, esperando pelo que viesse a acontecer. As atividades consideradas como trabalho são monopolizadas pelos grupos de meninos que, por sua vez, cerceiam a entrada de meninas. Geralmente se fixam com maior frequência na rua quando envolvidos em grupos que cometem roubos e agressão e com o sistema de exploração de prostituição.

Fenelon, Martins e Domingues (1992) confirmam que as meninas de rua usam seu corpo como instrumento de trabalho. “Ele é entregue a qualquer um, por uma noite em um motel, por comida, por algum dinheiro” (p.71).

As pesquisas, após 1994, segundo estudos de Souza (2002) relatam, ainda em pequeno número, casos de prostituição infanto-juvenil.

No final da década de 90, surgiram diferentes temas referentes às crianças e aos adolescentes de rua. Em Goiânia, há de se mencionar dois pesquisadores que desenvolvem estudos sobre a temática: Medeiros (1999) e Peres (2001). O primeiro, focalizando as representações sociais da experiência de vida de meninos em situação de rua e, o segundo, as relações afetivas e os processos de subjetivação e de ruptura entre família e crianças, ressaltando a fundamental importância que têm para a compreensão das realidades sócio-familiares das crianças.

Na base de dados BVS, com a expressão ‘criança de rua’, foram encontrados artigos a respeito de violência, saúde física, sexualidade e gravidez para meninas de rua em: Gomes (1994; 1996); Nogueira e Bellini (2006) e Gontijo e Medeiros, (2008). Na mesma base, foi localizado o artigo de Menezes (1998), cujo objetivo foi desenvolver um diagnóstico a respeito das dimensões psíquicas e sociais da criança nessa situação.

No que tange à questão da sexualidade, na base LILACS, por meio da expressão ‘meninos de rua’, foi possível encontrar artigo de Medeiros et al (2001); sobre gravidez, também há a produção de Gontijo e Medeiros (2004) e, a respeito de meninas de rua, estudos de Gomes (1994), Castro (2004), Oliveira e Medeiros (2006). Na mesma base, foram encontrados ainda artigos sobre o significado de casa e rua para meninos com experiência de vida nas ruas (MEDEIROS; FERRIANI; GOMES; MUNARI; 2002).

Quanto à pesquisa envolvendo meninas em abrigos, vítimas de violência na rua, há menções de que, face à sua incompetência emocional, ou seja, não conseguir amar a si mesma e ao outro, elas apresentam alterações em sua auto-imagem e auto-estima. Geralmente sofrem abuso emocional que envolve humilhação, degradação, rejeição, isolamento, terrorismo, corrupção, exploração e agressão verbal. (DE ANTONI e KOLLER; 2001).

No final do século XX, de acordo com Rizzini e Butler (2003), foram enfatizados alguns fatores que contribuem para “produzir ou fabricar” meninos e meninas de rua. O enfoque e as intervenções instituídas para solucionar esse problema estavam a serviço de interesses de setores específicos da sociedade, os quais desejavam manter os grupos marginalizados em seu devido lugar.

Neste começo de século, vários grupos vinculados às universidades têm se dedicado a publicar suas pesquisas no que se refere à temática sobre adolescentes em situações de risco, dentre os quais merece citar as de Silva e Hutz (2002), Lordelo, Carvalho, Koller (2002), Benetti (2005). Alves et al (2002), por exemplo, afirmam que as atividades do cotidiano de vinte crianças em situação de rua, da área central de Porto Alegre, revelam que elas utilizam este espaço para diversas atividades, incluindo tarefas que asseguram a subsistência pessoal e, muitas vezes, a da família. Também realizam brincadeiras solitárias ou em grupo, evidenciando que, embora estejam em atividade de trabalho, continuam sendo crianças em desenvolvimento.

Pesquisas mais específicas referentes à instituições que oferecem atendimento às crianças e adolescentes de rua foram encontradas na base de dados LILACS, por intermédio da expressão ‘meninos de rua’. Dentre elas, destacam-se as de Santana, Doninelli e Frosi (2004 e 2005), Câmara et al (2000).

Na Biblioteca Virtual de Saúde, usando as palavras ‘criança de rua’ foram localizados os trabalhos de Câmara et al (2002), abordando a percepção dos coordenadores de instituições que prestam assistência à crianças e adolescentes em situação de rua sobre o tema; há também o de Santana, Doninelli e Frosi (2005), investigando, sob a ótica de coordenadores de quatro instituições de atendimento à crianças em situação de rua, quais objetivos percebem nessas organizações, sua relação com a rua, objetivos que têm ao buscarem pela instituição e, particularmente, suas concepções a respeito da infância nessa situação. Oliveira e Medeiros (2006) analisaram, ainda, o significado da reintegração social, as ações pedagógicas que poderiam possibilitá-la e o impacto desses processos para meninas com experiência de vida nas ruas.

Por meio de busca na Internet, utilizando as palavras ‘artigos sobre meninos de rua e drogas’, encontrei a pesquisa de Paludo e Koller (2005), com ênfase nas características individuais das meninas de rua e na rede de apoio como um dos principais fatores de proteção e colaboração no processo de resiliência. Há ainda o estudo de Soares (1995), o qual evidenciou que os meninos vão para as ruas sem o objetivo de consumir drogas, enfatizando que o tempo passado na escola equivale a um tempo menor de exposição aos entorpecentes.

Na Biblioteca Virtual de Saúde, com a expressão ‘criança de rua’, há, nos estudos de Oliveira (2007), reflexões a respeito do sistema pedagógico, surgido na América Latina, no que se refere à educação social de rua nos anos 70, em função do número crescente das populações de rua, sobretudo crianças e adolescentes, oferecido por agentes de pastorais,

na Praça da Sé, reduto de crianças de rua de São Paulo. Nessa mesma base, encontram-se os artigos de Ribeiro (2001, 2003), focalizando um grupo de crianças, em situação de rua, a respeito da forma como representam sua realidade e também sobre a trajetória de vida de um grupo de crianças de/na rua em idade escolar. O mesmo autor (2003) expõe suas reflexões sobre o papel das drogas no contexto de vida de crianças nesta situação.

Na internet, foi possível localizar também, no Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de rua (CEP-Rua), pela orientação de Koller e outros autores, várias dissertações de mestrado e doutorado que abordaram esta temática. Entre elas, vale mencionar as de Alves P. (1998 e 2002), De Antoni, (2000), Lisboa, (2005), Borowsky, (2002), Paludo, (2002), Santana, (2003), Santos (2004) e Habigzang, (2006).

Ferreira (1979) enfatiza que o projeto de ascensão social é percebido pela criança como algo praticamente impossível em virtude dos obstáculos a serem enfrentados.

A necessidade de sobrevivência imediata impede que os projetos se concretizem mesmo quando eles têm uma amplitude mais compatível com as práticas e oportunidades oferecidas às populações marginalizadas (p. 92).

Projetos verbalizados nos discursos dos meninos revelam o desejo de possuir bens materiais, em um futuro imediato, o que os deslocaria da posição social à qual se sentem aprisionados. Pela análise desses projetos, Ferreira (1979) afirma que os meninos acreditam que, de posse de atributos e bens, transformariam a imagem estigmatizante que possuem perante a sociedade.

Com a chegada da maioridade, emergem a preocupação com o futuro e a tentativa de inserção nos setores formais do trabalho. Entretanto, reflexões sobre as chances de conseguir uma vaga no mercado de trabalho e, uma vez estando diante desta oportunidade, levam à preocupações a respeito da necessidade de explicar e justificar aos empregadores vivências do passado, tais como passagens pela FEBEM ou endereço incerto. Muitas possibilidades de inserção no mercado já lhes foram cerceadas, como a educação e profissionalização. Além disso, poucos conseguem empregos regulares e assalariados, o que contribui para que permaneçam marginalizados. Há outros que são mortos, ainda crianças, vítimas da exclusão que os violenta. (FERREIRA, 1979).

As meninas também expressam desejo de realização profissional, visando ascensão social. Seus projetos fundamentam-se em valores relativamente rígidos e indicam formas mais ou menos 'respeitáveis' de trabalho. Algumas vinculam as imagens míticas de

prestígio social, veiculadas pela mídia, ao poder, desejando serem bailarinas de televisão; outras ao poder e controle, almejando serem policiais femininas (FERREIRA, 1979).

No que se refere às expectativas relacionadas à família, Ferreira (1979) encontrou meninas que:

Raramente se referem ao casamento e nunca o consideram um meio para a consecução do objetivo de mobilidade já que é comum ao seu universo a percepção de que o marido dificilmente consegue manter a família e nunca a conduzirá para melhor (FERREIRA, 1979, p. 131).

No grupo de meninos, esse autor evidenciou a valorização da instituição familiar e a aspiração em nela se manter ou vir a construí-la, apesar das experiências difíceis vividas com os pais. A idealização de futuras relações, estabelecidas com o filho, verbalizada por um sujeito da pesquisa (que se tornou pai antes da maioridade), continha imagens que, ao mesmo tempo que se contrapunham à vivência conflituosa que ambos tiveram, abrigavam o desejo de transmitir, à criança, conceitos de vida próximos daqueles propagados pelo pai.

A esse respeito, Altoé (1993) mencionou algumas observações a respeito das representações de ex-internos da FUNABEM e de instituições semelhantes acerca de seus 'projetos futuros'. Afirma que para se pensar em futuro:

torna-se necessário correlacionar as noções de tempo e espaço. A monotonia e a mesmice contidas no funcionamento cotidiano dos internatos, por si só, já nos indicam dificuldades que esses indivíduos poderão ter ao fazer seus projetos (p. 111).

Dentre alguns entrevistados, esse autor encontrou pessoas que não conseguiram expressar qualquer 'projeto de vida'. Os que o conseguiram, possuíam uma infra-estrutura básica para a sobrevivência, pois retornaram à família ou conseguiram emprego. Suas representações a respeito do tempo futuro revelavam:

desesperança e descrédito na capacidade individual; possibilidade de esquecer o passado e mudar de vida; compra da casa própria, trabalho e constituição da própria família; ingresso nas Forças Armadas". (ALTOÉ, 1993, p. 112).

No que se refere à perspectiva de tempo, foi possível encontrar, por intermédio das palavras 'adolescentes e perspectiva de futuro', a pesquisa de Günther e Günther (1998) investigando a forma como adolescentes percebem seu futuro a partir da estrutura de oportunidade que lhes é disponível. As perspectivas relacionadas ao país em que vivem, à escolaridade, trabalho, casa própria, saúde, amigos e políticos foram relacionadas às

variáveis sócio-pessoais, idade, gênero, série, trabalho, escola. Os dados foram coletados em cinco escolas, sendo uma particular, uma pública e três destinadas a jovens carentes e/ou em situação de rua. Participaram da investigação 335 jovens, sendo 185 do gênero masculino e 150 do feminino, com idade média de 16 anos e 2 meses. Os autores concluíram que os adolescentes que revelaram maiores expectativas freqüentavam escolas privadas. Os outros, oriundos de outras escolas, não esperavam nem por um bom emprego capaz de garantir uma boa qualidade de vida, nem acreditavam que iriam possuir casa própria. Nesse estudo, ainda há a afirmação de que, para a maioria dos jovens, o futuro se mostra como um aspecto insignificante, gerador de uma intensa influência em seu desenvolvimento.

Em relação ao tempo e permanência vividos nas ruas, Swart-Kruger e Donald, (1996) relatam ser comum que essas crianças expressem tempos menores de experiência de vida nas ruas, uma vez que não querem admitir terem vivido, de forma rude, por longo período de tempo. Nesse sentido, uma questão possibilita avaliar e estabelecer um período de tempo: *‘quantos natais você passou na rua?’*.

Campos, Del Prette, Del Prette (2000) afirmam, a partir de um estudo com vinte e oito meninos nas ruas da cidade de São Carlos (SP), que crianças e adolescentes em situação de rua apresentam valores e expectativas que podem ou não ser coerentes com suas estratégias de sobrevivência, de acordo com suas interações sociais. As informações foram coletadas por meio de conversas informais, entrevistas estruturadas e utilização de um inventário de habilidades sociais. As expectativas encontradas relatam seus desejos de ascensão social, atribuindo, à escola, um papel intermediador nesse processo, mesmo que dele não participem com dedicação, faltando às aulas ou evadindo-se.

Esses dados são compatíveis com os do estudo de Tyler e Tyler, (1996), realizado em Bogotá, Colômbia, mostrando que crianças de rua apresentam desejos que refletem valores e crenças pró-sociais positivos, como os de oportunidades de educação, carreiras próprias e de uma sociedade justa. Os autores afirmam: “as respostas à questão dos ‘três desejos’ parecem refutar a hipótese determinista de que os valores das crianças de rua são baseados e limitados pela sua natureza e cultura da pobreza” (p. 99).

Em pesquisa no CEP-RUA, foi possível localizar o estudo de Neiva-Silva (2003), o qual aborda a questão da temporalidade, em toda sua extensão, buscando fatores, no presente e no passado, capazes de fornecer subsídios para compreensão e construção de projetos. A partir de uma amostra constituída por 14 adolescentes, em situação de rua, do gênero masculino, o estudo observou que os mesmos almejam trabalhar em diversas

profissões, na busca por melhores condições econômicas e pela valorização social, como consequência desse trabalho; desejam constituir família, optando por um modelo tradicional, formado por esposas e filhos; ressalta-se também que, para eles, o estudo emergiu como principal forma de realizarem seus projetos, considerando que relatam intenção de retomá-lo, e, finalmente, como principal expectativa, a saída das favelas e mudança para bairros mais valorizados socialmente, com menor risco à vida e à saúde de seus moradores. O desejo de encontrar na escola um ambiente adequado de aprendizagem e desenvolvimento também foi encontrado no estudo de Silva et al. (1998).

Ferreira (1979) enfatiza que, em todas as fases da vida, as pessoas elaboram projetos alicerçados na percepção sobre suas existências, na forma como os fatos e sentimentos as marcaram e face aos objetivos que pretendem atingir. Afirma que:

No projeto de vida, a unidade entre a ação e a representação é total porque agrega o vivido, o percebido e o desejado e reflete a auto-imagem elaborada, assim como o modo pelo qual a pessoa percebe os outros e as situações com as quais interage. (FERREIRA, 1979, p. 129).

Esses projetos, durante a infância e adolescência, são ricos em detalhes e muito abrangentes, considerando haver uma vida inteira a ser vivida, permeada por desejos e fantasias. Os projetos expressam os valores subjacentes às escolhas realizadas, uma vez que o descomprometimento, enquanto uma posição social assumida, possibilita, aos jovens, condições para criticar e escolher os padrões sociais que vivenciam. O mesmo, entretanto, não ocorre com os meninos de rua. Comprometidos e marcados por uma posição social desde que nasceram não criam um universo valorativo opcional de resistência diante do imposto pela sociedade. Baseiam-se em valores que lhes são impostos, reformulando-os e adequando-os de modo a desenvolverem ações que possam solucionar as dificuldades em suas trajetórias. Essas ações são sempre imediatistas e isoladas, resultando em comportamentos que tendem a evitar horizontes mais distantes. “A experiência de vida que determina a visão de mundo dos meninos é por demais referida ao aqui e agora; por isso, quando imaginam a extensão dessa vida, não podem ir muito além do presente” (FERREIRA, 1979, p. 129-130).

Nesse sentido, esse autor afirma que os projetos de vida dos meninos de rua são atrelados às soluções imediatas de sobrevivência e de segurança e representam o modelo presente de solução de vida e não o de uma aspiração por algum tipo de objetivo ou realização, visando um futuro qualquer, próximo ou distante.

Tendências recentes, como as apontadas pelo sociólogo Lucchini (2003), destacam a necessidade de compreensão da rua como um dos múltiplos espaços e dimensões na vida de crianças e adolescentes, tais como abrigos, escolas, organizações não-governamentais (ONG), dentre outros, nos quais se mantém uma ampla rede de relacionamentos. O autor afirma que o fato dos meninos, principalmente, terem sido objeto de estudos sistemáticos sobre ‘criança de rua’, dificulta a compreensão dos motivos que provocam a saída da menina de sua casa e sua inserção no grupo de meninos ou ainda a natureza das relações existentes entre elas. Para esse autor, “essa ignorância tem conseqüências: a ‘menina de rua’ é associada, na maior parte das vezes, à prostituição”. (LUCHINNI, 2003, p. 57).

Segundo sua compreensão, a saída de casa ocorre em função de que:

a criança procura, preferencialmente satisfazer suas necessidades em função de seu passado e das circunstâncias que a levam partir. Quando a motivação que a leva a partida é, antes de tudo, de natureza lúdica, e a necessidade de experimentação da criança é forte, a fuga prevalece sobre o distanciamento, (LUCHINNI, 2003, p. 62).

Por outro lado, esse autor afirma que o processo de saída da rua depende da reorganização do sistema de identidade, ou seja, é preciso encontrar ou reencontrar referências pessoais que lhe permitam projetar seu futuro sem a rua. Esse futuro, por sua vez, não pode se construir apenas com o retorno para a casa. O adolescente, ao aspirar o status de adulto, aspira também a reconstrução de seu lugar no mundo. Talvez aqui se encontre uma razão que explique o fracasso da saída da rua. A presença dessa aspiração é o que distingue uma tentativa de saída da rua de uma simples alternância entre o mundo da rua e a casa ou a instituição. Quase sempre a mesma criança passa dessa lógica de alternância, entre mundos que ainda não pode escolher, para a tentativa da saída. A complementaridade entre a alternância e as tentativas de saída, apenas quando enfraquecida, pode ser substituída pela tentativa de deixar a rua.

De todo o exposto até o momento em relação aos estudos já realizados, posso dizer que constituem a base sob a qual me movimento ao desenvolver essa pesquisa. Entretanto, as formas como as adolescentes, com experiência de vida nas ruas e em abrigos, vivenciam o tempo parecem requerer uma investigação mais específica, considerando a ainda escassa produção científica sobre o tema e a possibilidade de encontrar caminhos para um novo horizonte nos modos de atuação dos profissionais da área de saúde e outras afins.

3- Articulando diferentes perspectivas

A interrogação do presente estudo e o compreendido dos textos de psicologia, sociologia e filosofia permitem esboçar alguma articulação entre os mesmos.

Na revisão de textos filosóficos a respeito do tempo, explicitarei algumas concepções que não o abordam de forma absoluta, objetiva e mensurável, na medida em que essa forma não se encontra presente nos modo de sermos no mundo com os outros. “o tempo, em si, não faz sentido para nós, pois tempo é temporal [...] Em nossa mundaneidade, o tempo é percebido no como vivemos. E é desse modo que deve ser tratado” (BICUDO, 2003, p. 35-36).

Somos conduzidos à realidade do tempo enquanto vivido no modo temporal, prossegue essa autora.

Para abordá-lo no contexto dessa investigação, retomo também minhas vivências, observações e o fundamento filosófico trazido para minha prática profissional como *gestalt-terapeuta*. Compreendo que o homem não se reduz à mera soma de seu passado, ao contrário, o ser humano é historicidade, vivendo a dimensão temporal em uma totalidade, na qual presente, passado e futuro se fundem no aqui e agora, nos projetos que antecipam o que está por vir e na interpretação do passado-presente que sustenta seu presente. Presente não determinado pelo passado, mas pelo horizonte futuro, no qual passado e presente são vivenciados.

Embora o tempo constitua-se na garantia da impermanência do ser no mundo, é também condição de sua existência, diante da qual somos todos responsáveis. “No decorrer de nosso existir caminhamos, a cada dia, para viver mais plenamente, assim como morrer mais proximamente” (FORGHIERI, 1993, p. 52).

O tempo compreendido como as experiências nas três dimensões temporais – passado, presente e futuro – no aqui-e-agora das relações das adolescentes consigo mesmas, com os profissionais de saúde, educadores, funcionários e colegas do cotidiano existencial, assim como as atividades de intervenção, propostas pelo abrigo, me conduz, intencionalmente, para um des-velamento do que se mostra oculto.

A escassez de estudos mais específicos no que tange à temporalidade vivida pelas adolescentes, com experiências de vida na rua e em abrigos, expressa uma lacuna no conhecimento pertinente ao tema, o que vem ao encontro dessa proposta. Além disso, essa

investigação pode abrir caminhos que possibilitem um novo ver essas adolescentes em seu contexto existencial.

A literatura menciona estudos que preconizam a antecipação de atividades e vivências próprias do papel futuro para adolescentes de rua, considerando que os mesmos vivenciam uma infância ‘roubada’, enfatizando que a vivência em espaços diferentes (rua e casa) afeta a aquisição de valores relacionados à liberdade espacial, temporal e ao próprio corpo, conforme lembram Vogel e Mello (1991); outros explicitam que, apesar das vivências precoces, os adolescentes nesta situação ainda permanecem sendo crianças em desenvolvimento (ALVES et al 2002); alguns estudos também afirmam que a monotonia do tempo e a mesmice do espaço (rua e casa) são aspectos que dificultam a elaboração de projetos (Altoé 1993); formas do futuro se fazer presente no cotidiano dos sujeitos, por intermédio de seus projetos de vida, são evidenciadas nas investigações de Felon, Martins e Domingues (1992); Ferreira (1979), Günther e Günther (1998), Neiva-Silva (2003).

Por outro lado, a impossibilidade de ascensão social, sob a perspectiva de crianças de rua, também é referida nos estudos de Ferreira (1979); reflexões a respeito das estratégias de sobrevivência dos adolescentes são encontradas nos textos de Campos, Del Prette e Del Prette (2000), Felon, Martins e Domingues (1992). Outras investigações, como as de Câmara et al (2002) e Santana et al (2005), abordam a percepção de coordenadores de instituições e os objetivos por eles percebidos, bem como a relação desses adolescentes com a rua, seus objetivos ao buscarem pela instituição e, particularmente, suas concepções a respeito da infância em situação de rua. Diversos estudos referentes ao significado da reintegração social e das ações pedagógicas que poderiam possibilitá-la, suas consequências e a forma como as representações sociais da experiência de vida de meninos em situação de rua são apontados por Medeiros (1999) e Oliveira e Medeiros (2006).

Nessa perspectiva, enfatizo minha interrogação a qual se direciona ao fenômeno da vivência do tempo pelas adolescentes com experiência de habitar os espaços rua e abrigos, buscando focar como vivenciam sua temporalidade e historicidade.

Com esse entendimento, passo ao segundo capítulo que explicita os fundamentos e recursos básicos dessa investigação, abordando o acesso aos sujeitos e a metodologia de análise dos dados.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO

2.1- A opção teórico-metodológica

Essa investigação foi norteadada por minha busca ao interrogar o que se mostra oculto, sob minhas perspectivas, a respeito de ‘como flui o tempo vivido pelas adolescentes com experiências de viver na rua e em abrigos’.

A proposta de investigar, especificamente, as adolescentes relaciona-se ao fato de possuírem singularidades, as quais já foram mencionadas, que fundamentaram a gênese de minha inquietação. Nesse sentido, a situação destas adolescentes apresentou-se a mim como fenômeno, pedindo por um des-velamento.

Assim, para compreender tal fenômeno, optei pela metodologia de investigação fenomenológica, conduzida segundo os pressupostos filosóficos que fundamentam essa modalidade de pesquisa qualitativa.

Em defesa de uma ciência descritiva das experiências vividas e, portanto, de uma ciência não exata, a qual já possui seu modelo na matemática, Edmund Husserl, considerado o pai da fenomenologia contemporânea, busca, por volta dos anos de 1990, pela essência nos diferentes modos do fenômeno mostrar-se, posicionando-se de maneira distinta do psicologismo e naturalismo, conforme afirma Dartigues (1994).

A perspectiva fenomenológica não se dirige aos fatos, entendidos aqui como “ocorrências, realidades objetivas, relações entre objetos e dados empíricos, já disponíveis e apreensíveis pela experiência, observáveis e mensuráveis, no que se distinguem de fenômeno”, mas volta-se aos fenômenos (GARNICA, 1999, p. 113).

Fenomenologia é uma palavra composta de dois étimos gregos: *fainomemen*, que, derivado do verbo *fainestai*, significa mostrar-se e logos, tomado aqui como discurso esclarecedor do que se mostra (MARTINS e DICHTCHEKENIAN, 1984 e MARTINS e BICUDO, 1989). O verbo *fainesthai* vem de *faino*, que significa trazer à luz do dia, iluminar, uma vez que *fai* indica luz, claridade, ou seja, o meio em que algo pode vir a se revelar, a se tornar visível.

Nessa perspectiva, conforme afirmam Martins e Bicudo (1983), “a fenomenologia procura abordar o fenômeno, aquilo que se manifesta a si mesmo, de modo que não o parcializa ou o explica a partir de conceitos prévios, de crenças ou de afirmações sobre o mesmo, enfim, de um referencial teórico” (p. 10).

Desse modo, a Fenomenologia buscará descrever o modo pelo qual o fenômeno se manifesta ao sujeito situado, procurando não pela sua verificação, mas pelo clareamento do fenômeno, tal como se mostra. Como método de pesquisa, requer uma forma radical de pensar que, embora partindo de caminhos conhecidos de fazerem-se as coisas, desafia pressupostos aceitos e busca estabelecer uma perspectiva específica de ver o fenômeno (MARTINS e BICUDO, 1983).

Ao focar intencionalmente uma pergunta, indagação ou interrogação, o fenômeno se mostra àquele que o interroga. Dessa maneira, não há, segundo o pensar fenomenológico, separação entre sujeito e objeto. Consciência e objeto não são compreendidos como dois polos absolutos e separados; todos os atos humanos são intencionais. A intencionalidade é uma característica fundamental da consciência. Afirmar que toda consciência é ‘consciência de alguma coisa’, significa que a consciência só é consciência se estiver dirigida a algo, (sentido de *intentio*), correlacionado à consciência que o vivencia. Há aqui um jogo ‘percepção e percebido’ (BICUDO, 2000).

Neste sentido, consciência e fenômeno se entrelaçam em uma correlação de co-originalidade. Esse modo de ver justifica a preocupação central do método fenomenológico em relação à descrição da experiência vivida, expondo a perspectiva sob a qual o fenômeno é percebido.

Considerada por MARTINS e BICUDO (1989) como ciência da estrutura do fenômeno, a Fenomenologia, por meio dos estudos dos atos intencionais da consciência que focam a *noesis* (o ver) e seus correlatos *noemas* (o visto), trabalha com a descrição da experiência vivida em um solo cultural-histórico do que se mostra, de como se mostra e para quem se mostra.

Ao focar o fenômeno, a Fenomenologia procura ir às próprias coisas, direcionada pelo olhar indagador, mantendo em suspensão qualquer julgamento teórico prévio, mediante o movimento da *epoché* que, segundo Husserl, é efetuada quando:

colocamos fora de ação a tese geral, inerente à essência da orientação natural, colocamos entre parênteses tudo o que é por ela abrangido no aspecto ôntico: isto é, todo este mundo natural que está constantemente “para nós aí” “a nosso dispor” e que continuará sempre aí como “efetividade” para a consciência, mesmo quando nos aprouver colocá-la entre parênteses, Se assim procedo, como é de plena liberdade,

então não nego este “mundo”, como se eu fosse sofista, não duvido de sua existência, como se fosse céptico, mas efetuo uma *εποψη* “fenomenológica”, que me impede totalmente de fazer qualquer juízo sobre existência espaço-temporal (HUSSERL, 2006, p. 81).

A *epoché*, portanto, favorece o retorno incessante às coisas mesmas que, para Husserl, é o princípio dos princípios, conforme lembra Dartigues (1994).

Na busca da essência experiencial, o pesquisador interroga o fenômeno, sem princípios teóricos explicativos a priori a respeito do mesmo, embora não inicie seu inquérito a partir de um vazio, conforme assinalam Martins e Dichtchekian (1984). Ele não parte de um marco zero e sim de um solo pré-reflexivo.

Na condição de pesquisadora, de modo atento, ative-me ao rigor da pesquisa fenomenológica que solicita sempre que a perspectiva de onde se fala seja explicitada, bem como seja explicitado cada passo no percurso da investigação.

Assumindo a postura fenomenológica, foquei o horizonte do mundo-vida de adolescentes que vivem na rua e em abrigo, uma vez que minha interrogação busca compreender os modos pelos quais as meninas adolescentes vivem essas situações. Mundo-vida entendido como a espacialidade (modos de sermos no espaço) e temporalidade (modos de vivermos o tempo); não se caracteriza como um recipiente, uma coisa em que estamos dentro, mas como espacialidade que se estende conforme as ações são efetuadas e cujo horizonte de compreensão se expande à medida que o sentido vai se fazendo para cada um de nós e para a comunidade na qual estamos inseridos (informação verbal) ¹.

Como a experiência é sempre vivida por um sujeito, situado espaço-temporalmente no horizonte da ‘historicidade’ do seu real vivido, meu cuidado inicial foi buscar por meninas que estavam experienciando modos de viver na rua e em abrigos. ‘Historicidade humana’ significa que os seres humanos são estruturalmente históricos, vivem no movimento do mundo-vida, de modo contextualizado, compreendendo-se e a ele pela tradição veiculada pela linguagem, em uma dialética contínua de compreensão, interpretação, comunicação (informação verbal) ².

O mundo-vida é o mundo percebido e vivido com nosso corpo porque somos o nosso corpo. Diferentemente de Descartes, que definiu corpo como uma soma de partes, sem interior, Merleau-Ponty (1994) afirma que: “o corpo próprio está no mundo, assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema” (p. 273).

¹ Obtida em discussão mantida sobre esse tema em 19 jul. 2008 com Dr^a Maria Aparecida Viggiani Bicudo.

² Obtida em discussão mantida sobre esse tema em 19 jul. 2008 com Dr^a Maria Aparecida Viggiani Bicudo.

Essa mudança de concepção do corpo, enquanto um mosaico de associações, para a concepção de corpo-próprio, como intencionalidade encarnada, implica na alteração do corpo como objeto para o corpo experienciado, o corpo-próprio ou corpo vivido. Não mais uma mente separada do corpo, mas um corpo como ser intencional que se lança ao mundo.

Para Bicudo (2005), “o sujeito que percebe, que toma um ponto de vista, é o corpo encarnado, campo de percepção e ação, que faz a síntese no horizonte de sua visada” (p. 115). A autora prossegue lembrando que a percepção e reflexão se dão no tempo, modificando-se em conformidade com as experiências integradas, em um conjunto de significações. Portanto, o mundo percebido é o que faz sentido para um sujeito, corpo-encarnado, em relação com outros sujeitos que se constituem em seus *alter-egos*.

Assim, segundo o referencial teórico-metodológico da Fenomenologia, busquei por meninas que habitavam a rua e moravam em abrigos para ouvi-las em suas expressões do fenômeno focado.

2.2- O espaço e os participantes do estudo

Conforme exposto na introdução, visitei algumas instituições que abrigavam, temporariamente, meninas que viviam na rua. Entretanto, em sua organização administrativa, essas instituições divergiam no que se refere às atividades oferecidas e ao tempo que permitiam às meninas para ali permanecerem. Uma caracterizava-se por ser uma ‘casa de passagem’ e a outra era considerada uma ‘casa lar’. Selecionei essa última por considerar que possibilitava que as meninas habitassem este espaço, dormindo, alimentando-se, criando filhos, aprendendo e/ou reaprendendo as tarefas do cotidiano de um lar. Além disso, havia uma rotina incluindo horários para levantar, arrumar o quarto e a casa, lavar roupas, cozinhar, arrumar a cozinha e outros afazeres domésticos, além de estudar.

Nessa instituição, apresentei-me como pesquisadora às habitantes da casa. Expus o projeto e, em uma postura de respeito mútuo, passei a frequentar, com regularidade, aquele espaço. Algumas meninas aproximavam-se mais, mostrando interesse em colaborar, especialmente as que já habitavam a casa há mais tempo, por no mínimo, quatro meses anteriormente ao início da coleta de dados.

Para colaborar com a rotina da instituição e não interferir nas atividades desenvolvidas pelas meninas, propus que fossem estabelecidos horários e datas para os encontros, durante os

quais realizaríamos atividades de colagens. Os dias da semana eram agendados individualmente e confirmados com antecedência, visando a disponibilidade mútua entre pesquisadora e adolescentes, sempre informando à diretora da casa.

Finalmente, a escolha da realização da pesquisa no mês de julho pautou-se nos seguintes aspectos: férias escolares das participantes; férias das oficinas oferecidas pela instituição, preocupação em não alterar a rotina estabelecida pela instituição durante o semestre letivo e utilização do espaço físico da sala de corte e costura da instituição, em desuso neste período do ano, por considerar que essa sala, localizada em um barracão distante da casa habitada pelas meninas, possibilitaria privacidade durante a investigação. Também foram considerados o tamanho da sala que, além de possuir uma mesa de aproximadamente seis metros, permitia que espalhássemos mais de cinquenta revistas em toda sua extensão, o que facilitava a visualização de imagens a serem utilizadas para significar o tempo passado-presente-futuro, vivenciado pelas meninas. Além disso, foi avaliada o fato do ambiente permitir que, no dia seguinte, visualizassem suas colagens da forma como as tinham realizado no dia anterior, o que gerava a possibilidade de alterá-las, se assim o desejassem.

2.3- Observância aos aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida segundo os pressupostos da Resolução de número 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, Brasil (1996) que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Inicialmente o projeto de pesquisa foi enviado à Instituição na qual a investigação seria realizada (ANEXO – B) e ao Juizado da Infância e Juventude Of. nº 2199/2055 (ANEXO – A) e, mediante consentimento de ambos, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Médica Humana e Animal do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás (CEPMHA/HC/UFG N 136/2005) (ANEXO – C).

Todos os sujeitos participantes do estudo receberam o ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’ (ANEXO – D), sendo que apenas participaram aqueles que concordaram, assinando o referido termo autorizando a gravação dos encontros e as atividades de colagem.

Este consentimento assegurou uma participação voluntária visto que os sujeitos estavam sendo informados, entendendo, com clareza, os procedimentos aos quais seriam

submetidos, suas eventuais conseqüências; foram informados também sobre os objetivos da pesquisa e uso das informações coletadas.

Este termo foi explicado em linguagem pertinente ao senso comum no momento em que detalhei meu interesse específico com a pesquisa e sua possível contribuição para a ciência. Detive-me na explicação dos motivos por ter escolhido aquela instituição, na informação sobre a possível duração e dinâmica das duas atividades que realizaríamos, na necessidade do uso de gravador, na preservação do anonimato, na possibilidade de recusa às perguntas formuladas, no respeito às necessidades de interrupção ou de abandono do processo, sem prejuízos para si. Finalmente, comprometi-me a encaminhar as meninas participantes ao serviço de apoio psicológico oferecido pelo instituto de *Gestalt*-terapia ao qual pertença, após a conclusão do processo da pesquisa, tendo em vista os benefícios e os riscos envolvidos na temática investigada.

2.4- O encontro existencial

Após ter participado, face a face, da forma como o tempo era administrado pela instituição e vivido pelas meninas, ter indícios de que o vínculo intersubjetivo estava sendo construído, aproximei-me formalmente enquanto pesquisadora. Quatro adolescentes aceitaram participar e colaborar com a pesquisa. Todas viveram nas ruas, mas habitavam a casa-lar há, no mínimo, quatro meses anteriormente ao início da coleta de dados. Entre elas, nenhuma apresentava comprometimento mental ou estava em processo de desintoxicação química.

A entrevista, concebida como um encontro, foi, então, desprovida dos paradigmas da ciência natural e, nesse enfoque, utilizada como um encontro social, segundo recomendam Martins e Bicudo (1989). Estes autores enfatizam a necessidade da empatia, intuição e imaginação variativa para um encontro desta natureza. A empatia, enquanto penetração mútua de percepções e um ato intencional; a intuição, como forma de contemplação e fonte de conhecimento, aceita de acordo com os limites nos quais se apresenta; a imaginação variativa do pesquisador, que pode fluir como a do sujeito e ser utilizada para imaginar quais os dados reais e os fabricados e produzidos pelo mesmo.

Estes aspectos referentes à possibilidade do pesquisador ser um facilitador do acesso ao vivido são de fundamental importância e vão ao encontro dos pressupostos filosóficos da pesquisa fenomenológica, pois, muitas vezes, os sujeitos envolvidos nunca tiveram

oportunidade de, efetivamente, expressarem sua experiência. Ao fazê-lo pela primeira vez, freqüentemente surpreendem-se com o que afirmam.

Nesse sentido, o encontro social encaminha o estudo para um aspecto interessante nessa forma de pesquisar: o retorno ao vivido ou a retomada do ‘mundo da vida’ do sujeito-pesquisado, mediante seu depoimento. ‘Vivido’ não é o que, necessariamente, é ‘sabido’ de antemão. É o ‘vivido’, acessado no ato da relação inter pessoal, quando surge a oportunidade de dizê-lo. Como salienta Amatuzzi (2001, p. 19), “o vivido é surpreendido na relação pela própria pessoa, que então o comunica, facilitada pelo pesquisador”.

Dessa forma, procurei favorecer a aproximação progressiva do sujeito à experiência vivida, o que pode ser considerado a dimensão ‘clínica’ do encontro fenomenológico por facilitar o momento seguinte, o da sistematização do vivido.

Nessa perspectiva, há de se considerar que perguntar não significa elaborar um questionário para identificar causas explicativas do comportamento do entrevistado, dicotomizando o sujeito do objeto e submetendo-o a uma análise conceitual, classificatória, orientada por um esquema de idéias e direcionada para determinados fins.

A questão norteadora é fruto da inquietação do pesquisador, que necessita contemplar a possibilidade de des-velar o mundo vivido do pesquisado e, nesse sentido, poderá sofrer detalhamentos a partir da experiência no campo. (MARTINS e BICUDO, 1989)

Neste processo de interrogação, propus a pergunta: ‘como tem sido sua vida, ao viver com sua família, amigos, na rua e no abrigo?’ Por intermédio desta indagação, solicitei que me contassem livremente a respeito de suas vivências nestas três dimensões, descrevendo aspectos que envolveram relações estabelecidas com família, com companheiros da infância, a adolescência vivida na rua e nos possíveis abrigos e as experiências que estavam vivendo no presente, na casa-lar, assim como o que esperam e desejam para seu futuro.

Estive também atenta à descrição de cada uma, procurando evitar posturas, expressões ou verbalizações de julgamento, principalmente os de referência moral ou cultural. Ao término de cada encontro, colocava-me à disposição para ouvir o que desejassem dizer em relação ao que fora abordado e que não havia sido descrito durante o encontro. Também estive disponível para responder eventuais perguntas, fornecer informações e para retornar outro dia, caso fosse necessário.

Um critério para interromper o número de encontros foi o da saturação dos dados, evidenciada quando se detectou estar havendo repetitividade nas falas, sinalizando para o invariante, ou seja, aquilo que permanece e que aponta para a essência do fenômeno. Esse critério foi importante, mas não único, considerando que os dados podem conter aspectos,

observações, características únicas, mas extremamente importantes para a apreensão mais abrangente do fenômeno estudado, como mensagens implícitas e contraditórias que, embora únicas, revelam dimensões importantes da situação, Boemer (1994).

Os encontros tiveram duração aproximada de duas a duas horas e meia. Todo o material foi gravado, com suas anuências, o que me deixou mais livre para estar atenta ao que ocorria e à linguagem não verbal. As entrevistas foram transcritas posteriormente à realização da entrevista. Após uma semana, solicitei que desenvolvessem a atividade de colagem, na qual expressariam, por meio de figuras, as vivências relatadas nos encontros. Para tanto, levei revistas com edições semanais de grande circulação nacional, repletas de figuras, abordando temas variados. Elas incluíam reportagens do cotidiano, do meio artístico e da sociedade. Apresentavam roteiros de viagens, moda, histórias infantis e em quadrinhos. As meninas se interessaram sobremaneira pelas revistas, o que requereu cerca de duas semanas para que escolhessem as figuras que melhor expressassem o que tinham a dizer.

As figuras selecionadas foram recortadas e, em seguida, organizadas e coladas por elas em folhas de cartolinas. Permaneci junto a elas durante essas atividades.

A utilização de vários recursos possibilita, também, aprimoramento para compreensão e clareza dos fenômenos vividos, pois “sempre que um significado é expresso, pode ser comparado a outros significados e, quando se descobre que certos significados têm algo em comum, então se tem um conceito” (MARTINS e BICUDO, 1989, p. 88). Neste sentido, justifica-se a utilização de recursos visuais como estratégia metodológica complementar, na medida em que, na abordagem fenomenológica, busca-se por significados atribuídos pelos sujeitos em relação ao investigado ou ao que está sendo interrogado. Nessa pesquisa, esses recursos foram utilizados para que evidenciassem, mediante outra forma de linguagem, de que forma essas meninas se percebiam. Foi também um recurso terapêutico, considerando meu zelo com o envolvimento emocional, eventualmente desgastante, evocado pelos relatos. Essa preocupação com riscos dessa natureza é inerente à pesquisa em seres humanos, particularmente na modalidade qualitativa.

2.5- Caminhando rumo à análise do fenômeno

A análise dos dados baseou-se no proposto por Martins e Bicudo (1989) sobre o ‘Método da Análise Qualitativa do Fenômeno Situado’.

Essa modalidade de análise articula-se por quatro momentos, os quais foram observados neste estudo. No primeiro, ative-me a realizar uma leitura geral do material transcrito, resultado da gravação das falas originárias das entrevistadas.

Neste momento, não buscava ainda por qualquer interpretação ou identificação de atributo ou significado no que se mostrava. Fui-me familiarizando com a linguagem própria de cada sujeito e com facetas de seus contextos vivenciais, de forma a captar o que desejavam expressar. Em seguida, em um segundo momento, na busca pela identificação de unidades de significado, realizei uma leitura atenta, prescrutando o que estava se mostrando, segundo a perspectiva da Psicologia, considerado relevante para o fenômeno investigado. As unidades de significado que emergiram sinalizavam para a estrutura do fenômeno estudado, para sua essência.

Assim, foram sendo articuladas na teia de compreensões dos discursos e do que se revelava a mim, nesse processo de análise interpretativa. No terceiro momento, após a identificação das unidades de significado, busquei expressar as falas dos sujeitos em uma linguagem mais apropriada ao discurso acadêmico. Finalmente, no quarto momento, foram reunidas as unidades de sentido, efetuando sucessivas reduções, chegando às articulações maiores. Poderia ter finalizado na quarta redução, que já aponta para a estrutura do fenômeno investigado, porém, julguei possível fazer mais uma redução, o que possibilitaria evidenciar um núcleo de significados, construindo, assim, duas grandes categorias abertas.

Categories abertas são constructos que apresentam grandes convergências de Unidades de Significado já analisadas e interpretadas. Indicam os aspectos estruturantes do fenômeno investigado e abrem-se à metacompreensão considerando a interrogação, o percebido, o analisado, o diálogo estabelecido na intersubjetividade autor/sujeitos/autores/região de inquérito (BICUDO, 2000, p. 82).

Essas categorias expressam a estrutura do fenômeno focalizado, indicando o caminho percorrido no movimento desta investigação orientada pela interrogação, sob minhas perspectivas: ‘como flui o tempo vivido pelas adolescentes com experiências de viver na rua e em abrigos’.

Neste percurso, procurei permanecer atenta no que se refere à busca de pluralidades e singularidades das vivências que iam sendo reveladas nos discursos dos sujeitos.

A análise dos dados obtidos das descrições me levou à análise ideográfica referente às descrições de cada sujeito, seguida da elaboração de uma matriz nomotética, visando uma compreensão geral das estruturas psicológicas individuais, e indicando, finalmente, os grandes invariantes, também denominados ‘categorias abertas’, conforme sugerem Bicudo (2000) e Martins e Bicudo (1989). A análise ideográfica “refere-se ao emprego de ideogramas, ou seja, de representações de idéias, por meio de símbolos. Efetivamente, trata-se da análise da ideologia que permeia as descrições ingênuas do sujeito” (MARTINS E BICUDO, 1989, p. 100). Por sua vez, a finalidade de se chegar à análise nomotética é a estrutura geral psicológica. Esse empreendimento envolve uma compreensão de diversos casos individuais, como exemplos particulares, em algo mais geral. A estrutura psicológica geral é aquela resultante da compreensão das convergências e das divergências que se mostram nos casos individuais. (MARTINS E BICUDO, 1989, p. 106).

A princípio, para efetuar a análise ideográfica, os sujeitos da investigação foram denominados como S1, S2, S3 e S4.

Para cada sujeito da investigação foram construídas tabelas, divididas em nove entradas, nomeando-os. Na primeira, encontra-se o número da Unidade de Significado (US), destacada na fala do sujeito. Por exemplo, US. 4.4, informando ser a US. número 4, do sujeito 4; na segunda, foram apresentadas as falas originais do sujeito da investigação; na terceira entrada, as primeiras interpretações, quando foram realizadas compreensões do dito, por meio de significados das palavras destacadas nessas US, procuradas tanto no Dicionário da Língua Portuguesa quanto no sentido explicitado na própria descrição ou na literatura pertinente ao tema; a quarta entrada evidenciou as US na linguagem do pesquisador, ou seja, em uma linguagem mais clara e apropriada à região de inquérito, no caso a Psicologia.

Para imprimir maior clareza, de forma que o leitor possa ser meu parceiro nesse processo de descoberta, ao efetuar as reduções, apresento, como exemplo ilustrativo, parte de uma tabela de dupla entrada abordando o processo e redução até a chegada ao invariante, do participante S4. Esse sujeito foi escolhido em razão de seu depoimento conter um menor número de unidades de significado, o que facilitou a visualização do processo de análise. Na figura 1 abaixo são apresentadas, em cada coluna, respectivamente, as Primeiras, Segundas, Terceiras e Quartas Reduções, assim como as duas grandes categorias abertas construídas: ‘modos de habitar’ e ‘modos de se perceber sendo’, com as “US” de cada sujeito. Ela permite visualizar o caminho percorrido no movimento dessa investigação.

Figura 1: Processo de produção dos dois Grandes Invariantes ou Categorias Abertas – Sujeito 4

US	Unidade de significado	Primeiras Interpretações	Linguagem do pesquisador	Primeira Redução	Segunda Redução	Terceira redução	Quarta redução	Grandes Invariantes ou Categorias Abertas
4.4	Aí eu fui e fiquei com aquilo na cabeça e abusei, né, um pouco da liberdade. <u>Quando eu cheguei aqui, eles soltou demais e a liberdade foi grande</u> aí eu fiquei meia assim <u>sem saber como usar a liberdade e usei ela da forma errada.</u> Aí eu fui pra rua.	Aqui: abrigo no qual se encontra atualmente. Liberdade grande: sem muitos limites. Abusar: 1. fazer mau uso, usar de maneira imprópria, inadequada	Assume que usou mau a liberdade oferecida pelo abrigo, pois não sabia como proceder.	Consciência do mau uso da liberdade e das oportunidades oferecidas pelo abrigo Percepção da situação vivida	Viver no abrigo Percepção do vivido	Experiências no abrigo Percepção de si	Abriço Percepção	Modos de habitar Modo de se perceber sendo

Considerando todos os sujeitos, foram obtidas, na análise ideográfica, unidades de significado, ou seja, o que individualmente cada sujeito da investigação descreveu sobre sua experiência vivida, ao morar na rua e em abrigos. Ao todo, foram 113 unidades de significado para S1, 92, do S2, 67, do S3, e 41, do S4, chegando, portanto a 313 reduções, somando as unidades de significado de cada sujeito individualmente.

As Unidades de Significado foram organizadas em seqüência de 1.113, 2.92, 3.67 a 4.41 e o passo seguinte foi buscar compreender o que diziam em relação ao meu interrogar.

Abaixo, apresento a Figura: 2 de S4, na qual estão apresentadas as reduções sucessivas, efetuadas a partir das unidades de significado.

Na primeira coluna, estão 41 unidades de significados, identificadas na primeira leitura do depoimento do sujeito S4, a partir das quais foram realizadas as primeiras reduções, resultantes das primeiras interpretações, reescritas na linguagem do pesquisador, como pode ser evidenciado, em sua completude, no anexo (E). Essas unidades de significados foram agrupadas inicialmente em 56 reduções, uma vez que algumas delas, como é o caso da US 01, do sujeito S4, remetem a quatro possíveis reduções, como pode ser observado nas linhas azuis que partem de US 01 em direção às primeiras reduções. Portanto, a US 01 mostra dimensões

características do vivido: ‘abandonada pela mãe’, ‘entendimento do motivo pelo qual a mãe a colocou no abrigo’, ‘fuga para o abrigo’ e, finalmente, com ‘percepção de tempo’. O mesmo já não ocorre com a US 4.2, que sinaliza para uma única redução, ‘lembranças da relação com a mãe’, conforme assinala a linha cinza que parte dessa unidade de significado.

Em seguida, o movimento das 56 unidades de significados, obtidas nas primeiras reduções, conduz para a obtenção de 9 unidades nas segundas reduções, as quais foram obtidas agrupando falas que expressam aspectos comuns do contexto vivido das meninas. As que se referem, na primeira redução, à figura materna, foram incorporadas à segunda redução, denominada ‘Relação com mãe’, conforme evidencia a linha preta. Em contínuo processo de redução, as 9 unidades de significado, referentes à segunda redução, foram articuladas em 6 unidades de significado em uma terceira redução. No caso exemplificado, os significados da segunda redução ‘Relação com mãe’ foram articulados à ‘Relação com pai’ e ‘Relação com irmão’, na redução denominada ‘Presença da Família’, configurando a terceira redução, conforme indicado nas direções assinaladas pelas linhas pretas. Na quarta e última redução, essa unidade de significado foi articulada à Quarta redução, denominada ‘Casa’, reunida ao lado das outras 4, dentre as 6 obtidas, a saber: ‘Abrigo’, ‘Escola’ e ‘Rua’, em um dos dois grandes invariantes ou categorias abertas ‘Modos de habitar’. O mesmo procedimento ocorreu para obtenção da categoria aberta denominada ‘Modos de se perceber sendo’.

Figura 2: Reduções de S4.

Esse mesmo processo foi realizado para a elaboração da matriz nomotética, considerando as 313 unidades de significados obtidas nos depoimentos dos 4 sujeitos, as quais foram reduzidas, inicialmente, a 235 unidades de significado comuns aos mesmos.

Esse procedimento aponta para a estrutura do fenômeno investigado, resultado das sucessivas reduções efetuadas nas etapas anteriores. Novamente, as duas categorias abertas reuniram significados das 235 unidades de significados, articuladas pelas sucessivas reduções, comuns aos 4 sujeitos.

Na análise nomotética, que diz do que é comum ou daquilo que pode se mostrar como invariante ou estrutural do fenômeno focalizado, as cinco reduções sucessivas, efetuadas sempre buscando o sentido do dito, foram sendo reduzidas de 235 para 25, de 25 para 11, de 11 para 6 e de seis para 2 grandes invariantes ou categorias abertas. Desse modo, efetuei a análise nomotética que concerne ao que é invariante às descrições obtidas na análise ideográfica.

Optei por deixar no corpo do texto a ilustração abaixo, de forma a facilitar a visualização do processo de redução para os 4 sujeitos. As primeiras reduções, considerando serem 235, serão colocadas de forma completa em Tabela em anexo (anexo – F).

Figura 3: O processo de redução das falas das participantes no estudo

Primeiras Reduções 235 “US”	Segundas Reduções 25 “US”.	Terceiras Reduções 11 “US”.	Quartas Reduções 06 “US”.	Grandes Invariantes ou Categorias Abertas 02 “US”
	1-Relação com mãe 2-Percepção da família 3-Relação com irmão 4-Relação com pai/companheiro da mãe 5-Retorno à casa dos pais 6-Morar com casal 7-Maternidade	1-A presença da família	1- Casa	1-Modos de habitar
	8-Escola	2-A presença da escola	2- Escola	
	9-Relação com meninas 10-Relação com meninos 11-Morar na rua	3-Viver com amigos (gênero masculino e feminino) na rua e em suas casas	3- Rua	
	12-Agressão interrompida 13-Agressão praticada 14-Agressão sofrida	4-Agressões		
	15-Drogas	5- Drogas		
	16-Atuação do Conselho Tutelar/Instituições	6- Presença Conselho Tutelar/Instituições/p olícia		

	17-Relação com a Polícia			
	18-Relação com homem/marido	7- Relação com homem/marido		
	19-Manifesta seu querer	8- Decisão		
	20-Viver no abrigo	9-Experiências no abrigo	4- Abrigo	
	21-Percepção do vivido	10- Percepção de si	5- Percepção	2- Modos de se perceber sendo
	22-Percepção do tempo passado	11- Vivência do tempo	6- Temporalidade	
	23-Percepção do tempo futuro			
	24-Ausência de percepção de tempo			
	25-Vida profissional			

Todos os dados foram objetos de interpretação abrangente e rigorosa, considerando minha perspectiva enquanto psicóloga e minha formação como pesquisadora. Busquei realizar uma articulação entre autores estudados, falas dos sujeitos em direção à explicitação do compreendido a respeito da minha interrogação: ‘como flui o tempo vivido pelas adolescentes com experiências de viver na rua e em abrigos’.

As colagens efetuadas pelos sujeitos da investigação, ainda que não tenham sido realizadas com a finalidade de serem analisadas em suas características projetivas, foram recortadas para exemplificar afirmações e também, como já exposto, visando uma síntese projetada de suas compreensões. Entretanto, sua importância foi potencializada na medida em que tais colagens expressaram uma síntese do tempo vivido, tal como percebido pelos sujeitos da investigação.

Assim, no próximo capítulo, apresento o processo de compreensão deste tempo vivido à luz do referencial que fundamenta essa investigação.

CAPÍTULO III

3- COMPREENDENDO O TEMPO VIVIDO PELAS ADOLESCENTES

Ao focar a interrogação que norteou os caminhos desta investigação - ‘como flui o tempo vivido pelas adolescentes com experiências de viver na rua e em abrigos’, sob minhas perspectivas, a ela retorno, buscando compreender os dados analisados a partir da articulação entre autores estudados e convergências das falas dessas adolescentes. A condução desta pesquisa fundamentou-se no referencial da investigação fenomenológica, modalidade do fenômeno situado (MARTINS e BICUDO, 1989)

É importante salientar que as descrições, obtidas por meio das entrevistas e das atividades de colagem, referiram-se às experiências relacionadas ao tempo vivido, não comportando, portanto, um “estilo literário ou classificações por assuntos ou estados emocionais. Essas descrições falam de coisas, das situações e circunstâncias que as rodeiam”, conforme afirmam (MARTINS E BICUDO, 1989, p. 48).

No capítulo anterior, ao apresentar as análises, foi possível perceber o des-velar de duas grandes categorias ou categorias abertas reveladoras de como essas adolescentes viveram suas temporalidades. São elas: ‘modos de habitar’ e ‘modos de se perceber sendo’.

Passo, então, à interpretação dessas categorias, possível pelo diálogo entre os autores estudados, as falas das adolescentes, sujeitos participantes desta pesquisa, e pelo sentido articulado que esses textos revelaram a mim.

3.1- Modos de habitar

3.1.1- Casa

A categoria aberta ‘modos de habitar’, a qual se mostrou, mediante reduções sucessivas, como um invariante do fenômeno enfocado, sinaliza para os modos de habitar a rua e abrigo, sob a perspectiva das adolescentes. Diz do habitar, entendido como morar, demorar, estar familiarizado com a circunvizinhança, sentir-se aconchegado, em repouso e em segurança.

Prescrutando suas falas, a palavra ‘casa’ emerge na quarta redução e inclui, na terceira, ‘a presença da família’ que, por sua vez, abrange sete unidades de significados, obtidas na segunda redução. São elas: ‘relação com mãe’, ‘percepção da família’, ‘relação com irmão’, ‘relação com pai/companheiro da mãe’, ‘retorno à casa dos pais’, ‘morar com casal’ e ‘maternidade’.

Entretanto, além de elencar estas palavras, o importante, para a fenomenologia, é a pergunta incessante: o que dizem essas mensagens? Essa questão deve nortear continuamente a ação do investigador no processo de interpretação. Nesse sentido, casa, para essas meninas, é o lugar onde reside a mãe, podendo ou não haver irmãos e pai ou outros companheiros da mãe. É o espaço de relações vividas com a mãe, com os irmãos (no caso deles existirem) e outros membros que integram o núcleo familiar.

A compreensão desse núcleo é possível quando os sujeitos entrevistados falam sobre as relações vividas com a figura materna.

De que forma se mostra esse modo de estar com a mãe?

A presença da mãe é verbalizada pelos sujeitos no momento em que explicitam um relacionamento conflituoso. Conflito vivido em situações que envolvem a negação da mãe às vontades da filha e sua rebeldia como resposta ao não atendimento do pedido; a figura materna também é lembrada nos momentos de desconfiança, de acolhimento solicitado pela filha e de posterior abandono. Tais aspectos emergem nos fragmentos das seguintes falas:

Eu queria ir pro Araguaia, aí queria porque queria e minha mãe não deixou [...] Aí, né, nós pegou e foi pro Araguaia escondido da minha mãe [...] implorei pra minha mãe deixar eu vim de novo, aí eu fui pra minha casa. [...] Aí um dia de noite roubaram a parabólica de lá e um som da minha mãe. Aí minha mãe tava suspeitando que eu que tinha pegado [...] Aí a minha mãe falou assim que não

*queria mais eu lá em casa, que era pra mim dar um jeito de ir embora e fui morar na rua. S.1**

Caracteriza-se também por ser uma relação na qual S.1 assume as funções de dona de casa quando a mãe ia para a fazenda, como expressa a fala:

[...] minha mãe foi pra fazenda e minha mãe trabalhava, né, numa fazenda e ela deixava eu tomando conta da casa e da minha irmã. S.1

Para outra adolescente, a presença da mãe é bastante lembrada no momento em que esta a vendeu, quando tinha apenas alguns meses de vida, visando obter dinheiro para comprar bebida. Essa mãe após três meses a buscou de volta para, novamente, entregá-la a um casal, com o qual permaneceu dos dois aos sete anos. Esse casal queria e poderia oferecer-lhe um futuro melhor.

Em sua colagem, retrata a mãe como sendo uma mulher com postura decidida, carregando uma bolsa na mão; ao lado, há uma pessoa bebendo. Nessa mesma colagem, vale destacar uma frase, sinalizando para a dúvida sobre o que a mãe estaria querendo ao buscá-la e a representação do dinheiro, pelo qual foi vendida, como sugerem as escolhas das seguintes figuras:



Sujeito 2

Ainda sobre essa adolescente, no momento em que o casal, para quem a mãe a havia entregue, decidiu mudar-se para outra cidade, levando-a junto, houve um impedimento legal, por parte da mãe, não permitindo que isso ocorresse. Em relação a essa situação, a

* S1 – A letra S refere-se ao sujeito entrevistado e, o número, à ordem de obtenção dos depoimentos.

adolescente verbaliza essa oportunidade aberta e, novamente, fechada. Ela revela uma percepção de um futuro não atualizado, conforme sua fala:

Ai ela foi lá e me buscou de volta, por causa de que eles queria me levar pra São Paulo, pra morar lá com eles [...] eu queria que minha mãe tivesse deixado eu lá, pra eu ir pra São Paulo, nunca tinha acontecido isso. Uma hora dessas eu tava querendo formar já. S.2.

Diante da situação vivida posteriormente, a separação da família com quem morou até aos seis anos, expressa lamentar não ter continuado no convívio do casal. O pesar é um dos modos de se viver o passado no tempo presente, segundo, Minkowski (1965).

Recorda-se também do sofrimento e da agressividade da qual era vítima quando em companhia de sua mãe e dos sentimentos nutridos por ela, que ainda perduram. Essa vivência mostra-se no relato:

[...] quando eu morava com a minha mãe moço, nossa era sofrimento demais, no depósito [...] Ai minha mãe batia às vezes em mim [...] até hoje eu tenho ódio dela. S.2.

O sentimento que permanece no tempo presente atualiza o passado juntamente com o pesar vivido. Sua permanência pode ser constatada na afirmação da adolescente sobre o fato daquela não ser, de fato, sua mãe. Não a reconhece como tal, como evidencia a fala abaixo:

Essa daí é minha filha”, ai eu olhei pra trás e falei [...] “Não você ta doida, eu não sou sua filha não” [...]“Não, nem te conheço, nem te conheço. S.2.

Na fala, quando uma adolescente verbaliza a morte prematura da mãe, uma vez que só tinha um ano de idade, relembra sua ausência e também sua presença. Presença que é trazida como passado-presente, conforme fala Minkowski (1965); buscada na memória, por ocasião das visitas maternas semanais ao abrigo, no qual se encontrava, e por intermédio de sonhos, imaginação e desenhos, conforme pode ser visto em sua fala:

Eu dormia pensando nela, né? Aqui no abrigo. Ai, depois eu pegava e eu sonhava com ela [...] eu ficava desenhando tudo que eu sonhei [...] Mas só que eu nunca vi a foto dela porque, primeiro porque eu tenho medo, e outra porque meu pai nunca, ele esquece de trazer pra me mostrar [...] Eu desenhava o jeito que eu imaginava ela, o jeito que eu queria” S.3.

Na atividade de colagem, essa busca pôde ser notada por meio do recorte de duas figuras de mulheres magras, uma delas de corpo inteiro, com a silhueta supostamente parecida com a sua, conforme evidenciado abaixo:



Sujeito 3

Presença buscada na semelhança pela aparência, estatura e peso, por exemplo. Presença esta idealizada e construída a partir de informações trazidas pelo pai e também pela educadora a respeito do modo como a mãe morreu, o que gerou dúvida em relação às duas versões, como destacado no relato abaixo:

A Tia C. me fala que ela, que o carro pegou ela quando ela tava andando, meu pai, fala que o carro pegou ela quando ela tava andando e depois uma vez ele falou que foi o ônibus S.3.

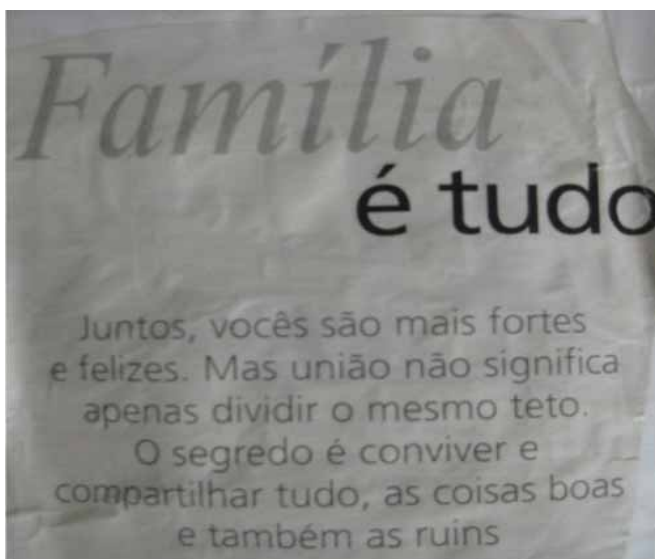
Presença vivida, pelo sentimento do medo do fantasma materno, transmitido pelas coordenadoras do abrigo, como afirma:

Medo dela me levar pra onde ela tá, porque lá na outra creche eles sempre ficava passando medo na gente, né. S.3.

Assim, percebe-se que a memória conserva e retém aspectos do passado no presente. A partir da recordação, o presente se expande e torna o passado revivido no aqui-e-agora por intermédio de seus significados. O passado, como afirma Minkowski (1965), é o tempo (já)

vivido recuperado, no caso pela recordação; no fenômeno da duração é o ‘antes’ que dá significado ao ‘agora’ e ao ‘depois’.

Na colagem da adolescente, há um recorte com os seguintes dizeres ‘Família é tudo. Juntos, vocês são mais fortes e felizes. Mas união não significa apenas dividir o mesmo teto. O segredo é conviver e compartilhar tudo, as coisas boas e também as ruins’. Neste caso, há compreensão clara de família, evidenciada na escolha das frases:



Sujeito 3

Outra adolescente traz a presença materna pelas recordações de ter sido levada para o abrigo aos três anos de idade e das estórias contadas, aos finais de semana e durante as férias, pela mãe que faleceu quando ela tinha 9 anos de idade. A fala abaixo expressa esse sentimento:

É, assim, desde pequena o que eu me lembro é que minha mãe me colocou num abrigo e eu fui vivendo nesse abrigo até os 12 anos, desde os 3 anos até os 12 [...] Ela ia, pegava a gente, passava o final de semana, passava férias [...] Tenho uma lembrança dela pequena, né, dela me contando algumas histórias, sentada [...] Minha mãe faleceu, ela faleceu quando eu tinha 9 anos. S.4.

A mãe torna-se presente também por meio da atitude compreensiva da adolescente, quando essa declara compreender os motivos pelos quais foi deixada no abrigo: a doença e a falta de condições financeiras de sua mãe para criar os filhos. Atentemos para a fala:

Mãe era muito doente, ela tinha lupo, derrame cerebral, né, dava direto, ela dava convulsão direto e ela não tinha condição também financeira de cuidar nem de mim nem do M [...] S.4.

No núcleo familiar também estão presentes outros membros, tais como o ‘pai, irmãos, companheiros da mãe’. As relações vividas revelam-se permeadas pela ausência e violência de diferentes naturezas.

Para ela, a ausência mostra-se em função de sua expulsão de casa devido ao desrespeito aos limites impostos dentro do lar, como revela a fala:

[...] meu pai falou que não me queria mais dentro de casa porque eu tinha ido, né, sem permissão. S.1.

Nesse contexto, a própria família favorece o envolvimento com os grupos na rua e o abandono familiar. Nesse processo, como lembra Ferreira (1979), a rua mostra-se, inicialmente, com aparente liberdade e autonomia e, posteriormente, geradora de medos e inseguranças. Para uma das adolescentes, a expulsão de casa alterou sua apreensão de tempo e de espaço por intermédio de atividades que afetaram seus valores, conforme já tinham salientado Vogel e Mello (1991).

A presença da figura do ‘companheiro’ da mãe (denominado pela adolescente de padrasto) é trazida como a de uma pessoa que, apesar das tentativas, não conseguindo assediá-la, infringe-lhe o ato de sedução, denunciando-a para sua mãe. Vejamos a fala:

Aí ela arrumou um homem lá, que era meu padrasto e, aí, a gente num dava certo. A gente brigava muito. Ele colocava ela contra mim, sabe? Aquela coisa toda e falava que eu tava dando em cima dele [...] E meu padrasto era mau, só que ele não batia em mim não [...] Ele só falava que ia mandar os caras me pegar, que eu ia vê. Só que eu nem dava moral pra ele [...] ele queria que eu desse confiança pra ele [...] Alguma coisa assim, sabe? É, ele queria passa a mão na minha perna, aí eu tirava, num deixava, saia de perto dele, sabe? S.2.

Para essa menina, morar com a mãe significa estar subordinada a ser explorada sexualmente, o que, no futuro, favorece sua opção de ir para a rua.

Outra adolescente vivencia a ausência do pai considerando a impossibilidade de convívio com o mesmo, devido às suas condições emocionais, como revela a frase:

Ai, meu pai virou alcoólatra e perdeu minha guarda [...] Ele fala que parou de beber pra ganhar a minha guarda, mas eu acho que ele num parou de beber. S.3.

A ausência também é percebida em outra participante por não ter conhecido a figura paterna. O que sabia sobre ele resumia-se apenas ao nome e à informações a respeito de sua fisionomia que, segundo sua mãe, era semelhante à sua, como afirma no relato:

Eu não conheci meu pai. Eu só escutei uma vez minha mãe falando [...] ela me contou que o nome dele era A. L. S. e que ele era moreno, que era a mesma coisa de tá vendo eu era tá vendo ele. Ela falou pra mim, mas eu num tive assim essa curiosidade S.4.

Em relação à categoria casa, no que se refere à ‘figura materna’, pude apreender que emergiram dois modos desta se fazer presente. Para as meninas que tiveram oportunidade de conviver com ela, surge o pesar pelos momentos vividos, o desejo de manter distância e a lembrança das situações constrangedoras vivenciadas, incluindo a figura do pai/padaastro. Para as que não habitaram a casa com a presença da mãe, a ausência é preenchida com fantasias e compreensões das atitudes maternas. Sobre a figura paterna, as falas revelam desinteresse em conhecê-la e a constatação das limitações emocionais da mesma.

Outro modo de habitar a ‘casa’, entendida como núcleo familiar, mas que revela facetas do sentimento de estar em família, é trazido pela experiência da ‘maternidade’. Neste caso, duas adolescentes, S.2 e S.4, são mães.

A experiência de ser mãe para as meninas não surge como uma escolha. O fato de uma delas ter vivido na Goiás (nome de uma avenida na cidade de Goiânia) a colocou diante de uma nova facticidade, inclusive a de ser mãe, como declara a seguir:

Aí ela me trouxe pra Goiás e nós ficamos na Goiás, eu fiquei, deixa eu ver, cinco meses na Goiás, aí depois engravidei, né. S.4.

Por outro lado, a decisão de assumir a maternidade e de cuidar do filho abre possibilidades para que as adolescentes elaborem projetos de vida, como enfatizam as falas de duas meninas:

*Não que eu quero que ele se espelhe em mim e faça diferente, né? S.2.
Ser mãe [...] agora vou tá pra mim e vou tá pra ele. S.4.*

Essa facticidade, ser mãe, ainda que apenas no sentido biológico, modifica o contexto histórico, ôntico e relacional dessas meninas, de tal maneira que, diante dessa situação de assumirem a maternidade, surgem novas ocupações e preocupações. Trata-se de modos da presença se mostrar ao mundo, presentes no contexto ontológico existencial. Ocupar-se é dar conta das tarefas, de que maneira e do que é necessário fazer para poder assumir seu novo papel - o de ser mãe. Preocupar-se é permanecer na co-presença, cuidando para que o outro não seja dominado e manipulado pelo contexto em que vive. Cuidar para que

o Ser se manifeste nas suas possibilidades de ser, e de modo apropriado, como afirma Heidegger (1981), favorecendo ao outro, no caso, o filho, novos caminhos, tendo consideração ao olhar para o passado e paciência com aquilo que está por vir.

Para uma das adolescentes, o acontecimento mostra-se como uma dádiva, tal como expressa por meio da colagem abaixo:



Sujeito 2

As adolescentes com filhos já não vivem apenas o aqui e agora de modo pontual, reagindo às solicitações do cotidiano de qualquer forma, sem se preocuparem com o que virá. Ao contrário, preocupam-se e, nesse sentido, evitam situações comprometedoras de seus projetos. Incomodam-se também com o filho e sua educação, conforme observamos nas suas falas:

*Evitado de briguinha, essas coisa, evitado por causa do meu filho porque agora não é só eu, agora é meu filho e eu tenho, eu sou muito estourada, muito mesmo. S.4.
[...] a única coisa que prende a gente aqui é os filho, mais nada. Porque, se eu não tivesse filho, oh, tava nem ai. S.2*

As meninas também permanecem atentas ao que o futuro lhes reserva, emergindo preocupação sobre a forma de contar suas histórias vividas. No presente, já se preparam para mostrar sua historicidade e vivem a angústia de não serem compreendidas. Esses sentimentos são expressos nos relatos:

[...] porque eu vou fala, minha mãe largou do meu pai. Minha mãe num teve família, morou na rua. Que num sei o que, e usou droga e num sei o que, sabe? E ai? Que que eu vou falar pra ele? É isso que eu penso. [...] Penso em fala, em explicar tudo pra ele. Meu filho, o mundo hoje em dia traz dificuldades e facilidades. [...] A gente escolhe as boas se quiser e ruim se quiser. [...]. E eu escolhi a oportunidade boa, que foi a oportunidade de mudar de vida. Mas, e se ele for um adolescente e num entender isso? S.2

No entendimento de Minkowski (1965), o desejo e a esperança superam a atividade, transformando o imediato no mediato. A ‘esperança’ desvia o contato com o presente imediato e dirige o olhar do eu para uma instância mais distante que aquela que se sucede imediatamente.

Gontijo e Medeiros (2004) também lembram que, para adolescentes em situação de risco social e pessoal, a maternidade imprime um caráter de centralidade em suas vidas, de forma a buscar por novas alternativas para si e para seus filhos, constituindo-se em importante momento para o desenvolvimento de ações de saúde e sociais.

Nesse sentido, compreendo ser essa a dimensão que se mostrou com potencial para alterar, substancialmente, as relações estabelecidas no aqui-e-agora com os colegas, profissionais de saúde, entre outros, afetando, profundamente, suas espacialidades e temporalidades. Assim, sem dúvida, a maternidade é um marco orientador para um presente repleto de perspectivas.

3.1.2- Escola

Entre os modos possíveis de habitar, surge a ‘escola’.

Frequentar a escola foi uma categoria presente nas falas das adolescentes participantes dessa investigação.

Para elas, o espaço ‘casa’ ou ‘abrigo’ amplia-se. Ir à ‘escola’ favorece o contato com novos companheiros. Outros adolescentes, com suas experiências de vida, inserem-se no cenário de suas existências. Entre essas experiências, estão as de transgredir normas, morar sem a família, morar na rua, usar drogas, cabular aula, enfrentar autoridades e outras diversidades possíveis de viverem precocemente a juventude, como salientam as falas:

Aí eu voltei pra minha casa, aí comecei ir pra escola de novo, aí lá eu fui e conheci essas amigas, que era a C., as meninas, S., aí eu fui morar na casa delas

*também.[...] Aí quando eu comecei a ser usuária de droga, de cola, cheirar cola, usar tiner, cocaína tudo, aí eu parei de estudar. S.1.
Eu tava estudando na escola S.C. e tinha uns amigos, só que eles mexia, eles usava droga. [...] Eu não tinha amigo na escola, por isso que depois que eu arrumei meus amigos eu queria ficar só com eles. S.3.*

Assim, novas formas de conflito vão se configurando com as pessoas por elas responsáveis, sejam familiares ou educadores. Vejamos as falas:

*Aí nós acostumou a ir todo dia, matar aula [...] Aí ela (a mãe) falou que ia me tirar da escola, aí eu falei que não. S.1.
Ai, eu parei de estudar porque a tia me tirou da escola. Foi só que eu tinha falado pra tia que eu queria voltar, mas ela falou assim que numa acredita mais que eu num vou andar com os meninos. S.3.*

A dimensão ‘escola’ emerge também como abertura a novas possibilidades. São possibilidades de fazer algo, como expressam as falas:

*E trabalhar e estudar, né? Eu num quero estudar muito não, porque eu num gosto muito de estudar não, quero só terminar o terceiro ano e tá bom demais. S.2.
[...] eu quero estudar, terminar os meus estudos enquanto eu tô aqui né, que eu parei na quinta série. Terminar os meus estudo, arrumar um emprego. S.4.*

Na colagem abaixo, uma adolescente focaliza o recorte com os dizeres: “Com a educação de qualidade, a gente cresce e escreve uma história diferente”.



Sujeito 4

Nesse sentido, reporto-me a Minkowski (1965) quando enfatiza que o fenômeno do ‘elan vital’, o qual contém, de forma primitiva, a noção de direção do tempo, orienta o ser em direção ao futuro. No caso da ‘escola’, ela é vivida de maneira direta e imediata, considerando a atividade a ela direcionada, o que amplia a perspectiva para as meninas.

Nesse sentido, o futuro imediato, trazido pela vivência na escola, é o de uma atuação no presente. A ‘escola’ parece fazer parte de um projeto de educação mais amplo.

Esses aspectos vão ao encontro do estudo de Campos, Del Prette e Del Prette (2000), no qual as expectativas encontradas relatam o desejo de ascensão social, atribuindo, à escola, a intermediação nesse processo, mesmo que dela não participem com dedicação, ausentando-se das aulas ou evadindo-se. A pesquisa de Neiva-Silva (2003) aborda a questão da temporalidade, indicando os estudos como forma principal de realização de projetos, tanto que os sujeitos de sua investigação verbalizaram a intenção de retomá-los. Os estudos de Silva et al (1998) também enfatizam o desejo de que, na escola, encontrem um ambiente propício, fecundo para aprendizagem e desenvolvimento.

Compreendo a ‘escola’ como um espaço que pode contribuir para que essas meninas resignifiquem seu passado, o que, para Minkowski (1965), é o tempo (já) vivido, recuperado pelas três categorias; no fenômeno da duração, é o ‘antes’ que dá significado ao ‘agora’ e ao ‘depois’.

3.1.3- Rua

Ainda no grande invariante ou categoria aberta ‘modos de habitar’, surge o mundo da ‘Rua’, o qual, no discurso das meninas, inclui espaços públicos da cidade de Goiânia, avenidas e terminais de ônibus, becos nos quais meninos dependentes químicos permanecem protegidos da polícia, casa de meninas que não moram com suas famílias e de homens com os quais as meninas se relacionam.

Em algum sentido, minha compreensão de ‘rua’ está de acordo com a definição apresentada pelas Nações Unidas, a qual estabelece que crianças de rua são consideradas como sendo qualquer menina ou menino para quem a rua inclui habitações desocupadas e terrenos abandonados que tenham se tornado fonte de sustento, sem que estejam devidamente protegidos, supervisionados ou orientados por adultos responsáveis.

Esse modo de habitar inclui as seguintes unidades de significado: o viver com amigos (homens e mulheres) na rua e em suas casas, relação com homem/marido, decisão, agressões, drogas, presença Conselho Tutelar/Instituições/Polícia.

Na imaginação das adolescentes, a rua se descortinava como sendo um espaço de ‘liberdade’. Liberdade de ir e vir, sem maiores conseqüências. Julgavam que aí não se adoecia

e não haveria fome. Não imaginavam que se deparariam também com violência, drogas, polícia e conflitos entre aqueles que a habitam. A fala de uma adolescente expressa essa idéia de rua:

Ah, eu imaginava que era a melhor coisa do mundo, que a gente não sofria e que não sofria humilhação de ninguém, que ninguém vinha com desaforo com a gente. Eu me enganei. Que a gente não precisava de correr atrás de nada, de comida nem nada, né, num, ah, eu fui achando que era assim, chegou lá, quebrei a cara. Eu encontrei drogas, vício, desorganização, roubo. Hum, deixa eu ver, muita briga, desunião, discórdia, ódio, muito sofrimento. S.4.

A liberdade encontrada era experienciada ambigualmente. Viviam momentos de alegria, prazer, brincadeiras e companheirismo, mas também momentos de dor, doenças agressões e medo de não sobreviver:

[...] Tinha momentos bons, mas tinha momentos ruim, que era... Pra mim, era a liberdade, né? De você ir, mas era ruim porque eu apanhava demais. É uma liberdade ruim, mas que é boa, sabe? S.2.

A luta pela ‘sobrevivência’ era parte de seu cotidiano. Possibilidades de escolher o ‘como’ sobreviver surgiam no contexto de liberdade. ‘Roubar’ e ou se ‘prostituir’ eram algumas delas, como diz a fala abaixo:

[...] eu roubava, fazia os trem tudo [...] Fazia um monte de coisa. Eu só não me prostitui né?. S.2.

Esse fenômeno, revelado pelas meninas nas suas vivências nas ruas, também se mostra nos estudos de Ferreira (1979). Segundo o autor, é freqüente encontrar nos discursos dessas meninas o reconhecimento de uma aparente liberdade e autonomia que a rua inicialmente oferece; expressam também o reconhecimento de que isso é uma ilusão. Sentem, ao mesmo tempo, o gosto pela rua e a aspiração de nela não ter entrado ou de vir a encontrar uma saída. Para Medeiros (1999), essa liberdade reflete-se nas formas pelas quais os meninos curtem a rua, seja correndo da polícia, comendo no restaurante sem pagar a conta, surfando no ônibus, entre outras. Fenelon, Martins e Domingues (1992) afirmam que, diante da liberdade, essas atitudes são decorrentes do fato de que as meninas vivem apenas o presente e, nesse sentido, o roubo ocorre para satisfazer uma necessidade do momento. Para elas, não existe preocupação em reservar coisas, guardar recursos para o futuro. O amanhã e o ontem desaparecem. Dessa forma, nada necessita ser retido, lembrado. Para Knobel (1981), essa é uma das características da adolescência — discriminar as dimensões temporais e não

vivenciar o passado e o futuro em um presente avassalador. Na perspectiva de Minkowski (1965), o tempo perde sua dimensão de duração, sucessão e continuidade.

Viver de ‘momentos’ bons e ruins faz parte do cotidiano das meninas, ao viverem na rua. Viviam de ‘agoras’. ‘Agora’, um momento pontual e sem duração, que ocorre no ‘presente’, mas que dele se distingue, uma vez que o tempo ‘presente’ é flexível e se expande, conforme afirmam Minkowski (1965) e Bicudo (2003).

Para Lucchini (2003), a rua é considerada um dos múltiplos espaços e dimensões na vida de crianças e adolescentes, tais como abrigos, escolas, organizações não-governamentais (Ongs), nos quais redes de relacionamentos são construídas.

Buscar a rua como possibilidade de afastar-se de situações difíceis, vividas em casa, como o assédio dos companheiros da mãe, também se mostrou frustrante. Na rua, apareceram ‘homens’ que, em troca de proteção, exigiam sexo; outros que, pertencendo a uma instituição de menores, trocavam cuidados por carinhos; ainda outros, mais violentos, que cometiam ‘estupros’, como verbalizado por uma das adolescentes:

[...] na rua e não foi diferente não. [...] Não foi diferente por causa que oh, eu fui estuprada três vez. [...] S.2.

A busca por proteção e poder viver em paz, ao escolher morar em companhia de um homem, vivendo sob um mesmo teto, também é frustrada. Sentimentos de medo permeavam a relação. A rua passa a ser, novamente, a opção para se livrar de um tipo de violência:

[...] eu cheguei a casar com um cara, né, e o cara era usuário de droga, ele era bêbado e ele era traficante; era lá do Comandante[...] Ele falou assim [...] se você sair daqui de dentro, eu te mato [...] Eu peguei, abri a porta e fui embora. S.1.

A possibilidade de assumir um papel de ‘esposa’, no sentido de imprimir diretrizes na relação, também não encontrava espaço no vínculo relacional e provocava agressividade. Vejamos as falas:

[...] Quando eu falava pra ele que não era pra ele beber, ele pegava a faca e me furava. [...] S.1.

Mesmo uma tentativa de assumir o ‘papel’ de namorada foi frustrada e as marcas dessa frustração permanecem:

[...] Ah, eu venho pra rua achando que eu vou ser feliz. Quando eu chego aqui um cara de num sei da onde vem e me bate, sem eu fazer nada, só porque não queria

mais namorar comigo? Que falta de consciência do rapaz, né. E acho que isso me marcou muito. [...] S.4.

Nesse sentido, Nogueira e Bellini (2006) observaram que a sexualidade de meninas de rua apresenta-se como sinônimo de liberdade, afetividade e até mesmo de poder. Para Gomes, Minayo e Fontoura (1999), a prostituição das meninas relaciona-se à comercialização do corpo, escravidão e à busca pela sobrevivência. Medeiros et al (2001) também se referem à exploração sexual, inerente ao universo da rua, com suas conseqüências. Fenelon, Martins e Domingues (1992) confirmam que as meninas de rua usam seu corpo como instrumento de trabalho. “Ele é entregue a qualquer um, por uma noite em um motel, por comida, por algum dinheiro” (p. 71).

Nesse sentido, as falas das meninas sugerem a presença do passado que, ampliado, é vivido no presente. As marcas impressas no corpo e nas recordações retomam o passado no presente. Como afirma (FORGHIERI, 1993), o tempo pode ser vivido com ‘velocidades’, ‘intensidades’ e ‘extensibilidades’, dependendo das situações e sentimentos experienciados.

O passado não é apenas recordado, mas deixa marcas no corpo, como relatam duas adolescentes. O corpo é um elemento que nos faz ser no mundo; ele é o instrumento que capta, intencionalmente, o que é percebido, afirma Merelau-Ponty (1990). Através dele, sensações e sentimentos são comunicados com outros corpos.

Nas falas, é interessante observar as marcas das experiências vividas na rua no corpo das adolescentes:

*[...] morei na rua, nossa foi muito difícil, né? Eu apanhava muito, apanhava muito. Na rua, eu levei uma paulada aqui na cabeça que até hoje dói, sabe? [...] Tudo seqüela, tudo seqüela dos tempo que eu passei fome, tudo, tudo, né?. S.2.
[...] Por isso que meus joelho é tudo arregassado. S.1.*

É possível apreender que as experiências vividas foram permeadas por momentos de proteção temporária, por parte dos meninos. A rua apresentava surpresas no seu cotidiano, de forma a não assegurar a continuidade da presença do outro. Cada dia era vivido como possibilidade de ser o último, como revela a fala:

[...] Mas tinha uns meninos que defendia eu, eu só andava com eles, mas um foi morrendo, o outro foi sumindo. S.2.

Como afirma Ferreira (1979), na rua ocorrem situações enfrentadas pela pessoa completamente só, como a prisão, a tortura e a morte. A qualquer momento, tudo pode

ocorrer. A provisoriedade do vivido requer que cada um assuma a responsabilidade por si mesmo. Ferreira (1979) deparou-se também com uma proteção inicial dos recém-chegados à rua por parte daqueles que já a habitavam, como uma tentativa de manipulá-los.

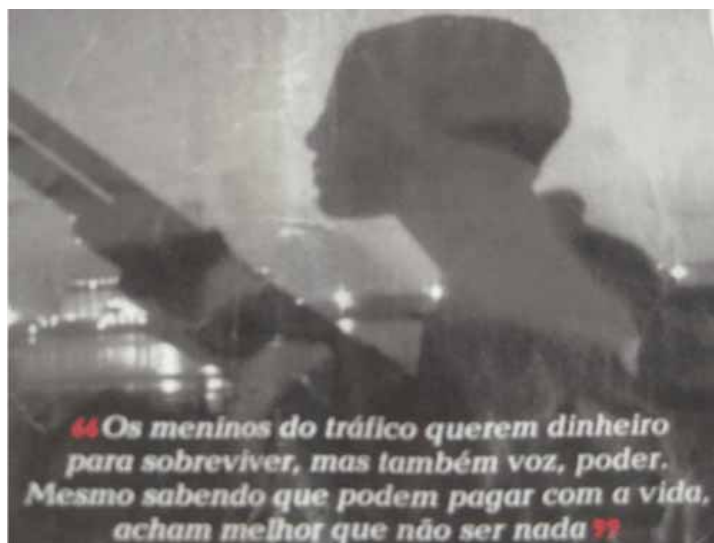
Nos relatos, essa situação se revela na fala de uma adolescente que verbaliza aceitar as normas impostas, como a de atirar em uma pessoa, para poder vivenciar o sentimento de pertencer-ao- grupo de meninos. Após ter cometido o ato proposto, a menina é recompensada com a proteção de que não seria denunciada:

[...] Aí, né, era pra mim fazer isso e tal, era pra mim matar um cara, que era pra mim chamar o cara num beco e meter tiro pra cima e eu peguei e fui, né. O cara, aí a polícia procurou quem é que atirou nele, aí os menino falou que quem falasse que tinha sido, eu, eles ia matar. S.1.

Essas escolhas também contêm a imediatez do tempo presente e o sentido de sobreviver por mais um dia. Pensar em outras possibilidades requer recordar e, ao mesmo tempo, antecipar possíveis conseqüências, como salienta Bergson (1979).

Considerando que a tendência grupal faz parte do desenvolvimento da adolescência, o estudo revelou também que algumas meninas sujeitaram-se às 'normas' pelo prazer de pertencer a um grupo de dependentes químicos.

Outras regras, como assistir ao preparo das drogas e usá-las, uma vez que eram obtidas gratuitamente, foram descritas como geradoras de prazer pela possibilidade, inclusive, de serem protegidas pela 'polícia', garantindo poder e sobrevivência. A colagem de uma menina revela tal sentimento por meio da frase: 'Os meninos do tráfico querem dinheiro para sobreviver, mas também voz, poder. Mesmo sabendo que podem pagar com a vida, acham melhor que não ser nada'.



Sujeito 1

Os fragmentos a seguir expressam o revelado pela colagem:

[...] É, do beco lá. Aí todo dia nós tava lá, num tinha um dia que nós num tava lá.[...] Lá era bom, né, tá no meio do povo, no meio dos, dos traficante, achava bonito, né. [...] sempre que as polícia ia lá os menino já falava e todo mundo escondia maconha, escondia arma, escondia tudo; aí virava um beco normal. S.1.

Nas falas das meninas, é possível perceber ainda que, além da gratuidade, o uso das drogas significava um passaporte para pertencer ao grupo e também para a própria sobrevivência, pois era vista como uma forma de driblar a fome:

*[...] Depois chegava os amigo e eu não tinha dinheiro pra comprar droga nem nada; eu pedia ele e ele me dava. S.1.
[...] era o único jeito de eu, eu tinha que fica do mesmo jeito que eles né? Pra mim não apanhar mais, e outra, porque também quando cheira cola, esses trem, ai num sente fome, né?. Ai eu cheirava cola porque num tinha comida. S.2.*

A colagem abaixo explicita o risco vivido cotidianamente, ameaçando a sobrevivência nas ruas.

O risco da fome

Sujeito 2

Drogar-se, portanto, assume muitos significados: pertencer ao grupo, tornar-se igual a ele, ter poder, receber proteção dos meninos contra a polícia, sobreviver, driblar a fome, evitar e, paradoxalmente, sofrer agressões e participar de atividades sociais, como frequentar festas

todos os finais de semana. Significa também perder o controle em determinadas situações e até mesmo não ter consciência de ser usuária:

Eu tinha uns 11 anos, 10, 11. Aí eu peguei e fui, né. Aí, todo... toda sexta, sábado e domingo, era todo final de semana bebendo, bebendo pinga e fumando maconha e indo pra festa. [...] Às vezes que a gente ficava tudo drogado, né, aí não sabe que que faz aí vai caçar encrenca. [...] Aí, no outro dia, acorda por causa que tava bêbado e não sabe o que que fez aí os povo vai contar e você fala "Mentira, eu não aprontei isso". S.1.

A falta de consciência, como consequência do uso de ‘drogas’, sinaliza para o excesso de agressividade sofrida no convívio com meninos que se drogam. Na fala abaixo, esse indício surge de forma clara:

[...] Uma vez um menino cheirou tanta droga que ele queria me jogar da ponte pra baixo, se eu num segurasse [...] S.2.

O uso de drogas e a frequência diária à festas eram facilitados pelo fato de habitarem um espaço com amigos (homens e mulheres) na rua e em suas casas, sem a presença de adultos responsáveis, como revelado abaixo:

[...] Aí eu fui e... tinha umas amiga minha, né, que elas fumava maconha, que usava, era usuária de drogas e tal e elas morava sozinha numa casa, né. [...] Eu ia quase todo dia pra festa. Nós que aprontava mesmo. S.1.

A respeito da variedade de drogas usadas, a colagem abaixo evidencia os tipos de entorpecentes disponíveis na rua, como a maconha, o *ecstasy*, a cocaína, heroína, tabaco e o *crack*.



Sujeito 3

Dentre os autores mencionados anteriormente, Soares (1995) refere-se à informação de que apenas 1% dos meninos pesquisados vão para a rua sem a intenção de buscar drogas e que o tempo em que permanecem na escola evita sua exposição a elas. Medeiros (1999) identificou que o uso de droga surge como sinônimo de liberdade. Para Botelho et al (2008), face ao grupo de convivência, esse uso é induzido por traficantes até a dependência ou a plena afiliação a grupos de tráfico. Ribeiro (2001, 2003) também focalizou o papel das drogas no contexto de vida de crianças de rua, suscitando reflexões.

A construção da espacialidade e da temporalidade vivenciadas na rua é consequência das relações estabelecidas entre seus moradores. O espaço e tempo durante o qual permanecem juntos oferecem, mesmo que temporariamente, a sensação de proteção e de segurança.

Segundo as falas das meninas a respeito das relações estabelecidas entre elas, observa-se que experiências de cumplicidade e de abandono foram vivenciadas. Cumplicidade no ato de brincarem juntas e de transgredirem as normas aceitas e, de abandono, quando a cumplicidade se rompe, como, por exemplo, em uma situação na qual, após terem saído juntas de um abrigo em direção à rua, uma menina é deixada pela outra sozinha, sem que ainda tivesse construído laços de amizade com os moradores. Vejamos sua fala:

*Tudo que eu aprontei, ela tava junto [...] S.1.
No começo, quando eu tava na rua, eu não conhecia, né, nada nem ninguém, aí eu só conhecia a menina que eu saí daqui com ela [...] e ela me deixou sozinha [...] S.4.*

Vivências de agressividade também são verbalizadas nessas relações no cotidiano do viver na rua de diversos modos. Os grupos de meninas sofrem e praticam agressões. Nesse processo, emergem sentimentos de ‘vingança’, como os expressos a seguir:

[...] aí elas pegou me dirrubou no chão. [...] nós pegou e quebrou uma garrafa de cerveja na cabeça dela aí ela tava assim, meio assim de lado aí nós enfiou a cabeça dela dentro do vaso e deu descarga. [...] Ah, vingança, né. Nós falava assim "Isso é pro cê aprender nunca mais bater na cara dos outro. S.1.

Vivendo na rua, freqüentando festas ou em atividades que envolviam furtos revela-se a presença da ‘Polícia’, a qual utiliza a prisão como um modo de colocar limites para essas meninas. Entretanto, o tempo de permanência na prisão, entre dois ou três dias, mostra-se como uma estratégia insuficiente e não pedagógica para coibir a continuidade de atitudes transgressivas, como aquelas vividas pelas meninas que retornam à rua, como se nada tivesse

ocorrido. De volta às ruas, repetem os mesmos comportamentos, cientes da transitoriedade das punições. As falas abaixo expressam essa situação:

*Ou quando eu ia pras festa, né, eu brigava, policial pegava e me prendia, deixava eu presa dois, três dias na cadeia aí me soltava; aí eu ia. S.1.
Eu tinha roubado um negocio assim de neném, sabe? [...] Ai eles foram, me pegou, e me levou [...] Ai, eu fiquei lá quinze dias. È lá no sétimo. S.2.*

Nas relações estabelecidas entre as meninas de rua e elementos da polícia, outra faceta reveladora foi o processo de sedução exercido pela pessoa do carcereiro, responsável por mantê-las encarceradas. Em troca de ‘namorar’ com a menina ele, gratuitamente, lhe dava cigarro e a mantinha presa por quinze dias, conforme revela a fala:

Ai ele, ai lá no sétimo tinha o carcereiro. Nossa senhora, ele ficou doidinho pra namorar comigo. [...] eu pedia cigarro pra ele, e ele me dava. Ai, ele me dava escondido, ai, eu ficava quinze dias. S.2.

Usar drogas atraía também a presença da ‘Polícia’. Na tentativa de controlar seu uso, a polícia utilizava agressividade física:

Às vezes, era os meninos que bate por causa de cola, de droga, né? Ai, às vezes, era a policia mesmo, que chegava e batia mesmo [...] S.2.

Tentativas de controle, utilizando a força física em locais nos quais grupos de dependentes químicos se reuniam e fabricavam a droga, denominados de ‘beco’, podem ocasionar mortes, como se percebe na fala:

Se a polícia entrasse lá, menina, era tiroteio pra todo lado. Um dia foi a choque que entrou lá e Rotam [...] Morreu um monte de gente lá. S.1.

A ação da Polícia como agente limitador em algumas situações de ‘agressividade’, ‘roubo’ e ‘uso das drogas’, é expressa em uma colagem, revelando sua vivência da maneira que se mostra abaixo.



Sujeito 4

O aspecto violento que permeia as relações estabelecidas na rua decorre da liberdade no espaço, tempo, liberdade para o corpo, experienciadas pelos moradores de rua, os quais não aderem às convenções sociais, gerando uma questão problemática para o sistema social, conforme discutido anteriormente por Vogel e Mello (1991). Por outro lado, o modo como essa liberdade tenta ser controlada revela-se como inadequado e por demais restrito ao ‘aqui-e- agora’, de forma tão imediata e sem maiores planejamentos, da mesma maneira como se comportam as meninas na rua.

Percebe-se, do exposto até então, que tanto os moradores de rua como os profissionais (policiais) que aí atuam, parecem vivenciar o tempo de forma dissociada, ou seja, vivem no agora, sem absorverem aprendizagens advindas de vivências no passado e sem refletirem sobre as conseqüências de suas ações no tempo presente.

Outro aspecto encontrado nos relatos das meninas refere-se à atuação do ‘Conselho Tutelar’ de algumas Instituições. De um modo geral, esses Conselhos se fazem notar pela tentativa de convencer as meninas a abandonarem o uso das drogas, a rua e a cuidarem das cicatrizes geradas por essa vivência. Essa atuação também é evidenciada pela sua acolhida em determinadas casas de passagem (SOS), que lhes permite passar a noite, embora, durante o dia, optem pelo viver na rua. Na fala abaixo, esses aspectos se fazem notar:

Ai fez, e eles num queria deixar eu ir pra rua mais, eu num conseguia ficar sem drogas, sabe? Eu queria ir pra rua, eu num queria mais porque eu fiquei com medo, mas eu falei assim “Dou conta de ficar sem droga não! e fui. Mas ai, depois, quando chegava de noitinha, eu ia dormir lá no SOS [...] Ai eu cheguei lá e a tia “Que que foi.?” ai eu falei. “Não tia, eu ganhei um pedrada aqui” ai ela foi e falou “Sai da rua” [...] ai eu falei assim: “Não tia, eu num consigo”. S.2.

Outro relato lembra a aproximação de um ‘educador de rua do gênero masculino’, o qual abordou a menina perguntando a respeito de seu desejo de sair da rua. Ela aceitou o convite por ter gostado dele, sentindo, na sua presença, uma pessoa amiga e foi encaminhada para uma creche, onde se sentia bem cuidada pelas educadoras. Durante o período no qual permaneceu no abrigo, conviveu como ‘namorada’ do educador, o qual tentava persuadi-la a permanecer na creche. Vejamos sua fala nesse sentido:

Só que eu pensava que ele era meu amigo, aí eu gostei dele. Aí, ele pediu pra eu sair [...]. Aí, ele procurou se eu queria sair da rua, e eu fui pro SOS [...] E esse educador, eu namorava, nós garrava lá dentro da instituição. Nós começava a garrar, aí eu falei assim “Pra que mesmo quando eu sai daqui nós namora”, aí ele “Não, você vai ficar aqui”. S.2.

Em outras situações, o Conselho Tutelar atuava ameaçando transferir as meninas do interior para a capital, caso continuassem cometendo atos considerados ilícitos. Algumas vezes, essas ameaças eram efetivadas, como relata uma das adolescentes, transferida do interior para Goiânia. Após passar por outra instituição, foi morar em um abrigo para meninas:

Aí eu comecei a aprontar mais e mais, logo eles me pegaram, né, e falaram assim “nós vai levar você pra Goiânia [...] Ia uai, passava uns dia e aprontava isso, depois ali apronta mais, até que o Conselho pegou nós e deu um fim em nós”. S.1.

De um modo geral, evidencia-se que, na rua, os educadores do gênero masculino são vistos como pessoas que tentam utilizar seu poder para intimidar as meninas e delas se aproveitarem. Expostas à violência física, psicológica e sexual, nas relações estabelecidas com adolescentes de ambos os gêneros, com policiais e educadores de rua do gênero masculino, viver no abrigo passa a ser uma opção.

3.1.4- Abrigo

De casa para a rua e da rua para o abrigo, as meninas transitam buscando por um espaço que lhes possibilite construir sua espacialidade, viverem sua temporalidade e serem sujeitos de suas histórias.

O ‘abrigo’ surge, então, como uma possibilidade para continuarem sua trajetória de vida. Nele, as vivências relatadas pelas meninas evidenciam-se de diversos modos.

A questão da liberdade, tão sonhada pelas adolescentes, foi experienciada em diferentes abrigos, por uma mesma adolescente, de forma extrema, o que, segundo seu relato, foi prejudicial ao seu processo de ‘permanecer no abrigo’ e de ‘ir conhecer a rua’.

Em consequência da escassez de liberdade em um dos abrigos no qual viveu, em uma das adolescentes foi suscitado um desejo exacerbado e uma curiosidade em frequentar a rua. Na sua fala, responsabiliza a instituição por esta situação, o que, mais tarde, teria provocado sua evasão para a rua:

Do abrigo eles me ensinaram muita, muita coisa assim, mas o que eles devia me ensinar, eles não me ensinou e é por isso que hoje eu passo tudo que eu passei e sofro o que acontece, né, comigo. É, acho que deveria dar, te dado mais um pouco de liberdade pra mim saber como que era a rua sem, sem abusar, né, sem querer ir lá [...] curiosidade foi tanta que eu fui pra rua. S.4

Por outro lado, a experiência em outro abrigo, considerando sua dificuldade em administrar a ‘liberdade’ que então lhe era dada, a qual considerava excessiva, provocou experiências desastrosas. Vejamos sua fala nesse sentido:

Quando eu cheguei aqui, eles soltou demais e a liberdade foi grande aí, eu fiquei meia assim sem saber como usar a liberdade e usei ela da forma errada. S.4.

A vivência do mau uso da liberdade é evidenciada por ela, em sua colagem:



Sujeito 4

A questão da sexualidade, no vivido pelas meninas no abrigo revelou-se por meio de suas falas.

A gente vivia fechada com mulher só dentro da casa. Então, umas quinze meninas tinha virado sapatão; ela num via homem, então elas tinha virado sapatão. Elas falava que num via homem mesmo então elas ia beijar na boca de mulher. Não, eu não. S.3.

[...] uma opção de vida diferente é a menina mais implicada da casa pelos educador [...] A gente não pode ficar entrando muito no quarto dela porque ela vai e beija a gente, né. "A L. tá muito encostada na H., né, que que elas tão fazendo será, né. Oh, cuidado, fica de olho, né". S.4.

Nesse sentido, dificuldades de ser e estar com o outro se mostravam presentes também no cotidiano do abrigo. Elas se traduzem em competição e medo, sentimentos revelados nas escolhas das figuras utilizadas nas colagens.

Figuras abaixo revelam o vivido no abrigo por S2 e S3



Sujeito 3 (competição)



Sujeito 4 (medo)

A falta de confiança nas meninas, por parte da equipe coordenadora do abrigo, foi outro aspecto apontado na vivência das meninas, chegando a acarretar interrupção da vida escolar:

[...] Ai, eu parei de estudar porque a tia me tirou da escola. [...] elas falou assim que numa acredita mais que eu num vou andar com os meninos. [...] Quando eu andava com aqueles meninos da escola, as tia pensava que era eu que dava droga pra eles. Mas eu nem sei, nem nunca mexi não [...] eu tinha falado pra tia que eu queria voltar, mas elas falou assim que numa acredita mais que eu num vou andar com os meninos. S.3.

Na vivência com os educadores, as meninas percebiam também posturas que expressavam injustiças, o que as incomodava no cotidiano da instituição e favorecia a intenção de abandoná-la, caso tivessem outra oportunidade além da rua:

[...] nós que sono mais velha na casa, né, que tem um filho é assim, o dedo tá sempre assim pra gente, tá sempre apontando pra gente, tem que sempre ter alguma coisa; aí, agora, as outras pode fazer o que quiser. S.4.

Essas injustiças interferiam nas relações estabelecidas entre as meninas por facilitar a formação de grupos que se rivalizavam, aspecto comum no adolescer, como mostram os relatos abaixo:

[...] algum problema que dá, num é as menina, num é com a outra, é na coordenação, na direção. S.2.

[...] Ai, umas meninas lá apanhava, as outras não. S.3

[...] É, eu acho que isso a coordenação tinha que mudar [...] S.4.

Assim, nesse contexto, entre as meninas surgem fofocas, intrigas, modos diversos de agressão, sentimentos de competição, inveja, entre outros:

[...] às vezes tem inveja por uma coisa que você tem e eles num tem [...] fofoca no ouvido da da diretora, né, aí ela pega e acredita. [...] não tem mais aquela união entre as meninas, tem muita intriga, muita inveja [...] tem algumas menina dessa casa que não merece a minha amizade. S.4.

Essas falas revelam tentativas de amenizar conflitos, considerando a possibilidade de permanecerem morando no abrigo. Essa possibilidade antevê a oportunidade de oferecer, ao filho, condições de vida diferentes das vividas nas ruas.

[...] Evitado de briguinha, essas coisa, evitado por causa do meu filho. [...] S.4.

A atitude crítica das meninas em relação às normas estabelecidas pelo abrigo e seus questionamentos, tais como os relacionados à diferença de tratamento entre elas, provocavam ameaças de exposição, por parte da coordenação do abrigo, o que fazia com que se calassem e deixassem de reclamar:

[...] Elas falam que cada caso é um caso. Mas então “Qual que é nosso caso?” a gente pergunta, “Qual que é nosso caso, tia? Chega aqui nós num pode saí; é só falar pra gente”, aí ela falou “Se for pra mim falar eu vou colocar a vida de vocês em público”. S. 3.

Esse contexto é expresso por uma adolescente, por meio da figura por ela escolhida para explicitar como era o cotidiano no abrigo.



Sujeito 4

O uso do poder, utilizado como forma de controle e coerção, pelas coordenadoras das mantenedoras da instituição, segundo três das quatro meninas participantes da investigação, revela-se nos seus depoimentos:

[...] Tudo, tudo é assim, tudo é reclamação, tudo, tudo fala. Que se eles têm alguma dificuldade financeira, que ela culpa nós. S.2

[...] Ela só ficava jogando na cara, começou a falar que cada caso é um caso, que essa instituição é delas e elas faz o que elas quiser, então [...] S.3.

[...] A coordenação da casa sabe. Sabe, mas faz só ameaça, nunca resolve, eu já até cansei, já não vou mais procurar quando acontecer de novo [...] S.4.

Por outro lado, os depoimentos revelam lucidez no que diz respeito aos aspectos positivos e negativos que percebem nesse viver no abrigo. A convivência com meninas que passaram por experiências semelhantes favorecia o relacionamento entre elas. A presença dos filhos de outras meninas de rua também as envolvia e até mesmo despertava, naquelas que não tinham filhos, a vontade vivenciar a maternidade. Esses aspectos as atraíam e as mantinham vinculadas à instituição:

[...] Bom e ruim [...] Aqui é bom por causa das meninas. Por causa da V., dos neném dela, dos neném. E ruim por causa das regra, porque tem regra pra umas e pra outras num tem. Por isso que eu num quero mais ficar aqui. S.3.

A política adotada pelo abrigo, no que tange ao relacionamento com o sexo oposto, revela cuidados. As coordenadoras ficam atentas aos amigos escolhidos pelas meninas. Como medida de segurança, exigem que algumas saiam na companhia de um adulto por elas indicado. A preocupação com o uso de drogas potencializa as restrições impostas, embora não sejam compreendidas pelas meninas. A necessidade de viverem a vida sem a presença de um adulto e de merecerem confiança revela um modo de adolecer:

[...] chega um amigo da gente de boné, eles pensa que é mala [...] elas fala que não é pra ter amigo homem. Tudo pra eles é mala. Igual, só amigo de igreja mesmo. S.3.

[...] a gente tem que sair ou com freira ou com uma das educadoras. [...] Quero é sair sozinha, eu quero é pode sair com uma das meninas [...] S.4.

A discriminação de cor experienciada por uma das meninas, negra, que habita o abrigo, aparece em sua fala:

Ela falava isso da minha irmã que ela era branca e eu era preta, disse que ninguém me queria, que a minha mãe, nem minha mãe me agüentava. [...] S.3.

Essa vivência é retratada pela figura escolhida na colagem abaixo, na qual se evidencia duas meninas: uma branca e outra negra:



Sujeito 3

Viver o tempo no abrigo. Recuperação, questionamentos, dúvidas, imposições, perspectivas?

Vários modos de temporalidade aparecem nos relatos:

Para o sujeito S.2, 'tempo de permanência' no abrigo é assim experienciado:

A gente sabe que o tempo que eu tô aqui é um tempo assim de recuperação e tudo, mas, por outro lado, é um tempo perdido. De saber que eu posso sair daqui a qualquer hora e olhar pra trás e fala assim “Que que eu fiz da minha vida? Durante tantos anos eu num tenho nada?”. Sabe, tem meninas que passou aqui, que morou cinco anos aqui, hoje olha pra trás e num tem nada. Sabe, de que que valeu aqui? Então, é alguma coisa, algum problema que ta, num é as menina, num é com a outra, é na coordenação, na direção. S.2.

Permanecer no abrigo, para algumas meninas, significa uma imposição e, nesse sentido, a idade de dezoito anos parece ser um marco na historicidade da vida no abrigo:

“Eu num quero ficar mais em abrigo e a tia disse assim que eu vou ter que fica em abrigo até dezoito anos, e eu num quero não” S.3.

O tempo de permanência no abrigo parece caminhar segundo relações estabelecidas com as coordenadoras. A colaboração do serviço de psicologia surge como um facilitador para a comunicação entre elas:

[...] Depois de seis meses que eu fiquei aqui, eu queria embora daqui também [...] porque a tia tava andando com a cara fechada pras meninas [...] Ai, depois eu queria ir embora daqui, eu conversei com a minha psicóloga e ela falou que num precisava de eu ir embora daqui não, é só eu levar a tia lá pra conversar. Ai, eu levei a tia lá pra conversar. S.3.

Viver no abrigo sinaliza para um outro modo de viver a temporalidade. A perspectiva de criar filhos e obter uma profissão favorece a permanência nesse espaço:

*[...] Eu falei pra ela se eu tô na, se eu tô na casa é pra vencer e é pra cuidar do meu filho. S.4.
[...] se eu ficar aqui, eu vou estudar, né? Se eu for pra casa do meu pai, eu num vou [...] S.3.*

A temporalidade é uma dimensão que, juntamente com a percepção, é evidenciada na categoria aberta ‘modos de perceber-se sendo’, a qual se revelou como o segundo invariante do fenômeno.

Retomando estudos citados anteriormente, deparo-me com autores como Câmara et al (2002) e Santana e al (2005), que discutem a percepção das coordenadoras de instituições; também com Oliveira e Medeiros (2006), propondo reflexões sobre o significado da reintegração social e as ações pedagógicas para meninas de rua. Da mesma forma, o estudo de Altoé (1993) afirma que a monotonia e a mesmice, contidas no cotidiano do abrigo, dificultam que os internos pensem em termos futuros, elaborando projetos.

Viver no abrigo sinaliza para uma alteração no espaço e tempo vividos, mas não para uma mudança nas posturas e sentimentos, advinda do relacionamento entre seus moradores. Segundo as falas, morar na rua ou no abrigo não possibilita reflexões a respeito de mudanças nos valores e nas ações éticas. Agressões, discriminações, violência física e psicológica, entre outros aspectos, insistem em permanecer no cotidiano existencial das meninas segundo suas óticas. As ações parecem isoladas e imediatistas, sem visão de conseqüências para as meninas. Parece que viver o aqui-e-agora nas atitudes relacionais é o cotidiano das meninas no abrigo, apesar das atividades profissionalizantes direcionadas às perspectivas futuras. Avaliar a extensão do vivido no futuro das meninas parece não fazer parte da proposta dos educadores dessas instituições.

Afinal, como enfatizam De Antoni e Koller (2001), a incompetência emocional das meninas em amarem-se a si mesmas e aos outros gera um prejuízo na sua auto-imagem e auto-estima. Os abusos emocionais sofridos, entre eles a humilhação, degradação, rejeição, isolamento, terrorismo, corrupção, exploração e agressão verbal, contribuem para essa situação.

3.2- Modos de perceber-se sendo

Essa categoria aberta ‘modos de se perceber sendo’, decorrente de sucessivas reduções, como um invariante do fenômeno investigado, diz da percepção como uma relação intencional entre o homem e o mundo, no aqui e agora, envolvendo historicidade, facticidade e possibilidades que se apresentam. Como afirma Merleau-Ponty (1990):

Nossas idéias, por mais limitadas que sejam, num dado momento exprimem sempre nosso contato com o ser e com a cultura e são suscetíveis de verdade, desde que as mantenhamos abertas ao âmbito de verdade e da cultura que devem expressar. (p. 56).

O sujeito que percebe não é concebido, sob nossa perspectiva, como uma consciência que interpreta, decifra ou ordena uma matéria sensível, portadora de uma lei ideal.

“A matéria da percepção é “grávida” de sua forma, o que quer dizer em última análise, que toda percepção tem lugar num certo horizonte e enfim no “mundo” e que ambas nos são presentes mais praticamente do que explicitamente conhecidas e colocadas por nós e que, enfim, a relação, de certo modo orgânica do sujeito perceptor e do mundo, comporta por princípio contradição da imanência e da transcendência” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 42).

Assim, o significado do percebido não é da ordem dos conceitos, uma vez que quem assume um ponto de vista é o corpo que, como campo perceptivo e prático, capta intencionalmente a coisa percebida. Esta, por sua vez, não é uma unidade ideal, possuída pela inteligência, como uma noção geométrica. A coisa percebida é uma totalidade aberta ao horizonte em diversas perspectivas que se recortam segundo certo estilo, definindo o objeto do qual se trata. Não existe, portanto, a coisa em si. Ela existe enquanto alguém pode percebê-la. Entretanto, percebê-la envolve o paradoxo da imanência e da transcendência. “Imanência, posto que o percebido não poderia ser estranho àquele que percebe; transcendência, posto que comporta sempre um além do que está imediatamente dado” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 48). Nesse sentido, para esse autor, no ato da percepção ocorrem dois elementos que não são contraditórios posto que a aparição de ‘alguma coisa’ exige, indivisivelmente, sua presença e sua ausência.

3.2.1- Percepção

Nessa invariante, mostram-se duas unidades de significados, definidas como: ‘percepção’ e ‘temporalidade’. Para as meninas, a percepção do cotidiano, no viver na rua, mostra-se de forma paradoxal, uma vez que são expostas, quase que diariamente, às situações de agressividade.

Sensações de prazer são vividas no momento de ‘aprontar’, referindo-se à prática de atos considerados anti-sociais. No momento posterior, o da conseqüência, a adolescente se percebe desejando mudar seu comportamento, o que não ocorre em seu cotidiano. A percepção de que suas posturas agressivas eram mantidas continuamente, apesar do que pudesse suceder, emerge em sua fala:

[...] Hum, era boa, né, aprontar, depois que era ruim. Depois que o Conselho pegava, era ruim demais. Quando eu aprontei, que eu fui presa, eu não queria aprontar mais, só que aí eu aprontava de novo. [...] passava uns dia e aprontava isso, depois ali apronta mais [...]. S.1.

A percepção de praticar atos errados, como envolver-se com homens casados, não impede que os relacionamentos ocorram repetidamente. Dizer que o erro não será mais cometido, nada garante. Novamente, a percepção das conseqüências não impede a continuidade do ato. Por mais de uma vez, uma adolescente se percebe envolvida com homens comprometidos:

[...] E agora eu tenho um problema com menino que tô namorando com ele, que ele é casado. Tô namorando com ele, e ele gosta muito de mim, sabe? [...] Ele fica falando que vai larga da mulher dele pra ficar comigo. [...] Tudo errado! Eu, se tô envolvida com ele, de, ah antes dele, teve com outro também. [...] num descanso, sabe? Eu falo assim oh “Vou, não vou fazer mais nada de errado, mas é ai que eu faço” S.2.

A percepção do quanto era bom ‘aprontar’ é seguida pela auto-percepção de si mesma como uma pessoa considerada inseqüente, ‘doida’, como dizem:

[...] Que eu era doida, né, que era bom, só que depois que vem as conseqüência, né, era ruim pra todo mundo. S. 1.

A sensação de prazer é vivenciada no ato de frequentar lugares perigosos que, por sua vez, facilitam o uso de drogas. Esses locais são percebidos como espaços de proteção em relação à polícia, conforme revelam as falas:

[...] Chegou lá no beco, nós via só os cara com as arma na mão, nós achava bom, né. S.1.

[...] se a polícia entrasse lá, menina, era tiroteio pra todo lado. S.4.

Em algumas situações, a possibilidade da morte é percebida e, assim, a adolescente antevê a consequência e interrompe a continuidade de suas ações agressivas:

[...] Que vai que a menina morre e aí eu vou presa? Aí, a menina não morreu não, tão ruim que não morreu [...] S.1.

A auto-percepção mostra-se pela percepção de atributos físicos, como estatura e beleza, percebidos como atrativos para os rapazes na vivência:

[...] eu era bonitinha, tudo, sabe? Eu tinha o cabelinho arrumadinho [...] S.2.

A auto-percepção, no que tange às formas de humor e à dificuldade de lidar com o 'não', presentes nos modos convivência, é revelada na intencionalidade do viver com o outro:

[...] Mas tem hora que eu me irrita, tem hora que fico muito nervosa [...] Se uma pessoa falar não pra mim, na hora tudo bem. Nossa, mas aquele não me corroi por dentro. Eu não aceito não, tem que dizer sim, sim, sim. S.2.

[...] eu sou muito estourada, muito mesmo. Tô muito estourada, também tô muito orgulhosa [...] S.4.

A percepção da maternidade, vista como uma questão de ter ou não sorte e não da falta de cuidados que poderiam ter tido no sentido evitá-la, faz parte dessas vivências. Na fala de uma adolescente, a maternidade é percebida como uma condição que não apareceu mais precocemente, no início de sua vida sexual, por sorte. Engravidou mais tarde, aos treze anos, de um rapaz com quem chegou até a ficar noiva e a morar por um tempo:

[...] E eu não, eu não, a sorte foi que eu não engravidei. S.2.

A percepção de que o viver a rua trazia para o corpo marcas visíveis mostrou-se insuficiente para a interrupção dos processos do uso de droga e de permanência na rua. Vejamos a fala:

[...] Ichi, eu cheirava tanto tinta que minha mão era até coisada assim oh, até preto, sabe? Ferida, tudo, ferida de tanto que a tinta corroeu minha mão, a cola queimou. Não, derrama, quando derrama a cola, a cola de sapateiro queima, sabe? E era toda queimada. S.2.

A percepção da dependência da droga se mostra na recusa da menina em receber ajuda de terceiros, como evidencia o relato:

[...] Ai eu cheguei lá na casa dele, tomei banho, lavei os pés, vesti uma roupa. Ai eu olhei pra cara dele assim Agora eu quero ir pra rua, tô com vontade de fumar um brown. S.2.
[...] eu num conseguia ficar sem drogas, sabe? S.2.

A sensação de sufocamento, vivenciada no abrigo, é apresentada em outro relato:

[...] A casa tá me sufocando, eu já num quero ficar aqui mais, sabe? As pessoas que tão dirigindo a casa tá me sufocando. S.2.

A percepção de que, no convívio no abrigo, em algumas situações, não é recomendável expressar exatamente o que se sente é apontada como uma forma de se manter na instituição:

[...] Ah, e agora eu tô assim, vendo, tentando tampá o sol com a peneira, disfarçando aqui, disfarçando ali, a tristeza. S.2.

Lembranças dos modos como eram percebidas pelas 'tias', na instituição, foram reveladas:

[...] Ai, eu lembro que ela leu que a tia tinha nojo de beber no mesmo copo que a gente porque ela bebia só em copo de alumínio, ou de vidro. E ela num, no dia que as meninas pegar uma colher pra, pra fazer, pra tirar a comida da panela, ela falou que tinha que lava a colher e por isso que nós é porca. [...] S.3.

A percepção de poder escolher as possibilidades oferecidas pela vida também revela a perspectiva da temporalidade vivenciada pelas meninas:

[...] A vida tem uma oportunidade pra dar pra pessoa. E as oportunidades são boas e são ruins. A gente escolhe as boas, se quiser, e ruim, se quiser. E eu escolhi a oportunidade boa, que foi a oportunidade de mudar de vida. S.2.

3.2.2- Temporalidade

A ‘temporalidade’ é outra dimensão que, juntamente com a ‘percepção’, é evidenciada na categoria aberta ‘modos de perceber-se sendo’, que se revelou como o segundo invariante do fenômeno estudado, abordado a seguir.

Ela nos remete ao ‘como’ o tempo aparece à consciência e é experienciado, intencionalmente, como tempo vivido. Envolvendo uma totalidade dinâmica – presente, passado e futuro – a dimensão temporal revela-se por intermédio do relato das meninas com experiências no viver em casa, na escola, em abrigos e nas ruas. Heidegger (2002) afirma que o tempo é o ponto de partida no qual a ‘presença’ sempre compreende e interpreta implicitamente o ser. É importante, portanto, “de que maneira a ‘presença’, como temporalidade, temporaliza um comportamento que se relaciona com o tempo, no modo de levá-lo em conta”. (p. 214).

Alguns depoimentos envolvem estórias contadas por pessoas do núcleo familiar e educadores de abrigos com os quais conviveram. A noção de duração, sucessão e continuidade do tempo se mostram presentes em alguns discursos das meninas.

Modos vividos de espacialização e temporalização fazem parte dos seus relatos e buscam situar, cronologicamente, o tempo em que iniciaram suas vidas nos abrigos, nas ruas, durante o qual lá permanecerem, suas rotinas diárias e o início do seu relacionamento com o sexo oposto.

A tentativa de uma cronologia se mostra nos relatos. A ênfase no tempo passado, como um período no qual comportamentos considerados anti-sociais eram praticados, também se revela:

[...] meu passado é só coisa ruim, só apronto né. Eu tinha uns 11 anos, 10, 11. [...] era todo final de semana bebendo, bebendo pinga e fumando maconha, indo pra festa [...] que eu morei também 4 ano, 4 meses na rua, né. [...] Acho que era 10 no primeiro. S.I.

Uma das meninas relata o início de sua vida na rua, por volta de 10 anos. Fala de seu cotidiano como usuária de drogas e a experiência de ter sido vítima de abuso sexual por três vezes:

[...] quase fazendo dez, nove anos, tava quase fazendo dez [...] eu usava droga o dia inteiro, usava droga o dia inteiro, o dia inteiro, inteiro. E ai, e foi três anos

assim desse jeito. [...] fui estuprada três vez que eu fui estuprada. [...] Dos sete anos pra cá, eu fui três vezes já. S.2.

A tentativa de situar a temporalidade vivida é expressa quando enfatizam o período de tempo vivido em abrigos. Para uma das participantes, o transcorrer de sua vida para a rua e o retorno ao abrigo também se apresentam como formas se situar na sua historicidade:

[...] fui pra creche com um ano [...] fiquei lá onze anos, ai depois eu fugi de lá com duas meninas [...] quatorze anos que eu moro em abrigo [...] S.3.

Sua vivência, no período entre 3 a 12 anos, em um mesmo abrigo, e sua posterior fuga para outra instituição direcionada à crianças e, finalmente, para a rua, acompanhada de uma menina, é relatada por outra adolescente que, atualmente, tem 14 anos. A tentativa de permanecer sem as drogas nos primeiros meses e a gravidez, após cinco meses de vida na rua, foram por ela experienciadas:

[...] eu fui vivendo nesse abrigo até os 12 anos; desde os 3 anos até os 12 e depois fugi, vim pro SOS [...] No começo, quando eu tava na rua, eu não conhecia, né, nada nem ninguém, aí eu só conhecia a menina que eu saí daqui com ela [...] cinco meses na G., aí depois engravidei, né [...] os primeiros mês sem usar droga [...] depois que aconteceu isso, eu comecei a usar droga [...] S.4.

O ir e vir da casa para a rua e vice-versa mostra-se, em outra perspectiva, como um processo vivenciado na época de escolarização. O início dos estudos favorece a oportunidade de conhecer a rua, fazer amigos (as) e, com eles, novos valores e comportamentos passam a ser construídos e experienciados. Novas rotinas, interligadas às formas de vivenciar o tempo, se fazem presentes:

[...] comecei a estudar, né, com 7 anos aí eu, aí eu ia pra escola, né?. [...] acostumou a ir todo dia, matar aula, ir, até que minha mãe descobriu [...] S.1.

As recordações revelam tentativas de estabelecer relações temporais entre o ‘antes’, o ‘depois’ e o ‘agora’:

[...] quando eu tinha alguns meses lá, que eu não sei quantos, a minha mãe me vendeu. [...] Ai, ai passou uns três meses, e ela foi lá e me buscou de volta. S.2.

O fenômeno de duração, sucessão e continuidade dos sentimentos vividos temporalmente pelos sujeitos mostra-se quando se referem à sua relação com a mãe. O ódio

emerge como decorrente desse relacionamento. Segundo o relato de uma participante, sua mãe a teria vendido quando ainda era bebê. O medo do fantasma da mãe ainda persiste em sonhos ou pesadelos. Assim, enfatizam em suas falas:

[...] Tomei ódio dela, até hoje eu tenho ódio dela [...] S.2.

[...] Depois que ela morreu, até hoje eu tenho medo dela, mas só dela [...] S.3.

A noção da continuidade do tempo surge não apenas nos sentimentos, mas nas sensações físicas, impressas no corpo e vividas até o atual momento de vida:

[...] Na rua, eu levei uma paulada aqui na cabeça que até hoje dói, sabe? [...] S.2.

Por outro lado, outros depoimentos revelam a ausência dessa dinâmica temporal. O tempo aparece fragmentado no agora e passa a ser vivido sem seu fluxo contínuo natural:

[...] Ai, eu ia pra casa dele, e já num tinha, eu levava meu filho, e já num tinha noção do tempo mais. Ficava era semana lá. [...] E deixei o menino com ele, ia fazer dois meses, e fui [...] S.2.

Viver durante o dia todo na rua e procurar guarida à noite, em abrigos, após ter sofrido as violências da rua, constitui-se em uma experiência dolorosa:

[...] quando chegava de noitinha, eu ia dormir lá no SOS. Ai, de manhã, ia embora [...] quando eu chegava lá no SOS que eles via que eu tava toda mordida, toda arranhada [...] S.2.

Esse modo de viver o tempo e a forma como o passado se mostra à essa adolescente geram dilemas entre revelar ou não suas experiências para seu filho. O próprio filho é fruto de suas vivências passadas. Como negá-las, se elas se mantêm vivas? A recordação amplia o presente e torna o passado revivido no aqui e agora, por meio de seus significados, que se tornam abertos para serem ressignificados, reafirmando valores e enriquecendo a vida, conforme assinala Minkowski (1965).

A preocupação com o tempo se faz presente no aqui e agora, como revela a fala a seguir. O pesar, um modo de extensão natural do passado, em seu caráter prospectivo, pode ser ressignificado:

[...] Ainda tenho tempo de voltar pra trás [...] mas eu vou vencer [...] eu penso em esconder. Eu penso em não falar pra ele. E, quando alguém fala eu falo “Mentira! Mentira! porque eu num aceito isso. Mas, e se ele descobrir outro dia? [...] eu queria saber se ele vai compreender”. S.2

Ações como as de cuidar da família também descortinam novos horizontes para essas meninas. Estudar e cuidar da família surgem como possibilidades de viver o futuro no presente:

*[...] “Ah, eu quero estudar, eu quero me formar, quero ter minha casa, minhas coisa e trabaiá e trazer minha mãe pra cá... Minha família, morar junto comigo.” S.1.
[...] Ai, eu quero cuidar do meu pai, do meu irmão e ficar lá com eles, e morar lá com eles [...] S.3.*

O desejo de possuírem sua casa e conviverem com a família é expresso por meio da colagem:



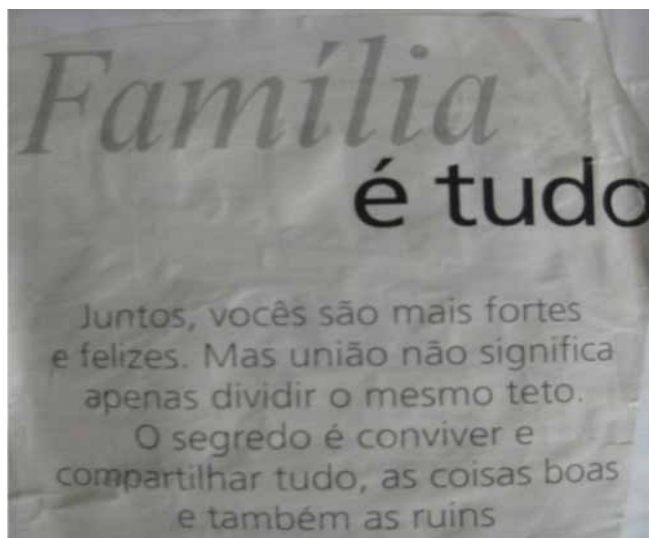
Sujeito 3

O cuidado com a família sinaliza para o pilar principal da estrutura da temporalidade relacionada ao modo de viver o futuro, a ação ética, que Minkowski (1965) considera um dos elementos constitutivos essenciais, sem a qual a vida não seria possível.

A esperança de poder habitar outro espaço, a própria casa, com o filho, se mostra na fala:

[...] eu pretendo ter minha casa com minhas coisa, né, meu filho, nós dois viver nossa vida lá fora, trabalhando e estudando. S.4.

Esse modo de vivenciar o tempo instaura o fenômeno denominado ‘eu-tenho’ que, para Minkowski (1965), situa o sujeito no mundo como o senhor das coisas, senão de fato, pelo menos potencialmente. A colagem abaixo revela esse pensar:



Sujeito 3

Recomeçar uma nova história, resignificando o passado, mostra-se como uma intenção no presente vivido. No relato das meninas, surgem alguns projetos que pretendem alcançar, direcionando-as para frente:

[...] “mas a gente vai conversando, vai levando pra frente”. S.1.

[...] “vim pra cá. Já tem um ano, já tem um ano e meio que eu comecei tudo de novo. Eu queria mudar a história com... uai mudar, arrumar um serviço, ir embora, trabalhar e dá algo pro meu filho, né?” [...] S.2.

[...] Eu pretendo terminar meus estudos, e ser eu ainda não sei o que eu quero ser. Não, eu quero ser médica. Não, modelo, melhor modelo. S.3.

O futuro se mostra no presente vivido de forma imediata, pois as atitudes tentam assegurar essa perspectiva, tornando-as protagonistas de sua história. O vir a ter alguma coisa visa a materialização e consistência do eu. O presente é vivido como um tempo de recuperação, de resignificação de experiências vividas:

[...] o tempo que eu tô aqui é um tempo assim de recuperação [...] S.2.

A perspectiva de ‘pertencer-a’ e de participar da vida coletiva emerge enquanto um desejo:

[...] me reintegrar à sociedade e espero ser uma pessoa [...] independente. S.2.

Essa dimensão revela, como afirma Minkowski (1965), a capacidade de integração do eu às formas de vida coletiva. A expectativa do futuro já é vivida no agora, pela ação de estudar, deslocando o eu para o futuro, de forma mais imediata que o desejo:

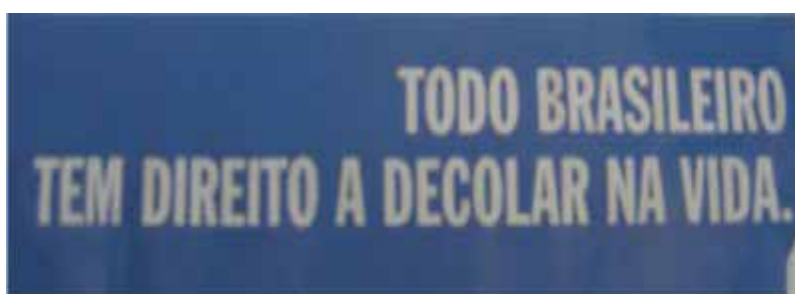
[...] agora eu tô estudando, agora eu tô fazendo as oficinas da casa, eu pinto pano de prato, eu faço cartão, eu faço calcinha, costuro [...] S.1.

O desejo de concluir os estudos mostra-se no espaço vivido atualmente, ou seja, o da instituição. Concluir os estudos e iniciar um novo projeto de vida remetem à horizontalidade do tempo vivido por essas meninas. O desejo e a esperança de seguir em frente são expressos nos relatos. Esses dois modos de viver o tempo futuro, assim denominado por Minkowski (1965), retiram o eu do contato imediato, favorecendo o contato com o mediato, ampliando a perspectiva em relação ao seu próprio futuro.

O estar aqui na instituição ‘por enquanto’, até aos 18 anos, vai em direção a um espaço e tempo provisórios em suas historicidades:

[...] quero estudar, terminar os meus estudos enquanto eu tô aqui né [...] Mas eu vou estudar, eu vou trabalhar e eu vou tá aqui, né, quando eu sair daqui ele já vai tá grande; que eu só vou poder sair daqui com 18 com ele, senão o Juizado me toma. S.4.

Estudar surge como um direito a ser vivenciado, conforme evidencia o recorte escolhido para a colagem:



Sujeito 3

Reter o outrora e atualizá-lo implica estar aberto a um horizonte de possibilidades. Interessada, portanto, em compreender o significado da ‘presença’ para adolescentes com experiências de habitar o espaço rua e abrigos que, em sua essência, contém também a questão da temporalidade, discutirei, no próximo capítulo, a compreensão da historicidade dessas adolescentes.

Para Ferreira (1979), o projeto de ascensão social é percebido pela criança como algo praticamente impossível, face aos obstáculos percebidos, dada a necessidade de sobrevivência imediata. Afirma esse autor que, para sua concretização, os projetos dependem das práticas e oportunidades oferecidas às populações marginalizadas. Refere também que o desejo de possuir bens materiais, em um futuro imediato, o que as deslocaria da posição social à qual se sentem aprisionadas, poderia transformar a imagem estigmatizante que têm diante da sociedade. Seu estudo evidenciou que as meninas querem obter ascensão social e relacionam as imagens míticas de prestígio social ao poder veiculado pela mídia. Sonham em constituir famílias, embora não se vinculem a um marido.

Altoé (1993) também encontrou, em seu estudo sobre esse tema, desesperança e descrédito nas capacidades individuais e, ao mesmo tempo, a possibilidade de transformação do futuro, com a constituição familiar e conquista de um trabalho. Günther e Günther (1998) também confirmam esses dados ao ressaltarem que os adolescentes sonham com o futuro, com a escolaridade, com o trabalho, com casa própria, dentre outros desejos.

Por outro lado, Campos; Del Prette e Del Prette (2000) evidenciaram que adolescentes em situação de rua apresentam valores e expectativas que podem ou não ser coerentes com suas estratégias de sobrevivência, as quais ocorrem face às suas interações sociais.

Em sua pesquisa, Neiva-Silva (2003) aborda a questão da temporalidade observando que os adolescentes desejam constituir família, buscam por um modelo tradicional, formado por esposas e filhos; declaram ainda acreditar que os estudos sejam a principal forma de realizarem seus projetos.

Finalmente, Knobel (1981) afirma que a necessidade do adolescente em reconhecer o passado e formular projetos, com capacidade de espera e elaboração no presente, supera grande parte da problemática de seu processo de desenvolvimento. Para este autor, “poder conceituar o tempo, vivenciá-lo como nexos de união, é essencial, subjacente à integração da identidade” (KNOBEL, 1981, p. 44).

Nesse sentido, segundo o observado, pude apreender que os modos de ‘habitar’ a casa, a rua e o abrigo não oferecem condições para favorecer o planejamento de perspectivas futuras para as adolescentes que ali habitam.

Por outro lado, a capacidade de percepção das meninas no que se refere às relações estabelecidas em suas casas, nas ruas e no abrigo, com todos os personagens envolvidos nestes cenários, inclusive com as próprias meninas e meninos de sua idade, revela uma

consciência de suas limitações, mas, também, de suas possibilidades. Acreditam que a maternidade e a escolaridade constituem-se em dois pilares fundamentais para reconstruírem suas temporalidades e espacialidades, o que lhes possibilitaria reescrever uma história diferente para suas existências.

CAPÍTULO IV

4- O Tempo Vivido pelas Adolescentes com Experiência de Viver na Rua e em Abrigo.

A análise dos dados, segundo a trajetória da pesquisa fenomenológica, convergiu para categorias que analisam a forma como os sujeitos da pesquisa vivem o tempo, nas modalidades presente, passado e futuro; analisam ainda se e como o passado e o futuro se revelam nas preocupações do presente e de que maneira esse é vivido.

Focando intencionalmente essas interrogações, o que se mostrou a mim, enquanto pesquisadora possibilitou reflexões sobre o mundo-vida das adolescentes.

A partir da análise dos dados, foram construídas duas grandes categorias abertas: modos de habitar e modos de se perceber sendo. A primeira permite ponderar sobre o sentido de habitar a casa, a escola, a rua, o abrigo e, a segunda, a respeito da forma como o corpo próprio, enquanto intencionalidade encarnada, se percebe e, em se percebendo, vivencia sua temporalidade.

Na categoria ‘modos de habitar’, particularmente ‘habitar a casa’, foi possível aprender relatos referentes à forma como o passado é retomado no presente. Embora as adolescentes participantes do estudo tenham vivido em suas casas por um período de, no mínimo um ano, e, no máximo, sete, expressaram ter recordações da presença materna. Apesar de abandonadas e de terem convivido, de forma precária, com pai/companheiro da mãe, todas elas, com ou sem filhos, verbalizaram desejo e esperança de cuidarem dos mesmos e de terem uma casa própria.

O desejo de cuidar prevalece apesar de terem vivenciado momentos de poucos cuidados em suas relações com as mães, o que, de acordo com Minkowski (1965), antecipa a vivência do futuro. Conforme afirmam Costa (2004) e Costa e Medeiros (2008), cuidar, segundo uma perspectiva temporal, é considerar o que passou e ter paciência com o que está por vir. Desse modo, ocupar-se e preocupar-se no presente com a maternidade ou mesmo com seus filhos, revelam modos de viver o futuro no tempo presente, na atividade, no desejo e na esperança, de acordo com o assinalado por Minkowski (1965) e Petrelli (1999).

Ferreira (1979) também observou, em um grupo de meninos, a valorização da instituição familiar e a aspiração em nela se manter ou vir a construí-la, apesar das experiências conflituosas vivenciadas junto aos pais.

O desejo, a esperança e o cuidar para que o outro se manifeste nas suas possibilidades abrem perspectivas futuras para as adolescentes. O desejo as distancia do agora e sinaliza para a concretização, para a materialização do papel de ser mãe. O sentimento do ‘eu-tenho’ que evitar que meu filho se espelhe em mim e a esperança de que o filho possa compreender seu passado, modificam, claramente, as suas posturas no tempo presente. O ‘eu-existo’ como mãe, ou seja, eu não existo só para mim, como verbalizam algumas adolescentes, situa suas existências em direção à reconstrução de uma nova história, diferente da qual participam como protagonistas, de acordo com o mencionado por Petrelli (1999) e Costa (2006). Nesse sentido, abandonam a rua, evitam consumir drogas, suportam o clima, muitas vezes desagradável, vivenciado no abrigo, e ainda controlam suas emoções, na esperança de ressignificar as experiências passadas. *Nasce uma estrela*. Na etapa de colagem, essa foi a representação escolhida por uma adolescente (S2) para expressar seu sentimento diante da maternidade. Essa ‘dádiva’ de quem sabe vir a realizar a ação ética, na qual o humano se recria continuamente, inaugurando a dimensão ‘eu-pertença-a’ encaminha em direção à integração do eu, às formas de vida coletiva, conforme ressalta Minkowski (1965). Gontijo e Medeiros (2004; 2008) também enfatizam a maternidade, sob a perspectiva das adolescentes, enquanto uma experiência desejada, satisfatória e até mesmo ‘salvadora’, assumindo, assim, um papel central em suas vidas. A importância da gravidez para a recuperação e re-inserção social das meninas favorece que elas, assim como seus filhos, assumam posturas responsáveis, visando o futuro, segundo alertam Oliveira e Medeiros (2006).

‘Habitar a escola’ é um outro modo que se mostrou, por meio do qual é manifestada a vivência do tempo presente. Para algumas meninas, surge como uma maneira de pertencer a grupos de adolescentes formados por meninos e, com eles, transgredir normas, enfrentar autoridades, fugir de casa e usar drogas. Entretanto, emerge também como uma forma do futuro se inserir no presente, na esperança de escrever uma história diferente e tornar-se vitoriosa no contexto de sua existência, como sugere a escolha de uma frase na atividade de colagem, evidenciando o élan vital, o qual é vivido em toda sua velocidade e extensão em relação ao futuro, como afirmam Costa e Medeiros (2008).

Para Altoé (1993), embora os sujeitos de seu estudo tenham mostrado desesperança e descrédito na capacidade individual, crença na possibilidade de ressignificar o passado, mudar de vida, trabalhar e constituir família foi evidenciada. Campos, Del Prette e Del Prette (2000)

também confirmam essas expectativas, relatando o desejo de ascensão social e atribuindo, à escola, um papel de intermediária nesse processo. Nesse sentido, os dados apontam como um dos pilares fundamentais para reconstrução da temporalidade e espacialidade, diante das quais podem reescrever uma história autêntica.

‘Habitar a rua’ favorece nossa compreensão a respeito de como o passado se mostra de forma muito presente no relato das atuais vivências das adolescentes. Recordam-se das fantasias que tinham antes de viverem na rua. Imaginavam poder viver livremente, pertencer a e morar com grupos de amigos (as), usufruir da cumplicidade e namorar. Entretanto, a rua foi vivida usando drogas, sofrendo e praticando agressões, enfrentando situações de fuga e a polícia, adoecendo, vivendo sem recursos para cuidar da saúde, sentindo fome, roubando, participando de grupos com normas anti-sociais, compartilhando crimes, vinganças e conflitos entre grupos, sendo estupradas, transgredindo normas, freqüentando festas e se deparando com a atuação do Conselho Tutelar e de Instituições. De acordo com o ressaltado por Medeiros (1999), as surpresas do cotidiano não asseguravam a duração, nem a continuidade dos vínculos, em função do desaparecimento ou morte de companheiros de rua.

A obrigatoriedade da luta pela sobrevivência imediata fazia parte do cotidiano. Sofrer assédio, namorar e morar em companhia de homens, inclusive de traficantes, eram tentativas de manter a vida sob proteção, ainda que temporariamente. Manter-se vivo, como afirmava Minkowski (1965), é a vivência do futuro de forma imediata. É a energia responsável pela seqüência, coerência e finalidade das ações que se sucedem, no decorrer do tempo, na vida do indivíduo, colocando-o diante do futuro, orientando-o para frente. Para Petrelli (1999), agir é ampliar limites, ocupar espaços, confirmar e estender a presença.

As marcas no corpo físico, tais como as cicatrizes, dores na cabeça, decorrentes de agressões sofridas, estupro, sinais de doenças não tratadas, do excessivo uso de drogas e a presença de seus efeitos psicológicos presentificam o tempo passado vivido na rua, no aqui-e-agora do abrigo.

O passado, revivido pelas categorias minkowskianas das recordações, dos pesares e remorsos, que se resignificam no presente, remete, na análise de Heidegger, à ‘positividade da queda’ que, para Steiner (1978), é uma contraparte exata da *felix culpa*, da doutrina que vê, na queda de Adão, uma condição necessária para a ressurreição do homem. Nesse sentido, pela inautenticidade do ser-no-mundo o indivíduo é compelido a buscar o autêntico.

‘Habitar o abrigo’ revela um dos modos das adolescentes construírem sua historicidade e se mostra como uma forma de responder às minhas inquietações. A vivência na instituição é compreendida enquanto um projeto de vida, favorecendo e, ao mesmo tempo prejudicando, o

existir das adolescentes com experiências de vida nas ruas. Nesse sentido, o tempo presente e, simultaneamente o futuro, encontram-se no aqui-e-agora existencial das adolescentes.

Relatos apontam para lembranças de situações vividas em casa e nas ruas e também para a visão atual daquilo que tem sido vivido no presente em direção às perspectivas. Estar no abrigo possibilita os atos de recordar o vivido em casa e nas ruas e o de antecipar o futuro, o que está por vir, aspectos eminentemente temporais. Nessa conjuntura, os dados revelam a diversidade possível de modos de ter vivido e de se viver em abrigos.

No que se refere à política dos abrigos, as adolescentes assinalam dificuldades dos educadores em lidar com aspectos relacionados à sexualidade, inerentes à adolescência. Referem também que em um abrigo onde viveram havia o impedimento de visitas masculinas, o que pode ter favorecido a vivência de algumas experiências homossexuais.

No atual abrigo, relatam que no processo de desenvolvimento de suas opções sexuais vivenciam conflitos envolvendo preconceitos éticos, filosóficos, culturais revelados por alguns educadores. Conflitos estes esperados no estar-com presentes nos modos de adolecer.

Sobre o relacionamento com as educadoras, os relatos apontam para a vivência de posturas autoritárias, tais como imposições religiosas, punições injustas, instigação de medo relacionado à figura materna, preconceitos, castigos, diversas formas de controle e ameaças, além de diferenças no tratamento das adolescentes, em função do maior ou menor tempo de permanência na casa ou do fato de terem ou não filhos e morarem na casa com os mesmos. Revelam também tentativas de rebeldia por parte das meninas, configurando modos de se confrontarem com as figuras de autoridade que, no momento vivido, são experienciadas com as educadoras.

Mostram ainda a falta de confiança dos educadores nas relações das adolescentes com os colegas da escola, associada à preocupação com o uso de drogas. Como forma de contornar essa situação, a alternativa encontrada pela administração do abrigo foi impedir que as moradoras frequentassem determinada escola, matriculando-as em outra. Obstáculos enfrentados pelo abrigo, no sentido de manter meninos fora da rua, oferecendo-lhes condições de reintegração e resgate da cidadania, contemplando ações voltadas para o processo de desintoxicação, são mencionados no estudo de Medeiros (1999).

O convívio entre as adolescentes que habitam o abrigo, segundo os relatos, encontra-se permeado por fofocas, intrigas, competições, agressões físicas e verbais. A estratégia de sobrevivência, como afirma uma das adolescentes, é “*tapar o sol com a peneira*” e ocultar sentimentos. A parceria entre o abrigo e uma instituição que oferece atendimento psicológico à pessoas de baixa renda foi apontada, por outra adolescente, como um grande suporte para o

enfrentamento de suas dificuldades na relação com as educadoras do abrigo e com as experiências vividas no passado. O cotidiano compartilhado com adolescentes que viveram experiências semelhantes, como a de ser mãe, foi apontado também como um aspecto de integração no grupo e motivo de permanência na instituição.

O futuro também se faz presente nas afirmações dos sujeitos que habitam o abrigo. Estar nessa casa-lar caracteriza diferentes modos de se viver o tempo. Tempo de ação, de espera, de desejo e de esperança. A essência da ação é vivida nas atividades proporcionadas pelo abrigo, as quais envolvem oficina de costura e apoio pedagógico, evidenciando a preocupação da instituição com o horizonte de vida das adolescentes ali abrigadas. O tempo de espera exige que as adolescentes lutem contra impulsos de abandonar o abrigo e sincronizar-se com as possibilidades por ele oferecidas; tempo de esperança de ali poder permanecer, mesmo que de forma imposta, até a maioridade, e de oferecer melhores condições de vida para seus filhos, em uma tentativa de ressignificar a história, segundo ações éticas, reintegrando-se à sociedade; um tempo de voltar atrás e vencer. Tempo de prosseguir, cair, levantar, enfrentar tempestades, acumular experiências, descobrir mistérios e desvelar verdades, como ressalta Petrelli (1999).

Outra grande categoria revelada nessa investigação foi a denominada ‘modos de se perceber sendo’, na qual as adolescentes verbalizam, com clareza, a percepção de si mesmas e a vivência do tempo, base da construção de sua historicidade.

Assumem que se consideram ‘doidas’, inconseqüentes, que sentem prazer em vivenciar situações de perigo, ao verem homens armados, e em agredir. Reconhecem seu poder de sedução, a dificuldade em lidar com o não, a irritabilidade, o nervosismo, o orgulho, o sentimento de ódio, a dependência das drogas, a curiosidade do viver na rua, o mau uso da liberdade, a sensação de sufocamento pelo viver na casa-lar, as estratégias de sobrevivência para ali permanecerem, a repulsa que despertavam. Ao mesmo tempo, desejam mudar seus comportamentos, embora assumam dificuldades para fazê-lo.

No que diz respeito ao tempo, os discursos das adolescentes revelam a percepção do tempo cronológico, na medida em que recordações envolvem o fenômeno de duração, sucessão e continuidade do tempo. Elas relatam experiências, tentando situá-las temporalmente, tais como a ida para o abrigo em tenra idade, época da morte da mãe, início da escolarização, momento em que foi vendida pela mãe, ocasião em que engravidou, rotina de faltar às aulas, tempo de permanência na rua, em casa e nos abrigos. Além dessas, o fumar o dia inteiro, o permanecer na rua e o retorno às casas de passagem somente à noite evidenciam a percepção da continuidade do tempo.

Embora os dados mostrem a percepção do tempo passado em relação ao cronológico, muitas vezes o tempo vivido é experienciado de forma imediata. Já o tempo presente, geralmente, não é vivido em toda sua complexidade, nas relações entre o passado, o futuro e o presente, conforme salienta Minkowski (1965), pressupondo um grupo de fenômenos, o qual, embora inclua o agora, a ele não está restrito, pois envolve as leis naturais da duração, sucessão e continuidade. Nos discursos, essas concepções surgem fragmentadas, revelando situações vividas nas ruas, nas quais vivenciam apenas o último momento do passado e o primeiro do futuro, como formas de sobrevivência e de se auto-regularem no cotidiano vivido. Auto-regulação significa respeitar a totalidade do indivíduo, privilegiando a satisfação de suas necessidades presentes. A própria doença é uma forma precária de auto-regulação, embora tenha sido esse o caminho encontrado para proteção de um mal maior, como afirma Ponciano, (2006). Da mesma maneira, compreendo as formas imediatas de sobrevivência, ainda que vividas no puro instante agora, manter a vida ainda é uma disposição otimista diante da mesma, relembra Petrelli (1999).

Nesse sentido, viver na rua, de diversos modos, expressa uma forma de auto-regulação, gerando, para algumas adolescentes, a antecipação do futuro sob a forma da maternidade, o que, paradoxalmente, amplia seus horizontes, considerando os cuidados que começam a desenvolver consigo mesmas e com os filhos. O futuro penetra e mobiliza o presente que também amplia o futuro. Os lutos do corpo infantil, do processo natural do adolecer, são antecipados, traídos, mas resignificam o aqui-e-agora. Assim, os relatos mostram desejos e esperanças das adolescentes, constituindo modos de viver o futuro de forma mais mediata, conforma assinala Minkowski (1965). Ampliam ainda a compreensão a respeito do tempo vivido pelas adolescentes, interesse mencionado no início dessa investigação.

O que é mantido no presente são as marcas impressas no corpo, inclusive a maternidade e os sentimentos vividos na presença de outros moradores de rua, da polícia, do Conselho Tutelar e as experiências trazidas na memória.

O tempo vivido no abrigo revela-se como uma forma das adolescentes se auto-regularem. Constitui-se em uma oportunidade de resignificar o passado, com seus remorsos e pesares; de viver o presente, com toda a sua dinamicidade, e sinaliza para uma perspectiva profissional. Esta, por sua vez, revela a vivência do futuro de forma mais imediata. No expandir da atividade e no compasso da espera, as adolescentes vão tecendo seus desejos.

Desejo de possuir uma casa e constituir uma família, ser ator participante e não mais expectador de sua própria história. Estudar e reintegrar-se à sociedade. Esperança de vencer,

pois percebem que ainda tem um longo tempo pela frente. Terminar os estudos, conquistar um emprego, “*ir levando para frente*”, como explicita uma participante da pesquisa. Escolher entre as oportunidades oferecidas pela vida, como, mudar de vida, é uma questão de opção, conforme verbaliza outra participante. Frases confirmando essa afirmativa estão presentes também em outros discursos das adolescentes quando dizem: sempre é tempo de recomeçar, começar uma nova história.

Diante de tais relatos, evidenciou-se, nessa investigação, um outro modo de contribuir para melhor atuação de profissionais da área de saúde, pois, é nesse recomeçar, que alguns deles, como os psicólogos, encontram um terreno fecundo para iniciar novos projetos de atuação. Enquanto *gestalt* terapeuta e respaldada nos trabalhos de Alvim (2007) e Costa (2008), os quais apresentam a preocupação dessa abordagem com os âmbitos sociais e políticos, polis, entendido aqui como tudo relativo ao social e ao comunitário, corroboro com a proposta de engajamento para ações mais abrangentes, não restritas ao espaço de um consultório psicológico.

No que se refere ao habitar a casa, antevejo a possibilidade de psicólogos motivarem e direcionarem ações das adolescentes, auxiliando-as na abertura de suas consciências de forma a visar um novo mundo e no resgate e ressignificação de experiências passadas, vividas em suas famílias de origem, amenizando os riscos que essas e outras crianças sejam abandonadas, vendidas, violentadas ou estupradas.

Nesse sentido, ao habitar a escola, a possibilidade de desenvolver atividades profissionalizantes deve assegurar um caráter realmente educativo, baseado na esperança depositada nessa instituição pelas adolescentes no que se refere à construção de seu futuro. Além disso, deve contribuir para o planejamento de ações inter e multidisciplinares, articuladas com a área da saúde, no sentido de prevenir o uso de drogas, garantir acesso à informações sobre sexualidade, desenvolver orientações vocacionais e acreditar na profissionalização dos adolescentes. Tais iniciativas podem colaborar para que eles ressignifiquem o passado, formulem projetos futuros, aprendam a lidar com o tempo da espera e elaborem ações inerentes às grandes tarefas do processo de adolecer. Assim, poderão refletir sobre a própria identidade, a sexualidade, o grupo de amigos, os valores, a experiência e a experimentação de novos papéis, os quais são, para Fierro (1995), aspectos fundamentais das vivências nessa fase da vida.

Os dados que se mostram no habitar a rua levam a considerar a necessidade de participação nos projetos sociais, com vistas a colaborar com a Polícia e Conselho Tutelar. A primeira instituição, a Polícia, foi apontada como ineficiente nas tentativas de impor limites às

adolescentes, caracterizando-se, segundo elas, pelo uso da força, da violência e da prisão, do poder de sedução, pela falta de intervenções educativas durante o período no qual as adolescentes são mantidas presas. A segunda, o Conselho, é apontada como a que oferece proteção temporária, cuidando de feridas ocasionadas durante o morar na rua, mas que também seduz, sexualmente, as adolescentes, na figura dos educadores masculinos. Percebe-se, segundo as experiências das adolescentes, que os policiais e educadores que atuam na rua parecem vivenciar o tempo de forma dissociada, ou seja, vivem no agora, sem absorverem aprendizagens de atitudes vividas no passado e sem refletirem sobre as conseqüências de suas ações do presente no tempo futuro dos moradores de rua.

Na categoria habitar o abrigo, apreende-se a possibilidade de desenvolver atividades envolvendo, inicialmente e principalmente, a formação dos educadores, de modo que abordem temas específicos, relacionados à adolescência. É preciso que os profissionais que lidam com esses adolescentes considerem e estudem aspectos inerentes a esta fase de desenvolvimento humano, como aqueles salientados por Knobel (1981). Esse autor considera que a sintomatologia normal da adolescência engloba aspectos tais como busca da identidade, desenvolvimento da tendência grupal, necessidade de intelectualizar e fantasiar, crises religiosas, deslocalização temporal, evolução sexual do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta, atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas, além de contradições sucessivas nas manifestações da conduta e separação progressiva dos pais e constantes flutuações do humor e do estado de ânimo.

Nesse sentido, é necessário desvelar, para os educadores, o valor que sintetiza sua tarefa, destacando a relevância de sua obra no horizonte existencial dos moradores de abrigos. As adolescentes, embora não acreditem nas possibilidades de mudanças nas relações com a coordenação, apontam alternativas para o convívio diário. Para elas, muitos conflitos, decorrentes dessas relações, poderiam ser evitados. Entretanto, optam por permanecerem caladas no sentido de evitar brigas e, assim, desistem do diálogo.

É nesse momento que a presença intermediadora de profissionais da saúde, em particular, daqueles, com uma visão humanista existencial. Como afirma Costa (2002), a intersubjetividade, entendida como a capacidade de compreender e tratar o ser humano na sua totalidade existencial, precisa ser desenvolvida na relação educador-educando. Nessa perspectiva, essa autora sinaliza para a possibilidade de, a partir de uma proposta pedagógica fundamentada na *Gestalt*-pedagogia, estabelecer conexões com as propostas específicas das instituições, relacionando-as aos aspectos psicológicos que envolvem o sentir e as ações. Essa prática engloba conceitos pedagógicos, orientados segundo as idéias teóricas e práticas da

*Gestalt*psicologia e da *Gestalt*-terapia. Fundamenta-se, ainda, segundo Burow e Scherrp (1985), nos conceitos da Psicologia Humanista, cujas raízes históricas e espirituais remetem ao Humanismo, à Filosofia Existencial e à Fenomenologia.

Costa (2002) salienta a importância do educador refletir e questionar sobre a forma como tem estabelecido o contato com sua própria subjetividade e a serviço de quem ela tem sido utilizada. Esses, entre outros aspectos, abrem possibilidades para a intersubjetividade.

Oliveira e Medeiros (2006) também lembram que, ao educador, é atribuído um papel de destaque enquanto um facilitador do resgate das condições que possam favorecer segurança, confiança e coragem de modo que as moradoras do abrigo possam enfrentar diferentes adversidades da vida.

Assim, desenvolver formas terapêuticas que contemplem o ‘estar aprendendo’ no convívio grupal e o alcance da intersubjetividade poderá proporcionar a permanência das moradoras do abrigo como alternativa para elaboração de projetos, percebendo-se como pessoas capazes de reescreverem sua história e não apenas aceitando uma situação diante da falta de outra opção de moradia. Ferreira (1979) afirma que as ações presentes visando o futuro não são fixas e imutáveis, mas emergem das realidades histórico-sociais, apresentadas de formas específicas e dinâmicas, determinadas pela natureza das estruturas predominantes nessas realidades.

Altoé (1993) enfatiza que a monotonia e a mesmice, presentes no cotidiano dos internatos, dificultam a elaboração de projetos. Rizzini e Butler (2003) salientam que o enfoque e as intervenções realizadas para solucionar o problema dos meninos e meninas de rua estavam a serviço de interesses de setores específicos da sociedade, os quais desejavam manter os grupos marginalizados em seu devido lugar. Nesse sentido, muitas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, bem como outras referentes à educação e à profissionalização, já foram cerceadas, conforme ressalta Ferreira (1979).

Os dados confirmam a necessidade dessa intervenção na medida em que as adolescentes expressam que a convivência com seus pares, com experiências semelhantes, como por exemplo, a maternidade, favorece o relacionamento. Além disso, a presença de filhos desperta, em algumas delas, o desejo de vivenciarem o papel maternal. Sobre isso, destacam que esses aspectos as atraíam e as mantinham vinculadas à instituição.

A possibilidade de ressignificação do existir das adolescentes investigadas é percebida nesse trabalho pela categoria aberta ‘modos de se perceber’ sendo, na qual as participantes expressam desejos de mudança e lucidez em suas percepções do vivido, aspecto que atende à proposta deste estudo.

A percepção de si, nesse contexto, encontra-se ainda muito permeada pelas vivências da rua e pelas formas cristalizadas utilizadas para se auto-regularem nas relações vividas no abrigo. É preciso, como afirmam Erikson (1972) e Blos (1995), considerar que a formação da identidade na adolescência ocorre na confluência das dimensões individuais – ligadas à percepção que possuem de si mesmas – e das dimensões sociais, vinculadas à territorialização, que, nesse estudo, envolve o – o aqui-e-agora – das relações estabelecidas pelas adolescentes com elas mesmas, com os profissionais de saúde, educadores, funcionários e colegas do cotidiano existencial, assim como as atividades de intervenção, propostas pelo abrigo.

Na categoria denominada nesse estudo de temporalidade, abrem-se novos horizontes de compreensão ao olhar para meu trabalho como *gestalt*-terapeuta e professora. Assim, enfatizo a necessidade de trabalhar, com os adolescentes, seus desejos, explorando sonhos, fantasias e imaginações, sempre considerando as especificidades da idade, singularidades da cultura e contexto social de cada um, conforme lembra Petrelli (1999). Resgatar a compreensão da sexualidade, da importância das escolhas relacionadas às amizades masculinas e femininas e a relação com a maternidade são aspectos fundamentais para a vivência da temporalidade. Deste modo, percebo-me capaz de contribuir para além da categoria do futuro imediato, incluindo as dimensões das ações éticas e da prece, resultados da máxima restrospecção no tempo passado e da máxima prospecção no tempo futuro, conforme salienta Petrelli (1999).

Em todas as etapas vividas, elaborar projetos alicerça-se na percepção da própria existência e de que forma o passado, o presente e o futuro se fazem presentes no aqui-e-agora. Esses objetivos nortearam essa pesquisa, possibilitando a análise compreensiva das falas. Agregar o vivido, o percebido e o desejado, principalmente no que se refere à possibilidade de vir a ter uma vida profissional, parece sinalizar para a forma como as adolescentes dessa investigação vivem o tempo. Conectá-los é uma das formas de superar grande parte da problemática do processo de desenvolvimento da adolescência.

Como afirma Costa (2004), contrapondo-se, portanto, à temporalidade mecanicista, cronológica, (*kronos*), concepção que existe desde os primórdios dos tempos, faz-se necessário configurar a atuação de profissionais em uma perspectiva na qual a temporalidade interna, a do tempo vivido (*kairós*), seja contemplada. O passado, presente e futuro encontram-se integrados no aqui-e-agora. O ser humano é capaz de vivenciar – agora – seu passado e projetar – agora – seu futuro. Somos uma totalidade temporal e, nesse sentido, o profissional de saúde necessita direcionar seu olhar para as retensões e protensões, manifestadas na

experiência do sujeito, no aqui-e-agora de sua experiência imediata. Muitas dificuldades relacionais surgem face à imobilização do tempo, o qual, impedido de consumir em seu élan vital, rende-se ao irreversível *kronos*, perdendo a noção de duração, sucessão e continuidade. Ainda segundo essa autora, o tempo presente pode ser considerado, então, como um convite vindo do futuro para ganharmos os domínios do tempo passado.

Entretanto, é, nas relações que se estabelecem entre educador-educando e profissionais de saúde-adolescentes, que as experiências passadas e futuras se fazem presentes. Todas as situações que não foram resolvidas no passado atuam aqui-e-agora, convertendo-se em direção a uma resignificação pelas habilidades das pessoas envolvidas. No entanto, a habilidade do profissional em reconhecer a atuação do passado no presente depende de uma investigação a respeito de como está se relacionando com o outro, no papel que se dispõe a assumir. O dar-se conta de como o seu próprio passado atua nas relações estabelecidas com as adolescentes sinaliza para um imenso campo de atuação do *gestalt*-terapeuta. Assim, é necessário que desenvolva consciência de suas sensações, sentimentos, pensamentos e atitudes, em cada encontro mantido. Para Costa (2004), não é o passado que determina o presente, nem esse o futuro, mas é o sentido da trajetória do ser que modifica a significação do passado e do presente.

É preciso, ainda, segundo Costa (2003), que os profissionais, de um modo geral, aprendam a conciliar a generalidade dos conceitos teóricos à singularidade de cada pessoa. Aprender a testemunhar e a identificar os rasgos existenciais da trajetória humana, abrindo possibilidades de costurá-los com sentido. Em uma perspectiva fenomenológica, descrever o que se mostra por si mesmo, permitindo que as vivências apareçam à luz do sentido próprio de cada vida. Evitar pré-conceitos diagnósticos e definições prematuras que comprometam o desvelamento do fenômeno, elementos fundamentais da postura fenomenológica do profissional de saúde, na sua relação com o paciente.

A vida somente pode ser compreendida olhando-se para trás. Mas, só pode ser vivida olhando para frente, como salienta Petrelli (1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo é caminho ou a caminho como na palavra *tao*.

Embora trinta raios converjam para o meio da roda é o buraco por onde vai entrar o eixo que a torna útil; apesar do barro ser moldado para fazer o vaso, é o espaço dentro dele que o torna útil.

Segundo uma ótica dialética, olho retrospectivamente e para frente, revendo o caminho percorrido e visualizando meus desejos e esperanças em relação ao que está por vir. Embora de forma inconclusiva, pude compreender, conviver-com e testemunhar algumas facetas do mundo vivido pelas adolescentes desse estudo, a partir das minhas perspectivas.

A própria fenomenologia nos orienta para a contínua inquietação com os resultados alcançados na medida em que há sempre mais a revelar e a dizer, devendo a compreensão ser retomada a cada instante, sem nunca ser considerada acabada. O desvelamento do fenômeno nunca será total; haverá sempre um velamento nele contido. Por isso, a pesquisa sempre prossegue.

As lacunas e os espaços vazios existentes a tornam útil na medida em que podem conduzir à novas reflexões, possibilitando que o fenômeno do viver em abrigo mostre-se em outras perspectivas.

Meu caminhar favoreceu a compreensão do fenômeno que pretendia desvelar, ou seja, do ‘como flui o tempo vivido pelas adolescentes com experiências de morar nas ruas e em abrigos’, evidenciado a partir de duas categorias, ‘modos de habitar’ e ‘modos de se perceber sendo’. Apresentá-las com toda a clareza possível imprimiu um caráter de reflexão que antecede as ações. É preciso assumir a problemática que aqui se revelou para que ações possam ser desenvolvidas.

Compreendi que as tentativas de habitar a casa, a rua e o abrigo, vividos pelas meninas, envolvem dimensões existenciais no âmbito da psicologia e da sociologia, envolvendo a busca por um ‘habitar’ autêntico, vivido como uma abertura do Ser para reconhecer, realizar e atualizar possibilidades. Assim, as meninas transitam da casa para a rua e dessa para o abrigo em busca dessa apropriação para a realização de sua existência. Percebi que comportamento, enquanto linguagem significativa é a experiência da existência, nos seus constitutivos ontológicos, de ser-no-mundo-com-os-outros. O comportamento julgado como transgressivo não perde, por isso, o seu significante existencial ontológico, pois, somente dessa forma, se torna passível de intervenções, considerando que vão à essência da

experiência e não às categorias de uma teoria psiquiátrica, jurídica entre outras. O comportamento transgressivo pode ser considerado um existencial apelando para o seu significado existencial; é a experiência de vida nas modalidades cotidianas.

Diante da exigência originária do ser-ai, da presença em buscar sua realização nos diversos modos de ser-com, as meninas ‘habitam a rua’ como uma alternativa ao ‘habitar a casa’, onde os vínculos familiares perdem a continuidade, os espaços são vividos como mortificantes e os projetos de vida são inexistentes ou retidos no imediato, sem desejos e esperanças.

O ‘habitar a rua’ surge, portanto, como uma abertura para novos encontros, como sinônimo de liberdade, de autonomia, de realização dos sonhos, de auto-regulação, de sobrevivência. Surge como um constitutivo fundamental à aspiração em direção à autenticidade existencial, buscando superar as situações de decadência experienciadas no ‘habitar a casa’.

Entretanto, nesse ‘habitar a rua’, vivenciam a impotência de alcançar a tão desejada e esperada autenticidade. A situação de decadência permanece, prossegue. Encontram drogas, polícia, violência, assédios sexuais, frustrações nas relações estabelecidas com meninos e meninas, abandono, presença do Conselho Tutelar; ainda aprendem a roubar para sobreviverem, apesar dos momentos de brincadeiras, de festas e cumplicidade nos atos agressivos.

Seu processo de caminhar continua. A busca pela constituição de suas espacialidades e temporalidades sinaliza para o ‘habitar o abrigo’ como uma nova alternativa. Habitar a casa, não. Habitar a rua, não. Habitar o abrigo? Uma possibilidade?

O desejo e a esperança de poder se tornar sujeito de sua história ao ‘habitar um abrigo’ são vividos pelas meninas. Entretanto, o cotidiano da espacialidade ‘abrigo’ se revela de forma ambígua. Sentimentos de desprezo, exclusão, perseguição, julgamento, os quais se mostram nas relações entre as educadoras e as meninas, convivem, ao mesmo tempo, com os sonhos de, nesse aqui-e-agora do ‘abrigo’, poderem construir suas historicidades. Nesse sentido, verbalizam sugestões para que ali possam permanecer e descansar das caminhadas na busca por renovar suas possibilidades.

O que fazer agora?

Acredito que o ‘abrigo’ seja um campo fecundo de atuação para equipes multi e transdisciplinares por considerá-lo um espaço de possibilidades na medida em que oferece às meninas uma morada onde podem assumir e concretizar seus desejos e esperanças, aprendendo a estar-junto-com nas diversidades possíveis.

Nesse espaço, educadores e educandos estão ‘sendo-uns-com-os-outros’. Ressalto aqui que a palavra educando tem a conotação de um homem sendo educado por outro homem, em um processo contínuo e sempre aberto, no qual nos defrontamos com a relação homem-homem. Este sermos-uns-com-os-outros é que se oferece como a ‘oportunidade’ da educação. No pensamento heideggeriano, educar significa conduzir os educandos para novas regiões de seu pensar. Assim, esta dimensão nos oferece a oportunidade de refletir não apenas sobre as adolescentes que nele ‘habitam’ e ‘como se percebem’, mas de que forma os adultos que trabalham e vivem em abrigos ‘estabelecem’ e ‘percebem’ as relações por eles ali vividas.

Considerando que o educar se mostra a mim como um processo no qual o educar-se é necessário, cabe refletir como os educadores da instituição têm se comprometido com a realidade e o cotidiano que se descortina no viver com as adolescentes abrigadas, apesar das limitações sociais, políticas e econômicas, as quais não podem ser negligenciadas. A própria reinserção social das adolescentes interliga-se à mudanças nessas dimensões. Entretanto, é preciso pensar sobre nossa responsabilidade diante de uma diversidade de situações. Realizar a própria obra é lidar com as possibilidades que se abrem e vêm ao nosso encontro também com as perspectivas que surgem a partir de nossas iniciativas.

Deparei-me com dados que mostram as obras realizadas pelos cuidadores, segundo suas possibilidades, como aquelas que instruem, treinam e condicionam as adolescentes nos seus cotidianos. Observei ainda aspectos da temporalidade que conferem, ao tempo vivido, o caráter de duração, sucessão e continuidade, favorecendo a manutenção de desejos e esperanças. Por outro lado, os relatos apontam para a necessidade da atuação de uma equipe multi e transdisciplinar, envolvendo educadores, médicos, psicólogos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, assistentes sociais, entre outros, de forma a favorecer a convivência dos moradores consigo mesmos e com os outros.

A essência existencial é a ‘consciência’, que constitui o ‘eu’, por intermédio da auto-reflexão. A presença é a consciência de si, do outro e do mundo, ‘atenta’, vigilante diante dos eventos existenciais que se revelam no nosso existir. É ela a responsável pelo acontecer da solicitude nas suas dimensões temporais de forma a ‘considerar’ o que passou e se mostrar ‘paciente’ com o que está por vir, reinserindo as adolescentes no fluxo do tempo, no qual constroem sua historicidade, em oposição às formas deficitárias de solicitude, na perspectiva heideggeriana, que oferecem desconsideração e negligência.

Trabalhar as dimensões do tempo vivido, na perspectiva minkowskiana, nos seus constitutivos – atividade e espera, desejo e esperança, ação ética e prece – parecem sinalizar para novas formas de estar-junto-com, de ser solícito, sem aprisionar a subjetividade. Aponta

também para um vasto campo de atuação de equipes de saúde em direção ao desenvolvimento da própria humanidade. Afinal, o desejo e a esperança, para o pensar heideggeriano, são o cuidado e a preocupação voltados para o futuro.

O fato de ter me aproximado dos modos como as adolescentes habitam atualmente o abrigo e como nele se percebem mostrou-se como uma oportunidade e disponibilidade para a auto-transformação. Pude, então, rever conceitos e, assim, me percebi valorizando a dimensão ética vivida pelos humanos dessa investigação. Sentimentos iniciais de compaixão foram substituídos pelos de estima e consideração.

Compreendê-las nas suas tentativas de reconstrução, na dialética do bem e do mal, entre a falência e a construção de valores éticos, fez com que participasse do espetáculo da busca pela ação ética. Deparei-me com habilidades das adolescentes para lutar pela sobrevivência, nunca por mim imaginadas, na busca pelo enfrentamento das adversidades de forma a manter a vida, auto-regulando-se.

Foi possível também compreender que a transgressão é uma forma de buscar a manutenção da vida e que muitos modos de habitar evidenciam a necessidade de reconstruir a seqüência linear da temporalidade que sinaliza para a conexão passado-presente-futuro. O aspecto positivo da queda, a *felix culpa*, apontada pelas adolescentes é, na perspectiva heideggeriana, uma maneira de buscar a própria reconstrução.

A reconstrução da decadência no assumir das recordações, dos pesares e dos remorsos se mostra como uma possibilidade de ressignificar o passado. A ação ética é a própria conversão e o arrependimento.

Trabalhar com as adolescentes o lúdico, a sexualidade, o construir de sua obra, a sua sabedoria, a consciência política, sua auto-imagem e auto-estima, assim como sua dimensão espiritual, parecem ser esferas existenciais que atribuem significado ao estar-no-mundo.

Entretanto, sem desvalorizar os caminhos percorridos pela equipe do abrigo, que nos ofereceram respostas imprescindíveis, nossos pés são instigados a abrir novas trilhas a partir de novas inquietações.

Não podemos viver uma metamorfose ao contrário. Afinal, a ciência não foi construída pela prudência dos que percorrem o mesmo caminho, mas pela ousadia dos desbravadores.

O pensar abre possibilidades para fazê-lo. É preciso, portanto, romper com as verdades instituídas e prontas em que nos fechamos. Sem risco, não se pode optar de forma mais significativa e, sem opções, a liberdade se constringe. Crescer e mudar são características básicas do existir do ser humano.

Nesse sentido, tendo em vista que a educação é intencionalidade visando a abertura do Ser às suas múltiplas possibilidades, ousar propor que as adolescentes não sejam apenas objeto da educação e receptoras passivas de atitudes assistencialistas, mas sim, sujeitos ativos de sua historicidade. Que elas possam administrar sua própria história e não capítulos da nossa história.

Daí, a necessidade de buscar na educação o resgate das formas alienadas de existência para reconstruí-las. Educar pressupõe, necessariamente, a liberdade e a democracia de construí-la e com ela se comprometer. Repensar a política dos abrigos com vistas a constituir ‘comunidades gerenciadas’ também pelas adolescentes que ali residem é uma forma de ensinar a pensar, questionar o instituído, criar novas realidades. Oportunizar experiências de liderança e de gestão compartilhadas com os educadores, fortalecendo o vínculo de permanência com o abrigo, considerando que, na maioria das vezes, a rua continua repleta de atrativos. Criar na instituição oficinas de aprendizagem para a vida’, incluindo as atividades profissionalizantes. Desenvolver convênios com empresas, objetivando o ingresso das meninas no mercado de trabalho. Sem desejo e esperanças, o velho não se supera e o novo não se descortina. .

Humanizar educadores e educandos é a realização da humanização dos homens; é a máxima da ação ética que sintetiza a missão existencial de cada um de nós, em resposta à nossa vocação.

Criar novos espaços não com uma visão assistencialista, punitiva. Criar Educadores de Comunidade para a formação da Cidadania, no encontro das diversas epistemologias como as mencionadas. Sobretudo, resgatar o sentido original de autoridade (*augere*, lat.) que é ajudar a crescer.

Não seria essa uma nova proposta de formação acadêmica profissional, na qual os próprios educadores poderiam exercitar suas autenticidades?

Habitar a casa, não.

Habitar a rua, não.

Habitar o abrigo, não.

Para onde aponta o caminhar?

Tudo é caminho ou a caminho como na palavra *tao*.

A estrada mais longa é pavimentada metro a metro; a construção é feita peça por peça; a árvore se desenvolve milímetro a milímetro; a floresta nasce de sementes insignificantes; o tecido começa nos fios; as páginas são produzidas letra a letra!

Contemplar a própria obra é mais luta do que descanso. Exige um processo contínuo de lutas e reconstruções. Essa não foi diferente.

O presente é o tempo da ação imediata. O que podemos fazer? O passado pode ser resignificado, o futuro se impõe agora por intermédio dos desejos? Quais são os seus? Quais são os meus? Quais são os desejos das adolescentes?

Não é possível que percamos, como nas etapas psicóticas, a dimensão do horizonte temporal, nem que sintamos o tempo como estático e imóvel, sem perspectivas.

Reconhecer os buracos e os espaços vazios se revelam como possibilidades de preenchê-los. Mãos à obra.

Por onde começar? Pela criação que, ao ser finalizada, se inicia nas poesias, em forma de frases, presentes nas atividades de colagem, feitas pelas adolescentes desse estudo.

Nasce uma estrela. S.2.

Todo brasileiro tem o direito a decolar na vida. S.3.

Com educação de qualidade, a gente escreve uma história diferente. S.4.

Família é tudo. Juntos vocês são mais fortes e felizes. Mas, a união não significa dividir o mesmo teto. O segredo é conviver e compartilhar tudo - as coisas boas e também as ruins. S.3

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José. M. R. **Adolescência e maternidade**. 2. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

ALTOÉ, Sonia. **Menores em tempo de maioridade: do internato-prisão à vida social**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

ALVES, Alda. J. Meninos de rua e meninos da rua: estrutura e dinâmica familiar. In: FAUSTO Ayrton; CERVINI, Ruben. (eds.). **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 117-127.

ALVES, Paola B. **O brincar e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua**, 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 1998.

ALVES, Paola. B. **Infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua: as contribuições da teoria dos sistemas ecológicos**, 2002. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre.

ALVES, Paola B. et al. **Atividades cotidianas de crianças em situação de rua. Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 18, nº 3, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2008.

ALVIM, Mônica B. **O fundo estético da Gestalt-terapia**. Revista da Abordagem Gestáltica, v. 13 nº. 1, 2007, p. 13-24.

AMATUZZI, Mauro M. Pesquisa fenomenológica em psicologia. In: **Psicologia e pesquisa fenomenológica: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Omega, 2001, p.17-25.

ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ASSUMPCÃO Jr, Francisco B; KUCZYNSKI, Evelyn. **Adolescência normal e patológica**. São Paulo: Lemos, 1999.

AUGRAS, Monique. **O ser da compreensão: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico**. São Paulo: Vozes, 1993.

BENETTI, Silvia P. C. et al. A violência familiar na perspectiva do desenvolvimento de crianças e adolescentes. In: HUTZ, Cláudio, S. (org.). **Violência e risco na infância e adolescência: pesquisa e intervenções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 71-100.

BERGSON, Henry. **Cartas, conferências e outros escritos**. Tradução por F. L. Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Os pensadores. (Trabalho original publicado em 1903).

_____. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. (Trad. J. S. Gama). Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. **Matéria e memória.** 2. ed. (Trad. P. Neves). São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Trabalho original publicado em 1939).

_____. **A evolução criadora.** (Trad. Neto, P. B.) São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Original publicado em 1907).

BICUDO, Maria. A. V. **Tempo, tempo vivido e história.** Bauru: EDUSC, 2003.

_____. **Fenomenologia, confrontos e avanços.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Uma leitura de o primado da percepção e suas conseqüências filosóficas. In: BICUDO, Maria, A.V. & ESPÓSITO, Vitória, H. C. (orgs). **Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia.** São Paulo: EDUC, 2005, p. 113-123.

BLOS, Peter. **Adolescência: Uma interpretação psicanalítica.** (Trad. W. Dutra). São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Original publicado em Inglês, 1962).

BOROWSKY, Fabiana. **Um estudo autofotográfico sobre a interação pessoa-contexto e a representação do self em pré-adolescentes em situação de risco.** 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (URFS). Porto Alegre, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional, Lei nº 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** São Paulo: Atlas, 1991.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº 196/96. **Estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.** Brasília: MS, 1996.

BOTELHO, Adriana P. et al . **Meninos de rua: desafiados em busca de saúde mental.** *Psicol. estud.* , Maringá, v. 13, n. 2, 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2008.

BUROW, O. A; SCHERPP, K. **Gestaltpedagogia: um caminho para a escola e a educação.** São Paulo: Summus, 1985.

CAMPOS, Tatiane N.; DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **(Sobre) vivendo nas ruas: habilidades sociais e valores de crianças e adolescentes.** *Revista Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, nº 3, 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000300019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jul. 2008.

CASTRO, Cláudia R. **Meninas de rua e gravidez: Um ideal de valorização social.** *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro: v. 1, n. 2, p. 133-154, ago./dez., 2004.

CÂMARA, Michella. F. B. et al. **Aspectos da assistência prestada a crianças e adolescentes em situação de rua no município de Goiânia.** *Revista Eletrônica de*

Enfermagem (on line), Goiânia, v. 3, n.º 1, jul-dez. 2000. Disponível: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen>. Acesso em: 10 ago. 2007.

_____. et al. **O abandono social da infância e adolescência na ótica dos coordenadores de instituições de assistência a crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de Goiânia.** Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, v.12, nº 1, p. 9-16, jan.-jul. 2002.

Coordenação de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (USU). **A menina e a adolescente no Brasil: uma análise da bibliografia.** Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula/Amais, 1994.

COSTA, Danilo, S. M. **História da Gestalt-terapia no Brasil contada por seus 'primeiros atores': um estudo historiográfico no eixo São Paulo - Brasília.** 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, 2008.

COSTA, Virginia, S. M.; MEDEIROS, M. **O tempo vivido na perspectiva fenomenológica de Eugène Minkowski.** 2008, Revista Psicologia em Estudo, Maringá, SP. Ver. Decl. 035/08 (no prelo).

COSTA, Virginia, S. M. **O aqui-e-agora em uma perspectiva gestáltica.** Revista do X Encontro Goiano da Abordagem Gestáltica, v.10, p.33-41, 2004.

_____. **Fenomenologia do Cuidado.** Revista da Abordagem Gestáltica, v.XII, p.67-73, 2004.

_____. A fenomenologia como possibilidade de entendimento da relação médico-paciente. In: BRANCO, Rita, F. G y R. **A relação com o paciente. Teoria, Ensino e Prática.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A., p. 25-32, 2003.

_____. **A relação professor-aluno a partir gestaltpedagogia: a intersubjetividade como elemento significativo para a aprendizagem.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, 2002.

_____, **Le Temps Vécu. Études Phénoménologiques et Psychopathologiques, 1933 (Eugène Minkowski).** Revista da Abordagem Gestáltica. Goiânia; v. XII nº 2, p. 167-172, 2006.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia.** São Paulo: Moraes, 1994.

De ANTONI, Clarissa. **Vulnerabilidade e resiliência familiar na visão de adolescentes maltratadas.** 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2000.

De ANTONI, Clarissa D. e KOLLER, Silvia H. **O psicólogo ecológico no contexto institucional: uma experiência com meninas vítimas de violência.** Psicologia ciência profissão (on line). mar. 2001, v.21, nº.1 p.14-29. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000100003&lng=pt&nrm=iso> . ISSN 1414-9893. Acesso em: 30 de set. de 2007.

DEL PRIORI, Mary (org); et al. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FAUSTO, Ayrton F. e CERVINI, Ruben. (orgs.). **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo: Cortez, 1991.

FENELON, Gracia M.; MARTINS, Leila C.; DOMINGUES, Maria H. **Meninas de rua: uma vida em movimento**. Goiânia: Cegraf/UFG, 1992.

FERREIRA, Rosa, M. F. **Meninos da rua: expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo**. São Paulo: CEDEC, 1979.

FIERRO, Alfredo. Desenvolvimento da personalidade na adolescência. In: COLL, C. et al. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 1995, p. 288-297.

FORGHIERI, Yolanda. C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 1993.

GARNICA, Antonio V. M. Educação, matemática, paradigmas, prova rigorosa e formação do professor. In: COELHO I.; GARNICA, A. **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho d'Água, 1999, p. 105-154.

GOMES, Romeu. **Processo saúde-doença ligado à sexualidade de meninas que vivem na rua**. Revista Latino Americana de Enfermagem; v. 4, nº 1, p. 163-176, jan. 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v4n1/v4n1a14.pdf>>. Acesso em 26 set. 2007.

GOMES, Romeu. **A violência enquanto agravo à saúde de meninas que vivem nas ruas**. Cadernos de Saúde Pública v. 10, (supl.1) 1994. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1994000500011&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2007.

GOMES, Romeu; MINAYO, Maria C. de S.; FONTOURA, Helena A. **Child prostitution from the point of view of society and as a health question**. Revista de Saúde Pública, v.33, nº 2, 1999, ISSN. 0034-8910.

GONTIJO, Daniela T.; MEDEIROS, Marcelo. **"Tava morta e revivi": significado de maternidade para adolescentes com experiência de vida nas ruas**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 24, nº 2, 2008. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000200026&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 Set. 2008.

GONTIJO, Daniela T.; MEDEIROS, Marcelo. **Gravidez / maternidade e adolescentes em situação de risco social e pessoal: algumas considerações**. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 6, nº 3, 2004. Disponível em: <www.fen.ufg.br> Acesso em: 16 ago. 2007.

GUNTHER, Isolda de A.; GUNTHER, Hartmut. **Brasílias pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes**. Revista Psicologia Reflexão e Crítica, Porto

Alegre, v. 11, nº 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2008.

HABIGZANG, Luisa F. **Avaliação e intervenção psicológica para meninas vítimas de abuso sexual intrafamiliar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRS), Porto Alegre, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Todos nós... Ninguém: Um enfoque fenomenológico do social**. São Paulo: Moraes, 1981.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte II. 3ª ed. São Paulo: Vozes, 1993.

_____. **Seminários de Zollikon**. São Paulo: Vozes, 2001.

_____. **Ser e Tempo**. Parte I. 12ª ed. São Paulo: Vozes, 2002.

HUSSERL, Edmund. **Lições para uma fenomenologia da consciência interna do tempo**. Portugal: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1994. (Original publicado em 1905).

_____. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

KOLLER, S. H; BARROS, M. N. S. (orgs.). **Adolescência e psicologia concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16-24.

KNOBEL, Marcelo. Síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A. e KNOBEL, Marcelo. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981, p. 24-61.

LISBOA, Carolina. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRS), Porto Alegre, 2005.

LORDELO, Eulina R.; CARVALHO, Ana Maria A. KOLLER, Silvia, H. **Infância brasileira e contexto de desenvolvimento**. Salvador: Edufba, 2002.

LUCCHINI, Riccardo. A criança em situação de rua: uma realidade complexa. In: RIZZINI (coord.). **Vida nas ruas. Crianças e adolescentes nas ruas : trajetórias inevitáveis?**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 45-73.

BOEMER, Magali, R. **A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica**. Revista Latino Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 2, nº 1, p. 83-94, janeiro 1994. Disponível em: <http://74.125.45.104/search?q=cache:g0Jums_mYo4J:www.scielo.br/pdf/rlae/v2n1/v2n1a08.pdf+magali+boemer+texto+1994+a+condu%C3%A7%C3%A3o+de+estudos+segundo&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=2&gl=br> Acesso em: 15 ago. 2008.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria. A.V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação.** São Paulo: Moraes, 1983.

_____. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Moraes, 1989.

MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria .F. S. F. **Temas fundamentais de fenomenologia.** São Paulo: Moraes, 1984.

MARTINS, Raul Aragão. **Uma tipologia de crianças e adolescentes em situação de rua baseada na análise de aglomerados.** Revista Psicologia Reflexão e Crítica, 2002, v.15, nº. 2, p. 251-260. ISSN: 0102-7972. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n2/14349.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2007.

MEDEIROS, Marcelo. **Olhando a lua pelo mundo da rua: representações sociais da experiência de vida de meninos em situação de rua.** 1999. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, 1999.

MEDEIROS, Marcelo et al. **A sexualidade para o adolescente em situação de rua.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 9, nº 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692001000200005&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 23 set. 2007.

MEDEIROS, Marcelo; FERRIANI, Maria; GOMES, Romeu; MUNARI, Denize. **O significado de casa e rua para meninos com experiência de vida nas ruas: em busca de uma compreensão sobre as implicações para a saúde.** Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano, v.12, n. 2, p.1-12, jul.-dez. 2002.

MENEZES, Deise Matos do Amparo; BRASIL, Kátia Cristina T. **Dimensões psíquicas e sociais da criança e do adolescente em situação de rua.** Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 1998, v.11, nº 2, ISSN 0102-7972. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2007.

MINKOWSKI, Eugène. **Il tempo vissuto.** Roma: Editrice Einaude, 1965.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas.** Campinas, S.P.: Papirus, 1990.

_____. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NEIVA-SILVA, Lucas. **Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: um estudo autofotográfico.** 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRS), Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.msmdia.com/ceprua/neiva-silva.pdf>> Acessado em: 27 set. 2007.

NOGUEIRA, Luciana de A.; BELLINI, Luzia M. **Sexualidade e violência, o que é isso para jovens que vivem na rua?.** Texto & contexto enferm;15(4): 610-616, out.-dez. 2006. Disponível e: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a09.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2007.

OLIVEIRA, Normalene S. de; MEDEIROS, Marcelo. **Histórias de vida de meninas com experiência progressa nas ruas: perspectivas do processo de inclusão social.** Revista Eletrônica de Enfermagem v. 8, nº 1, Goiânia, abr. 2006. Disponível em: <http://www.portalbvsenf.eerp.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-19442006000100016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 26 Set. 2007.

OLIVEIRA, Walter, F. **Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas.** Historia da Ciência e da Saúde, Manguinhos, v. 14 nº 1, p. 135-158, jan.-mar. 2007. Disponível e: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702007000100007&script=sci_arttext> .Acesso em: 26 ago. 2007.

OUTEIRAL, José. **Adolescer: estudos revisados sobre adolescência.** 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

OZELLA, Sérgio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: **Adolescência e Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas.** Brasília: Conselho federal de Psicologia 2002, p.11-24.

PALACIOS, Jesus. O que é adolescência? In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação I.** Porto Alegre: Artmed, 1995 p. 263-272.

PALUDO, Simone. S. **A expressão das emoções morais de crianças em situação de rua.** 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRS), Porto Alegre, 2002.

PALUDO, Simone S. KOLLER, Silvia. **Resiliência na rua: Um estudo de caso: Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Mai-Ago 2005, v. 21 nº2, p.187-195.

PERES, Vannúzia. L. A. **Comunicação, Processos de Subjetivação e Ruptura entre Famílias e Crianças de Rua.** 2001. Dissertação (Doutorado em Psicologia). Universidade Católica de Goiás, (UCG), Porto Alegre, 2001.

PETRELLI, Rodolfo. **Para uma psicoterapia em perspectiva fenomênica existencial.** Goiânia: Editora UCG, 1999.

PIETTRE, Bernard. **Filosofia e ciência do tempo.** Bauru, SP: EDUSC, 1997.

PONCIANO, Jorge R. **Vade-mécum de gestalt-terapia. Conceitos básicos.** São Paulo: Summus, 2006.

REIS, Alberto. O. A.; ZIONI, Fabiola. **O lugar do feminino na construção do conceito da adolescência.** Revista de Saúde Pública, São Paulo, v.27, nº6, p.472-477, dez. 1993.

RIBEIRO, Moneda O. **A rua: um acolhimento falaz às crianças que nela vivem.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, 2003, v.11, nº 5, ISSN 0104-1169. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692003000500009&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2007.

RIBEIRO, Moneda O. **A criança de/na rua tem família: uma família em crise.** Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, v. 11 n° 1, p. 35-47, jan.-jul. 2001.

RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil – revisitando a história (1822- 2000).** 2ª ed. Rio de Janeiro: Unicef – Cepsi/USU, 2002.

RIZZINI, Irene; Butler, U.M. Crianças e adolescentes que vivem e trabalham nas ruas: revisitando a literatura. In: RIZZINI, Irene. (coord.). **Vida nas ruas. Crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis?** Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 17-44.

SANTANA, J. et al. **É fácil tirar a criança da rua, o difícil é tirar a rua da criança.** Revista Psicologia e Estudado, v.10 n° 2, p. 165-174, mai.-ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200002&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2007.

SANTANA, Juliana. P. **Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos.** 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRS), Porto Alegre, 2003.

SANTANA, Juliana P.; DONINELLI, Thaís M., FROSI, Raquel V.; et al. **Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua.** Psicol. Soc, mai/ggo. 2004, v.16, n°2, p.59-70.

_____. **Os adolescentes em Situação de Risco e as instituições de atendimento: Utilizações e Reconhecimentos de Objetivos.** Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005, v. 18 n° 1, p.134-142.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões de magistro.** 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SANTOS, Elder, C. **Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua.** Porto Alegre 2004. Disponível em <<http://www.msmedia.com/ceprua/elder.pdf>> Acesso em: 27 set. 2007.

SILVA, Débora F. M. ; HUTZ, Cláudio, S. Abuso infantil e comportamento delinqüente na adolescência. In: HUTZ, Cláudio, S. (org.). **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência. Aspectos teóricos e estratégias de intervenção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 153-185.

SILVA, A. et. al. **Crianças em situação de rua de Porto Alegre: um estudo descritivo.** Revista Psicologia, Reflexão e Crítica, 1998, v. 11, n° 3, ISSN 0102-7972. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000300005&lng=pt&nrm=iso> Acessado em: 27 set. 2007.

SOARES, Gláucio A. D. **Meninos na rua, pivetes da lua.** 1995. Pesquisa realizada pelo Centro de Referência para Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes, CECRIA/DF, em cooperação com a Fundação do Serviço Social do DF, a FAP e o Departamento de Serviço Social da UnB. Disponível em: <<http://www.ifb.com.br/download.php?tindex=estudos&id=6>> Acesso em: 30 set. 2007.

SOUZA, Sônia. M. G. **Pesquisas e estudos brasileiros sobre prostituição infantil e juvenil.** Psicologia em revista, Belo Horizonte, v. 8, nº11, p. 11-31, jun. 2002.

STEINER, George. **As idéias de Heidegger.** São Paulo: Cultrix, 1978.

SWART-KRUGER, J. & DONALD, D. **Crianças das ruas da África do Sul.** Revista Psicologia Reflexão e Crítica, v. 9, 1996, p. 59-82.

SWART-KRUGER, Jill. "**Children in a South African Squatter Camp Gain and Lose a Voice.**" In Chawla, L., ed. Growing up in an Urbanising World: UNESCO and Earthscan. 2002.

TIBA, Içami. **Puberdade e adolescência: desenvolvimento biopsicossocial.** 6ª ed. São Paulo: Ágora, 1986.

_____. **Adolescência: o despertar do sexo – um guia para entender o desenvolvimento sexual e afetivo nas novas gerações.** São Paulo: Gente, 1994.

TYLER, F. B. TYLER, S. L. **Crianças de rua e dignidade humana.** Revista Psicologia Reflexão e Crítica. 1996. Porto Alegre, v. 9, p. 83-100.

VOGEL, Arno; MELLO, Antônio, S. Da casa à rua: a cidade como fascínio e descaminho. In: Fausto A e Cerviani, R. (orgs.). **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80.** São Paulo: Cortez, 1991, p.133-150.

ZAGURY, Tânia. **O adolescente por ele mesmo.** 9ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ANEXO – A

AUTORIZAÇÃO DO ABRIGO NO QUAL O ESTUDO FOI REALIZADO.

OFÍCIO

**AO CEPMHA – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA MÉDICA
HUMANA E ANIMAL DO HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.**

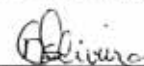
AUTORIZAÇÃO

Eu, Normalene Senna de Oliveira, enfermeira, Diretora da Casa da Criança e do Adolescente” Casa Talitha Kum”, com sede situada na Rua 02 nº 846 Qd. A 2 Lt. 7 Jd. Goiás, sob CNPJ 36975357/0002-13, autorizo a ocorrência dos estudos do projeto de pesquisa Intitulado: **O Aqui e Agora da Vida nas Ruas para um Grupo de Adolescentes do Sexo Feminino**, de Virginia Elizabeth Suassuna Martins Costa, Psicóloga e Gestalt-terapeuta, portadora do RG 1231465 SSPGO e CPF: 597.834.191- 53, residente à Rua 16 nº 145 Aptº 101 Centro Goiânia – GO, nas dependências desta Instituição.

Sem mais para o momento, subscrevo-me.

Atenciosamente,

Goiânia, 12 de Dezembro de 2005.



Normalene Sena de Oliveira



C.C.A. - Casa Talitha Kum
Enfª Normalene Sena de Oliveira
Diretora
COREN-GO 105168

ANEXO – B

CONSENTIMENTO DO JUIZADO DA INFÂNCIA E JUVENTUDE.



**ESTADO DE GOIÁS
PODER JUDICIÁRIO
JUIZADO DA INFÂNCIA E JUVENTUDE**

Of. n. 2199/2005

Goiânia, 13 de dezembro de 2005

Ilustríssimo(a) Senhor(a),

Através do presente, comunico a V. Sa. que **AUTORIZO** a Sra. Virgínia Elizabeth Suassuna Martins Costa realizar, nesta Instituição, a pesquisa intitulada "O Aqui e Agora da vida nas ruas para um grupo de adolescentes do sexo feminino".

À oportunidade, os meus agradecimentos.

Maurício Porfírio Rosa
Juiz da Infância e Juventude

Ilmo.(a) Sr(a)
COORDENADORA DA CASA TALITHA KUM
GOIÂNIA - GO

ANEXO – C

AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA MÉDICA HUMANA E ANIMAL DO HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 HOSPITAL DAS CLÍNICAS
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA MÉDICA HUMANA E ANIMAL

PROTOCOLO CEPMHA/HC/UFG Nº 136/2005

Goiânia, 23/02/2006

INVESTIGADOR (A) RESPONSÁVEL (IES): Profª Virginia Elizabeth Suassuna Martins Costa

TÍTULO: "O aqui e agora da vida nas ruas para um grupo de adolescentes do sexo feminino"

Área Temática: Grupo III

Local de Realização: CCA- Casa Talitha Kun

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa Médica Humana e Animal **analisou e aprovou com **recomendação*** o projeto de Pesquisa acima referido, e o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes.

***Recomendamos:**

- Que a pesquisadora responsável assine o termo de compromisso na folha de rosto;*
- Adequar o número de sujeitos da pesquisa (a folha de rosto refere 15 e o protocolo 20);*
- Retirar, do termo de consentimento livre e esclarecido, a frase: ...ou interrupção do meu tratamento.*

→ Informamos que **não há** necessidade de aguardar o parecer da CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa para iniciar a pesquisa.

→ O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEPMHA/HC/UFG, relatórios trimestrais do andamento da pesquisa, encerramento, conclusão(ões) e publicação(ões).

Prof. Joffre Rezende Filho
 Coordenador do CEPMHA/HC/UFG

ANEXO – D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, em uma pesquisa intitulada: ‘O tempo vivido pelas adolescentes com experiência de viver na rua e em abrigos’.

Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte deste estudo, assine as duas vias, ao final deste documento. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de recusa, você não será penalizada de forma alguma. Caso aceite participar e decida retirar seu consentimento, não sofrerá nenhuma punição da instituição que atualmente lhe abriga.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável: Dr^a. Virginia Elizabeth Suassuna Martins Costa, nos telefones – 39-42-83-53 ou 39-41-97-98.

Informações sobre a pesquisa:

Este estudo será realizado para obtenção do título de doutora em Ciências da Saúde pelo Programa Multiinstitucional de Pós-Graduação em Ciências da Saúde – convênio Rede Centro-Oeste (UnB/UFG/UFMS). As informações prestadas por você farão parte da tese de doutorado, requisito para a conclusão do curso.

A pesquisa será realizada na instituição onde você atualmente habita.

Vamos nos encontrar no dia e hora previamente agendados por nós duas. Eu vou solicitar que descreva e dê algumas informações (se concordar), a respeito de ‘como tem sido sua vida, ao viver com sua família, amigos, na rua e no abrigo’.

Conversaremos durante o tempo em que você tiver disponibilidade e poderemos repetir e ou adiar nosso encontro, caso seja necessário.

Nossa conversa será gravada para facilitar minha compreensão a respeito do seu dia a dia. Os detalhes são importantes para que possa ser fiel à sua descrição de seu dia-a-dia.

Alguns aspectos citados por você poderão ser utilizados quando eu for escrever meu trabalho, mas, em momento nenhum, seu nome será citado. Será garantido o mais absoluto sigilo no que diz respeito à preservação de sua identidade em qualquer publicação (tese, artigos), que diga respeito à pesquisa. Mesmo assim, caso você recuse que seu depoimento seja escrito em meu trabalho, apesar da garantia do sigilo, não o utilizarei.

Além do(s) nosso(s) encontros, gostaria que registrasse, por meio de figuras recortadas de diferentes revistas, aspectos que expressem o que quer dizer.

Para que possa compreender esse seu trabalho de colagem, gostaria que nos encontrássemos quantas vezes seja necessário para que você o descreva. Estes momentos também serão gravados para que possa melhor compreender sua vivência.

Caso você se sinta incomodada com a pesquisa, poderá interrompê-la e tudo o que foi gravado e escrito a respeito de nossa fala será desfeito e não fará parte da pesquisa, lembrando que esta decisão não acarretará nenhuma consequência relacionada à sua permanência na instituição.

Finalmente, gostaria de solicitar que não comente com as pessoas, com as quais você convive na instituição, sobre o conteúdo de nossa conversa, assim como o motivo pelo qual resolveu recortar determinadas figuras para o seu trabalho de colagem, garantindo também nossa privacidade e evitando que sua percepção do tempo seja 'copiada' por outra colega que possa vir a participar da pesquisa.

Você terá acesso à apresentação da tese, sendo comunicada, com antecedência, quanto ao dia, horário e local da defesa.

Cabe ainda ressaltar que você terá liberdade de se retirar da pesquisa a qualquer momento, cancelando, desta forma, este Termo de Compromisso.

Qualquer desconforto manifestado por você, eventualmente gerado pelas questões discutidas, será acolhido pela pesquisadora. Caso sinta necessidade de acompanhamento psicológico, será encaminhada ao Instituto de Treinamento e Pesquisa em Gestalt-terapia de Goiânia.

Nome da pesquisadora. _____

Assinatura da pesquisadora. _____

Consentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa.

Eu, _____,

RG _____ CPF _____,

abaixo assinada, concordo em participar do estudo _____
 como sujeito. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora
 _____ sobre a pesquisa,
 os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de

minha participação. Foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à penalidade ou à interrupção em meu tratamento.

Local _____ data ___/___/___

Nome e assinatura do sujeito _____

Nome e assinatura do pesquisador responsável _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimento sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores)

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

ANEXO – E

TABELA DE REDUÇÕES DO SUJEITO 4.

U. S.	Unidade de significado	Primeiras Interpretações	Linguagem do pesquisador	Primeira Redução	Segunda Redução	Terceira redução	Quarta redução	Invariantes
4.1	É, assim, desde pequena o que eu me lembro é que minha mãe me colocou num abrigo e eu fui vivendo nesse abrigo até os 12 anos, desde os 3 anos até os 12 e depois fugi, vim po S.O.S criança, do S.O.S criança a B., né, recebeu uma carta do juizado pra mim vim pra cá . Mãe era muito doente, ela tinha lupo, derrame cerebral, né, dava direto, ela dava convulsão direto e ela não tinha condição também financeira de cuidar nem de mim nem do M., porque ela tinha uma parte do corpo paralisada e não podia trabalhar. Aí ela resolveu que colocando a gente no abrigo ela se sentiria mais	Mãe: mulher que deu à luz, que cria ou criou um ou mais filhos. Colocar: conduzir ou levar (algo ou alguém) Abrigo: casa de assistência social onde se recolhem pobres, velhos, órfãos ou desamparados. 3 até 12 anos: período em que viveu no abrigo. Fugir: retirar-se de, deixar (local, região etc.) por qualquer motivo; abandonar. S.O.S Criança: outro abrigo. Vir para cá: no abrigo onde se encontra atualmente. Passava final de semana e férias: permanecer junto com a mãe nestes períodos. Mãe doente refere à impossibilidade de manter os filhos junto a ela.	Relata que foi deixada no abrigo pela mãe, no qual permaneceu dos 3 aos 12 anos. Neste período tinha contato com a mãe. Aos 12 anos fugiu para outro abrigo e acabou vindo para o atual. A mãe ia visitá-la. Entende porque a mãe a colocou e a sua irmã no abrigo	Abandonada pela mãe Entendimento do motivo pelo qual a mãe a colocou no abrigo. ----- Fuga para abrigo. ----- Percepção de tempo	Relação com mãe ----- Viver no abrigo ----- Percepção de tempo passado	A presença da família ----- Experiências no abrigo ----- Vivência do tempo	Casa ----- Abrigo ----- Temporalidade	Modos de habitar ----- Modo de se perceber sendo

	segura. Ela ia, pegava a gente, passava o final de semana, passava férias, né, ficava com a gente e ia nos final de semana visitar a gente também o tempo que ela pode, né, acho que ela tinha medo de falecer e deixar nós dois pequeno sozinho em casa.							
4.2	Em relação a minha mãe, eu só vou, tenho uma lembrança dela pequena, né, dela me contando algumas histórias, sentada. Meu irmão nós dois discutia muito, brigava muito, então nós não se falava muito assim nem no final de semana assim, só o necessário a gente conversava que a gente brigava muito.	Lembrança: ação ou efeito de lembrar (-se) 1. faculdade da memória; memória, recordação. Contar: relatar o enredo ou detalhes de (história, caso, conversa etc...) Discutir: conversar de maneira exaltada e apaixonada; alterar, desentender-se, brigar.	Lembra-se da mãe relatando histórias, das brigas com o irmão.	Lembranças da relação com a mãe	Relação com mãe	A presença da família	Casa	Modos de habitar
4.3	Do abrigo eles me ensinaram muita, muita coisa assim, mas o que eles devia me ensinar eles não me ensinou e é por isso que hoje eu passo tudo que eu passei e sou o	Ensinar: repassar (a alguém) ensinamentos sobre (algo) ou sobre como fazer (algo); doutrinar, lecionar. Liberdade: licença, permissão. Rua: no sentido	Do abrigo recorda que não recebeu permissão para conhecer a vida na rua. Assume seu desejo de conhecer a rua. Avalia negativamente a educação efetuada no	Recordação do abrigo Atitude crítica em relação à educação que é efetuada no abrigo Desejo de conhecer a rua.	Viver no abrigo Percepção do vivido	Experiências no abrigo Percepção de si	Abrigo Percepção	Modos de habitar Modo de se perceber sendo

	<p>que acontece, né, comigo.É, acho que deveria dar, te dado mais um pouco de liberdade pra mim saber como que era a rua sem, sem abusar, né, sem querer ir lá, fazer, pronto e usar tudo que eu devia de usar e assim, né. Mas eles não deu essa liberdade aí eu fui crescendo com aquilo na cabeça, fui crescendo com aquilo na cabeça, até que chegou um momento que eu, que eu não dei conta mais de segurar e a curiosidade foi tanta que eu fui pra rua. É porque lá a gente vivia só lá dentro, só lá dentro, a gente não saía de jeito nenhum, se saísse da kombi pra, pro lugar onde a gente vai, vamos supor, for pra escola, da escola pra kombi, da kombi pro condomínio. Então acho que se eles tivesse dado mais um pouquinho de liberdade, de deixar pelo</p>	<p>das drogas Curiosidade: 2. desejo intenso de ver, ouvir, conhecer, experimentar alguma coisa ger. nova, original, pouco conhecida ou da qual nada se conhece.</p>	<p>abrigo.</p>					
--	--	--	----------------	--	--	--	--	--

	<p>menos fazer que nem aqui faz, né, ir com a gente porque a gente é de menor pra alguns lugares, acompanhar a gente, né, acho que a gente não teria tanto essa, acho que eu não teria tanto essa vontade de ir pra rua, de conhecer mais o mundo, de viver mais, quando eu cheguei aqui eu não sabia nem pegar um ônibus.</p>							
4.4	<p>Aí eu fui e fiquei com aquilo na cabeça e abusei, né, um pouco da, da liberdade. Quando eu cheguei aqui, eles soltou demais e a liberdade foi grande aí eu fiquei meia assim sem saber como usar a liberdade e usei ela da forma errada. Aí eu fui pra rua.</p>	<p>Aqui: abrigo no qual se encontra atualmente. Liberdade grande: sem muitos limites. Abusar: 1. fazer mau uso, usar de maneira imprópria, inadequada.</p>	<p>Assume que usou mau a liberdade oferecida pelo abrigo, pois não sabia como proceder.</p>	<p>Consciência do mal uso da liberdade e das oportunidades oferecidas pelo abrigo</p> <p>-----</p> <p>Percepção da situação vivida</p>	<p>Viver no abrigo</p> <p>-----</p> <p>Percepção do vivido</p>	<p>Experiências no abrigo</p> <p>-----</p> <p>Percepção de si</p>	<p>Abrigo</p> <p>-----</p> <p>Percepção</p>	<p>Modos de habitar</p> <p>-----</p> <p>Modo de se perceber sendo</p>

4.5	<p>Ah, eu imaginava que era a melhor coisa do mundo, que a gente não sofria e que não sofria humilhação de ninguém, que ninguém vinha com desaforo com a gente. Eu me enganei. Que a gente não precisava de correr atrás de nada, de comida nem nada, né, num, ah, eu fui achando que era assim, chegou lá quebrei a cara. Eu encontrei drogas, vício, desorganização, roubo. Hum, deixa eu ver, muita briga, desunião, discórdia, ódio, muito sofrimento.</p>	<p>Imaginar: formar (imagem mental) de algo não presente; criar na imaginação; Enganar: 8. causar decepção a ou revelar-se decepcionante.</p>	<p>Afirma que se decepcionou com o viver na rua e que se enganou. Achava que seria fácil. Porém encontrou drogas, desorganização, roubo, ódio, briga, desunião, sofrimento.</p>	<p>Decepção com o viver na rua</p> <hr/> <p>Percepção da situação vivida</p>	<p>Morar na rua</p> <hr/> <p>Percepção do vivido</p>	<p>Viver com amigos (gênero masculino e feminino) na rua e em suas casas</p> <hr/> <p>Percepção de si</p>	<p>Rua</p> <hr/> <p>Percepção</p>	<p>Modos de habitar</p> <hr/> <p>Modo de se perceber sendo</p>
4.6	<p>No começo quando eu tava na rua eu não conhecia, né, nada nem ninguém, aí eu só conhecia a menina que eu saí daqui com ela, né, a, a F., na rua ela é chamada de Fernanda só que o nome dela é I. e ela me deixou sozinha, né, ela foi pra casa dos pais dela, me deixou sozinha na rua, né, e eu não</p>	<p>Começo: 2. primeiros ensaios ou experiências; tentativas iniciais. Menina: refere-se à amiga do abrigo com quem foi para a rua. Deixar sozinha: no sentido de abandoná-la na rua.</p>	<p>Relata que foi abandonada na rua por uma amiga com quem saiu do abrigo.</p>	<p>Abandono de uma amiga</p>	<p>Relação com meninas</p>	<p>Viver com amigos (gênero masculino e feminino) na rua e em suas casas</p>	<p>Rua</p>	<p>Modos de habitar</p>

	sabia de nada, né.							
4.7	<p>Tava namorando com um, um, um menino de rua, né, e ele pegou e colocou o irmão dele pra me bater só porque ele não queria mais ficar comigo, né. Aí eu falei "Uai por que que cê num me falou, se teve que colocar seu irmão pra me bater", porque ele me causou um ódio muito grande, uma revolta muito grande tanto é que eu fiquei o, os primeiros mês sem usar droga, eu não usava droga, depois que aconteceu isso eu comecei a usar droga disparadamente, né, e me subia na cabeça assim . "Ah, eu venho pra rua achando que eu vou ser feliz quando eu chego aqui um cara de num sei da onde vem e me</p>	<p>Namorar: 4. terem duas pessoas relacionamento amoroso em que a aproximação física e psíquica, fundada numa atração recíproca, aspira à continuidade. Menino de rua: que vivia na rua. Bater: 1. aplicar pancadas ou golpes em; golpear. Não querer ficar mais: no sentido de namorar. Primeiros três meses: período de tempo. Usar drogas: 3. qualquer produto alucinógeno (ácido lisérgico, heroína etc.) que leve à dependência química e, p.ext., qualquer substância ou produto tóxico (fumo, álcool etc.) de uso excessivo;</p>	<p>Relata que namorou um menino de rua, que também a abandonou. Para abandoná-la, mandou que o irmão batesse nela. Isso a revoltou. Começou, então, a usar drogas. Percebe que ficou marcada por esses acontecimentos.</p>	<p>Abandono do namorado que manda que o irmão bata nela.</p> <p>Experiências do viver na rua.</p> <p>Vitima de agressão</p> <p>Uso de drogas</p> <p>Percepção de tempo</p> <p>Percepção das marcas do viver na rua.</p>	<p>Relação com homem/marido</p> <p>Morar na rua</p> <p>Agressão sofrida</p> <p>Drogas</p> <p>Percepção de tempo passado</p> <p>Percepção do vivido</p>	<p>Relação com homem/marido</p> <p>Viver com amigos (gênero masculino e feminino) na rua e em suas casas</p> <p>Agressões</p> <p>Drogas</p> <p>Vivência do tempo</p> <p>Percepção de si</p>	<p>Rua</p> <p>Temporalidade</p> <p>Percepção</p>	<p>Modos de habitar</p> <p>Modo de se perceber sendo</p>

	bate sem eu fazer nada, só porque não queria mais namorar comigo? Que falta de consciência do rapaz, né." E acho que isso me marcou muito.	entorpecente. Marcas: causar marca, impressão nos sentimentos, no espírito, na maneira de ser etc.; ser causa de mudança em.						
4.8	E eles também me fazia correr atrás de comida pra eles, das coisa tudinho pra eles. Se eu chegasse com droga no lugar onde eles tavam, eles tomavam, eles não, não deixava eu, não deixava eu viver, né, pelo menos sofrendo mas sozinha, né. Eles queria tudo que eu tinha, pegaram minhas coisa tudo, que eu levei algumas coisa pra rua, né, eles pegou tudo, vendeu, trocou a troco de droga, então eu acho que foi um pedaço assim que eu passei que me marca até hoje, foi o começo na rua.	Eles: os meninos de rua. Correr atrás de comida: buscar alimentos para eles. Tomavam: no sentido de roubar. Começo: 2. primeiros ensaios ou experiências; tentativas iniciais. Marca ate hoje: limite de tempo estipulado. Droga: 3. qualquer produto alucinógeno (ácido lisérgico, heroína etc.) que leve à dependência química e, p.ext., qualquer substância ou produto tóxico (fumo, álcool etc.) de uso excessivo; entorpecente.	Afirma que suas primeiras experiências na rua com os meninos foi ruim. Foram experiências com roubo, droga, agressão. Percebe que isso a marcou muito	Experiências do viver na rua ----- Vitima de agressão ----- Uso de drogas ----- Percepção de tempo ----- Percepção das marcas do viver na rua.	Morar na rua ----- Agressão sofrida ----- Drogas ----- Percepção de tempo passado ----- Percepção do vivido	Viver com amigos (gênero masculino e feminino) na rua e em suas casas ----- Agressões ----- Drogas ----- Vivência do tempo ----- Percepção de si	Rua ----- Temporalidade ----- Percepção	Modos de habitar ----- Modo de se perceber sendo
4.9	Aí depois eu peguei, aí essa menina voltou, né, aí nós pegamos e eu fui, nessa época eu ficava lá, lá no	Lá na Avenida G.: um local em Goiânia. Meninos: refere-se aos meninos da rua. Unidos: 4. ligado a outro(s) por	Afirma que a sua amiga voltou e com ela foi a lugares da rua nos quais os meninos são mais companheiros.	Companheirismo com meninos na rua	Relação com meninos	Viver com amigos (gênero masculino e feminino) na rua e em suas casas	Rua	Modos de habitar

	terminal do C., aí eu peguei e falei pra ela que eu não queria mais ficar ali aí ela falou "Ah, então vamo sair daqui" e pegou e me trouxe pra G., Avenida G. e nós ficamos, lá na G. é bem melhor porque lá os menino é mais unido, né, vamos supôr, se uma menina vim te bater, vim querer tomar alguma coisa de você os menino não deixa, então eles defende muito, né, a gente.	laços de amizade, companheirismo; amigo.						
4.10	Aí ela me trouxe pra G. e nós ficamo na G., eu fiquei, deixa eu ver, cinco meses na G., aí depois engravidei, né..	Ela: refere-se a menina que a havia abandonado anteriormente. Cinco meses: período de tempo. Engravidar: tornar(-se) grávido ou prenhe (de alguém); engravidar.	Afirma que foi com uma amiga para um determinado local na rua no qual permaneceu 5 meses. Depois desde período de tempo engravidou.	Amizade com meninas ----- Gravidez ----- Constatação do tempo cronológico	Relação com meninas ----- Maternidade ----- Percepção do tempo passado	Viver com amigos (gênero masculino e feminino) na rua e em suas casas ----- A presença da família ----- Vivência do tempo	Rua ----- Casa ----- Temporalidade	Modos de habitar ----- Modo de se perceber sendo
4.11	Eu fiquei aqui dois anos e meio e agora voltei de novo. Quando eu saí do condomínio eu	Ficar aqui: permanecer por um tempo. Dois anos e meio: tempo aproximado de	Relata sua trajetória dos abrigos para a rua. Assume que não soube aproveitar	Percepção da situação vivida ----- Consciência do mau uso da	Percepção do vivido ----- Viver no abrigo	Percepção de si ----- Experiências no abrigo	Percepção ----- Abrigo	Modo de se perceber sendo ----- Modos de habitar

	vim pra cá. Eu vim pra cá aí quando eu saí daqui eu fui pra rua, daqui eu fui pra rua. Foi aqui que eles me deram a liberdade grande e eu não soube aproveitar. Joguei tudo pro alto, eu fazia aula de circo, escola, tanto de coisa que eu fazia, cantava. Cantava. Já cantei lá no Centro de convenções, joguei tudo pro alto e fui pra rua.	permanência no abrigo atual. Voltar: 1. vir ou ir (de um ponto ou local) para (o ponto ou local de onde partira ou no qual antes estivera); regressar, retornar. Condomínio: um abrigo. Cá: abrigo atual que deu muita liberdade. Jogar tudo pro alto: no sentido de não saber aproveitar o que o abrigo oferecia. Cantava: refere-se a uma habilidade que percebe que tem.	a liberdade e as oportunidades oferecidas pelo abrigo como as aulas recebidas e etc.	liberdade e das oportunidades oferecidas pelo abrigo.				
4.12	Lá eu engravidei e vim pra cá, agora tô aqui com meu filhinho.	Lá (uma cidade do interior de Mato Grosso). Vim para cá: retornar ao abrigo atual que a recebe com o filho.	Relata sua ida para outro estado no qual engravidou. Afirma que volta com o filho ao abrigo do qual saiu.	Retorno ao abrigo ----- Cuidado com o filho	Viver no abrigo ----- Maternidade	Experiências no abrigo ----- A presença da família	Abrigo ----- Casa	Modos de habitar
4.13	Eu pretendo, sei que agora vai ser mais difícil do que antes, né, porque agora eu tenho não só, não tenho só que cuidar de mim como tenho que cuidar duma criança, né, e, e eu sei que isso é muito sério, é, é muito, é muita	Saber: 3. estar convencido de; ter a certeza de (coisas presentes e futuras); prever; pressentir. Difícil que antes: refere-se à vida com o filho. Cuidar: 7. tratar (da saúde, do bem-estar etc.) de (pessoa ou	Percebe a mudança que a maternidade exige, comparando o antes e o depois. Assume sua responsabilidade por ela e por seu filho seus desejos de estudar e trabalhar.	Responsabilidade materna ----- Desejo de estudar ----- Percepção da situação vivida ----- Percepção de tempo	Maternidade ----- Escola ----- Percepção do vivido ----- Percepção de tempo passado	A presença da família ----- A presença da escola ----- Percepção de si ----- Vivência do tempo	Casa ----- Percepção ----- Temporalidade	Modos de habitar ----- Modo de se perceber sendo

	responsabilidade, né, mas eu procurei e eu procuro porque eu quero estudar, terminar os meus estudos enquanto eu tô aqui né, que eu parei na quinta série. Terminar os meus estudo, arrumar um emprego.	animal) ou (da aparência, conservação etc.) de (alguma coisa); tomar conta. Criança: refere-se ao seu filho. Procurar: 5. ir em direção a ou ser atraído por. Terminar os estudos: no sentido de concluir o que começou. Emprego: 2. ocupação em serviço público ou privado; cargo, função, colocação.		----- Expectativa do futuro ----- Trabalho	----- Percepção de tempo futuro ----- Vida profissional			
4.14	Eu não espero muito pelo projeto da casa não porque nunca se sabe, né, quando que vai sair, quando que não. Uma, uma pessoa pode chegar lá e tomar sua casa sem, né, e eu pretendo ter minha casa com minhas coisa, né, meu filho, nós dois viver nossa vida lá fora, trabalhando e estudando.	Não: 1. expressa negação. Esperar: 1. ter esperança (em), contar com, confiar em. Projeto da casa: possibilidade de adquirir casa por um projeto do abrigo. Pretender: 4. ter vontade de (obter algo); aspirar a, desejar, querer. Com minhas coisas: refere-se com seu estudo e trabalho.	Afirma que não tem esperança de receber nada de projetos ligados ao abrigo, porque não pode confiar que tenham continuidade. Deseja vencer por esforço próprio.	Concepção sobre instituição ----- Percepção da situação vivida ----- Expectativa do futuro	Viver no abrigo ----- Percepção do vivido ----- Percepção de tempo futuro	Experiências no abrigo ----- Percepção de si ----- Vivência do tempo	Abrigo ----- Percepção ----- Temporalidade	Modos de habitar ----- Modo de se perceber sendo
4.15	No projeto pelo que assim no meu ponto de vista, tem muitas pessoas que não gosta de você, né.	Projeto: refere-se ao programa do abrigo de oferecer cada casa para as meninas.	Afirma que no abrigo existe um clima de mexericos que não permite confiar na	Falta de confiança nas relações do abrigo	Viver no abrigo	Experiências no abrigo	Abrigo	Modos de habitar

	Muitas pessoas que vão, é, na casa também, vão ganhar a casa e não gosta de você ou às vezes tem inveja por uma coisa que você tem e eles num tem, né, aí pega e fica fazendo fofoca como eu já vi muitas, muitas pessoas fazendo fofoca, fica fazendo fofoca no ouvido da, da diretora, né, aí ela pega e acredita e acaba tomando a casa sem a outra pessoa ter culpa de nada. Que eu sei uma vez, por conta de fofoca, de intriga.	Fofocar: 1. fazer fofoca(s); mexericar, bisbilhotar. Diretora: refere-se à pessoa responsável pelo abrigo. Acreditar: 1. admitir, aceitar, estar ou ficar convencido da veracidade, existência ou ocorrência de (afirmação, entidade, atributo, fato etc.); crer. Tomar: 1. tirar (algo) de (alguém) e apossar-se desse algo; subtrair, arrebatr, usurpar.	direção.	Percepção do vivido	Percepção do vivido	Percepção de si	Percepção	Modo de se perceber sendo
4.16	E eu quero me ver longe dessas coisa quando eu tiver com meu filho porque eu quero dar uma educação pro meu filho, uma educação que eu não tive.	Querer ver longe: refere-se ao clima do abrigo. Querer: 1. ter o desejo ou a intenção (de); tencionar, projetar. Educação: 2. aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino. Não tive: refere-se à educação	Afirma que no futuro não quer viver o clima do abrigo. Tem esperança de oferecer ao filho condições de desenvolvimento que não pode usufruir.	Percepção da situação vivida Expectativa do futuro	Percepção do vivido Percepção de tempo futuro	Percepção de si Vivência do tempo	Percepção Temporalidade	Modo de se perceber sendo

4.17	<p>Eu tenho me isolado um pouco porque agora a casa não anda mais como antes, não, não tem mais aquela união entre as meninas, tem muita intriga, muita inveja, então eu tenho me isolado, tem ficado mais com as meninas de antigamente, né, a N, a L., tem ficado mais com elas, conversado mais com elas do que com as outras que tá chegando porque eu sei que eu posso até tá sendo um pouco orgulhosa, mas tem algumas menina dessa casa que não merece a minha amizade. Não merece. É, já arrumou, arrumou muita coisa pra mim, né, quer me ver mal, lá embaixo, então eu tô isolada o máximo que eu posso com essas pessoas e conversado só o necessário com elas.</p>	<p>Isolado: 2. que se mantém afastado do convívio social; só, solitário. Agora: 1. neste momento, neste instante, nesta ocasião; atualmente, presentemente. Antes: 2. num tempo passado; dantes, antigamente, outrora. Meninas: refere-se as de sua convivência diária no abrigo. Intrigas: 2. aquilo que é falado ou comentado reservadamente, ou espalhado como boato ou suposição; mexerico. Merece: que ou o que merece, é digno (de algo, do afeto ou admiração de alguém etc.).</p>	<p>Afirma que tem evitado o convívio com as meninas novas em função do clima de fofoca. Acredita que nem todas são dignas de confiança.</p>	<p>Relação com meninas no abrigo</p>	<p>Viver no abrigo</p>	<p>Experiências no abrigo</p>	<p>Abrigo</p>	<p>Modos de habitar</p>
------	--	---	---	--------------------------------------	------------------------	-------------------------------	---------------	-------------------------

4.18	Evitado de briguinha, essas coisa, evitado por causa do meu filho porque agora não é só eu, agora é meu filho e eu tenho, eu sou muito estourada, muito mesmo. Sô muito estourado, também sô muito orgulhosa. Né, mas, né, fazer o que? Aí eu tento isolar mais porque se eu fizer alguma coisa agora, né, não é só eu, é meu filho também, né. Aí o problema é pra nós dois.	Evitado: 1. ato de evitar (alguém ou algo esp. desagradável). Briguinhas: 2. desentendimento verbal; bate-boca. Causa: em função do filho. Estourada: que perde a paciência com facilidade, que é afeito a discussões, brigas (diz-se de indivíduo). Orgulhosa: 3. que desvaloriza, reage com desprezo ao que não considera à sua altura. Problema para nós dois: consequência de suas atitudes envolve ela e o filho.	Percepção de si. Descreve seu temperamento e suas atitudes para evitar consequências para ela e para o filho.	Percepção das consequências de suas atitudes para seu filho ----- Auto-imagem	Maternidade ----- Percepção do vivido	A presença da família ----- Percepção de si	Casa ----- Percepção	Modos de habitar ----- Modo de se perceber sendo
4.19	Tem uma menina da casa que gosta muito de mexer nas minhas coisas. Teve um dia que ela, dizendo ela, que foi por mandado das outras, de outras duas menina, né, da casa. Ela pegou meu lápis de olho e colocou dentro da pimenta. E colocou dentro do meu guarda-roupa de novo. Diz que ia	Minhas coisas: refere-se a coisas de uso pessoal dela. Avisar: 2. fazer saber com antecedência; prevenir. Coisas do filho: objetos de uso do filho. Mexer: 3. pôr as mãos em. movendo, revirando; tocar, bulir, remexer. Cutucar o cão com vara curta: significa despertar muita	Relata como tem defendido o filho das meninas do abrigo. Agüenta comportamentos ruins das meninas em relação a ela, mas não os admite em relação ao seu filho.	Relação com meninas do abrigo ----- Defesa do filho	Viver no abrigo ----- Maternidade	Experiências no abrigo ----- A presença da família	Abrigo ----- Casa	Modos de habitar

<p>colocar soda no meu creme e assim um bocado de coisa ela fez já com minhas coisa.</p> <p>Tem um dia ela chegou ela pegou um tanto de copo limpo, sabe, de dentro do armário, um tanto de vasilha limpa de dentro do armário e jogou dentro da pia só porque era eu que arrumava a cozinha.</p> <p>Então ela vai fazendo esse tipo de coisa com as minha coisa e eu já avisei pra ela faça com minhas coisa mas não mexa nas coisa do meu filho não.</p> <p>Porque aí o problema vai ser muito diferente.</p> <p>Quando tá mexendo comigo ainda tá bão, mas depois que você parar de mexer comigo e for cutucar meu filho, for cutucar o cão com a vara curta, né, aí eu não vou mais responder por mim.</p>	<p>raiva.</p> <p>Não responder por mim: significa no contexto, perder a consciência dos atos.</p>						
--	---	--	--	--	--	--	--

4.20	<p>Eu e ela não dá certo. Ela chamou, ela chamou meu namorado pra ir pra dentro do quarto. Chamou meu namorado pra ir pra dentro do quarto, ih, já agüentei coisa demais nessa casa.</p> <p>Acho que não é por causa disso que eu vou recair agora não, o meu filhinho.</p> <p>Eu falei pra ela se eu tô na, se eu tô na casa é pra vencer e é pra cuidar do meu filho.</p> <p>Se ela continuar quem vai perder não vai ser eu, vai ser ela.</p> <p>Porque um creme que ela colocar soda meu cabelo vai cair, meu cabelo vai cair, mas quem vai ser mandada embora, eu ou ela?</p> <p>Né, quem vai perder o objetivo de vida? Não sou eu.</p> <p>Cabelo cai, mas nasce de novo, ela vai perder um grande pedaço da vida dela. Então acho que essas coisinhas da casa</p>	<p>Ela: uma das meninas do abrigo.</p> <p>Estar na casa: permanecer no abrigo.</p> <p>Vencer: 1. obter vitória ou triunfo (sobre); sair se vencedor (em); derrotar.</p> <p>Cuidar do filho: Cuidar: 7. tratar (da saúde, do bem-estar etc.) de (pessoa ou animal) ou (da aparência, conservação etc.) de (alguma coisa); tomar conta.</p> <p>Objetivo de vida e fazer sua parte: significa cuidar do filho e evitar conflitos com as meninas.</p>	<p>Afirma que permanece no abrigo para vencer e cuidar do filho. Para isso evita conflitos com as meninas. Mostra às meninas o que vão perder saindo do abrigo.</p> <p>Apresenta cuidado com as meninas do abrigo ao dizer o que vão perder ao saírem do abrigo e irem para a rua.</p>	<p>Evita conflitos com meninas do abrigo</p> <p>Cuidado com o filho</p> <p>Expectativa do futuro</p>	<p>Viver no abrigo</p> <p>Maternidade</p> <p>Percepção de tempo futuro</p>	<p>Experiências no abrigo</p> <p>A presença da família</p> <p>Vivência do tempo</p>	<p>Abrigo</p> <p>Casa</p> <p>Temporalidade</p>	<p>Modos de habitar</p> <p>Modo de se perceber sendo</p>
------	--	---	--	--	--	---	--	--

	a gente supera, né, tenta isolar, vai bola pra frente, deixa as menina. Elas tá aqui pra fazer a parte delas, eu tô pra fazer a minha.							
4.21	A coordenação da casa sabe. Sabe, mas faz só ameaça, nunca resolve, eu já até cansei, já não vou mais procurar quando acontecer de novo. Não vou mais procurar porque fala assim "Ah, cê vai ter que fazer isso e isso", mas nunca impõe um castigo, nunca, sabe, sempre fica na mesma coisa, sempre faz a mesma coisa, igual no dia que ela jogou os copo lá dentro da pia pra mim lavar, eu falei que não ia lavar, né, e deixei ela falando sozinha, ela xingando lá sozinha, falei que não ia lavar, falei que ela podia pegar a bucha e lavar que eu não ia lavar, aí ficou lá em cima da pia. Quem lavou? O educador.	Coordenação da casa: refere-se às Educadoras responsáveis pelo abrigo. Ameaçar: 2. prometer (algo mau); anunciar castigo, dano, prejuízo. Resolver: 4. achar a solução, decidir uma questão; solucionar. Procurar: 2. tentar conseguir, ir atrás de.	Percebe que as promessas de castigo não são cumpridas pela direção da casa. Perdeu a esperança de solucionar os problemas da casa, com a intervenção da coordenadora. .	Concepção sobre instituição Expectativa do futuro	Viver no abrigo Percepção de tempo futuro	Experiências no abrigo Vivência do tempo	Abrigo Temporalidade	Modos de habitar Modo de se perceber sendo
4.22	Né, ela faz uma coisa aqui dentro da casa e o educador vem e conversa. A regra da casa, a norma da casa é	Liberdade: 3. condição daquele que não se acha submetido a qualquer força constrangedora física ou moral.	Afirma que a coordenação da casa tem que rever suas normas. Exemplifica com a falta de limites	Concepção sobre instituição Percepção de injustiça	Viver no abrigo.	Experiências no abrigo	Abrigo	Modos de habitar

	<p>ficar seis meses sem sair. Todo mundo ficou seis meses sem sair, ela foi a única que no primeiro dia chegou e já foi saindo já, chegou já foi pra festa, num tinha nem vinte e quatro horas na casa. Então acho que essa liberdade que eles deu pra ela, ela tá extrapolando e tá achando, né, que ela pode fazer qualquer coisa aqui na casa que não vão fazer nada com ela. É o que eu penso. É, eu acho que isso a coordenação tinha que mudar, mas não posso fazer nada. Eu vou meter na cabeça das educadora que, ah, uma coisa que não tem, não tem jeito.</p>	<p>Eles: as pessoas responsáveis pela coordenação. Ela: uma menina específica da casa. Extrapolando: ultrapassar os limites. Coordenação: refere-se às pessoas responsáveis pelas meninas no abrigo. Ter que mudar: no sentido de rever suas normas.</p>	<p>para uma menina particular, enquanto para as demais há outros limites.</p>					
4.23	<p>No dia que ela colocou pimenta no meu lápis de olho, eu peguei o lápis de olho, tava, nossa, num fedor imenso de pimenta, sabe, forte porque a menina que mandou ela fazer</p>	<p>B. chamar a menina: refere-se à atitude da educadora. Quando saísse o pagamento: Refere-se à promessa de fazer cumprir uma penalidade. Ficar por isso</p>	<p>Relata uma dificuldade com uma menina da casa. Afirma que permanece na expectativa de ver uma norma colocada por uma educadora ser cumprida.</p>	<p>Relação com meninas do abrigo Concepção sobre instituição</p> <hr/> <p>Expectativa do futuro</p>	<p>Viver no abrigo</p> <hr/> <p>Percepção de tempo futuro</p>	<p>Experiências no abrigo</p> <hr/> <p>Vivência do tempo</p>	<p>Abrigo</p> <hr/> <p>Temporalidade</p>	<p>Modos de habitar</p> <hr/> <p>Modo de se perceber sendo</p>

<p>ficou com a consciência pesada, sabe, aí chegou né mim no dia que eu fui usar o lápis, aí chegou "Não, não usa não", falei "Ah, não usa por que?", aí ela pegou e tirou assim a tampinha, sabe, e pediu pra mim cheirar, "Cheira". aí eu cheirei, peguei o lápis, truxe, truxe aqui na, na sala aqui, aí a B. pegou e chamou a menina lá na casa, "Ah, por que cê fez isso?", "Ah, porque ela tava me implicando", "L. cê tava implicando ela?", "Eu não me lembro de ter feito nada com ela não". Acho que essas coisa a gente supera, um lápis de olho mais mais ou uma peruca, tanto faz. Oh, fez nada não, falou só que quando saísse o pagamento da casa ela ia pagar o lápis e ficou por isso mesmo. Até hoje eu espero por meu lápis novo.</p>	<p>mesmo: a penalidade não foi cumprida. Hoje eu espero: permanece a na expectativa da norma ser cumprida.</p>						
--	--	--	--	--	--	--	--

4.24	Muitas coisa que ela faz na casa fica por isso mesmo e eu fico mais encabulada, mais com raiva ainda porque tem muitas menina que não faz nada, que só por ter uma opção de vida diferente é a menina mais implicada da casa pelos educador. Tem uma menina na casa que tem opção diferente. A gente não pode ficar entrando muito no quarto dela porque ela vai e beija a gente, né. "A L. tá muito encostada na H., né, que que elas tão fazendo será, né. Oh, cuidado, fica de olho, né.". Ela é muito implicada na casa e ela não faz nada.	Uma com opção de vida diferente: significa se homossexual. Implicada: no sentido de ser discriminada.	Afirma que a direção da casa discrimina uma menina homossexual com quem não pode ter muita intimidade.	Concepção sobre instituições	Viver no abrigo	Experiências no abrigo	Abrigo	Modos de habitar
4.25	A gente deixou, vamos supôr, nosso filhinho uns cinco minuto com a fralda suja, né, "Não vai sair mais", né, é assim com a gente, nós que somos mais velha na casa, né, que tem um filho é assim, o dedo tá sempre assim pra	Ser mais velha de casa e ser mãe: refere-se a outro critério de discriminação vivido pelo sujeito. Dedo sempre apontando para a gente: significa no contexto exigências específicas Outras:	Percebe que também sofre discriminação na casa por estar lá há mais tempo e por ser mãe. A discriminação refere-se aos limites que são diferentes para outras meninas. Acredita que é preciso ocorrer mudanças na	Discriminação no abrigo ----- Percepção da situação vivida	Viver no abrigo ----- Percepção do vivido	Experiências no abrigo ----- Percepção de si	Abrigo ----- Percepção	Modos de habitar ----- Modo de se perceber sendo

	<p>gente, tá sempre apontando pra gente, tem que sempre ter alguma coisa, aí agora as outras pode fazer o que quiser.</p> <p>Teve uma delas que, vamos supor, vou falar do meu jeito, roubou quarenta e cinco reais da casa e mais sit passe, um bolo de sit passe, que que aconteceu com ela? Nada.</p> <p>Chamou ela, conversou com ela, falou que não era mais pra ela fazer isso e pronto. Acho que ainda nessa casa ainda tem muita coisa pra mudar.</p>	<p>referindo-se as protegidas. Podem fazer o que quiser: os limites para elas são diferentes. Mudar: no sentido de rever as discriminações.</p>	<p>casa.</p>					
4.26	<p>Só que nós dois é assim nós dois não pode namorar não.</p> <p>Porque as tia não deixa. As tia não, pra ser mais concreta, a B.</p> <p>Tem uma certa implicância com ele também e com a irmã dele também, né, e por isso ela não deixa, ela fala que ela tem ciúme de mim, que ela foi lá no meu psicólogo, né, e falou assim</p>	<p>Nos dois: ela e um rapaz específico irmão de uma menina da casa e homossexual.</p> <p>Tia: educadora.</p> <p>Não deixar: no sentido de discriminá-lo também.</p> <p>Eu que deu em cima dele: no sentido de ter sido ela quem o procurou.</p>	<p>Relata outra discriminação sofrida no abrigo em relação ao menino que escolheu para namorar.</p> <p>Assume que foi ela quem o procurou.</p>	<p>Discriminação no abrigo</p> <p>-----</p> <p>Escolha do namorado</p> <p>-----</p> <p>Percepção da situação vivida</p>	<p>Viver no abrigo</p> <p>-----</p> <p>Relação homem/marido</p> <p>-----</p> <p>Percepção do vivido</p>	<p>Experiências no abrigo</p> <p>-----</p> <p>Relação homem/marido</p> <p>-----</p> <p>Percepção de si</p>	<p>Abrigo</p> <p>-----</p> <p>Rua</p> <p>-----</p> <p>Percepção</p>	<p>Modos de habitar</p> <p>-----</p> <p>Modo de se perceber sendo</p>

	<p>que, que não confiava nele, que pra ela ele não prestava mais pra ficar perto da gente. Foi. E falou que não prestava mais pra ficar perto da gente, que não tinha mais a confiança de deixar ele perto da gente sem que ele faça nada. Sem que ele dê em cima da gente, sem que ele faça alguma coisa. Sendo que ele não deu em cima de mim, quem deu em cima dele foi eu.</p>							
4.27	<p>Né, tanto assim quanto com a outra menina também. Ele pegava na mão dela, ele beijava na mão dela. Aí eu peguei, eu gosto dele, né, tava começando a ficar com ciúme, né, aí aproveitei a menina e fui pra rua. Dei mesmo se a gente não sofria. Foi por causa que eu tava com ciúme e num queria porque a F. nessa época nós duas era muito amiga, né, uma amizade de cinco anos.</p>	<p>Começar: 1. dar início a algo, a um processo, ação; principiar, iniciar. Ciúmes: 1. estado emocional complexo que envolve um sentimento penoso provocado em relação a uma pessoa de que se pretende o amor exclusivo; receio de que o ente amado dedique seu afeto a outrem; zelo (mais us. no pl.) Aproveitar: 1. tirar proveito ou vantagem de (alguém ou algo);</p>	<p>Assume que para evitar os ciúmes de uma amiga com o namorado foi para a rua acompanhada de outra amiga da casa. Percebe a consequência de seus atos, no caso a gravidez.</p>	<p>Relação com meninas no abrigo</p> <hr/> <p>Gravidez</p> <hr/> <p>Percepção da situação vivida</p>	<p>Viver no abrigo</p> <hr/> <p>Maternidade</p> <hr/> <p>Percepção do vivido</p>	<p>Experiências no abrigo</p> <hr/> <p>A presença da família</p> <hr/> <p>Percepção de si</p>	<p>Abrigo</p> <hr/> <p>Casa</p> <hr/> <p>Percepção</p>	<p>Modos de habitar</p> <hr/> <p>Modo de se perceber sendo</p>

	<p>Né, aí eu fiquei pensando "Nossa, uma amizade de cinco anos ser jogada fora por causa de um cara que eu quase nem conheço!". Deixa os dois viver a vida dos dois e vou ó, caçar meu rumo, né.". Aí fui pra rua. Aí eu fui, né, aí voltei pra cá grávida e agora sofrendo as conseqüência.</p>	<p>valer(-se), utilizar(-se), servir(-se). Menina: companheira do abrigo. Ir para a rua: no contexto como tentativa de evitar o ciúme e de não perder a amizade da outra menina que estava ficando com o namorado. Sofrendo as conseqüências: refere-se no caso, à gravidez.</p>						
4.28	<p>Quando eu voltei minha barriga ainda não aparecia não, sabe, pra cá. Aí ele, ele pegou, ele já tinha separado dela tinha uns, acho que umas duas semana que tinha separado dela por conta de nada, só porque ela chamou ele pra ir numa festa, né, ele falou que ia e depois dele arrumado, dele já pronto, né, ela falou que num ia mais, né. Ele pegou e foi pra festa, falou que não queria mais nada com ela, foi pra festa: aí separou, né, acabou, acabou nessa festa, sem mais nem menos acabou. Aí quando eu</p>	<p>Ele: o ex-namorado. Olhava: no sentido de paquerar. Ainda: 1. até agora, até este momento (presente). Gostar: 3. dedicar amor, amizade ou simpatia a (alguém); amar, querer, estimar.</p>	<p>Assume que ao reencontrar o ex-namorado percebe seu afeto por ele que dura até hoje.</p>	<p>Percepção do afeto pelo namorado/marido ----- Percepção de tempo</p>	<p>Relação com homem/marido ----- Percepção de tempo passado</p>	<p>Relação com homem/marido ----- Vivência do tempo</p>	<p>Rua ----- Temporalidade</p>	<p>Modos de habitar ----- Modo de se perceber sendo</p>

	<p>cheguei ele toda hora que eu passava ele me olhava, ficava me olhando, e eu passava prum lado, passava pro outro, ele me olhava, me olhava aí falou "Cê quer saber? Sabe que eu ainda gosto de você?", aí eu falei "É mesmo?" e ele "É." e eu "Pois é, que bão, né." e ficava dando uma de durona com ele no começo, sabe, no começo eu num, num, num abria assim mão, num soltava logo assim, né, que eu gostava também dele.</p>							
4.29	<p>Aí eu peguei e fiquei mais calada, mais na minha até ele conseguir, até ele conseguir me provar que ele gostava mesmo de mim, foi quando ele chegou na B. e pediu pra, pra que eu namorasse com ele e ela falou que não, porque, porque ele tinha acabado de separar da F., eu tava grávida e inventou um tanto de desculpa, né, só pra nós dois</p>	<p>Chegar na B.: no sentido de ir até uma das coordenadoras da casa. Provar: 1. demonstrar à verdade, a realidade, a autenticidade de uma coisa com razões, fatos etc. Pedir: 1. solicitar que conceda; rogar; fazer pedidos. Namorar: 4. terem duas pessoas relacionamento amoroso em que a</p>	<p>Relata que o ex-namorado solicita à coordenadora da casa para namorar. Sua solicitação para o sujeito é testemunha de sua afetividade. Afirma que fica na expectativa de ver a promessa da coordenadora cumprida.</p>	<p>Concepção sobre instituição</p> <hr/> <p>Namoro</p> <hr/> <p>Percepção de tempo futuro</p>	<p>Viver no abrigo</p> <hr/> <p>Relação com homem/marido</p> <hr/> <p>Percepção de tempo futuro</p>	<p>Experiências no abrigo</p> <hr/> <p>Relação com homem/marido</p> <hr/> <p>Vivência do tempo</p>	<p>Abrigo</p> <hr/> <p>Rua</p> <hr/> <p>Temporalidade</p>	<p>Modos de habitar</p> <hr/> <p>Modo de se perceber sendo</p>

	<p>não ficar junto. Falou que quando eu ganhasse nenê, né, nós, nós dois podia pensar no caso se nós dois se gostava mesmo, é, agora eu quero ver qual é a desculpa dela, né. Que eu já ganhei.</p>	<p>aproximação física e psíquica, fundada numa atração recíproca, aspira à continuidade. Quando: 1.1- expressando circunstância de tempo; em que ocasião. Agora: 1. neste momento, neste instante, nesta ocasião; atualmente, presentemente. Desculpa: 2. razão ou motivo alegado por alguém para desculpar a si mesmo ou a outrem; justificativa.</p>						
4.30	<p>E eu fiquei e ele ficou proibido de vim cá porque ele foi pedir pra B., né, eu também fui pedir pra ela, falar pra ela que eu gostava dele ainda aí ela pegou, acho que ela ficou com raiva ou ficou com ciúme ou alguma coisa assim e pegou e proibiu ele de vim cá e como é direito dele, né, ele só vem no último final de semana do mês. Se ele não tivesse ela aqui ele não</p>	<p>Ele: refere-se ao namorado. Proibir: 1. ordenar que não se faça (algo); não permitir; impedir, obstar, desautorizar. Ela: refere-se à educadora da casa.</p>	<p>A coordenadora da casa não permite o namoro. Não cumpre a promessa.</p>	<p>Decepção com a coordenação do abrigo</p>	<p>Viver no abrigo</p>	<p>Experiências no abrigo</p>	<p>Abriço</p>	<p>Modos de habitar</p>

	podia entrar.							
4.31	<p>Aí ele vem e até hoje ele falou, fala que nós dois é namorado e ele não fica com outra porque lá naonde ele mora tem um considerado irmão meu e um tanto de amigo tudo conhecido, né, e meu irmão liga aqui, toda semana ele liga aqui. Pra conversar comigo, conta, conta tudo que ele faz, né, como se eu quisesse saber que eu não tenho ciúme, né. Dele tá lá e eu tando aqui não. Agora se eu ver aí é, aí é mais diferente. É ele me conta e acho que se tivesse acontecendo alguma coisa ele, ele é fofoqueiro, ligava, ligava só pra saborear, hum. Uai, só pra saborear a dor, né, a minha dor.</p>	<p>Ele: refere-se ao namorado. Não fica com outra: significa que não a trai. Ciúmes: 1. estado emocional complexo que envolve um sentimento penoso provocado em relação a uma pessoa de que se pretende o amor exclusivo; receio de que o ente amado dedique seu afeto a outrem; zelo (mais us. no pl.)</p>	<p>Afirma que acredita no namorado e que não sente receio de traição.</p>	<p>Confiança no namorado</p>	<p>Relação com homem/marido</p>	<p>Relação com homem/marido</p>	<p>Rua</p>	<p>Modos de habitar</p>
4.32	<p>Eu pretendo que ele, ele estude, termine os estudo dele que ele vai terminar primeiro do que eu, né, bem primeiro porque ele já faz</p>	<p>Pretender: 5. ter em mente como objetivo; tencionar, planejar. Terminar: 1. fazer chegar ou chegar</p>	<p>Reconhece suas expectativas futuras relacionadas aos estudos. Assume o sentimento de inferioridade por ter quatorze anos</p>	<p>Desejo de estudar</p> <p>-----</p> <p>Não deseja casar</p>	<p>Escola</p> <p>-----</p> <p>Relação com homem/marido</p>	<p>A presença da escola</p> <p>-----</p> <p>Relação com homem/marido</p>	<p>Escola</p> <p>-----</p> <p>Rua</p>	<p>Modos de habitar</p>

	<p>acho que é o primeiro ano, ele tem 15 anos e faz é o primeiro ano, eu tenho 14 e faço a quinta série.</p> <p>Que vergonha! Aí eu penso que ele termine os estudo dele, que ele viva na casa dele, né, com a irmã dele e a sobrinha dele, ajudando a irmã dele com a sobrinha dele, que nós dois continue namorando, mas sem pensar em casar, né, casar não.</p>	<p>ao seu termo; acabar (-se), arrematar (-se), findar (-se), concluir (-se). Estudos: 1. ato, processo de estudar; aplicação da inteligência para aprender, compreender algo que se desconhece ou de que se tem um conhecimento apenas delineado. 14 anos: idade cronológica Vergonha: 3. sentimento penoso causado pela inferioridade, indecência ou indignidade. Pensar: 4. ter como intenção, pretender. Casar: 2. unir (-se) por matrimônio.</p>	<p>e estar atrasada nos estudos. Não pretende casar.</p>	<p>Percepção da situação vivida</p> <p>Expectativa do futuro</p>	<p>Percepção do vivido</p> <p>Percepção de tempo futuro</p>	<p>Percepção de si</p> <p>Vivência do tempo</p>	<p>Percepção</p> <p>Temporalidade</p>	<p>Modo de se perceber sendo</p>
4.33	<p>Quando eu fui pra lá eu juntei por dois meses. É ruim casar, muito ruim. Nem, é ruim demais. É o pai do nenê. Ele me levou aí depois ele me trouxe e agora ele tá na Fazendinha também se recuperando pra, dizendo ele que vai criar o filho dele.</p>	<p>Juntar: no sentido de casar. Dois meses: tempo vivido a dois. Criar: 11. promover a educação de; educar, instruir promover a educação de; educar, instruir. Eu: refere-se a ela mesma. Culpa: 1. responsabilidade</p>	<p>Afirma que sua vivência de morar junto não foi boa. Não quer permanecer na relação com o pai do filho. Não admite responsabilidade por não gostar dele. Acredita que em função disso a educadora do abrigo impede que ela namore o</p>	<p>Decisão de permanecer/ separar do marido</p> <p>Discriminação no abrigo</p> <p>Percepção da situação vivida</p> <p>Percepção de tempo</p>	<p>Relação com homem/marido</p> <p>Viver no abrigo</p> <p>Percepção do vivido</p> <p>Percepção de tempo passado</p>	<p>Relação com homem/marido</p> <p>Experiências no abrigo</p> <p>Percepção de si</p> <p>Vivência do tempo</p>	<p>Rua</p> <p>Abriço</p> <p>Percepção</p> <p>Temporalidade</p>	<p>Modos de habitar</p> <p>Modo de se perceber sendo</p>

	<p>Eu falei pra ele "Você vai criar seu filho mas só seu filho, eu não. Entre eu e você não vai ter mais nada a não ser o vínculo de sermo pai do mesmo filho . Falei pra ele que demorou um pouco, né, quando eu percebi que não gostava dele, que dois mês é muito, né, e que eu percebi que eu não gostava e que eu não tinha culpa de não gostar de uma pessoa que eu não quero e acho que essa é a certa implicância da B. comigo. Que ela quer que eu fique com ele porque ele foi pra Fazendinha, porque ele tá lutando pra ter o filho dele do lado dele, né, e eu não quero, eu quero o outro e ela não quer deixar ele namorar comigo.</p>	<p>por dano, mal, desastre causado a outrem. Implicância: 2. sentimento ou demonstração de aversão ou antipatia; má vontade; birra, implicação. B: refere-se à educadora do abrigo.</p>	<p>outro rapaz.</p>					
4.34	<p>Mas agora não depende só dela, né, agora tem três diretora na casa. É, se duas deixar, uma não tem jeito de... Se duas deixa, uma não</p>	<p>Agora: 1. neste momento, neste instante, nesta ocasião; atualmente, presentemente. Dependem: 3. necessitar de</p>	<p>Assume a expectativa de mudança na atitude de uma educadora da casa em função da mudança de regulamento</p>	<p>Expectativa em relação ao abrigo</p> <hr/> <p>Expectativa do futuro</p>	<p>Viver no abrigo</p> <hr/> <p>Percepção de tempo futuro</p>	<p>Experiências no abrigo</p> <hr/> <p>Vivência do tempo</p>	<p>Abrigo</p> <hr/> <p>temporalidade</p>	<p>Modos de habitar</p> <hr/> <p>Modo de se perceber sendo</p>

	tem como... A J. eu acho que deixa, a G. não sei não. Com a J. já conversei, porque eu sou mais aberta com ela, acho que a maioria das menina também, né, mas com a J. não dá não.	decisão, resolução (de autoridade competente). Só dela: de uma educadora apenas.	interno.					
4.35	Eu não conheci meu pai. Eu só escutei uma vez minha mãe falando, me contando, nós duas sentadas, eu perguntei pra ela, né, e ela me contou que o nome dele era A. L. S. e que ele era moreno, que era a mesma coisa de tá vendo eu era tá vendo ele. Ela falou pra mim, mas eu num tive assim essa curiosidade não, só... Ela contou pra mim que ele abandonou ela por causa de mulher, de outra mulher, abandonou eu com seis mês de nascida por causa de outras mulheres que tava grávida dele também. Ele era casado com minha mãe.	Não: 1. expressa negação Conhecer: 3. ser apresentado a (alguém); fazer conhecimento com. Curiosidade: 2. desejo intenso de ver, ouvir, conhecer, experimentar alguma coisa ger. nova, original, pouco conhecida ou da qual nada se conhece Abandonada: 4. indivíduo desassistido, desamparado, posto de lado. Seis meses: idade cronológica.	Declara que não conheceu o pai e nunca experimentou o desejo de procurá-lo até hoje. Afirma que ele a deixou quando tinha seis meses de idade.	Relação com pai ----- Percepção da situação vivida ----- Percepção de tempo	Relação com pai ----- Percepção do vivido ----- Percepção de tempo passado	A presença da família ----- Percepção de si ----- Vivência do tempo	Casa ----- Percepção ----- Temporalidade	Modos de habitar ----- Modo de se perceber sendo

	Eu tenho tudo pra achar ele, né, só o nome dele já, já localiza ele, mas num quero não.							
4.36	<p>Meu irmão é de pais diferentes. Ele mora com o pai dele. A última vez que eu fiquei sabendo dele ele tava no, no Tiradente, Jardim Tiradente.</p> <p>Agora num sei porque ele, acho que ele já terminou, ele já é mais velho, né, acho que ele já terminou e ele sonhava em se formar, acho que ele conseguiu que ele era estudioso. Tem seis anos que nós dois não temos mais contato.</p> <p>Minha mãe faleceu, ela faleceu quando eu tinha 9 anos. Depois que ela faleceu que meu irmão sumiu.</p>	<p>Seis anos: período de tempo. Contato: 2. comunicação, relacionamento, convívio. Depois: 1. em um momento posterior; em seguida. Faleceu: 1. morrer, expirar.</p>	<p>Declara que desde o tempo em que sua mãe morreu, há seis anos não se relaciona com seu irmão.</p>	<p>Morte da mãe</p> <p>-----</p> <p>Lastima a ausência do contato com o irmão</p> <p>-----</p> <p>Percepção de tempo</p>	<p>Relação com mãe</p> <p>-----</p> <p>Relação com irmão</p> <p>-----</p> <p>Percepção de tempo passado</p>	<p>A presença da família</p> <p>-----</p> <p>Vivência do tempo</p>	<p>Casa</p> <p>-----</p> <p>Temporalidade</p>	<p>Modos de habitar</p> <p>-----</p> <p>Modo de se perceber sendo</p>
4.37	<p>O pai do meu irmão tinha uma vontade grande de adotar ele, né, aí minha mãe não deixava, minha mãe não deixava, né, porque ele adotando ele, ele queria sair do país, né, pra Portugal, pra esses lado de lá,</p>	<p>Ela: no caso a mãe. Deixar: 1. dar liberdade, poder ou licença para; consentir, conceder. Adotar: 1. aceitar legalmente (alguém) [como filho], concedendo-lhe direitos;</p>	<p>Declara que a mãe não permitiu que nem ela e nem seu irmão fossem cedidos legalmente para terceiros como filhos.</p>	<p>Impedimento da mãe para adoção</p>	<p>Relação com mãe</p>	<p>A presença da família</p>	<p>Casa</p>	<p>Modos de habitar</p>

	<p>né, e minha mãe não queria, queria aproveitar acho que os últimos dias, últimos momentos dela, últimos anos aí ela não deixava nem adotar eu nem adotar meu irmão.</p>	<p>perfilhar. Eu: no caso ela. Irmão: 2. aquele que, em relação a outrem, é filho do mesmo pai (irmão consangüíneo) ou da mesma mãe (irmão uterino); irmão unilateral, meio-irmão.</p>						
4.38	<p>Ele ficava, junto comigo no abrigo. Só que nós dois não tinha contato porque de manhã eu ia pra escola aí quando eu chegava ele ia pra escola aí quando ele chegava da escola aí ele ia pra casa dele e eu ia pra minha. Que é um abrigo, lá no condomínio tem várias casas, né, aí é por etapa, tem um que é a de meninos, de homem já, né, adolescente de 12 a 18, aí lá na frente de meninas, de adolescente de 12 a 18, outro de 7 a 12 e a Raio do sol que é a dos meninos de 7 a 12 também e tem um que é de zero a 7. Casas era separadas. Pela diferença de</p>	<p>Ele: irmão Ficar junto: refere-se ao local físico. Não ter contato: significa que em função do sexo e da idade permaneciam em casa separadas no mesmo abrigo.</p>	<p>Relata que não conviveu com o irmão mesmo estando no mesmo abrigo.</p>	<p>Lastima a ausência do contato com o irmão</p>	<p>Relação com irmão</p>	<p>A presença da família</p>	<p>Casa</p>	<p>Modos de habitar</p>

	idade, ah, e por eu ser mulher e ele ser homem. Que os homem fica ne um e as mulher ne outro.							
4.39	Ser mãe, Ah ram. Ah, é bom, é como se eu tivesse brincando com uma boneca viva. Achei bom, só não achei bom no dia de ganhar, ruim demais, dói demais. Ah, em questão que eu não vou tá mais só pra mim, né, agora vou tá pra mim e vou tá pra ele.	Ser: 1.2- ter ou apresentar-se em determinada condição ou situação, permanente ou temporária. Brincar: 1. distrair-se com jogos infantis, representando papéis fictícios etc. Boneca: 1. representação tridimensional, de tamanhos diversos, de um corpo humano feminino, infantil ou adulto, feito de diversos materiais (pano, porcelana, borracha etc.), us. em geral como brinquedo, mas tb. como elemento decorativo etc. Vou ta para ele: refere-se à sua percepção de que tem um filho.	Declara que a maternidade para ela é como distrair-se com uma boneca com vida. Assume que percebe sua responsabilidade. Diz também que sabe que não ficará mais só, pois tem seu filho.	Percepção da maternidade Percepção de que com a maternidade não ficará mais só.	Maternidade	A presença da família	Casa	Modos de habitar
4.40	Como que eu vou sair, vou pra escola e vou deixar ele em casa, né? Como que eu vou trabalhar e vou deixar ele em	Ir para a escola: no sentido de retomar seus estudos. Deixar: 18. realizar uma interrupção em; suspender	Apresenta inquietação de como retomar os estudos e deixar seu filho com alguém desconhecido.	Desejo de estudar ----- Cuidado com o filho	Escola ----- Maternidade	A presença da escola ----- A presença da família	Escola ----- Casa	Modos de habitar

ANEXO – F

TABELA DE REDUÇÕES DOS 4 SUJEITOS (235 US)

<p>Primeiras reduções a partir das 313 unidades de significados obtidas a partir das 113 unidades de significado de S.1, 92 de S.2, 67 de S.3 e 41 de S.4</p>				
<p>Primeiras Reduções 235 “US”</p>	<p>Segundas Reduções 25 “US”</p>	<p>Terceiras Reduções 11 “US”</p>	<p>Quartas Reduções 06 “US”</p>	<p>Grandes Invariantes ou categorias abertas 02 “US”</p>
<p>1. Ameaça da mãe 2. Não consentimento da mãe 3. Viver com a mãe 4. Nega descendência com a mãe 5. Ausência da mãe 6. Rebeldia com a mãe 7. Acusada de roubo pela mãe 8. Obrigações de casa 9. Expulsão de casa pela mãe 10. Comercializada pela mãe 11. Mãe viciada 12. Procurada pela mãe 13. Aversão pela mãe 14. Negação da descendência 15. Enganar a mãe 16. Desatenção da mãe 17. Mãe abandonada pelos filhos 18. Dificuldade em viver com mãe 19. Desejo de ser compreendida pela mãe 20. Levada pela mãe para o abrigo 21. Contato com a mãe final de semana 22. Não conhecimento da</p>	<p>1. Relação com mãe</p>	<p>1. A presença da família</p>	<p>1. Casa</p>	<p>1. Modos de habitar</p>

mãe				
23. Morte da mãe				
24. Medo do fantasma da mãe				
25. Dúvida a respeito da morte da mãe				
26. Presença da mãe por intermédio de sonhos /desenhos/imaginação				
27. Idealização da mãe				
28. Entendimento do motivo pelo qual a mãe a colocou no abrigo.				
29. Impedimento da mãe para adoção				
30. Agredida pela mãe				
31. Sentimentos em relação a família	2. Percepção da Família			
32. Manifestação do valor "família".				
33. Querer estar com a família				
34. Sensação de falta da família				
35. Lastima a ausência do contato com o irmão	3. Relação com o irmão			
36. Relação com o pai	4. Relação com pai/companheiro da mãe			
37. Expulsão de casa pelo pai				
38. Desconhecimento do pai				
39. Pai alcoólatra perde guarda da filha				
40. Nunca viveu com o pai				
41. Desconfiança da versão do pai a respeito da morte da mãe				
42. Pai não favorece o conhecimento da mãe				
43. Autorização judicial do contato com a filha				
44. Desejo de morar com o pai				
45. Acusada pelo companheiro da mãe de assediá-lo				
46. Assediada pelo companheiro da mãe				
47. Aceitação	5. Retorno a casa			

condicional da mãe	dos pais			
48. Abandonada pela mãe				
49. Lembranças da relação com a mãe				
50. Sair de casa	6. Morar com casal			
51. Gravidez	7. Maternidade			
52. Responsabilidade materna				
53. Percepção do risco de perder o filho				
54. Percepção de que com a maternidade não ficará mais só.				
55. Percepção das conseqüências de suas atitudes para o filho				
56. Defesa do filho				
57. Cuidado com o filho				
58. Percepção da maternidade				
59. Abandono do filho				
60. Sensação de falha na amamentação				
61. Preocupação materna				
62. Reassumir o filho				
63. Não consegue amar o filho				
64. Não deseja ser modelo para o filho				
65. Relação com o filho				
66. Percepção de responsabilidade materna.				
67. Preocupação sobre a possibilidade de relacionamento com seu filho.				
68. Vê qualidades e avalia positivamente comportamentos de filho.				
69. Culpa o marido por não amar o filho				
70. Escolarização	8. Escola	2. A presença da escola	2. Escola	
71. Abandono da escola				
72. Fuga da escola				
73. Retorno à				

escola							
74. Desejo de estudar							
75. Amizade com meninas	9. Relação com meninas	3. Viver com amigos (gênero feminino e masculino) na rua e em suas casas	3. Rua				
76. Acusações de menina							
77. Agressão de meninas							
78. Amigas sem família e que moravam sozinhas							
79. Cumplicidad e de amiga							
80. Morar/escon der na casa de amigas							
81. Lição do grupo de meninas							
82. Abandono de uma amiga							
83. Aceitação das normas do grupo				10. Relação com meninos			
84. Acusações							
85. Crença na manutenção do grupo							
86. Cumpriment o da promessa							
87. Proteção do grupo							
88. Pertencimen to ao grupo							
89. Amizade com meninos							
90. Desejo de participação no grupo							
91. Proteção do grupo de meninos							
92. Proteção de amigo							
93. Companheiri smo com meninos na rua							
94. Experiências do viver na rua	11. Morar na rua						
95. Enfrentando a situação de fuga							
96. Rua como opção de moradia							
97. Percepção do significado de rua							
98. Ausência de cuidado com a saúde							
99. Roubo							
100. Fome							
101. Liberdade							
102. Decepção com o viver na rua							
103. Estupro na rua ainda menina							
104. Cuidado recebido na rua							
105. Nega-se a	12. Agressão	4. Agressões					

agredir	interrompida		
106. Preocupação com o outro			
107. Formas de agressão	13. Agressão praticada		
108. Percepção da continuidade dos atos agressivos			
109. Brigas			
110. Crime			
111. Ausência de preocupação com o outro ao agredir			
112. Vingança			
113. Desforra			
114. Assume participação na agressão			
115. Vítima de agressão	14. Agressão sofrida		
116. Festas	15. Drogas	5. Drogas	
117. Uso de Drogas			
118. Bebidas			
119. Gratuidade da droga			
120. Frequência ao local da droga			
121. Falta de crença no que afirmam sobre suas ações quando drogada			
122. Falta de percepção de si quando drogada			
123. Droga facilita o enfrentamento			
124. Pertencimen to ao grupo dos traficantes			
125. Colaboração do Conselho Tutelar	16. Atuação do Conselho Tutelar /Instituições	6. Presença do Conselho Tutelar /Instituições / Polícia	
126. Colaboração do serviço de psicologia			
127. Polícia	17. Relação com a Polícia		
128. Prisão			
129. Mentira com a polícia			
130. Fuga da polícia			
131. Perseguição policial			
132. Limite da agressão é a polícia			
133. Presença da polícia provocava morte			
134. Assumindo o papel de esposa	18. Relação com homem/marido	7. Relação com homem/marido	
135. Decisão de casar			

136. Condição imposta				
137. Início da vida sexual				
138. Exigências de relações sexuais				
139. Ameaçada de morte				
140. Foge do marido				
141. Retorno ao marido				
142. Desaparecimento do convívio social				
143. Prisão domiciliar				
144. Passar fome ao lado do marido				
145. Agressão quase sofrida pelo ex/marido				
146. Acusações dos familiares do ex-marido				
147. Proteção masculina				
148. Escolha do namorado				
149. Percepção do afeto sentido pelo namorado/marido				
150. Confiança no namorado				
151. Não deseja casar				
152. Assédio				
153. Estupro				
154. Namoro				
155. Noivado				
156. Atração sexual				
157. Desvaloriza da pelo companheiro				
158. Diversão				
159. Chantagem				
160. Muda o desejo de matar o ex-marido				
161. Problemas na relação com sexo oposto				
162. Desconfiança na recepção de afetos				
163. Assediada pelo carcereiro				
164. Percebe que ainda pode gostar de alguém.				
165. Abandono do namorado que manda que o irmão bata nela.				
166. Agressividade revelando sua percepção de responsabilidade				
167. Decisão de	19. Manifesta seu	8. Decisão		

voltar para rua	querer			
168. Decisão de agredir				
169. Decide sair da rua				
170. Decisão de separar do pai do filho				
171. Decisão de permanecer/separar do marido				
172. Morar no abrigo	20. Viver no abrigo	9. Experiências no abrigo	4. Abrigo	
173. Lucidez sobre como deveria ser o tratamento no abrigo.				
174. Aprendizagem de trabalhos manuais no abrigo				
175. Conceção sobre instituições				
176. Percepção de injustiça.				
177. Cuidado com as meninas do abrigo				
178. Percepção de mudança de vida no abrigo				
179. Fuga para abrigo				
180. Recordação do abrigo				
181. Consciência do mau uso da liberdade e das oportunidades oferecidas pelo abrigo.				
182. Retorno ao abrigo				
183. Falta de confiança nas relações do abrigo				
184. Relação com meninas no abrigo				
185. Ausência de contato com meninos				
186. Agressão de coordenadora do abrigo				
187. Evita conflitos com meninas no abrigo				
188. Discriminação no abrigo				
189. Decepção com a coordenação do abrigo				
190. Expectativa em relação ao abrigo				
191. Conflito em permanecer ou não no abrigo				
192. Dificuldade no relacionamento com educadoras				

193. Expectativa de sair do abrigo				
194. Fuga do abrigo				
195. Busca de ajuda do abrigo				
196. Opção por outro abrigo				
197. Desejo de sair do abrigo				
198. Ameaças da coordenação do abrigo				
199. Indiferença à punição da coordenadora				
200. Não aceitação de limites impostos				
201. Punição injusta				
202. Atitude autoritária das educadoras				
203. Atitude ambivalente da coordenação				
204. Imposição religiosa no abrigo				
205. Terrorismo mediante ameaças relacionadas ao fantasma da mãe				
206. Trauma de ficar sozinha				
207. Desconfiança sobre o uso de drogas por parte da coordenação				
208. Escolha deliberada.				
209. Apresenta uma síntese dos prós e contras de ficar no abrigo.				
210. Senso de justiça.				
211. Previsão de conseqüências de atos.				
212. Percepção de contradição no modo de ser avaliada pelas educadoras, conforme a situação.				
213. Preconceito de cor no abrigo				
214. Atitude crítica em relação à educação que é efetuada no abrigo				
215. Agressão praticada entre meninas no abrigo				
216. Abrigo ajuda e prejudica				
217. Percepção da situação vivida	21. Percepção do vivido	10. Percepção de si	5. Percepção	2. Modos de se perceber sendo

218. Desejo de mudar o comportamento				
219. Desejo de conhecer a rua				
220. Auto-imagem				
221. Lucidez				
222. Nervosismo				
223. Percepção das conseqüências de seus atos				
224. Percepção das marcas do viver na rua.				
225. Sente prazer em ver rapazes armados				
226. Prazer em receber drogas de graça				
227. Sente ódio por tudo.				
228. Sente-se sufocada				
229. Assume e disfarça a tristeza e a angustia				
230. Percepção de tempo	22. Percepção de tempo passado	11. Vivencia do tempo	6. Temporalidade	
231. Constatação do tempo cronológico				
232. Conflito em revelar o passado				
233. Expectativa do futuro	23. Percepção de tempo futuro			
234. Perda da noção de tempo	24. Ausência de percepção do tempo			
235. Trabalho	25. Vida profissional			

APÊNDICE



Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Psicologia
REVISTA *PSICOLOGIA EM ESTUDO*
Conceito A/Internacional (Capes/Anpepp)

Ver. Decl. 035/08

DECLARAÇÃO

Prezada Senhora. **Virginia E. Suassuna Martins Costa,**

Declaramos para os devidos fins que o texto intitulado "**O tempo vivido na perspectiva fenomenológica de Eugène Minkowski**" de autoria de V. S^a. e de Marcelo Medeiros, foi aceito para publicação, nesta revista.

Maringá, 15 de setembro de 2008.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rozilda das Neves Alves', written in a cursive style.

Profª Drª Rozilda das Neves Alves
Editora da revista *Psicologia em Estudo*