



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

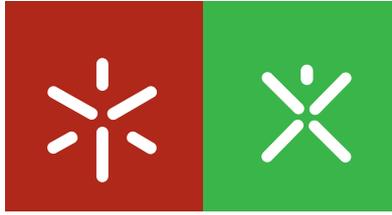
Juliana Prates Santana

Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: Uma investigação participativa com crianças em situação de rua

Juliana Prates Santana **Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: Uma investigação participativa com crianças em situação de rua**

UMinho | 2007

Dezembro de 2007



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Juliana Prates Santana

Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: Uma investigação participativa com crianças em situação de rua

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Área de Especialização em Sociologia da Infância

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento

Dezembro de 2007

DECLARAÇÃO

Nome: Juliana Prates Santana

Endereço Eletrônico: jps1103@msn.com

Título da Tese de Doutorado: Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida:
Uma investigação participativa com crianças em situação de rua

Orientador: Professor Doutor Manuel José Jacinto Sarmiento Pereira

Ano de Conclusão: 2007

Designação do Doutorado: Estudos da Criança, Área de Especialização em
Sociologia da Infância

Declaração:

É autorizada a reprodução parcial/integral dessa Tese, assim como a consulta apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, ____/____/____

Juliana Prates Santana

DEDICATÓRIA

Às três mulheres da minha vida:

minha avó, Arlete, cuja alegria pela vida me inspira;

minha mãe, Bete, cuja determinação, coragem e perseverança me servem de exemplo;

minha filha, Luísa, por me ensinar, cotidianamente, o significado do amor.

AGRADECIMENTOS

A parte dos agradecimentos de uma tese talvez seja um dos espaços privilegiados de verificar o caráter social e solidário da produção de conhecimento. Um doutoramento (felizmente) não se faz solitariamente. Muitas são as pessoas que ao longo dessa trajetória contribuíram para que um projeto de tese, um sonho de conquista pessoal e profissional, se tornasse possível. O meu mais sincero obrigada...

Aos meninos e meninas participantes desse estudo, que aceitaram o convite de compartilharem conosco os seus cotidianos, as suas expressões culturais e as suas trajetórias de vida. Espero ter conseguido exprimir no presente texto tudo aquilo que vocês transmitiram através das mais diversas formas de linguagem.

Aos coordenadores, funcionários, técnicos e educadores da instituição acolhedora dessa pesquisa, pela disponibilidade e colaboração, que tornaram essa investigação possível.

Ao meu orientador, o Professor Doutor Manuel Sarmento, por ser um modelo de ética, competência e sensibilidade. A sua orientação e amizade foram fundamentais nesse percurso.

Um especial agradecimento à minha amiga, a Psicóloga Thaís Mesquita Doninelli, colaboradora da pesquisa, interlocutora constante e comadre do coração. De fato, essa investigação não teria sido possível sem a sua participação.

Aos Professores Doutores Natália Fernandes, Sílvia Helena Koller, Manuela Ferreira, Maurício Roberto da Silva e Jean-Yves Durand, cujos trabalhos, aulas, conversas, orientações e incentivo, nos momentos de maiores dúvidas e incertezas, foram cruciais para o aprimoramento desse trabalho.

Finalmente, um agradecimento à minha família e amigos, em especial...

À minha filha, Luísa, por ter freqüentado aulas, palestras, seminários, antes mesmo de ter entrado no Jardim de Infância. Por sentar no meu colo para me ajudar a digitar a tese e, justamente por isso, me convencer a fazer outras coisas mais divertidas.

Ao meu marido, André, por ser o meu maior incentivador e por ter sido responsável pela minha vinda para Portugal.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e em especial à minha querida mãe. Graças a ela, consegui sobreviver à dupla aventura de realizar um doutoramento e de me tornar mãe. O seu incentivo constante, sua companhia maravilhosa e o seu amor permitiram que eu concretizasse esses *sonhos desejados*.

Ao meu irmão, Lucas, por ser um modelo de dedicação, empenho e perseverança.

Aos meus amigos de cá e de lá que me incentivaram em todos os momentos e que mesmo à distância foram capazes de demonstrar o seu apoio e confiança na minha capacidade. Em especial aos amigos: Valéria e família, Zinha e Albino, Erika e Cândido, Raquel, Vi Hermida, Viv Silveira, Ana Tereza e Laila.

Por último, mas não menos importante, um agradecimento à *W. K. Kellogg Foudantion* por financiar os meus estudos e me propiciar essa experiência singular de morar e estudar em outro país. Aos meus tutores da LASPAU (*Academic e Professional Programs for the Americas*), Isola Spencer, Derek Tavares, Sonia Wallenberg, Mary Helen Johnson, James Ito-Adler, Angelica Natera e Nínive Machado, o meu muito obrigada.

RESUMO

A tese *Cotidiano, Expressões Culturais e Trajetórias de Vida: Uma investigação participativa com crianças em situação de rua* – objetiva investigar o cotidiano das crianças inseridas em uma instituição pública destinada ao atendimento de crianças em situação de rua, suas produções culturais e suas trajetórias de vida.

A investigação parte do pressuposto de que as crianças são atores sociais e que devem, por isso, ser inseridas no processo de produção do conhecimento sobre si mesmas. Nesse sentido a tese se constrói a partir da conjugação de vários pontos de partida: utiliza como base teórica os contributos da Sociologia da Infância, área de conhecimento que busca conhecer as crianças a partir do seu próprio campo; recorre às metodologias participativas e às orientações etnográficas como forma de aceder aos discursos das crianças; e considera as produções culturais das crianças como fonte principal de informações sobre elas próprias e seus mundos de vida.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto foram realizadas observações de orientação etnográfica, sendo as crianças convidadas a se integrarem ao projeto, a partir de metodologias participativas, que permitiram a utilização de diversas formas de linguagem e expressão, como o cinema, as fotografias, a música e a dança. Além disso, foram realizadas entrevistas individuais, discussões em grupo e consultas aos relatórios produzidos pelos técnicos da instituição acerca de cada criança.

A tese demonstra que há uma tensão entre as identidades singulares das crianças e os constrangimentos impostos pela realidade social em que vivem. “Criança em situação de rua” não é uma identidade mas é uma condição. As crianças se revelam como atores sociais, como produtoras culturais, seres racionais e afetivos, como todas as crianças, vivendo, no entanto, condições particulares de exclusão. Resgatar a infância dessas crianças contra estereótipos e preconceitos – inclusive o que é induzido pela própria pesquisa – constitui-se como resultado central dessa tese, com implicações nos planos teóricos, metodológicos, políticos e da intervenção social.

Palavras-chave: Crianças em situação de rua; Culturas da Infância; Metodologias Participativas; Trajetórias de Vida.

ABSTRACT

The thesis *Everyday Life, Cultural Expressions and Life Trajectories: A participatory research with children in street situations* aims at investigating the daily life of children living in a public institution of assistance to children in street situations, their cultural productions, and life trajectories.

The research presupposes that children are social actors and that they should, therefore, be included in the process of production of knowledge about themselves. In that sense, the thesis is based on the convergence of several starting points: it uses the contributions of Sociology of Childhood as a theoretical basis, considering it is an area of knowledge that seeks to know children through its own field; it utilizes participatory methodologies and ethnographic guidelines as a way to access children's voices; and it considers children's cultural productions as the main source of information about themselves and their worlds.

In order to reach its objective, observations of ethnographic character were conducted, being the children invited to integrate the project, through participatory methodologies that allowed the use of diverse forms of language and expression, such as cinema, photography, music and dance. Besides, individual interviews and group debates were conducted, and reports written by the technicians of the institution concerning each child were analyzed.

The thesis demonstrates that there is a tension between children's singular identities and the constraints imposed by the social reality they live in. "Child in street situations" is not an identity but a condition. Children reveal themselves to be social actors, cultural producers, rational and affective beings, like all children, although they are living in particular conditions of exclusion. Recovering the childhood of these children against stereotypes and biases – including the ones provoked by this research – is the central result of this thesis, with implications for theoretical, methodological, political and social intervention issues.

Key-words: Children in Street Situations; Childhood Cultures; Participatory Methodologies; Life Trajectories.

RÉSUMÉ

La thèse *Quotidien, Expressions Culturelles et Trajectoires de Vie: Une recherche participative avec des enfants en situation de rue* - mène la recherche sur le quotidien des enfants insérés dans une institution publique qui se dédie à l'accueil des enfants en situation de rue, leurs productions culturelles et leurs trajectoires de vie.

La recherche part de l'hypothèse que les enfants sont des acteurs sociaux et qu'ils doivent, par conséquent, être insérés dans le processus de production de la connaissance sur eux-mêmes. Dans ce sens, la thèse se construit à partir de la conjugaison de plusieurs points de départ : elle se structure au niveau théorique avec les apports de la Sociologie de l'Enfance, domaine de connaissance qui cherche à connaître les enfants à partir de leur propre champ; elle a recours aux méthodologies participatives et aux orientations ethnographiques comme forme d'accès aux discours des enfants; et elle envisage les productions culturelles des enfants comme une principale source d'information à propos d'eux-mêmes et de leurs mondes de vie.

Dans le but d'atteindre l'objectif proposé, des observations d'orientations ethnographiques ont été réalisées et les enfants invités à intégrer le projet, à partir de méthodologies participatives, qui permirent l'utilisation de différentes formes de langage et d'expression, tels que le cinéma, les photographies, la musique et la danse. De surcroît, des entretiens individuels ont été réalisés, ainsi que des discussions de groupe et des analyses aux rapports rédigés par les professionnels de l'institution au sujet de chaque enfant.

La thèse démontre qu'il existe une tension entre les identités singulières des enfants et les contraintes imposées par la réalité sociale dans laquelle ils vivent. "Enfants en situation de rue" ne correspond pas à une identité, mais à une condition. Les enfants se révèlent en tant qu'acteurs sociaux, en tant que producteurs culturels, êtres rationnels et affectifs, comme tous les enfants, vivant, néanmoins, dans de particulières conditions d'exclusion. Libérer l'enfance de ces enfants contre les stéréotypes et les préjugés – prenant en compte ce qui est induit par la recherche elle-même – correspond au résultat central de cette thèse, avec des implications au niveau théorique, méthodologique, politique et de l'intervention sociale.

Mots-clés: Enfants en situation de rue; Cultures de l'Enfance; Méthodologies Participatives; Trajectoires de Vie.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Résumé.....	viii
Léxico de siglas.....	xii
Introdução.....	1
Roteiro da Tese.....	5
Capítulo I – Orientações Teóricas e Metodológicas.....	9
1. Sociologia da Infância.....	11
2. Metodologias empregadas nas investigações da Sociologia da Infância.....	31
2.1. Etnografia.....	33
2.2. Metodologias Participativas.....	35
3. Orientações metodológicas.....	38
3.1. Contexto.....	38
3.2. Instituição.....	39
3.3. Crianças.....	39
3.4. Percurso Investigativo.....	40
4. Considerações Éticas.....	49
Síntese.....	54
Capítulo II – Crianças em situação de rua: uma revisão da literatura.....	57
1. Crianças em situação de rua: motivos da escolha do tema e terminologia.....	59
2. Características das crianças participantes do estudo: um diálogo com as produções empíricas.....	66

2.1. Estimativas numéricas.....	66
2.2. Idade.....	68
2.3. Gênero.....	69
2.4. Espaço e tempo.....	71
2.5. Família.....	77
2.6. Sociabilidade, socialização e subcultura.....	80
2.7. Atividades.....	82
2.8. Identidade.....	83
Síntese.....	85
Capítulo III – Cotidiano.....	87
1. Entrada no terreno.....	89
2. Relação com os adultos.....	91
3. Relação com as crianças.....	93
4. Um primeiro olhar sobre a instituição: o caos.....	100
5. As regras institucionais: um constante jogo de negociação.....	105
6. A relação com o exterior.....	110
7. Eventos estressores.....	119
8. Relações entre pares.....	121
8.1. Liderança.....	121
8.2. Recepção de novatos.....	123
8.3. Relações afetivas: namoros e amizades.....	125
9. Relação com o corpo.....	128
10. Os jogos e as brincadeiras.....	131
Síntese.....	135
Capítulo IV – Expressões culturais.....	139
1. Música e Dança.....	142
1.1. Apresentações.....	144
1.2. O grupo focal para discussão das músicas.....	159
2. Filmes.....	167
2.1. <i>Os vingadores</i>	170

2.2. <i>A guerra dos sexos</i>	174
2.3. Documentário.....	181
3. Fotografias.....	191
3.1. A máquina coletiva: fotografando a instituição.....	192
3.2. As máquinas individuais: análise das fotografias.....	197
Síntese.....	209
Capítulo V – Trajetórias de vida.....	211
1. As trajetórias de vida das meninas.....	222
1.1. As meninas e suas famílias.....	223
1.2. As meninas e a rua.....	225
1.3. As meninas e a instituição.....	233
1.4. As trajetórias individuais: Eliana e Índia.....	235
2. As trajetórias de vida dos meninos.....	245
2.1. Os meninos e suas famílias.....	246
2.2. Os meninos e a rua.....	249
2.3. Os meninos e a instituição.....	252
2.4. As trajetórias individuais: <i>Spiderman</i> e Pedro.....	253
Síntese.....	260
Considerações Finais.....	263
Referências Bibliográficas.....	277
Anexos.....	295
Anexo A – Carta aos Educadores.....	297
Anexo B – Letra da Música <i>Armadilha</i>	298
Anexo C – Letra da Música <i>Capítulo 4 Versículo 3</i>	299
Anexo D – Lista de Músicas do CD do Grupo Facção Central.....	304
Anexo E – Letra da Música <i>Desculpa Mãe</i>	305
Anexo F – Letra da Música <i>Estrada da Dor</i>	307
Anexo G – Roteiro de Entrevista.....	309
Anexo H – Protocolo de Escuta.....	310

LÉXICO DE SIGLAS

DAI – Delegacia do Adolescente Infrator

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SI – Sociologia da Infância

CDC – Convenção sobre o Direito das Crianças

CEP-Rua – Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua

FUNDAC – Fundação de Apoio à Criança e ao Adolescente

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

PRA – *Participatory Rural Appraisal*

PV – *Participatory Video*

SCR – Sistema Criança Rua

SMI – Situação Mundial da Infância

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

TVI – Trajetória de Vinculação Institucional

INTRODUÇÃO

O objetivo central do presente estudo é investigar o cotidiano das crianças inseridas em uma instituição pública destinada ao atendimento de crianças em situação de rua, a partir de uma metodologia participativa, que incide sobre as trajetórias de vidas das crianças e as suas expressões culturais. Este objetivo pretende, com essa formulação, problematizar uma série de tensões/contradições que permeiam os estudos e as discussões acerca da temática das crianças em situação de rua, levando-se em consideração os seguintes eixos contraditórios (opostos): conformismo e resistência, consenso e conflito, criança e adulto, vítima e vitimizador, entre outros. Com essa investigação pretende-se ampliar o conhecimento existente acerca das crianças em situação de rua e fornecer subsídios para a efetivação de políticas de atendimento pautadas em princípios participativos.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa participativa, em que as crianças foram convidadas a expressarem-se usando as mais diversas linguagens, como o cinema, a fotografia, a música e a dança. Foram ainda realizadas entrevistas individuais e consultas aos relatórios de caso de cada criança, que são produzidos pelos técnicos da instituição. Somado a isso, foram realizadas observações de orientação etnográfica que permitiram uma maior contextualização dos dados, assim como possibilitaram o estabelecimento de uma relação de confiança entre as crianças e a pesquisadora.

O objetivo descrito anteriormente foi sendo paulatinamente construído, não apenas ao longo da realização da pesquisa, mas sim ao longo da minha experiência com crianças em situação de rua, sendo necessário, por isso, revisitar um pouco essa trajetória com o intuito de melhor contextualizar o surgimento da presente investigação. O meu primeiro contato com a temática das crianças em situação de rua remonta à disciplina de Metodologia de Pesquisa I, no curso de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Nessa disciplina nos foi proposta a elaboração de um projeto de pesquisa em uma área do nosso interesse, sendo necessária a realização de uma revisão bibliográfica nessa temática. Em comum acordo com uma colega, optei por investigar o desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de rua. Na revisão bibliográfica tive acesso a um grande número de publicações do Centro de Estudos Psicológicos

sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-Rua), sediado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e, uma vez que o meu interesse por essa temática ampliou-se, decidi realizar um estágio nessa instituição ainda durante a minha graduação. Com isto em vista mudei-me para Porto Alegre e comecei a participar das reuniões do CEP-Rua, assim como me inseri em um projeto de investigação intitulado “As Concepções de Infância de Crianças em Situação de Rua” (Alves, 2002). No âmbito dessa pesquisa tive contato pela primeira vez com as crianças em situação de rua, pois realizávamos a coleta de dados com as crianças nas ruas centrais de Porto Alegre. O objetivo da pesquisa era investigar o cotidiano das crianças na rua, assim como suas concepções de infância e a construção do tempo por essas crianças. Foram aproximadamente seis meses de contato com as crianças, que em conjunto com as reuniões e supervisões permitiram ter uma visão mais ampla de uma temática tão complexa como esta. Simultaneamente, havia uma colega de curso que também estava fazendo estágio no CEP-Rua, mas que estudava uma escola em Porto Alegre destinada especificamente a crianças em situação de rua. O meu contato com as crianças na rua e os meus debates com essa colega acerca da instituição de atendimento me fizeram refletir muito sobre o papel destas instituições na vida daquelas crianças.

Somado a isso, tive contato com um texto¹ que abordava a questão das instituições e colocava uma instigante questão sobre a eficácia desses serviços ao afirmar que talvez essas instituições fracassassem por uma diferença primordial de objetivos já que, segundo o autor, as crianças usavam as instituições como forma de permanecer na rua e não como forma de sair dela, como era o objetivo principal das instituições por ele estudadas. Voltei então para Salvador, concluí a minha graduação em Psicologia e decidi voltar a Porto Alegre para desenvolver uma pesquisa sobre as instituições de atendimento a crianças em situação de rua. Tal pesquisa constituiu a minha dissertação de mestrado e enfocava os objetivos institucionais na perspectiva dos documentos escritos produzidos pelas instituições, das crianças atendidas e dos dirigentes institucionais (Santana, 2003). A título de conclusão dessa dissertação foi elaborado um modelo que pretendia auxiliar na compreensão da relação que as crianças em situação de rua estabelecem com as instituições de atendimento. Tal modelo foi denominado de Trajetória de Vinculação Institucional (TVI) e visava a descrever a relação que as crianças em situação de rua estabelecem com as instituições de

¹ Hecht, T. (1998). *At home in the street: Street children of northeast Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press.

atendimento. Essa trajetória leva em consideração não apenas a relação que a criança estabelece com as instituições, mas também abarca as relações estabelecidas com a família e com a rua. Ao concluir e defender a dissertação parecia claro pra mim e meus arguentes² que as trajetórias de vida das crianças em situação de rua precisavam ser investigadas com mais profundidade, como forma de verificar a veracidade e aplicabilidade do modelo. Além disso, esse parecia ser um tema que ampliaria o conhecimento produzido acerca dessa população. Após um ano fora das atividades de investigação, decidi realizar o doutoramento, dessa vez na área da Sociologia da Infância, por acreditar que os contributos dessa área de conhecimento seriam extremamente enriquecedores, não apenas para a minha formação, mas também para o estudo da temática das crianças em situação de rua.

O objetivo inicial da tese era, então, a descrição da trajetória de vida de crianças em situação de rua, a partir da análise das relações que essas estabeleciam com a família, com a rua e com as instituições de atendimento a elas destinadas. Após alguns estudos na área da Sociologia da Infância percebi que os resultados de tal investigação poderiam ser potencializados se fosse utilizada uma metodologia participativa, que priorizasse a voz e a ação das crianças. Não que a importância da voz das crianças fosse algo novo, já que essa havia sido a forma de pesquisa desde a minha primeira experiência com crianças em situação de rua. Mas a idéia era maximizar essa importância através da participação das crianças como co-pesquisadoras. Pretendia-se, então, convidar um grupo de crianças com experiência anterior em situação de rua para participar como co-pesquisadores, refletindo sobre questões importantes a serem investigadas, além de participarem ativamente na elaboração dos instrumentos de coleta de dados e sua posterior aplicação. Este grupo de co-pesquisadores realizaria a recolha de dados junto a crianças que estivessem, no momento, a experienciar a situação de rua. Ponderei, na altura, que o melhor contexto para identificar e convidar estas crianças à participação seriam as instituições de atendimento a elas destinadas em função da possibilidade de maior contato com a criança em detrimento ao ambiente da rua.

Com este projeto elaborado fui para Salvador para realizar a coleta de dados. De antemão era possível prever que algumas alterações teriam que ser realizadas já que se

² Sandra Corazza (Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul); Ruy Jornada Krebs (Centro de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado de Santa Catarina); Denise Bandeira (Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

tratava de um contexto muito diferente daquele em que realizei as pesquisas anteriores. Além disso, havia uma inquietação muito grande em relação à temática da tese. Apesar de reconhecer a sua importância, pude constatar que um grande número de artigos e livros abordava as trajetórias de vida das crianças. O enfoque não era exatamente o mesmo que eu pretendia, mas, de qualquer forma, algo me inquietava em termos da originalidade da temática. Por isso, fui a Salvador para realizar a parte empírica do trabalho certa da riqueza da metodologia a ser utilizada, mas desejosa de não simplesmente responder ao objetivo inicial, mas ampliá-lo ou mesmo modificá-lo.

Ao chegar a Salvador tive contato com uma realidade de atendimento fragmentada, com a existência de apenas duas instituições destinadas ao atendimento das crianças em situação de rua. Após a apresentação da proposta nessas duas instituições recebi a autorização para realizar o estudo em apenas uma delas, o que implicou na alteração do projeto. O fato de ter apenas um contexto de investigação e a impossibilidade de formar dois grupos distintos nesse contexto fez com que abandonasse a idéia de ter um grupo de co-pesquisadores e outro de participantes. Optei, então, pela realização de observações etnográficas que permitissem conhecer melhor o contexto de investigação e também me fazer conhecida pelas crianças e adultos do local. Ao longo do processo de investigação foram sendo criadas as condições necessárias para a realização das atividades de cunho mais participativo, como a realização de filmagens, fotografias, apresentações de dança e de música. Coube a mim, pesquisadora, a disponibilização do material (máquinas fotográficas, filmadora, computador para edição dos filmes), mas coube às crianças a proposição do conteúdo das atividades. Dessa forma, e concluída a coleta de dados, percebi que o material coletado permitia não apenas analisar as trajetórias de vida das crianças, mas permitia conhecer o seu cotidiano e as diferentes formas de expressão cultural utilizadas por elas para falarem das suas vidas e histórias, assim como dos seus sentimentos e concepções. E foi dessa forma, através da inserção no próprio contexto de investigação, que o objetivo expresso no início dessa introdução foi constituído. E é também dessa forma dialógica, havendo sempre uma tentativa de articulação entre o material empírico e as teorias que foram mobilizadas para compreendê-lo, que a presente tese foi escrita.

Roteiro da tese

Em relação à organização da tese, salienta-se o constante diálogo entre a experiência empírica e os conteúdos teóricos convocados no sentido de auxiliar a compreensão e a problematização de tal experiência. Nesse sentido, a tese encontra-se organizada de forma a contemplar não apenas a ordem temporal da coleta de dados, mas também a forma como os conteúdos teóricos e epistemológicos foram sendo estruturados. O Capítulo I – *Orientações teórico-metodológicas* – tem por objetivo apresentar os principais contributos da Sociologia da Infância para a realização de um estudo com crianças em situação de rua, além de explicitar e sublinhar importantes conceitos adotados por essa área de conhecimento. Em seguida, serão apresentados alguns métodos de investigação que parecem melhor responder aos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, nomeadamente a etnografia e as metodologias participativas. A apresentação de tais métodos é feita concomitantemente com a descrição das técnicas de construção de dados que foram utilizadas no presente estudo. Por fim, serão apresentadas algumas considerações éticas que emergem das investigações com crianças e principalmente com as crianças em situação de rua e que foram acauteladas nessa pesquisa.

O Capítulo II – *Crianças em situação de rua: uma revisão da literatura* – objetiva, por sua vez, apresentar uma revisão da literatura brasileira e internacional acerca do fenômeno das crianças em situação de rua, sendo que tal revisão é permeada pelos dados dos participantes do estudo de forma a reforçar ainda mais o diálogo entre a empiria e a teoria. O Capítulo III – *Cotidiano* – refere-se ao conjunto de observações etnográficas que foram realizadas ao longo do trabalho de campo e que permitiram uma descrição e uma compreensão do cotidiano das crianças dentro da instituição, assim como da relação que essas crianças estabelecem com os pares, educadores e outras figuras significativas deste contexto. Nesse capítulo é possível compreender a dinâmica e o funcionamento institucional a partir da visão das crianças, sendo fundamental ressaltar o papel que as crianças desempenham na estruturação desse cotidiano.

No Capítulo IV – *Expressões culturais* – são apresentados os dados referentes às metodologias participativas utilizadas, sendo que o conteúdo daí originado permite discutir as expressões culturais das crianças, através dos filmes, da música e da dança, e

das fotografias. Inicialmente se analisam as músicas frequentemente cantadas e ouvidas pelas crianças nos seus cotidianos, sendo que tal análise incide nas letras das músicas assim como os diferentes usos que as crianças fazem das mesmas, demonstrando que a relação que as crianças estabelecem com essa forma de expressão ultrapassa um simples reproduzir dos produtos culturais adultos. Ainda com o intuito de compreender a análise que as crianças fazem dos principais raps que escutam, realizamos um grupo focal cuja análise também é apresentada nesse capítulo. Em seguida, analisamos os filmes realizados pelas crianças, apresentando os seus roteiros, as condições de gravação produzidas pelas crianças, assim como se busca estabelecer uma relação entre as histórias filmadas e as condições de vida das próprias crianças. Por fim, são apresentados os dados referentes às atividades realizadas com as máquinas fotográficas descartáveis, sendo realizada uma análise dos conteúdos dessas fotografias e os desdobramentos da atividade no cotidiano das crianças, na medida em que essas fizeram diferentes usos das fotografias que receberam, sendo isso considerado mais uma relevante fonte de informações sobre a estruturação e funcionamento das relações entre as crianças.

O Capítulo V – *Trajetórias de vida* – apresenta as trajetórias de vida das meninas e dos meninos em situação de rua, sendo que a análise foi realizada a partir da separação das crianças por gênero, em função das diferentes abordagens e fonte de dados dos dois grupos. Para a análise de ambos os grupos, nos pautamos nas entrevistas individuais realizadas, nas conversas informais ao longo de toda a coleta de dados, na recolha de informação nas fichas individuais das crianças. No caso das meninas utilizamos ainda como fonte de informação o documentário que essas decidiram produzir ao longo da investigação acerca das suas trajetórias de vida. A análise dos grupos foi realizada em dois momentos distintos sendo o primeiro destinado à análise das trajetórias de vida das crianças a partir de três eixos categoriais: a família, a rua e a instituição. Buscou-se, nesse primeiro momento, identificar aspectos comuns das trajetórias de vida das crianças, havendo um constante debate com a produção teórica e empírica acerca da temática das crianças em situação de rua. O segundo momento foi destinado à apresentação de dois casos de trajetórias de vida para cada um dos grupos (meninos e meninas). A análise dos casos permite-nos aprofundar algumas das questões que norteiam as trajetórias de vida das crianças em situação de rua, ressaltando-se as suas generalidades e singularidades.

A tese se encerra com as Considerações Finais, cujo objetivo é trazer para o debate as evidências empíricas e teórico-metodológicas elaboradas ao longo da tese, para que, assim, seja possível apresentar os principais pontos confluentes, as tensões, as perplexidades, os “achados” e os desafios da pesquisa. Dessa forma, tais considerações visam trazer à tona, a produção de uma série de novas questões que merecem ser aprofundadas e problematizadas nesta e em pesquisas futuras.

Por fim, é importante ressaltar que apesar de viver em Portugal há mais de três anos, optei por escrever a tese de acordo com as normas da Língua Portuguesa adotadas no Brasil.

CAPÍTULO I

ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar alguns dos fundamentos teóricos e epistemológicos que são centrais na área da Sociologia da Infância e que foram eixos norteadores da presente investigação. Além disso, serão apresentados os principais métodos de investigação utilizados no âmbito da Sociologia da Infância, nomeadamente a etnografia e as metodologias participativas, uma vez que esses foram os métodos adotados nessa pesquisa. Nesse sentido, a apresentação desses métodos será feita sempre em articulação e com referência aos procedimentos empíricos que foram adotados na presente investigação. Em seguida, será descrita a orientação metodológica da tese, que consiste na apresentação do contexto de investigação, das crianças participantes do estudo, assim como do percurso investigativo e os métodos de análise adotados. Para encerrar o capítulo, serão discutidas algumas questões éticas envolvidas na investigação com crianças, particularmente com crianças em situação de rua e/ou risco, e que foram acauteladas durante a investigação.

1. Sociologia da Infância

A Sociologia da Infância (SI) é uma área de conhecimento relativamente nova que surge com o objetivo de inserir a infância e a criança enquanto objetos/sujeitos de conhecimento sociológico. De acordo com Sarmiento (2000), a SI possui um duplo objeto de estudo, as crianças e a infância, sendo por isso necessário uma distinção entre os dois conceitos. As crianças são “atores sociais que se tornam objecto empírico da investigação” e a infância é “uma categoria estrutural do tipo geracional, socialmente construída”. Nas palavras do autor, “a infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram”, no caso as crianças. O presente estudo também abarca esse duplo objeto de estudo, na medida em que pretende ao investigar a ação das crianças de rua inseridas em uma instituição municipal de atendimento, contribuir para a reflexão acerca das comumente denominadas infâncias em situação de risco.

De acordo com Marchi e Sarmiento (2007), os indicadores da SI estão basicamente definidos, sendo possível citar como exemplos: i) a delimitação conceptual

da infância como categoria social e as crianças como actores sociais concretos; ii) a produção de teorias, quadros conceptuais e *frames* interpretativos distintos; iii) a definição de procedimentos analíticos e de metodologias investigativas privilegiadas e, se não específicas, ao menos tematicamente reorientadas pela natureza do objecto-sujeito de conhecimento: as crianças e a infância (p. 1). A constituição do campo de conhecimento não significa, contudo, que esse não esteja constantemente em processo de mudança, havendo tensões e contradições em seu interior.

Para melhor compreender esse campo de conhecimento é necessário apresentar um panorama crítico das correntes teóricas e paradigmáticas que dentro da Sociologia ancoram os estudos da SI. De acordo com Marchi e Sarmiento (2007), “a SI tem estado polarizada por três grandes correntes teóricas da Sociologia: a estrutural; a interpretativa e os estudos ancorados na perspectiva crítica” (p. 2). Os estudos que se enquadram na corrente estrutural enfatizam a infância enquanto uma categoria geracional, que analisadas dentro de uma perspectiva macro-estrutural, se relaciona com as outras gerações. Como colocam os autores,

“Para esta corrente, portanto, a categoria social infância mantém-se independente dos membros concretos que a constituem em cada momento histórico (as crianças, como indivíduos), ainda que varie em consequência das mudanças na estrutura da sociedade e nos seus modos de articulação simbólica”. (p.2).

Ainda de acordo com Marchi e Sarmiento (2007), os temas centrais dessa corrente são a análise das imagens históricas da infância, as políticas públicas, a demografia, a cidadania e os direitos, entre outros, sendo recorrente nos estudos realizados nesse âmbito, a realização de pesquisas extensivas com recursos estatísticos e estudos documentais.

A corrente interpretativa concentra o maior número de estudos dentro da SI, e de acordo com Marchi e Sarmiento (2007), tal corrente “defende igualmente que as crianças integram uma categoria geracional permanente, mas que estas constroem processos de subjectivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida” (p.2). A metodologia privilegiada nessas investigações é a etnografia e os estudos de caso, sendo

abordados prioritariamente temas como as culturas da infância, as relações inter e intrageracionais, assim como as crianças no interior das instituições e no espaço urbano.

Por outro lado, há a corrente crítica, em que se defende a necessidade de vinculação entre o trabalho investigativo e analítico e as formas de intervenção. Tal corrente, considerada ainda marginal quando comparada às correntes anteriores, “sustenta a concepção de que a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social” - grupo que vive condições especiais de exclusão” (Marchi & Sarmiento, 2007, p. 2). Decorre dessas premissas a utilização de metodologias como a investigação participativa e a investigação-ação, sendo temas privilegiados por essa corrente, a dominação cultural da infância, as políticas públicas, os maus-tratos e os movimentos sociais.

O presente estudo se localiza nas duas últimas correntes, na medida em que busca investigar as crianças em situação de rua a partir das suas produções culturais, sendo aqui primordial o conceito de reprodução interpretativa proposto por Corsaro (1997) e o estudo da gramática das culturas da infância como defende Sarmiento (2003a, 2003b). Por outro lado, o presente estudo assenta na premissa de que a investigação com as crianças em situação de rua deve estar associada a uma proposta de intervenção, que propicie aos atores sociais desse grupo geracional romper com a exclusão a que estão submetidos através de uma barreira do silêncio que, muitos vezes, lhes é imposta.

Apesar da existência das diferentes correntes, abordagens e teorias no âmbito da SI, é possível identificar uma série de elementos de convergência ou elementos que foram identificados no início da construção desse novo campo de conhecimento como sendo elementos-chave para a sua estruturação. Tais elementos-chave foram inicialmente listados por James e Prout (1990), tendo sido referidos e aprofundados por uma série de outros autores (Pinto, 1997; Sarmiento, 2000; Ferreira, 2004; Marchi, 2007). Os seis elementos-chave destacados por James e Prout (1990, p. 8)) são:

- i. *A infância é compreendida como uma construção social*, distinta da imaturidade biológica, não sendo, por isso, um elemento natural nem universal.
- ii. *A infância é uma das variáveis da análise social*, e enquanto tal não pode ser analisada de forma disassociada a outras variáveis como classe, gênero, raça

ou etnia. As análises transculturais e comparativas apontam para a existência de várias infâncias, ao invés da existência de um único modelo universal.

- iii. *As relações sociais das crianças e as suas culturas devem estudadas pelo seu valor em si*, independente da perspectiva e preocupação dos adultos;
- iv. *As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação das suas vidas sociais*, pois não são sujeitos passivos dos processos e estrutura social;
- v. *A etnografia é um método particularmente útil para o estudo da infância*, na medida em que permite que as crianças tenham uma maior participação e uma voz mais direta, quando comparada com métodos experimentais ou inquéritos;
- vi. *A infância é um fenômeno que evidencia a “dupla hermenêutica”*, ou seja, a proclamação de um novo paradigma da sociologia da infância implica no envolvimento no processo de reconstrução da infância na sociedade.

A identificação e análise dos elementos-chave da SI ou dos “pontos de confluência” das diferentes correntes, abordagens e teorias presentes nesse campo disciplinar permitem a construção de uma visão panorâmica da disciplina, pois como afirma Sarmiento (2006b), “é o conjunto desses pontos que estabelece as bases conceptuais da disciplina, e eles constituem a súpula dos contributos teóricos produzidos” (p.77). Não se trata, como afirma o autor, de encerrar as divergências e rupturas teóricas existentes na disciplina, mas sim de permitir uma primeira aproximação com a base teórica de um campo “que tem relevo e densidade”. Nesse sentido, Sarmiento (2006b) identifica dez pontos de confluência, a saber:

- i) A infância deve ser estudada em si própria;
- ii) A infância é uma categoria geracional que necessita de ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade com os elementos de heterogeneidade;
- iii) O conceito de geração é central na configuração sociológica da infância;
- iv) A construção social da infância, historicamente consolidada, realizou-se segundo o princípio da negatividade;
- v) A infância não é uma idade de transição;
- vi) As condições de vida das crianças necessitam, igualmente, de ser estudadas considerando a especificidade da infância perante as esferas sociais de produção e da cidadania;

- vii) As crianças são produtoras culturais;
- viii) As instituições para crianças configuram em larga medida o “ofício de criança”;
- ix) As mutações da modernidade têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância;
- x) A Sociologia da Infância só poderá desenvolver-se se for capaz de se articular com um programa em renovação na própria Sociologia (pp.77-82).

Ao elaborar essa lista de pontos convergentes, Sarmiento (2006b) considera não apenas “o programa de trabalho para a disciplina” que foi proposto há mais de uma década e meia por James e Prout (1990), mas também as contribuições de caráter mais estrutural feitas por Qvortrup (2001) e as suas próprias contribuições e reflexões na área da SI.

Em relação aos tópicos apresentados, iremos destacar aqueles que ocupam o lugar de maior centralidade no presente estudo. Para essa discussão utilizaremos como uma das referências o trabalho de Marchi (2007), uma vez que essa autora faz justamente uma articulação entre as contribuições teóricas da SI e a temática da criança “de rua”. O primeiro aspecto que analisaremos se refere a um dos pressupostos básicos da SI, que é a infância enquanto construção social. Isso significa que a infância já não é mais considerada como algo natural e universal, passando a ser vista em sua heterogeneidade e variabilidade. É no âmbito dessa “nova concepção” de infância (como um fenômeno sócio-historicamente definido) que podemos compreender que a infância não está acessível a todos, como salienta Marchi (2007). De acordo com essa autora “a idéia de construção social do fenômeno, ou de fenômeno em permanente mudança, foi útil porque trouxe elementos que auxiliaram a “resolver” o impasse entre a representação social hegemônica da infância/criança e as infâncias e crianças que não correspondiam àquela representação” (p. 67). Nessas infâncias e crianças que não correspondem à representação social se incluem as crianças em situação de rua, já que essas rompem completamente com as imagens de infância que compõem as “prescrições” científicas e do senso comum do que é ser criança e da própria infância.

Torna-se imperativo, por isso, analisarmos as produções que abordam as construções dessas diferentes imagens de infância ao longo da história e também no âmbito dos estudos científicos acerca da criança e infância. Além disso, é necessário a partir dessa análise, refletir acerca das imagens que foram construídas acerca da infância

em situação de rua em clara oposição a essas imagens de infância. Ao analisar essas imagens, destaca-se em primeiro lugar a invisibilidade da infância ao longo da história. Tal invisibilidade foi destacada por Philippe Ariès, que destaca a ausência de um “sentimento de infância” antes da modernidade. Apesar de todas as críticas feitas aos estudos de Ariès (1973)³, suas afirmações são de fundamental importância na medida em que esse autor possibilitou com seu trabalho a emergência de questões que buscam elucidar a emergência e as mudanças históricas e culturais da concepção de infância em detrimento a uma natureza auto-evidente do fenômeno. Como afirma, Sarmiento (2006) questões como: que concepções, que imagens, que prescrições, que práticas sociais foram historicamente produzidas sobre /com as crianças? De que modo a emergência ou as mudanças na concepção de infância alteram as condições sociais de existência na sociedade? – só se tornam possíveis depois de Ariès.

O reconhecimento à importância de Ariès também é verificado em Corsaro (1997) que afirma que apesar das críticas existentes ao trabalho do historiador, a sua contribuição para a história da infância é indiscutível. Para Corsaro, uma das contribuições mais importantes do trabalho de Ariès foi argumentar que a infância é uma construção social, havendo a necessidade dos historiadores considerarem seriamente as crianças e as suas vidas.

Ao fazer uma análise das concepções da infância ao longo da história, James, Jenks e Prout (1998), identificam dois períodos fundamentais: as imagens da “criança pré-sociológica” e as imagens da “criança sociológica”. O que caracteriza essas primeiras imagens é o fato da criança ser considerada – a partir das contribuições do senso comum, da psicanálise, da psicologia do desenvolvimento e da filosofia – excluída do contexto social em que vive. Para esses autores, as imagens da criança pré-sociológica ignoram o conceito de estrutura social. Já as imagens da criança sociológica são formadas a partir das contribuições teóricas das ciências sociais. As quatro imagens da criança sociológica são: a “criança socialmente construída”, a “criança tribal”, a “criança integrante de um grupo minoritário” e a “criança socioestrutural” (James, Jenks & Prout, 1998, p. 4). De acordo com os autores esses quatro modelos prefiguram quatro

³ A esse respeito consultar Heywood (2002).

importantes dicotomias teóricas que orientam a narrativa do livro. São elas: agência x estrutura; universalismos x particularismo; local x global; continuidade x mudança⁴.

De acordo com Sarmiento (2007), as imagens da criança pré-sociológica têm um interesse especial, pois “elas correspondem a tipos ideais de simbolização históricas da criança, a partir do início da modernidade ocidental, com expressão conceptual na obra de filósofos ou outros homens do pensamento e da ciência, mas que se disseminaram no quotidiano, foram apropriadas pelo senso comum e impregnam as relações entre adultos e crianças nos mundos de vidas comuns” (p. 30). Para James, Jenks e Prout (1998, p. 21) as imagens da criança pré-sociológica continuam a moldar ações e práticas cotidianas, lado a lado das teorizações sociológicas mais sofisticadas sobre a infância, e é desse fato que decorre a relevância da sua análise.

As imagens da “criança pré-sociológica” citadas por James, Jenks e Prout (1998) são: a criança má/demoníaca (*the evil child*), a criança inocente (*the innocent child*), a criança imanente (*the immanent child*); a criança naturalmente desenvolvida (*the naturally developing child*), e a criança inconsciente (*the uncounscious child*).

A imagem da criança má/demoníaca fundamenta-se na idéia de que a criança possui uma natureza maléfica que precisa ser controlada. Decorre daí as afirmações de que as crianças precisam ser disciplinadas para se tornarem “corpos adultos dóceis”. Essas imagens têm como referência filosófica a teoria de Thomas Hobbes, que defendia a importância do controle absoluto dos pais e do Estado sobre as crianças, que não seriam providas de nenhum tipo de direito. Segundo Sarmiento (2006),

“contemporaneamente, a criança má é vislumbrada nas imagens produzidas sobre as crianças das classes populares, em particular quando é mobilizada uma ideologia tremendista e securitária que refere às ‘famílias disfuncionais’, evoca ações de vitimização perpetradas por crianças ou convoca os ‘perigos’ da sociedade moderna para propor o reforço das intervenções paternalistas e mesmo a adoção de medidas de repressão infantil (descida da idade penal, reforço dos regulamentos disciplinares, etc.)” (p. 31).

A imagem da criança má é talvez a que melhor se adequa a uma das imagens construídas acerca das crianças em situação de rua. Afinal, a existência de crianças fora

⁴ Em um texto posterior, Prout (2005) analisa os trabalhos produzidos pela SI desde o surgimento da disciplina e ressalta a necessidade de extrapolar as dicotomias, recuperando aquilo que o autor denomina de meio excluído ou terceiro excluído (*excluded middle*).

do controle da família e do Estado, comportando-se de forma que foge às normas sociais, e que desestabilizam a ordem social, reforça a ideia de que a criança possui em si algo de demoníaco, de indomado que sem o controle absoluto, vivem uma vida anárquica. Como afirma Sarmiento, no trecho acima referido, há, em certos momentos, apelos coletivos pela disciplinarização dessas crianças, através de ações coercitivas, que no caso das crianças em situação de rua chegam a situação de extermínio (Dimenstein, 1990).

Em contraposição à imagem de *criança má*, e justamente por isso, complementar a essa, temos a visão de *criança inocente*. Tal imagem baseia-se no mito romântico da infância como a idade da inocência, da pureza, da bondade e da beleza, tendo como principal filósofo Jean Jacques Rousseau. Por um lado, as concepções de Rousseau fundamentam importantes teorias contemporâneas de educação centradas na criança e é a base da preocupação contemporânea com a infância. Por outro lado, como afirma Sarmiento (2007) “a ideia das crianças como o ‘futuro do mundo’ está frequentemente associada a uma concepção salvífica que entronca numa crença romântica de bondade infantil”(p. 31). Se o discurso social, referido anteriormente, muitas vezes, se pauta na imagem da criança má, os discursos assistencialista que propõe o salvamento das crianças em situação de rua, decorrentes das suas famílias “desestruturadas”, pautam-se na imagem da *criança inocente* ou criança vítima.

A opinião pública se divide entre essas duas imagens quando se trata de considerar as crianças em situação de rua. Em certos momentos, principalmente com as crianças menores, o discurso é de que as crianças que estão na rua são vítimas, uma vez que são desprovidas de infância, pois tiveram sua inocência, pureza e bondade, maculadas pela violência familiar. Por outro lado, e em geral em momentos que essas crianças cometem atos infracionais, o discurso dominante é que essas crianças precisam do controle e da dominação para serem educadas, civilizadas. Falta contudo, um discurso que revele esse ponto intermediário, ou recorrendo a metáfora de Prout (2005), o excluído. Um discurso que permita compreender as crianças em situação de rua fora de posições maniqueístas e estanques, aceitando que não se trata de ser vítima ou vitimizadora. E sim, de ser as duas coisas ao mesmo tempo, ou em momentos distintos. É preciso considerar que ao invés de contradição, podemos estar lidando com complementaridades.

Ao abordar as imagens da criança “de rua”, Marchi (2007) destaca a existência de duas tendências opostas, sendo a primeira a “romantização” das crianças como possíveis agentes de transformação social e no pólo diametralmente oposto a “satanização” das crianças “de rua”, que são vistas como potenciais criminosos. De acordo com a autora, as crianças “de rua” seriam, no entanto, “‘crianças espertas’ no sentido proposto por Foucault, porque escaparam às malhas disciplinadoras da família e da escola e, em consequência, da nossa ‘sociedade industrial’” (p. 174).

A outra imagem da “criança pré-sociológica” é expressa pela *criança imanente*, sendo o principal expoente dessa forma de pensamento, a obra de John Locke. Para esse filósofo, a criança era inicialmente uma tábula rasa, devendo ser moldada pela ação adulta. Cada criança é, então, um projeto de futuro que deve ser submetido a uma moldagem de forma a garantir o desenvolvimento e a coesão social. Locke antecede muitas das formulações da psicologia do desenvolvimento na medida em que preconiza que a educação deve estar atenta às motivações e disposições infantis.

A imagem da *criança naturalmente desenvolvida* foi largamente influenciada pela Psicologia do Desenvolvimento, tendo como um dos expoentes principais Jean Piaget. Parte-se, de acordo com James, Jenks e Prout (1998) de duas premissas básicas: as crianças são um fenômeno natural (em detrimento a uma construção social) e o desenvolvimento se dá através de um processo inevitável de maturação, que independe das condições concretas de existência. As críticas a essa teoria se encontram no âmbito da própria Psicologia do Desenvolvimento, mas isso não impede que essa visão de desenvolvimento natural das crianças seja, talvez, uma das imagens mais poderosas acerca das crianças (Sarmiento, 2007. p. 32).

Por fim, temos a imagem da *criança inconsciente*, que se fundamenta basicamente nas teorias freudianas, em que a infância é vista como o período em que se constroem os alicerces da vida adulta. A criança não é vista como um ator social, sendo nesse modelo novamente desapossada da sua intencionalidade e agência, havendo um enorme determinismo nessa abordagem teórica.

Ao analisar as diferentes imagens sociais da infância, Sarmiento (2007) salienta que tais imagens “frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e

normas de actuação. Não são compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos que se revelam, finalmente, no plano da justificação da acção dos adultos com as crianças” (p. 33).

Ao longo da construção histórica da infância, suas imagens mantêm algumas características similares, determinadas principalmente pela negatividade e exclusão com que tem sido definida e caracterizada (Buckingham, 2002; Heywood, 2002; Sarmiento 2005, 2006a). A criança é sempre concebida e analisada a partir daquilo que não possui em detrimento ao adulto, sendo que este “olhar adultocêntrico sobre a infância regista especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’” (Sarmiento, 2007. p. 33). Como afirma Heywood (2002, p. 11), a idade adulta era a etapa fundamental da vida, para qual a infância não passava de uma preparação”. Sarmiento (2007) afirma que “a infância como idade do não está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *in-fans* – o que não fala.” (p. 33).

A essa característica de ser a idade dos que não falam, Sarmiento (2007) acrescenta que a infância foi caracterizada na modernidade pela idade da não razão, sendo por isso, criada a escola como espaço destinado à formação da razão. A infância também é caracterizada pela idade do não-trabalho, sendo que as atividades específicas das crianças (trabalhos de casa, ajuda familiar) são excluídas da análise da divisão social do trabalho. As características da segunda modernidade que originam uma suposta adultização das crianças e a infantilização dos adultos inaugura a idade da não infância, sendo essa ideia expressa por Postman (1983) quando anuncia a “morte da infância”.

Ao analisar essas diferentes formas de negatividade a que a infância é sujeita, Sarmiento (2006a) destaca que “todos os processos de qualificação da infância por negação constituem, efectivamente, um acto simbólico de expressão de adultocentrismo e a projecção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana” p. 94).

Dessa negatividade da infância decorre a sua (in)visibilidade cívica e científica (Sarmiento, 2007). Ao discutir a (in) visibilidade cívica das crianças, Sarmiento aponta que o afastamento das crianças do mundo do adulto e o seu confinamento em um espaço social condicionado e controlado por adultos, fez com que o não exercício de direitos

políticos por parte das crianças fosse concebido como algo naturalmente esperado. O autor aponta que a exclusão das crianças da esfera política não está relacionada apenas ao fato delas não votarem, mas também de serem desconsideradas nas políticas públicas macro-sociais que afetam diretamente as suas vidas. As crianças são recusadas ainda do seu estatuto de cidadã, se utilizarmos uma concepção clássica de cidadania, que será conquistada plenamente na idade adulta e que durante a infância é “ensinada” pela escola. De acordo com Sarmiento (2007), a cidadania da infância se caracteriza pela participação das crianças em seus mundos de vida e a pela proteção que socialmente tem sido atribuída às famílias e ao Estado. Como coloca o autor, “é no balanço entre estas duas posições – proteção e participação – que se exprime o melhor interesse da criança”. (Archard, 2003 apud Sarmiento, 2007).

A (in)visibilidade das crianças em situação de rua é um dado apresentado no relatório da Situação Mundial da Infância (SMI) de 2006, elaborado pela UNICEF. Nesse documento as crianças em situação de rua aparecem ao lado das crianças órfãs, refugiadas, vítimas de guerra, crianças em prisões, em trabalho perigosos e presas em contratos, como sendo as que mais correm o risco de serem invisibilizadas. (p. 35). Como refere o relatório:

“em casos extremos, as crianças podem tornar-se invisíveis, efetivamente desaparecendo dentro de suas famílias, de suas comunidades e de suas sociedades, assim como desaparecem para governos, doadores, sociedade civil, meios de comunicação e até mesmo para outras crianças. Para milhões de crianças, a principal causa de sua invisibilidade são as violações de seu direito à proteção” (p. 35).

Cabe salientar a referência feita nesse trecho acerca da invisibilização das crianças em situação de rua frente a outras crianças, o que corrobora a idéia proposta por Marchi (2007) de que as crianças em situação de rua vivem uma dupla alteridade. Além disso, é necessário pontuar que o texto enfatiza as violações do direito de proteção pois esses podem de fato privar as crianças das condições mínimas que garantam a sua sobrevivência. No entanto, pode-se acrescentar que as violações dos direitos de participação também contribuem para a existência das crianças invisíveis.

Ao abordar o problema das crianças em situação de rua, o Relatório SMI 2006, afirma que:

Entre todas as crianças, as crianças de rua são as mais visíveis fisicamente, vivendo e trabalhando nas ruas e praças públicas de cidades em todas as partes do mundo. Entretanto, paradoxalmente, são também as mais invisíveis e, portanto, as mais difíceis de ser alcançadas por serviços vitais, como educação e cuidados e saúde, e as mais difíceis de proteger. (p. 40).

Trata-se, sem dúvida, de mais umas das contradições e tensões que marcam as vidas das crianças em situação de rua. Quanto mais visíveis fisicamente, quando mais colocam seus corpos nos centros das cidades, longe da família e da escola, mas invisíveis se tornam para a sociedade, pelo menos enquanto crianças. De fato, as crianças em situação de rua rompem com as principais instâncias socializadoras que foram historicamente designadas para “cuidar, proteger e controlar” as crianças. São elas: a escola e a família. Com isso, as crianças em situação de rua passam a ser consideradas como não-crianças (Marchi, 2007).

A partir da leitura do trabalho de Xibernas (1983) sobre as teorias de exclusão social e ao processo que a autora define como “acumulação de deficiências”, podemos afirmar que a criança em situação de rua tem a sua exclusão social potencializada por múltiplas exclusões que vai vivendo ao longo da sua vida, como por exemplo, a exclusão financeira da família de origem, os insucessos escolares frequentes, a utilização de substâncias psicoativas, o ingresso no mundo da marginalidade, entre outras. Inclusive, o ingresso nas instituições de atendimento destinadas a minimizar esta exclusão pode ser acrescentada a lista de exclusões que a criança vivencia, isto porque após a passagem por uma instituição de atendimento, a criança recebe um novo rótulo (o de institucionalizada) que reforça, muitas vezes, o seu papel de excluída. Este processo de acumulação de deficiências, segundo Xiberras, faz com que o processo de exclusão se efetive. É como se a sociedade aceitasse uma única deficiência isoladamente, mas não pudesse lidar com este acúmulo de diferenças.

Combater a negatividade e conseqüentemente a invisibilidade que recai sobre a criança e a infância é imperativo para que possamos permitir o exercício pleno da cidadania das crianças. Como afirma Soares (2005),

Desafiar a negatividade será, então, indispensável para ultrapassar os paradoxos que continuam a condicionar a afirmação plena da cidadania da infância, nomeadamente, relacionados com os hiatos persistentes entre os princípios proclamados na CDC e a prática social. (p. 136).

Em relação a (in)visibilidade científica da infância, muitos têm sido os autores da SI que referem essa questão (Alderson, 1995; James & Prout, 1990; Sarmiento 2006). Não se trata, segundo esses autores, de uma ausência de estudos sobre as crianças, mas sim de uma ocultação das crianças nesses estudos, em função da forma como são concebidas. A Psicologia do Desenvolvimento tem sido apontada como sendo exemplar dessa forma de abordagem, na medida em que a generalidade dos seus estudos falam sobre as crianças, sendo que estas, no entanto, são compreendidas apenas dentro de um processo de desenvolvimento linear e cumulativo que vai desde a infância até a fase adulta, não sendo consideradas, por isso, como sujeitos.

Por outro lado, verificamos essa mesma ocultação nos estudos tradicionais sobre socialização, que concebem as crianças enquanto receptoras passivas das normas sociais. De acordo com Heywood (2002), a concepção de infância como sendo essencialmente deficiente em relação aos adultos, teve por efeito obstacularizar a pesquisa da criança como tal, na suas singularidades e nos seus modos de vida. A SI visando combater essa invisibilidade da infância e das crianças nos estudos científicos pauta-se em alguns princípios epistemológicos e defende alternativas metodológicas e analíticas que serão posteriormente discutidas.

Outro ponto de particular interesse para o presente trabalho é a afirmação de que *a infância é uma das variáveis da análise social*, e por isso não pode ser investigada de forma isolada, devendo ser considerada as outras variáveis como classe, gênero, raça ou etnia. Ao estudarmos as crianças em situação de rua, fica evidente a necessidade de cruzarmos essas variáveis para compreendermos as suas vidas. Afinal, as crianças que estão nas ruas, pertencem a uma classe social empobrecida, proletária, são em sua maioria do gênero masculino e afro-descendentes. Isso significa que compreender a realidade dessas crianças implica analisar a forma como a organização social e econômica produz a classe social de origem das suas famílias. Ao analisar a influência do fator sócio-econômico para a saída das crianças de casa e a sua permanência na rua, Marchi (2007) afirma:

No entanto, há de se considerar que, se nem todas as crianças de famílias miseráveis estão nas ruas, todas as que estão na rua, no entanto, provém de famílias de muito baixa renda (como indicado na grande maioria dos estudos), o que destaca a importância do fator sócio-econômico. (p. 209)

Significa, também, perceber o que é ser menina e o que é ser menino em situação de rua, analisando historicamente como se estabelecem as relações de gênero e que determinam a rua como um ambiente tipicamente masculino e por isso, muito mais difícil para a sobrevivência e permanência das meninas. Como questiona Whitaker (2002): “O que é ser menina? O que é ser menina em cada espaço ou camada social?” (p. 8). No presente estudo, o que é ser menina em situação de rua? Foi em busca dessa resposta que iniciamos o nosso diálogo com as meninas. Trata-se obviamente de perguntas que não são plenamente respondidas, como não foi por Whitaker. Mas que se problematiza ao longo dos seus discursos, que falam exatamente sobre quem são as meninas que estão nas ruas e como são as suas vidas nesse contexto.

Implica também conhecer as relações de poder e preconceito que marcam as experiências das crianças afro-descendentes, mesmo em uma cidade, como Salvador, em que a maioria da população se enquadra nessa categoria. Novamente podemos falar de um acúmulo de deficiências, como coloca Xibernas (1983), afinal, ser criança, ser pobre e ser negro e ainda por cima em situação de rua, é mais do que suficiente para incorporar a criança em situação de rua numa imagem de marginalidade e exclusão.

O próximo ponto de análise consiste na afirmação de que as crianças são sujeitos ativos na construção e determinação das suas vidas sociais. Nessa discussão, está o debate sobre a possibilidade de considerarmos as crianças como atores sociais competentes. Marchi (2007) afirma que essa ideia de ator social é uma das premissas básicas da SI, mas também é uma das que mais dificuldades trazem aos estudos. Isso ocorre, segundo a autora, porque “este princípio fere frontalmente as tradicionais imagens da criança no Ocidente enquanto um ser passivo, heterônimo, frágil, submisso, dependente e em ‘processo de socialização’. Um ser, portanto, inacabado.” (p. 75). Além disso, Marchi (2007), ao analisar o caso das crianças em situação de rua, afirma que essa “emancipação” das crianças como atores se deu prioritariamente no campo teórico, não havendo uma alteração das condições de vida das crianças, nem das práticas sociais que a envolvem.

No entanto, Soares (2005) identifica alterações de práticas sociais que decorrem e/ou incentivam o campo de conhecimento da SI. Como afirma a autora:

assistimos desde há duas décadas ao desenvolvimento destas duas ideias: o surgimento e consolidação de uma área científica preocupada com a valorização da categoria social da infância como válida em si mesma para a produção de conhecimento social; o surgimento e consolidação de novas

perspectivas acerca da imagem da criança como sujeito de direitos, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos de participação. (p. 104).

Nesse sentido, apesar de não ser possível verificar uma mudança radical na vida concreta das crianças em função da sua consideração como ator social, é possível verificar uma série de progressos em relação a construção da sua imagem enquanto sujeitos de direitos. Tal fato, pode ser observado, inclusive, entre as crianças em situação de rua, já que no caso brasileiro, as suas situações precárias de vida foram tomadas como argumento crucial para a mobilização social – através de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e a constituição do próprio Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) – que culminou na elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). De qualquer forma, concordo com as limitações práticas e sociais, ainda existentes, do paradigma da criança como ator social (Marchi 2007). Como afirmam James e Prout (1990):

Apesar do nosso reconhecimento de que as crianças são sujeitos socialmente ativos, continua verdade o fato de que suas vidas são quase sempre determinadas e/ou constrangidas, em larga medida, pelos adultos e existem poucas instâncias para as crianças se organizarem e alcançarem o nível de se representarem independentemente⁵ (p. 30)

Soares (2005) também afirma que ainda é preciso percorrer um longo percurso para que se consiga “desafiar as metáforas retórica dos discursos que mais poderosamente continuam a influenciar o estatuto social e político da infância” (p. 136). De acordo com a autora, essas metáforas estão presentes no discurso pedagógico e nas instituições de atendimento que percebem a criança como aluno ou utente, desconsiderando a sua agência (*agency*).

Ao analisar diferentes programas de atendimento a crianças em situação de rua, Rizzini, Barker e Cassaniga (2000, p. 16) apontam que tais programas possuem um aspecto extremamente positivo que é considerar e reconhecer as competências e capacidades das crianças em situação de rua, devendo esse aspecto ser tomado como exemplo para as outras políticas de atendimento a crianças⁶. Parece contraditória a

⁵ No original: Despite our recognition that children are active social beings, it remains true that the lives are almost always determined and/or constrained in large measure by adults and there are few instances of children becoming organized at a ‘grass roots’ level to represent themselves independently.

⁶ As instituições e projetos analisados são considerados modelos na medida em que atendem ou buscam atender às recomendações propostas pelo ECA. Não é possível afirmar que as políticas de atendimento de todo o país possuam essa perspectiva da criança como sujeito de direitos ou ator social. Como afirma Silva (2003), as políticas de sociais aplicadas à infância “valorizam as ações de

afirmação de que se reconhece muito mais as competências das crianças de rua do que de crianças que vivem em igual situação sócio-econômica, mas que não estão nas ruas. De fato, as crianças em situação de rua pelo fato de terem rompido com as principais instância de socialização definidas para a infância, a escola e a família, acabaram por desafiar aos técnicos, às instituições e as próprias políticas públicas a criarem novas formas de ação. Os educadores de rua ou educadores sociais são um bom exemplo dessas novas formas de abordagem. As próprias instituições de atendimento possuem um discurso que indicam a necessidade de “construir conjuntamente” com a criança o desejo de sair das ruas, o desejo de retornar à escola. Parece que nesse sentido, a criança em situação de rua foi emancipada antes das outras crianças. Mas isso não é apenas positivo, já que em alguns casos, essa emancipação significou a desresponsabilização dos adultos. Como demonstra Marchi (2007), a leitura extremada por parte do senso comum da noção de criança ator proposta pela SI pode levar a essa desresponsabilização adulta e societal em relação às crianças.

No presente trabalho, adotamos o paradigma da criança enquanto ator social, sem que isso implique desconsiderar os constrangimentos e determinações sociais a que as crianças e todos os atores estão submetidos. Além disso, consideramos fundamental o papel da mediação⁷ dos adultos para que as crianças consigam exercer suas cidadanias de forma plena. A opção desse estudo, é similar a proposta por Ferreira (2004), no sentido que pretende identificar a criança num ponto situado na interface entre a criança tribal e a criança como estrutura social. De acordo com a autora, esse posicionamento “visa ensaiar uma compreensão da agência das crianças que pretende evitar cair na tentação tanto do determinismo exacerbado das estruturas sociais como da posição oposta, que coloca a tônica na exaltação voluntariosa e individual da acção humana (p. 26)”.

O próximo tópico a ser abordado consiste no ponto de confluência de número sete, apontado por Sarmiento (2006): as crianças são produtoras culturais. Para discutir esse ponto são cruciais os conceitos de culturas da infância e a análise da sua *gramática*, como propõe Sarmiento (2003a, 2003b) e o conceito de reprodução interpretativa, proposto por Corsaro (1997). Esses autores partem de uma premissa básica, em que se

atendimento entre a caridade misericordiosa, a filantropia e a intervenção das chamadas *classes perigosas* (grifo do autor) nas instituições geradoras de revolta e violência, como é o caso da Febem” (p. 153).

⁷ Quentel (2004) apud Marchi (2007)

afirma que a criança não é sujeito passivo sobre o qual se exerce o processo de socialização. Isso significa que o paradigma da criança como ator social competente que foi anteriormente apresentado está intimamente relacionado com a temática das culturas infantis. Soares (2005, p. 109) afirma que as culturas da infância funcionam como uma porta de acesso às competências das crianças, combatendo assim uma imagem de criança incompetente que fundamenta os constrangimentos impostos pelo poder adulto e que limitam as possibilidades de participação das crianças.

De acordo com Sarmiento (2003a), a idéia de que “as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitoração da acção que são específicos e genuínos” (p.370) já é praticamente um consenso entre os investigadores, sendo que a questão cerne da discussão sobre as culturas da infância é a autonomia em relação aos adultos. Tal autonomia tem sido defendida por alguns estudos sociológicos (Denzin, 1977; James, Jenks & Prout, 1998), que apontam para a relevância das interações das crianças com os pares e das crianças com os adultos.

Mais afinal o que são as culturas da infância? Os que as caracteriza e as distingue das culturas adultas? De acordo com Sarmiento (2003a), as respostas a essas questões são ainda parciais, na medida em que “a inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar” (p.116). No entanto, é esse mesmo autor que nos fornece muitos indícios de respostas e pistas que nos auxiliam na compreensão das culturas infantis.

De acordo com Sarmiento (2003b), por “culturas da infância” entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e da acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (p. 53). E é justamente para identificar e compreender os “traços distintivos” das culturas da infância, que o autor propõe o estudo da gramática das culturas da infância (Sarmiento, 2003a, 2003b). As dimensões apontadas pelo autor são: a semântica, a sintaxe, a morfologia e a pragmática. A semântica se refere a construção por parte das crianças de significados autônomos e de processos de referenciação e significação próprios. A sintaxe remete às regras de articulação entre os elementos simbólicos, que para as crianças implica uma articulação do real e imaginário no mesmo discurso. A morfologia representa as formas que assumem os elementos constitutivos das culturas

da infância (os jogos, brincadeiras, os gestos). A pragmática se refere, por sua vez, às relações de comunicação que se estabelecem entre os pares durante as interações.

Além dessas dimensões a serem analisadas e consideradas na investigação sobre as culturas da infância, Sarmiento (2003a) apresenta os quatro eixos estruturadores das culturas da infância. São eles: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A interatividade é um fator crucial para a análise das culturas da infância, pois é justamente na relação com os pares e com os adultos que as crianças se constituem enquanto produtoras culturais. Ao discorrer sobre a interatividade, Sarmiento recorre ao conceito de cultura de pares, tal como é proposto por Corsaro (1997). Se a análise das culturas de pares é considerada fundamental para a compreensão das culturas produzidas pelas crianças de uma forma geral, tal importância é maximizada se considerarmos a realidade das crianças em situação de rua. Essas crianças, apesar de manterem contato, mesmo que esporádico, com a família, em geral já não frequentam a escola e isso implica que as suas aprendizagens ocorrem prioritariamente no contato com outras crianças também em situação de rua. De acordo com Corsaro (1997), a cultura de pares é um conjunto, relativamente estável, de atividades ou rotinas, artefatos, valores, e preocupações que as crianças produzem e compartilham com seus pares⁸. No caso das crianças em situação de rua, compartilhar a cultura de pares é um fator de sobrevivência, já que apenas a partir dessa socialização horizontal é que as crianças aprendem as estratégias necessárias para garantirem sua sobrevivência na rua. Como afirma Sarmiento (2003a), é nas diferentes interações que as crianças formam a sua identidade pessoal e social. O processo de “se tornar” uma criança em situação de rua exige o partilhar de diversos valores, experiências e representações. Ao desenvolver o conceito de cultura de pares, Sarmiento (idem, p. 372) salienta:

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Essa partilha de tempo,

⁸No original: Peer culture as a stable set of activities or routines, artifacts, values and concerns that children produce and share in interaction with peers.

ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento.

O segundo eixo estruturador das culturas da infância é a ludicidade, que está diretamente relacionada com a interatividade. Afinal, as crianças brincam com os outros e é nessa interação que se aprende a sociabilidade. Apesar da ludicidade ser um fator presente em todas as gerações, o brincar na infância difere dos outros momentos, por ser uma coisa séria. Como afirma Sarmiento (2003b) “entre o brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. (p.373).”

O terceiro ponto apresentado por Sarmiento (2003b) é a fantasia do real, que se refere ao “modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstroem criativamente pelo imaginário, seja importante situações e personagens fantasistas para seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem” (p. 374). Para o autor esta transposição imaginária de situações, pessoas, objetos e acontecimentos é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem frente a situações dolorosas presentes em suas histórias de vida. Tal aspecto das culturas da infância fica evidente quando analisamos as produções culturais das crianças participantes da presente investigação. Como poderá ser visto no Capítulo 4 – Expressões Culturais – as crianças transitam constantemente entre a realidade e a fantasia para nos contar suas trajetórias de vida, assim como as suas experiências na rua. Além disso, foi possível verificar ao longo de toda a investigação que, de fato, essa imaginação do real é uma característica comum a todas as crianças e funcionam no diálogo entre elas, mas também entre as crianças e os adultos.

Por fim, Sarmiento (2003b) nos apresenta a reiteração como característica das culturas da infância e remete a não linearidade temporal das crianças. Para o autor, “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. (p. 374)”. Compreender essa característica do tempo da criança, nos ajuda a perceber a forma entusiástica com que as crianças contam e recontam suas histórias e aventuras nas ruas, afinal ao narrar as suas histórias as crianças não se limitam a narrar, mas a recriar toda a situação, a viver tudo de novo, como afirma Benjamin (1992 apud Sarmiento, 2003b).

Além dos pontos apresentados anteriormente acerca das culturas da infância, é fundamental analisarmos o conceito de reprodução interpretativa apresentado por Corsaro (1997), na medida em que é a partir desse conceito que compreendemos a relação que as culturas da infância estabelecem com o mundo adulto. Como dito anteriormente, defende-se uma autonomia das culturas da infância, mas isso não significa que essas formas culturais não sofrem a influência do mundo adulto, pois conforme dito anteriormente, um dos eixos estruturadores das culturas da infância é justamente a interatividade.

Para Corsaro (1997) apresenta o conceito de reprodução interpretativa, no intuito de se contrapor a uma noção de socialização em que a criança é considerada passiva e depositária das normas sociais como afirmamos anteriormente. Para o autor, “o termo interpretativa captura os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade” (18). Já o termo reprodução, segundo o autor, “recupera a idéia de que as crianças não internalizam simplesmente a sociedade e a cultura, mas elas ativamente contribuem para a produção e mudança cultural”(p. 18). Além disso, Corsaro afirma que o termo reprodução indica que as crianças, enquanto participantes de uma sociedade, são constringidas pela estrutura social existente e pela cultura societal, que por sua vez são afetados pelos processos de mudanças históricas.

Corsaro (1997) aponta a complexidade de estudar as culturas da infância na medida em que as crianças são sempre integrantes de duas culturas simultaneamente – a das crianças e a dos adultos. Para conseguir captar essa complexidade, o autor propõe que seja feita uma análise que transita entre níveis micro e macros sociais. A noção de reprodução interpretativa pode ser associada ao conceito de estruturação proposto por Giddens (1984), como referem autores como Pinto (2000) e Sarmiento (2000).

As principais premissas teórico-epistemológicas da SI que foram apresentadas até o momento têm uma influência direta nas metodologias de investigação. Afinal, quais as técnicas e métodos que permitem apreender o conceito de criança enquanto ator social? Quais as estratégias de investigação que melhor respondem aos anseios dessa nova área de conhecimento? No intuito de responder a essas questões, apresentaremos algumas das metodologias utilizadas nas investigações realizadas no âmbito da SI, ressaltando as especificidades da investigação com as crianças.

2. Metodologias empregadas nas investigações da Sociologia da Infância

Desde o “surgimento” do *novo paradigma da Sociologia da Infância* (James, Jenks, & Prout, 1998), que tem sido defendida a necessidade de construir ou empregar métodos de investigação que consigam abarcar as premissas básicas desse novo paradigma. Nesse mesmo texto inaugural, os autores apresentam os métodos etnográficos como sendo particularmente úteis já que possibilitam captar de forma mais direta as vozes das crianças. No entendimento dos teóricos da SI, a utilização dos métodos tradicionalmente utilizados pela Psicologia do Desenvolvimento e pela própria Sociologia eram insuficientes para dar conta das especificidades da infância. De fato, tais métodos (observação indireta, experimentos laboratoriais, testes padronizados, questionários) restringiam a infância ao seu caráter natural, não permitindo a análise das características contextuais e sociais. Os estudos laboratoriais para a compreensão do desenvolvimento humano foram alvo de críticas dentro da Psicologia do Desenvolvimento⁹, por autores como Bronfenbrenner (1979/1996) que defendem a necessidade de se estudar as crianças em seu contexto natural.

O estudo da criança em contexto não é uma novidade para a Sociologia, sendo ressaltado nessa área a necessidade de compreender as crianças através delas próprias, pois como afirma Christensen e James (2005) “a infância e a vida das crianças têm vindo a ser exploradas unicamente através das percepções dos adultos prestadores de cuidados (p. xiv)”. Ainda de acordo com essas autoras, a investigação com crianças não envolvem necessariamente a adoção de métodos particulares ou diferentes daqueles usados em investigações com adultos. Essa não diferenciação de métodos não implica a negação das especificidades da infância e das crianças como sujeitos e participantes de uma investigação, nem as implicações éticas decorrentes da adoção desse novo paradigma.

A escolha dos métodos adotados nessa investigação, a etnografia e as metodologias participativas, fundamenta-se em algumas especificidades da pergunta de investigação que foi formulada e das características das crianças participantes desse estudo. Ao eleger como objetivo central do trabalho a investigação do cotidiano das crianças em situação de rua inseridas em uma instituição de atendimento, nos

⁹ Prout (2004) reconhece os avanços propostos pela Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner, mas afirma que os seus avanços ainda são condicionados pela sua visão estruturalista.

implicamos com uma metodologia que de acordo com Ferreira (2004) “procura estudar os procedimentos, os modos de fazer vulgares, os *etnométodos* (grifo da autora) de que os actores vulgares, membros de uma forma social, se socorrem para interagirem e organizarem a vida de todos os dias e, assim, continuamente construírem e reconhecerem o seu mundo, tornando-o familiar”. Paralelo a isso, há o reconhecimento de que as crianças em situação de rua são sujeitos cuja voz tem sido historicamente silenciada, tanto pela forma como todas as crianças têm sido silenciadas, mas também como uma forma de resistência ativa adotada por esses sujeitos. Ou seja, as crianças em situação de rua adotam como estratégia, em muitos momentos, a recusa em utilizar a linguagem verbal como forma de expressão. Além disso, as crianças em situação de rua, por serem alvo frequente do interesse público, jornalístico e científico, possuem um discurso previamente elaborado que corresponde às expectativas sociais e que é utilizado como resposta comum às questões de investigação. Daí a necessidade de métodos que possibilitem um contato prolongado com essas crianças e que utilize novas formas de expressão. Outro aspecto que está relacionado com a adoção das metodologias participativas como cruciais na investigação com essas crianças é a noção defendida por alguns autores da SI de que esta deve ser uma ciência implicada com as alterações da realidade social que investiga. Nesse sentido, a promoção dos direitos de participação das crianças em situação de rua (em conjunto com a defesa e promoção dos direitos de proteção e provisão) é condizente com a premissa de que a participação é fundamental no exercício da cidadania das crianças. De acordo com Soares, (2005)

A consideração dos olhares das crianças acerca dos seus mundos sociais e culturais, a partir do seu próprio campo e através das suas vozes, é uma das estratégias mais adequadas para a consolidação do discurso da cidadania infantil (p.142).

Antes de iniciarmos a apresentação das características, especificidades e dilemas envolvidos nas metodologias adotadas na presente investigação, cabe destacar algumas considerações feitas por Tomás (2006) acerca do trabalho investigativo com crianças e sobre a infância. De acordo com a autora:

Para escrever sobre a infância é necessário lê-la e compreendê-la, mesmo que ela se mostre, à primeira abordagem, ilegível, incompreensível, talvez inacessível. Escrever sobre a infância é afinal, uma tentativa de mapear a multiplicidade dos sentidos, as múltiplas vozes e as diferentes escalas onde as crianças se movem e são movidas. (Tomás, 2006, p. 39)

As afirmações de Tomás (2006) descrevem de forma sintética e contundente, o desafio metodológico que é imposto a SI e aos pesquisadores que adotam as suas premissas teórico-epistemológicas. Trevisan (2006) ratifica o desafio experienciado pelo investigador da infância, afirmando que a ele é exigido uma mudança de postura, “uma flexibilidade e atenção, capacidade de deslocamento dos seus modos de pensar e agir e, mais do que tudo, competências de relacionamento com as crianças”. (p. 79).

2.1. Etnografia

A etnografia tem sido descrita como estratégia privilegiada na investigação com as crianças, pois possibilita uma maior aproximação do pesquisador com a realidade das crianças, permitindo que estas exponham o seu conjunto de representações, crenças e valores, ao invés de permanecerem ocultas como nas pesquisas tradicionais com crianças (James & Prout, 1990; James, Jenks & Prout, 1998; Graue & Walsh, 2003; Ferreira, 2004; Sarmiento, 2006b, Corsaro, 1997; Franklin, 2002).

Contudo, é necessário referir que a realização de uma etnografia com crianças apresenta alguns desafios importantes de serem apresentados e discutidos. Em primeiro lugar, é necessário compreender que o estudo do mundo das crianças é o estudo de um outro mundo que não é independente do mundo do investigador, o que implica numa tendência do investigador de compreender as experiências da infância a partir das suas próprias memórias e vivências enquanto infante. A etnografia com crianças coloca ao pesquisador, então, o desafio de tornar estranho algo que julga conhecer extremamente bem. Além disso, é preciso desconstruir a imagem de criança como um fato puramente biológico e compreendê-la dentro dos sistemas de relações históricas e sociais.

Nesse sentido, a etnografia com crianças em situação de rua apresenta um desafio ainda maior, pois essas crianças possuem uma dupla alteridade, uma em relação ao mundo dos adultos e outra em relação ao mundo das outras crianças, exigindo que o pesquisador esteja numa constante negociação entre as suas idéias preconcebidas acerca da infância e a experiência cotidiana das crianças participantes do estudo.

Outro aspecto importante a ser considerado na realização de uma etnografia com crianças se refere à postura assumida pelo pesquisador adulto no contexto de investigação. Uma vez que as relações entre adultos e crianças já estão socialmente estabelecidas, é necessário que o investigador rompa com isso para se relacionar com as crianças de uma forma diferenciada. É nesse sentido que Corsaro e Molinari (2005) defendem que o pesquisador deve assumir uma postura de adulto atípico, devendo por

isso abdicar do papel de adulto detentor de todas as respostas, de coordenador das brincadeiras e gerenciador de conflitos entre as crianças. Assumir essa postura de adulto atípico permite que a criança e o investigador estabeleçam outro tipo de relação em que o poder, inerente ao processo de investigação, possa ser renegociado. A tarefa de se tornar um adulto atípico no contexto institucional não é fácil, já que é preciso renegociar esse papel não apenas com as crianças, mas com os outros adultos da instituição. Além disso, é necessário salientar que a postura de adulto atípico não significa se infantilizar frente às crianças, na medida que isso iria ao encontro da premissa de que as crianças são atores sociais competentes e que reconhecem a nossa adultez. De acordo com James, Jenks e Prout (1998), durante o percurso de investigação o adulto só poderá ser um semi-participante nos mundos das crianças na medida em que é impossível apagar as diferenças geracionais e culturais. Com as crianças participantes desse estudo, a postura de adulto atípico consistiu em demonstrar a elas o nosso desconhecimento sobre as suas realidades de vida, descritas a partir do seu próprio conjunto de valores, representações e sentidos.

A etnografia também tem sido considerada um método privilegiado para investigar a vida das crianças em situação de rua (Fenelon, Martins & Domingues, 1992; Marchi, 1994; Hecht, 1996; Fernandes, 2006; Silva & Milito, 1995). De acordo com Marchi (1994), a escolha de etnografia deve-se ao fato de seu estudo buscar aquilo que ela identifica como ausente na produção científica sobre as crianças de rua, mas que fazem parte dos romances que são produzidos acerca dessa temática. Trata-se segundo a autora de identificar e descrever: “a minúcia das relações, a intimidade dos detalhes, a capilaridade do cotidiano (p. 11).

De acordo com Neves (2006) “o termo etnografia refere-se tanto a um processo de investigação como ao produto textual que dele dá conta (p.68)”. No presente trabalho, a etnografia assume apenas ao processo de investigação, na medida em que a construção da tese como um todo se pautou na triangulação de diversas fontes de dados, que foram produzidos para além da etnografia. O Capítulo II, *Cotidiano*, talvez seja aquele que dá conta mais especificamente das observações de orientação etnográfica que foram feitas ao longo da investigação e nesse sentido, tem a sua escrita baseada no conto etnográfico, cuja produção é pautada nos diários de campo (Neves, 2006).

2.2. Metodologias Participativas

Ao fazer um mapeamento das fontes que influenciaram o desenvolvimento das metodologias participativas utilizadas com crianças, Soares (2005, p. 151) afirma que essas se inspiram em um conjunto diverso de tradições que se enquadram nas chamadas *Participatory Rural Appraisal* (PRA), que atualmente são mais conhecidas como *Participatory Learning and Action* (PLA). Tais abordagens foram inicialmente utilizados com adultos, com baixa literacia e na área da educação tendo, posteriormente sido ampliada para outros campos de aplicação e investigação, assim como utilizadas com diversos grupos minoritários.

De acordo com Tomás (2006), “ponto de vista metodológico, a investigação participativa procura métodos e técnicas que permitem *conhecer transformando* (grifos da autora). (p. 47)”. Nesse sentido, tais metodologias são uma “crítica aos modelos positivistas e funcionalistas e a uma visão de ciência que se quer neutra, apolítica e não comprometida”.

A busca por metodologias de investigação participativa nas pesquisas com crianças é pautada no reconhecimento e na defesa dos direitos de participação das crianças tais como preconizados pela Convenção dos Direitos das Crianças (CDC, 1989)¹⁰. Muitos são os autores que têm defendido que a criança deve ser considerada um participante ativo do processo de investigação (Alderson, 2000; Boyden & Ennew, 1997; Thomas and O’Kane, 1998; Landsdown, 2001; James, Jenks & Prout, 1998; Soares, 2005; Tomás, 2006), pois isso enriquece os dados que podem ser obtidos na investigação, mas também promovem uma mudança de concepção de infância e criança.

As metodologias participativas com crianças exigem do pesquisador uma postura flexível e criativa que possibilite a inserção das crianças nas diferentes etapas do processo de investigação. De acordo com Boyden & Ennew (1997), nenhuma técnica de investigação é naturalmente participativa, sendo que a forma como esta é aplicada que determina o seu caráter mais ou menos participativo. Isso não exclui, contudo, a necessidade de se procurar técnicas que sejam menos dependentes da linguagem,

¹⁰ A Convenção dos Direitos das Crianças foi ratificada pelo Governo Brasileiro em 24 de Setembro de 1990.

ênfatizando técnicas que explorem as competências das crianças como as visuais e as dramáticas.

Foi justamente na busca de técnicas que se afastassem da linguagem que utilizamos na presente investigação as fotografias, filmagens, músicas e danças. De acordo com Soares (2005) a escolha das técnicas a serem utilizadas devem se pautar na análise do problema a ser investigado, o contexto em que a investigação será realizada, assim como deve considerar a diversidade do grupo social da infância. A autora faz uma descrição de uma série de técnicas que podem ser utilizadas nas investigações participativas e que devem ser combinadas de acordo com a originalidade e criatividade do pesquisador.

A primeira técnica descrita por Soares (2005) são as entrevistas, que apesar de ser uma ferramenta tradicional de investigação, pode ser adaptada e reconfigurada em função dos princípios participativos adotados. A autora fala da possibilidade de entrevistas em semi-grupos, duplas ou mesmo individuais. No presente trabalho optou-se por entrevistas individuais, com o intuito de aprofundar questões que emergiram nos momentos mais coletivos da investigação e em função da faixa etária dos participantes. Foram entrevistas livres e informais (Tomás, 2006), que se realizaram nos espaços escolhidos pelas crianças, tendo como tema principal as trajetórias de vida das crianças.

A segunda técnica descrita por Soares (2005) é a observação participante, sendo essa central ao método etnográfico utilizado nessa pesquisa e que já foi referido anteriormente. A terceira e quarta técnica sugerida pela autora são respectivamente a realização de pequenos grupos de discussão e os registros escritos. Ao longo da investigação realizamos uma atividade em grupo, cujo objetivo foi investigar as representações das crianças acerca das letras de alguns raps. Os registros escritos também foram utilizados nessa investigação, mas não de forma planejada ou sistemática, pois grande parte das crianças participantes desse estudo não dominam a escrita. Isso não impediu que considerássemos as produções espontâneas das crianças, como bilhetes endereçados a nós, cartas de amor trocadas entre as crianças e até mesmo os diversos registros escritos presentes nas paredes da instituição.

As fotografias são consideradas por Soares (2005) uma forma de registro alternativo aos registros escritos. As fotografias produzidas pelas crianças no âmbito da

investigação foram consideradas como importantes formas de expressarem os seus cotidianos e narrarem as suas trajetórias de vida. A fotografia tem sido utilizada nas investigações nos chamados métodos auto-fotográficos (Dollinger, 2002; Ziller, 1990), que consiste na análise de fotografias retiradas pelos próprios sujeitos da investigação. Por outro lado, as fotografias são utilizadas como facilitadoras dos processos de entrevista, tendo sido utilizada pela primeira vez com esse intuito por Collin (1957 apud Cappello, 2005). Ao recorrer às fotografias como recursos visuais para as entrevistas elimina-se uma série de limitações que são recorrentes nas entrevistas com crianças. Além disso, o interesse pelas máquinas fotográficas, assim como pelas fotografias produzidas aumento o interesse das crianças pelo projeto de investigação. Como aponta Cappello (2005), a *photo elicitation* é particularmente útil em contextos onde as crianças possuem visões preestabelecidas das regras que regulam a relação entre elas e os adultos, como é o caso das escolas, onde o pesquisador é visto como mais um professor, e a atividade de investigação como mais uma tarefa escolar. De fato, a atratividade das fotografias são um aspecto central para a sua utilização com crianças em situação de rua, tendo sido utilizada por alguns investigadores que trabalham com essa população (Neiva-Silva, 2003; Justo, 2003; Borowsky, 2002).

Outra técnica utilizada na presente investigação foi a realização de filmes com as crianças. De acordo com Faulkner (1998), o *participatory vídeo (PV)* se constitui como uma excelente forma de ampliar a participação das crianças no processo de investigação. De acordo com o autor, ao inserir as crianças no processo de produção de vídeos, o adulto torna-se apenas um instrumento, um recurso à disposição das crianças. Ao utilizarmos como ferramenta de aproximação a câmara filmadora, obtivemos uma resposta bastante positiva das crianças, que de fato assumiram os papéis de diretor das filmagens.

Antes de encerrarmos esse ponto, é necessário explicitar o conceito de participação que adotamos nessa investigação. Participação será entendida como todas as ações das crianças com efeito para a regulação das práticas que a envolvem, tal como aponta Sarmiento. Além disso, corroboramos a afirmação de Soares (2005):

A ideia de participação infantil que defendemos entende a criança como um actor social, activo no exercício concreto da acção social e, por isso mesmo, também na construção da sua identidade pessoal e social. (Soares, 2005. p. 396).

3. Orientação metodológica

3.1. Contexto

A instituição onde foi realizada a investigação se situa na cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia, no Brasil. O município de Salvador ocupa uma extensão de 707 km, sendo a sua população residente, em 2001, de 2.443.107 habitantes. Localiza-se na região Nordeste do país, sendo a segunda capital do país com o pior PIB per capita. Possui taxas de desemprego elevada, assim como outros indicadores de grande desigualdade econômica e social (IBGE).

Salvador é, por outro lado, a cidade cenário do livro de Jorge Amado, *Capitães de Areia*, que de forma ficcional eternizou a imagem moleque das crianças de rua. É também em Salvador, que se constituiu um dos principais programas de atendimento a crianças em situação de rua, o Projeto Axé¹¹, cuja sistematização da abordagem de rua e da pedagogia do desejo, influenciou de forma marcante as políticas de assistência a crianças em situação de rua de todo o país. Atualmente a educação de rua do Projeto Axé está praticamente extinta, apesar de não ser esse o discurso oficial da instituição¹².

Contudo, é nesse mesmo cenário, que hoje identificamos uma escassez de recursos para o atendimento às crianças em situação de rua. Ao longo da investigação fiz inúmeras ligações para o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e também a Fundação de Apoio à Criança e ao Adolescente (FUNDAC – órgão vinculado ao Governo do Estado da Bahia), tentando obter informações oficiais sobre as instituições e programas destinados a crianças em situação de rua. Mas nenhum dos dois órgãos soube fornecer nenhuma informação concreta. A FUNDAC possuía um gabinete responsável pela coordenação do atendimento a crianças em situação de rua, no Estado da Bahia. No entanto, tal gabinete foi extinto em 2005. Em um único contato que consegui com a ex-gerente desse gabinete, obtive a informação de que o gabinete havia sido extinto, assim como toda a documentação relativa a sua atuação. Uma vez que estava interessada em refazer o histórico do atendimento a essa população na cidade de Salvador, solicitei uma entrevista e fui informada de que não apenas os documentos e o gabinete haviam sido extintos, mas também qualquer interesse sobre a temática. Essas

¹¹ Para uma descrição do projeto Axé e sua proposta de atendimento, ver Reis (2000).

¹² Realizei entrevistas com alguns funcionários do Projeto Axé no intuito de compreender melhor a dinâmica e a situação de atendimento a crianças em situação de rua na cidade de Salvador.

tentativas de contato e de obtenção de informações são aqui registradas no intuito de denunciar uma realidade de atendimento desmantelada e enfraquecida.

3.2. Instituição¹³

A instituição é formada por três espaços de atendimento, sendo um deles destinado ao atendimento diurno para crianças de ambos os sexos com idades entre oito e catorze anos. Os outros dois espaços fazem o acolhimento noturno, havendo uma separação entre os meninos e meninas. Trata-se de uma instituição de caráter municipal que recebe crianças a partir do encaminhamento dos Conselhos Tutelares e/ou do Ministério Público, possuindo portanto, um caráter fechado.

Apesar de ter sido criada com o intuito de atender exclusivamente a crianças com inserção na rua, a abrangência da instituição foi ampliada recebendo as crianças em situação de risco e vulnerabilidade social que necessitam de abrigo temporário na cidade de Salvador. Optei por realizar a maior parte das atividades no espaço diurno de atendimento, sendo realizadas apenas algumas visitas aos outros espaços, principalmente em função do pedido das próprias crianças. No espaço diurno está prevista a realização de atividades lúdico-pedagógicas e a realização dos atendimentos e/ou encaminhamentos que se fazem necessários, como contatos com a família, atendimento médico, dentário e psicológico, e transferências para outras instituições de caráter permanente. A equipe técnica da instituição é formada por duas assistentes sociais, uma terapeuta familiar e onze educadores que se revezam em um sistema de plantão, formando equipes de três ou quatro educadores a cada dia.

3.3. Crianças

Ao longo da execução do trabalho de campo, foi possível contatar com 55 crianças, com idades entre 08 e 18 anos, sendo 40 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. O nível de participação das crianças no projeto de investigação foi bastante variado, pois algumas crianças estiveram na instituição por apenas um dia e outras estiveram praticamente em todo o período de coleta de dados. Além disso, as crianças possuem perfis muito variados no que se refere à experiência de rua, pois apesar de se destinar especificamente a população de rua, a instituição acaba por responder a outras demandas de atendimento, pois se trata da única instituição municipal que presta

¹³ Não serão fornecidos dados acerca do histórico da instituição, assim como o seu papel no atendimento a crianças em situação de rua na cidade, com vistas a garantir o anonimato da mesma.

atendimento temporário a crianças. De qualquer forma, todas as crianças participantes já estiveram em situação de rua, sendo que essa experiência ocorreu previamente ou durante a inserção institucional.

Nesse momento nos limitaremos a essa descrição breve, pois as características das crianças participantes desse estudo serão discutidas ao longo do Capítulo 2, onde é feito um cruzamento dessas características com os estudos empíricos realizados sobre a temática das crianças em situação de rua. Além disso, as trajetórias de vida dessas crianças serão descritas e analisadas no Capítulo 5, sendo possível construir um conjunto alargado de informações sobre os participantes da investigação.

3.4. O Percurso Investigativo

Para compreender o presente trabalho e os dados que são apresentados e analisados ao longo dos capítulos subsequentes, é de fundamental importância conhecer o processo de investigação tal como ele ocorreu, em suas idas e vindas, avanços e retrocessos, obstáculos e superações. De fato, como em qualquer investigação, o percurso investigativo não se deu de forma linear, havendo muitos momentos em que foram necessárias adaptações e reorientações. No entanto, ao contrário de representarem situações de pouco êxito, foram momentos que propiciaram revelações e *insights* importantes acerca do contexto que estava sendo investigado, além de permitirem o questionamento de algumas premissas teórico-metodológicas assumidas no trabalho.

Apesar de reconhecer a não-linearidade do percurso investigativo e de afirmar a importância da descrição do mesmo seguindo a sua evolução temporal, é importante antecipar uma descrição panorâmica daquilo que denomino momentos da investigação. De forma esquemática e didática podemos afirmar que o método adotado na investigação se dividiu em três momentos distintos, sendo o primeiro caracterizado pelas observações de orientação etnográfica. O segundo momento foi marcado pela utilização da metodologia participativa, em que foram utilizados diferentes técnicas e recursos através dos quais as crianças puderam retratar o seu cotidiano, suas culturas e valores. No terceiro momento foram realizadas entrevistas individuais com as crianças e a análise dos relatórios produzidos pelos técnicos da instituição sobre cada criança. É importante ressaltar que esses momentos estão divididos apenas a nível descritivo uma vez que termos temporais houve uma sobreposição dos mesmos. As observações foram

realizadas, por exemplo, durante todo o período de coleta de dados, sendo que a coleta de dados individuais foi realizada concomitantemente com o final da realização das atividades de cunho participativo¹⁴.

Fornecida essa visão panorâmica, é necessário agora retomar a descrição da investigação tal como ela ocorreu, ou como afirma Silva (2003) é necessário “*recuperar os bastidores do fazer investigativo*” no intuito de construir de forma gradativa o objeto de análise, simultaneamente, ao esforço de “*capturar tanto os sentidos velados nas supostas insignificâncias dos detalhes da vida social quanto os sentidos manifestos nas obviedades dos enigmas que, dialeticamente, pululam na prática científica social*” (p. 47).

O primeiro aspecto a ser referido em relação ao itinerário de investigação é a presença de uma assistente de pesquisa ao longo do mesmo. A presença da Psicóloga Thaís Mesquista Donineli, deve-se ao fato de contar com um espaço relativamente curto de tempo e em função da minha experiência anterior com crianças em situação de rua, onde ficou claro os benefícios da presença de uma assistente. Thaís participou de todo o processo de investigação, realizando registros pessoais em diários de campo, que foram utilizados como recursos de análise, sendo que tais trechos estão devidamente identificados. A presença de uma assistente pode levantar questões de autoria ou mesmo da influência das “impressões” registradas. No entanto, buscamos sempre construir separadamente os nossos diários de campo, antes mesmo que houvesse comentários entre nós. Por outro lado, a existência de uma dupla de pesquisa favoreceu o processo reflexivo da elaboração e releitura dos diários de campo¹⁵. A presença de uma outra pesquisadora no momento da pesquisa não anula o fato de que o investigador nos métodos etnográficos é um dos principais instrumentos de investigação, na medida em que é simultaneamente instrumento de recolha e de tratamento. Nesse sentido, coube a mim o processo de tratamento dos dados, sendo as discussões com Thaís mais uma fonte de alteridade para o texto que estava sendo construído. No entanto, por reconhecer que nos métodos etnográficos, um dos instrumentos básicos de investigação é o próprio investigador, identificamos nas citações ao longo da tese as autorias das mesmas.

¹⁴ Essa distinção não significa que as entrevistas não possuíssem um caráter participativo, mas o objetivo é distinguir um momento em que as atividades foram coletivamente realizadas de momentos mais individuais em que as crianças desempenhavam papéis menos ativos.

¹⁵ Davis, Watson & Cunningham-Burley (2005) discutem o processo de reflexividade em um contexto de investigação, realizado por um grupo de pesquisa. No caso do referido estudo, apenas um dos autores produzia os diários de campo, mas esses eram coletivamente debatidos em reuniões de equipe.

A coleta de dados, ou melhor, a construção dos dados se iniciou com a realização das observações de orientação etnográfica que tiveram como objetivo permitir o primeiro contato das investigadoras com o contexto de investigação, visando ao estabelecimento de uma relação diferenciada com as crianças na medida em que era fundamental para o prosseguimento da investigação que as crianças nos percebessem enquanto adulto atípico, diferente, em muitos aspectos, dos adultos com os quais se relacionam. Nessa fase tínhamos, também, como objetivo primordial conhecer o cotidiano das crianças, mapeando as regras, as relações, as (in)determinações e principalmente o conjunto de representações e significações atribuídos por esses atores sociais aos eventos do seu dia-a-dia.

Foi durante essa fase inicial de observações que negociamos com os adultos da instituição o teor da relação que estabeleceríamos com eles, pautada na colaboração e cordialidade, mas também com momentos de tensão e estranhamentos. Além disso, esse primeiro momento foi crucial para estabelecermos os acordos práticos para a realização das atividades de cunho participativo que tínhamos elaborado.

As observações foram realizadas ao longo de toda a parte empírica da investigação, sendo utilizadas exclusivamente durante o primeiro mês de investigação. Na primeira semana, optamos pela presença diária para que fosse possível acompanhar a rotina durante uma semana inteira e perceber as mudanças ocorridas durante esse período de tempo, assim como perceber as alterações da rotina determinadas pelos diferentes dias da semana, por exemplo dias úteis e finais de semana e feriados. Nas três semanas seguintes, optou-se pela ida em dias alternados, pois constatamos a impossibilidade de se fazer diários de campo com qualidade quando a ida à instituição era diária¹⁶. Somado a isso, havia o enorme desgaste físico e emocional envolvido na coleta de dados, fazendo com que os dias intercalados fossem de suma importância para a qualidade da interação com as crianças.

¹⁶ Optamos por não fazer os registros de campo, durante a nossa interação com as crianças, pois isso aumentaria o grau de suspeita em relação a nossa presença. Como afirmamos anteriormente, as crianças em situação de rua são frequentemente alvo do interesse público e era nosso objetivo nos afastarmos dessa imagem de “jornalista” dos seus cotidianos. Além disso, grande parte das crianças participantes do estudo eram analfabetas ou tinham grande dificuldade com a leitura e escrita, não sendo por isso possível disponibilizar o material que estava sendo escrito para diminuir as suas suspeitas. Essa opção tem um preço: os diários de campo foram produzidos a partir daquilo que era recuperado por memória, havendo a preocupação de escrevê-los imediatamente após as observações. No entanto, nem sempre foi possível, em função do cansaço o desgaste registrar todas as informações. E como afirma Silva e Milito (1995), esses “trechos perdidos” nos assombram como fantasmas, pois resta em nós pesquisadores a sensação de que algo pode ter sido perdido. E de fato foi. Contudo, acreditamos que aquilo que foi registrado foi o bastante para fundamentar as análises que decorreram desse material.

Além das observações realizadas no espaço diurno de atendimento, fizemos algumas visitas ao espaço de acolhimento noturno. Ao longo da investigação, as visitas ao espaço noturno foram feitas apenas a partir do convite das crianças. Acredito que tal desenvolvimento decorre do fato de percebermos uma distinção clara entre os dois espaços, sendo que o acolhimento diurno se assemelhava mais a um local público, em que poderíamos estar presentes sem incomodar aqueles que não quisessem interagir conosco. Já nos acolhimentos noturnos, a nossa presença acarretava em uma certa invasão da privacidade das crianças. Talvez isso se deva ao fato desse espaço possuir característica de casa das crianças, onde elas tomavam banho, jantavam, assistiam televisão e dormiam. O ambiente mais íntimo exigia então outras regras de acesso que diferiam das do acolhimento diurno. É interessante pontuar que essa constatação das diferenças entre os espaços de atendimento diurno e noturno são reflexões feitas após a nossa saída do campo, demonstrando que os “dados” não são construídos apenas durante a presença do pesquisador no terreno de investigação, mas a partir de uma reflexividade constante que consiste em revisitar em muitos momentos as anotações dos diários de campo ou a própria memória do pesquisador acerca desse período denominado de coleta de dados.

Finalizado o período de aproximadamente um mês de observações como atividade exclusiva, iniciamos o segundo momento da parte empírica da investigação, que consistiu na realização de técnicas de cunho participativo. Esse segundo momento pode ser subdividido em duas etapas, sendo que a primeira se caracteriza por uma atividade pontual, que denomino de atividade proto-participativa. Tal atividade foi de suma importância para o delineamento da pesquisa tal como ela foi realizada. O trecho a seguir é baseado nos registros do Diário de Campo e descreve a nossa primeira proposta de participação com as crianças. Trata-se de um trecho longo, mas que se justifica em função da relevância para a compreensão do percurso investigativo:

Quando chegamos na instituição percebemos que o clima estava um pouco estranho, as crianças estavam agitadas, mas não levamos isso em consideração, afinal havíamos planejado uma atividade de uma hora que para nós parecia bastante interessante. Falamos com o educadores e pedimos que nos ajudassem a chamar as crianças para a reunião. Conforme havíamos combinado, anteriormente, chamamos absolutamente todas as crianças que estavam na instituição, mesmo aquelas que estavam no telhado, dentro do banheiro, deitadas na beira do campo. Para nós isso significava um ponto de diferença entre nós e os educadores, pois em geral, os mesmos não

convidam todas as crianças a participarem das atividades, optando por começar as atividades e aguardando que os outros se insiram na mesma. Achávamos que seria muito mais democrático e respeitoso convidarmos todas as crianças e darmos a chance delas participarem, sem exclusões. E assim iniciamos a nossa busca por todas as crianças, convidando-as a participarem da reunião. Mesmo com a ajuda dos educadores levamos mais tempo do que prevíamos nessa tarefa e só após vinte minutos é que tínhamos todas as crianças sentadas no chão da sala de atividades. As que tinham sido convidadas primeiro já estavam impacientes com a demora e pediam que eu explicasse logo o que queria fazer. Apresentei a mim e a Thaís novamente e expliquei quais eram os objetivos da pesquisa e de onde eramos, falei então que havíamos ficado um mês ali com eles com o objetivo de conhecê-los melhor e que a partir daquele dia iniciariamos uma nova etapa que incluía a realização de algumas atividades.

A palavra atividade funcionou como uma bomba. As crianças começaram a reclamar que não queriam fazer atividade nenhuma, que odiavam atividades, etc. Os educadores pediram que eles me ouvissem até o fim e eu expliquei que não eram atividades como as que eles costumavam fazer, pois faríamos uso de máquinas fotográficas, filmadoras, materiais diferentes dos habituais. Impacientes os meninos pediram pra começar a atividade imediatamente e eu expliquei que apenas quem quisesse ir deveria ir comigo pra outra sala¹⁷, pois seria lá que faríamos a atividade. Aceitaram participar da atividade oito crianças, sendo que uma delas me disse que iria com o único objetivo de atrapalhar. Achei que assim que percebesse o quanto a atividade poderia ser divertida, ela mudaria de idéia e seguimos em direção ao outro espaço. Os educadores voltaram a perguntar se não queríamos a presença deles e mais uma vez garantimos que daríamos conta do recado¹⁸. O tom de voz deles me dava a entender que esperavam claramente que nós falhássemos.

Ao chegarmos na sala proposta para a “atividade”, iniciamos a apresentação da nossa proposta para aquele dia, esclarecendo os direitos das crianças à privacidade, ao anonimato e solicitando a elas que naquela primeira reunião escolhessemos os nomes que elas gostariam de ser tratadas durante o período de escrita da tese. Além disso, solicitamos a anuência das crianças para realizar a filmagem das nossas atividades, ressaltando em todos os momentos, que elas tinham a liberdade de deciderem sobre a sua participação ou não na pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. Quando questionamos sobre a filmagem, algumas crianças se mostraram eufóricas, pedindo para serem filmadas a partir daquele exato instante. No entanto, outras pareciam meio em dúvida e como a atividade só poderia ser filmada se todos concordassem, esperamos mais um pouco para iniciarmos a gravação, até que “democraticamente” se decidiu pelo uso da filmadora, com a concordância de todas as crianças presentes.

¹⁷ A escolha de uma sala fora do espaço que as crianças costumam ficar deveu-se ao fato de queremos garantir a privacidade das crianças, assim como garantir um maior conforto, já que a sala escolhida era mais arejada e possuía cadeiras para todos.

¹⁸ Uma vez que pretendíamos abordar questões sobre a experiência de institucionalização das crianças, consideramos mais adequado que os educadores e técnicos não estivessem presentes nas atividades, sendo tal fato comunicado em uma carta explicativa dirigida a todos os educadores da instituição (Anexo A).

Esse processo levou aproximadamente dez minutos, mas as crianças estavam tão inquietas e impacientes que parecia que já estávamos na sala há muitas horas. André, a criança que havia me avisado que estava indo participar apenas para atrapalhar a atividade, estava cumprindo a sua promessa. Ele assobiava sem parar, fazendo um som estridente a partir da junção das suas mãos e o seu sopro. Quando ligamos a câmera, muitos dos meninos começaram a passar para trás de Thaís com o intuito de verem o que estava sendo filmado. Poucos desses meninos, prestavam de fato atenção ao que eu dizia. Quando olhei pra João percebi que ele havia simplesmente desmontado o tripé da câmera de filmar e estava com os parafusos entre os dedos dos pés. Interrompi o que estava falando e fui a procura dos pedaços do tripé que não era meu. Voltei a minha atenção às poucas crianças que estavam ouvindo o que eu dizia e fiz a proposta da atividade, que objetivava definir os nomes que seriam tratados na investigação. João disse que não queria participar e que queria ser levado de volta pra instituição. Thaís foi então levá-lo enquanto eu permanecia fazendo a atividade. Nesse momento, André sai da sua cadeira e senta na janela. Como ele não me parecia em perigo e para não reforçar as suas tentativas de atrapalhar a atividade, o ignorei. No entanto, alguns educadores passavam lá embaixo e começaram a gritar dizendo que um menino ia cair da janela. Pedi a André que saísse e ele milagrosamente aceitou. Thaís voltou e assim que entrou na sala, André disse que queria ir embora também. Ela novamente se dispôs a voltar a instituição para levá-lo. Contudo, no meio do caminho, André resolve se debruçar na sacada de outra janela e mais uma vez causa alvoroço entre as pessoas que passavam. Nesse momento, a gerente do espaço entra na sala e diz que está super preocupada pois ligaram para ela dizendo que uma criança estava ameaçando se jogar da janela. Ainda foi possível obter os nomes escolhidos por algumas crianças, mas a atividade teve que ser interrompida.

Voltamos para a instituição, com o orgulho em frangalhos e nos despedimos das crianças e técnicos. Eu tinha quase certeza que jamais voltaria àquele espaço. (Diário de Campo, 27/03/2006).

Ao analisar esse relato um tempo depois de ter saído do campo e após inúmeras discussões, supervisões e auto-críticas, consigo claramente identificar todos os pontos que foram negligenciados por mim e que resultaram no fracasso dessa “experiência participativa”. Em primeiro lugar, fica claro que parti da idéia do *melhor interesse da criança*, baseada em minhas concepções do que seria isso. Impus, mesmo sem querer, as minhas noções de conforto, do que seria interessante para as crianças, de qual seria a forma mais democrática de inseri-las em uma pesquisa. Ignorei aspectos contextuais claros: as crianças estavam agitadas naquele dia pois a polícia havia sido chamada ao espaço pela manhã, levando uma das crianças. Além disso, André estava em fase de abstinência de *crack*, o que aumentava ainda mais a sua agitação. Fui arrogante, por não perceber no comportamento das educadoras que “convidar” as crianças para uma

atividade é o mesmo que fadá-la ao fracasso. Foi efetivamente, após essa atividade que percebi que não eram as crianças que deveriam ser convidadas a participar da pesquisa, mas sim, que nós, pesquisadoras, é que deveríamos aguardar pelo convite de nos inserirmos em suas iniciativas. Não pretendo, com isso, afirmar que a investigação realizada partiu de uma proposta das crianças, mas admitir que são elas a detentoras do poder de decisão sobre a nossa inserção em suas vidas.

Após a realização da atividade anteriormente descrita, alteramos completamente a nossa abordagem com as crianças. Optamos por não propor mais a saída do espaço institucional e também por não propor nenhuma atividade estruturada. A nossa opção foi por disponibilizar os equipamentos (câmera filmadora e máquinas fotográficas) às crianças que se interessassem por eles. Nesse sentido, fomos para a instituição e avisamos individualmente a cada uma das crianças que havia participado da primeira atividade, que estaríamos naquele dia com a câmera filmadora pois havíamos percebido o interesse delas em serem filmadas. A nossa única condição seria que quem estivesse interessado em filmar alguma coisa, deveria nos dizer o objetivo da filmagem e como ela seria realizada. Várias crianças se aproximaram para verificar se a câmera estava filmada, mas apenas um menino se mostrou interessado em fazer um filme. E foi assim, que (re)começamos as atividades. Conforme será descrito no Capítulo 4, as crianças optaram pela realização de três filmes e um documentário, sendo que o roteiro do mesmo, o processo de filmagem, assim como a sua análise serão apresentados no referido capítulo. Além da gravação dos filmes e documentários fizemos o registro de algumas atividades que foram solicitadas pelos educadores, sendo necessário salientar a forma como esses se integraram nessa nova etapa das atividades.

Finalizada as filmagens, fizemos a proposta de utilização de uma máquina fotográfica coletiva. O intuito dessa atividade era despertar o interesse das crianças pelo equipamento de forma a integrá-las na proposta de retratarem aspectos, pessoas e objetos que fossem significativos para elas. Além disso, esse primeiro contato com a máquina teve o objetivo de ensinar as crianças a forma de manusear o equipamento, sendo dada algumas instruções sobre o posicionamento da máquina em relação à luz, sobre a utilização do flash, entre outros aspectos. Como referido anteriormente, a atividade com as fotografias tinha uma mistura do método auto-fotográfico, na medida em que as próprias crianças escolheriam e tirariam as fotografias e a técnica de

entrevista fotográfica (*photo interviews*), que consiste na realização de entrevistas baseadas na apresentação de imagens, que no caso seriam fotografias produzidas pelas próprias crianças.

Durante a atividade com a máquina coletiva, pedimos às crianças que tirassem fotos dos lugares e objetos que mais gostassem na instituição. Nesse primeiro momento as crianças foram instruídas a não tirarem fotografias de si próprias ou dos colegas. Essa restrição é justificada pelo fato de que a atividade deveria criar o interesse na criança em possuir uma fotografia de si mesmo e de pessoas significativas, mas não deveria satisfazer de imediato esse desejo, já que uma única foto poderia ser considerada suficiente. É necessário considerar que muitas dessas crianças nunca tiveram contato com esses equipamentos e nem possuíam fotografias suas na idade atual, o que aumentava a vontade em ter esses registros. Ao descrever o processo de realização das atividades dessa forma, faz com que a mesma pareça uma manipulação por parte dos adultos que usam o interesse das crianças para obter aquilo que de fato deseja. No entanto, as atividades consistiram em um processo de negociação, nem sempre fácil, como poderemos analisar na seção das considerações éticas, mas cujo resultado incorporava a vontade tanto das crianças como dos pesquisadores.

A atividade com as máquinas fotográficas individuais consistiu em entregar uma máquina fotográfica descartável para cada uma das crianças que estava na instituição, sendo o equipamento deixado com elas durante quatro dias. As restrições colocadas para essa atividade foram: as crianças não podiam se fotografar ou fotografar as outras crianças nuas ou com roupas íntimas. Além disso, todas as fotografias deveriam ser tiradas a partir da instituição ou nos espaços que as crianças fossem com os educadores. A primeira restrição deve-se ao fato de que algumas crianças haviam feito comentários que gostariam de tirar fotografias nuas ou namorando. Já a segunda restrição foi feita, na medida em que não queríamos ser responsabilizadas pela evasão das crianças do contexto institucional. De fato, permitir que as crianças tirassem fotografias onde quisessem seria o mais proveitoso para o trabalho, mas feriria os nossos compromissos de pesquisa com a instituição acolhedora.

As atividades com as fotografias foram finalizadas com a devolução das fotografias e uma tentativa de entrevista com as crianças. No entanto, o que ocorreu é que as crianças ficaram extremamente entusiasmadas com as fotografias que tiraram e

não estavam no momento disponíveis para falar sobre elas. No entanto, o fato de permanecermos na instituição por um período após a devolução das fotos permitiu que conversássemos com algumas crianças e observássemos os usos que foram feitos das fotografias tiradas. Tais observações e análises estão descritas no Capítulo 4 – Expressões Culturais.

Em seguida à devolução das fotografias, realizamos um grupo focal para a discussão das letras de algumas músicas de rap, nomeadamente as músicas que compõem um CD do Grupo Facção Central, por ser esse um dos grupos mais ouvidos na instituição. Tal atividade tinha o objetivo de compreender os significados e representações que as crianças construíam a partir das letras dos raps que se caracterizam pela denúncia das desigualdades e violências sociais. O grupo de discussão foi coordenado por mim, tendo sido filmado e posteriormente transcrito e analisado.

Paralelamente a essas últimas atividades, realizamos as entrevistas individuais com as crianças e fizemos a recolha de informações nas fichas individuais das crianças que são produzidas pelos técnicos da instituição e cujo modelo está apresentado na seção de anexos (Anexo B).

A investigação foi finalizada com uma avaliação do processo, sendo as crianças convidadas a falar sobre o conjunto das atividades. Nesse dia, realizamos uma festa de despedida, pois afinal ao longo da investigação não se trocaram apenas informações, mas foram compartilhadas trajetórias de vida, sentimentos e emoções. Com algumas crianças se estabelece uma relação de amizade, e daí o sentido da despedida. Como afirma Silva (2003), ao analisar a relação de alteridade que estabelece com as crianças participantes do seu estudo:

(...) dessa relação social de alteridade, a amizade passa a significar uma nova forma de conhecer o mundo do outro, ou melhor, um reconhecimento de que ela representa basicamente para esta etnografia um componente ontológico e axiológico, enfim, uma constante elaboração, reelaboração e confabulação sobre a vida do pesquisador e do outro. (p. 63).

Cabe ressaltar que a relação que se estabelece entre o investigador e os participantes da pesquisa não é uma relação fácil, principalmente quando investigamos junto a crianças em situação de miserabilidade, pobreza, cujas vidas são marcadas por perdas. Mas como afirma Silva (2003), “é preciso superar a idéia de vítima do senso

comum que não reage, que não inventa, que não cria”. Isso não significa ignorar as condições socio-econômicas que produz certas desigualdades sociais, mas sim de reconhecer no discurso das crianças, o poder de resistência, de superação e luta.

4. Considerações éticas

Iniciamos as considerações éticas dessa investigação com as palavras de Christensen e Prout (2002): “A perspectiva da ‘criança como atores sociais’ criou um campo com novas responsabilidades e dilemas éticos para os pesquisadores dentro do estudo social da infância. (p. 477)¹⁹”. Para pensarmos nesses dilemas é necessário compreendermos a forma como a criança têm sido concebida nas investigações científicas. Para esses autores, pode-se identificar quatro formas distintas: a criança como objeto, a criança como sujeito, a criança como ator social e a criança como participantes da pesquisa. No primeiro caso, as crianças são tratadas como objetos na medida em que não são reconhecidas as suas competência e agências (agency), nesses estudos enfatiza-se a dependência da criança. Nesse tipo de estudo, as crianças não costumam ser consultadas no sentido de decidir sobre a sua inserção na investigação, sendo essa responsabilidade transmitida aos tutores. Nas investigações em que as crianças são assumidas como sujeitos, leva-se em consideração a sua idade e capacidade cognitiva para participar da investigação e as técnicas que deverão ser utilizadas. Na terceira perspectiva proposta pelos autores, as crianças continuam sendo consideradas enquanto sujeitos e não objetos de conhecimento, mas assume-se que a criança é um ator social com experiências e representações próprias. Em quarto lugar, há a perspectiva da criança co-participante, que está intimamente relacionada com a CDC, particularmente nos aspectos que se referem ao direito de participação.

O conceito de simetria ética é proposto por Christensen e Prout (2002) como forma de orientar os procedimentos éticas da investigação. De acordo com esses autores, assumir a simetria ética implica em três consequências principais: a primeira consiste no fato de que o investigador deve partir do princípio de que os princípios que regem a sua relação ética com os sujeitos devem ser os mesmos, seja tratando com crianças ou adultos. A segunda consequência refere-se ao fato de que cada direito ou

¹⁹ The perspective of ‘children as social actors’ has created a field with new ethical dilemmas and responsibilities for researchers within the social study of childhood.

consideração ética em relação ao adulto durante o processo de pesquisa deve ter a sua contrapartida para as crianças. E em terceiro lugar, qualquer diferença entre os adultos e as crianças devem ser consideradas a partir do caso concreto e não ser aceito como uma premissa. No entanto, a simetria ética não implica na desconsideração social e as relações de poder a que as crianças estão envolvidas, sendo necessário que o pesquisador utilize a reflexividade ao longo de todo o processo investigativo de modo a equacionar os dilemas éticos que emergem nas investigações concretas.

Ao analisar e debater as questões éticas envolvidas na pesquisa com crianças, Alderson (1995) defende que o investigador deve pautar suas preocupações éticas em três pilares fundamentais, que são os direitos, os deveres, os danos/benefícios. Ao acautelar esses pilares, a investigação com as crianças deve então obrigatoriamente defender o seu direito em participar de uma pesquisa, estando devidamente informada, sendo garantida a sua liberdade de participação. Além disso, o pesquisador deve certificar-se que os métodos e procedimentos utilizados são adequados aos participantes. Por fim, a pesquisa deve ter como objetivo trazer algum benefício social para os participantes da pesquisa.

Para Soares (2005), “pensar em processos de investigação com crianças, que sejam informadas eticamente implica, então, valorizar as competências destas na interpretação da realidade social, e valorizar, ainda, interações negociadas e abertas entre adultos e crianças” (p. 168). A autora propõe a construção de um roteiro ético que compreenda desde os objetivos da investigação, os procedimentos e técnicas de recolha e construção de dados, assim como a divulgação do conhecimento produzido.

Apresentaremos, a seguir, algumas das preocupações éticas que nortearam a pesquisa, os dilemas que nos deparamos ao longo da investigação e a forma como tais dilemas foram (ao menos momentaneamente) equacionados. Em primeiro lugar, gostaríamos de referir a indispensabilidade do consentimento livre e esclarecido. Partimos do pressuposto de que todas as crianças envolvidas na pesquisa deveriam estar suficientemente informadas acerca do projeto e a sua participação no mesmo deveria ser desvinculada de qualquer obrigatoriedade. No entanto, o fato de estarmos inseridos em uma instituição de atendimento com grande rotatividade de crianças fez com que isso nem sempre acontecesse. Houve casos de crianças que se inseriram nas atividades, sem que tivéssemos ao menos a possibilidade de saber os seus nomes. Por outro lado, a

nossa presença na instituição para a realização das observações não foi consentida pelas crianças, elas nem chegaram a ser consultadas. Isso não significa que não procuramos em todos os momentos respeitar as suas privacidades e recusas em interagirem conosco. Cabe ressaltar, que todas as interações que iniciamos com as crianças foram precedidas de uma apresentação, uma explicação sucinta de objetivos e o pedido para que pudessemos “continuar a conversa”. Acreditamos que nessa relação não cabia pedir as crianças que assinassem conosco um protocolo, mas esse era implicitamente construído nas nossas relações.

Outro ponto controverso, refere-se as recompensas que podem ser fornecidas as crianças em função da sua participação no projeto. Alderson (2004) apresenta cinco motivos que justificam a recompensa, que não necessariamente deve ser monetária. A nossa postura, assumida já em pesquisas anteriores, é que as crianças em situação de rua vivenciam condições precárias de vida, não sendo possível afirmar a liberdade de participação, se em troca oferecemos dinheiro ou comida. Essa não é uma decisão simples, pois as crianças constantemente solicitam do investigador os mais diversos “presentes”, que vão desde cremes de cabelos, esmaltes, a celulares e coisas mais caras. Quando as crianças nos fazem esses pedidos, principalmente de coisas facilmente acessíveis para nós, é difícil não ceder. De fato, como admite Silva (2003), de vez em quando caímos no assistencialismo e damos coisas, como um colchão, que nos permite continuar dormindo. No nosso trabalho, consideramos que a festa de despedida foi um desses momentos. Queríamos que as crianças experimentassem no momento da nossa despedida uma outra relação com o lanche fornecido diariamente pela instituição. De fato ao longo de toda investigação era angustiante observar a forma como as crianças avidamente corriam para o lanche, sempre querendo e desejando mais do que recebiam, negociando entre si sobras das merendas e sendo constantemente vigiado pelos adultos do local. Pretendíamos que pelo menos um dia, as crianças pudessem relaxar durante o lanche, pois não estariam com a comida regrada. Obviamente isso não aconteceu: não seria uma experiência única que apagaria anos de falta e privação. No entanto, o que está em causa nesse episódio é as sutilezas envolvidas nas questões éticas com crianças.

Outro dilema ético que nos deparamos na pesquisa foi com a premissa de confidencialidade e anonimato das crianças. Tal premissa era plenamente aceita por nós no início da investigação, tendo sido por isso planejada formas participativas de

escolher pseudônimos para as crianças, havendo uma preocupação em evitar a socialização dos dados de investigação com os outros adultos da instituição. Foi ainda em nome da aceitação plena de tal condição que concordamos em assumir um compromisso com a instituição, no sentido de não divulgar fotos ou imagens das crianças. No entanto, ao longo dos nossos contatos com as crianças este já não era um princípio tão claro assim. O principal confronto que tivemos com as crianças, refere-se ao documentário que foi produzido pelas meninas. Após a sua gravação, as meninas demonstraram o interesse em exibi-lo para todos os integrantes da instituição. Solicitaram, ainda, que gostariam de permanecer com uma cópia do documentário (como havíamos feito nos filmes anteriores). Na nossa análise, contudo, aquele documentário continha informações que não podiam ser socializadas, pois isso colocaria as crianças em grande exposição. Argumentamos isso com uma das meninas, Eliana, que imediatamente achou uma solução: ela esclareceria às crianças entrevistadas que elas eram livres para responder as questões, e que caso não se sentissem a vontade poderiam recusar, permanecendo em silêncio. Mantivemos a nossa posição de não disponibilizar as imagens gravadas às crianças em um suporte físico, como um DVD. Permitimos que as crianças assistissem as suas imagens quantas vezes quisessem, mas não permitimos que elas mostrassem o vídeo aos meninos, por exemplo.

Tal confronto é emblemático de uma relação que se pretende simétrica, mas que de fato não o é. O irónico da situação era ver as crianças reproduzirem o nosso modelo de consentimento livre e esclarecido, informando às outras meninas que estas eram livres para aceitar ou não participar do estudo. Aonde ficou o ator social competente nesse embate? Trata-se de uma questão que não tem ainda uma resposta. Resta-nos justificarmos a nossa posição. Não era possível, para nós, naquele momento, consentir que as crianças se expusessem daquela forma, falando das suas intimidades, sentimentos, desgostos e alegrias. Mas não era justamente isso que pretendíamos ao propor uma metodologia participativa para aceder às vozes das crianças? Poderíamos calá-las apenas porque suas vozes eram altas demais e revelavam aspectos que não costumamos ter acesso? Essas foram questões que permaneceram ao longo de todo o processo investigativo e que serão retomadas nas considerações finais.

Outro grande dilema ético associado ao anterior refere-se ao tratamento no corpo da tese às fotografias e aos filmes produzidos pelas crianças ao longo da investigação. A

partir da descrição do percurso investigativo é possível verificar que tais produções foram centrais na nossa interação com as crianças. Mas restou um dilema: como transpor para a tese, o texto escrito, as narrativas corporais, a estética própria das crianças, enfim, como traduzir os seus modos e mundos de vida das expressões culturais para a linguagem escrita? Trata-se de um dilema enfrentado por todos aqueles que pretendem descrever uma observação. É preciso descrever algo que vai além das palavras. No entanto, na presente investigação a dificuldade é acrescida, pois partimos do pressuposto de que as crianças precisavam de outras formas de linguagem para expressarem as suas trajetórias de vida, seus cotidianos, suas representações de mundo. E justamente por isso, disponibilizamos equipamentos como máquinas fotográficas, câmeras filmadoras. Mas coube novamente a nós a tradução dessas outras linguagens para o texto e assim o fizemos. As fotografias podiam ser utilizadas ao longo do trabalho se submetidas a um processo de “camuflagem” que impedissem a identificação das crianças. Contudo, a nossa opção foi nos restringirmos a utilização das fotografias que não possuem nenhum dado identificatório. Tal opção fundamenta-se na idéia de que a imagem fotografada expressa uma forma de ver o mundo, que se manipulada perde o seu sentido original.

Encerramos essas considerações éticas com a certeza de termos exposto mais dilemas do que soluções, mais questões do que respostas. Ao retomarmos tais questões nas Considerações Finais, não temos a pretensão de responder a tais questões, mas de problematizá-las, ainda mais, na medida em que as articularemos com os dados que serão apresentados e analisados ao longo da tese.

Síntese

No presente capítulo analisamos algumas das principais contribuições da Sociologia da Infância para a presente investigação, como por exemplo as premissas da infância como uma construção social e da criança enquanto um ator social competente. Discutimos, ainda, algumas das questões que norteiam a investigação sobre as culturas da infância, apontando a sua centralidade para o acesso aos mundos das crianças e para a demonstração e resgate das suas competências.

Outro aspecto analisado ao longo do capítulo refere-se às metodologias de investigação utilizadas ao longo da pesquisa, nomeadamente, a etnografia e as metodologias participativas. Fica claro, pela análise do itinerário da investigação que a pesquisa com crianças exige aquilo que Sarmiento (2006a) denomina de “imaginação metodológica”, cujo objetivo primordial é “fazer da voz das crianças não o outro da voz dos adultos (não já silenciada, mas reduzida e filtrada pelo processo analítico empregue), mas a expressão de uma alteridade que se conjuga na sua diferença face aos adultos. (pp.102-1003)”.

Verificamos, ao longo da investigação, que houve uma articulação das metodologias utilizadas, e que tanto podemos afirmar que utilizamos uma orientação etnográfica, que utilizou para compreender a linguagem, os significados, os valores e as representações dos sujeitos participantes da pesquisa não apenas a observação, mas técnicas participativas que exploraram a multiplicidade de formas de linguagem. Ou por outro lado, podemos afirmar que utilizamos nessa investigação metodologias participativas que reconhecem a criança como sujeito de direitos, competente para integrar um projeto de investigação como parceiro do mesmo, sendo que para efetivar essa participação foi essencial as observações de orientação etnográfica, pois apenas a partir delas foi possível compreender o que de fato significa para as crianças participantes do estudo o ato ou a ação de participar de uma investigação.

Ao utilizar os métodos etnográficos e as metodologias participativas buscamos recorrer as ferramentas que nos permitisse empreender o desafio teórico-metodológico proposto pela SI de reconhecer as crianças como atores sociais, inseridos em uma

estrutura social que influencia e é influenciada pelos atores concretos que a compõem, incluindo as crianças.

Trata-se de um desafio complexo (e daí o termo desafio) que implica uma reflexividade constante do pesquisador ao longo do processo investigativo, no sentido de reconhecer e problematizar as suas próprias concepções de infância e criança e as possibilidades e constrangimentos inerentes a relação desigual em termos de poder que se estabelece entre esses atores crianças e os adultos. Como afirmam Sarmiento e Pinto (1997),

(...) o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projecte o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações” (p.26).

Tal desafio é acrescido de complexidade, quando as crianças analisadas escapam à normatividade que rege à infância e as imagens que sobre ela são construídas, como é o caso das crianças em situação de rua.

Ainda em tom de desafio, são apresentadas ao longo do capítulo as considerações éticas que nortearam a investigação, sendo principalmente enfocada as contradições e tensões existentes entre uma proposta de metodologia que concebe as crianças como atores sociais competentes para serem inseridos na produção de conhecimento sobre seus modos de vida e a impossibilidade de apresentar no interior da tese os seus discursos polifônicos, através das suas vozes, dos seus corpos, das suas imagens, enfim, através das suas expressões culturais.

CAPÍTULO II

Crianças em Situação de Rua: Uma revisão da literatura

CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA: UMA REVISÃO DA LITERATURA

A elaboração do presente capítulo (e da própria tese) teve desde o seu princípio um importante desafio que é o de apresentar de forma original uma temática que parece já estar amplamente estudada e retratada pela literatura científica e jornalística. Segundo Hecht (1998), um traço comum da enorme quantidade de pesquisas, teses, artigos e publicações acerca das crianças em situação de rua é a similaridade dos temas abordados. O autor afirma, de forma provocativa, que é como se esse material seguisse uma receita comum composta pelos seguintes ingredientes: “uma definição do ‘problema’, uma pitada da história, um raminho para enfeite com as estatísticas sobre o tamanho da população, uma pequena porção sobre drogas e roubos e uma sacudida final em forma de sugestões para os planejadores políticos (p.4)”. Em função disso, o autor argumenta que a leitura dessas publicações provoca nos leitores uma sensação de *déjà vu*, que ele ilustra a partir da semelhança de quatro parágrafos introdutórios de diferentes artigos sobre o tema, sendo um deles escrito pelo próprio Hecht (IAPG, 1990).

Com essa provocação em mente e desejosa de expor os dados da pesquisa de forma interessante e ao mesmo tempo elucidativa, optei por tentar fugir à receita e apresentar a revisão da literatura acerca das crianças em situação de rua a partir da discussão de algumas características das crianças participantes desse estudo, sumariamente apresentadas no capítulo anterior. Simultaneamente a essa apresentação fundamentada na literatura internacional e brasileira, pretendo justificar algumas escolhas teóricas que foram sendo tomadas ao longo do processo de investigação.

1. Crianças em situação de rua: motivos da escolha do tema e terminologia

Talvez a primeira escolha a ser justificada seja a eleição de um tema tão estudado e publicitado como são as crianças em situação de rua. Acredito que essa justificativa se assemelha à fornecida por todos os interessados nessa área e que está relacionada com a inquietação e indignação de haver crianças (sobre)vivendo em condições tão precárias, tendo seus direitos fundamentais negados cotidianamente, e isso apesar de haver tantos avanços na área dos direitos da criança e da existência de tantas pesquisas e projetos de intervenção destinadas especificamente a crianças em

situação de rua. Além disso, as investigações não permitiram ainda, apesar dos inegáveis progressos que foram feitos, desocultar as vozes dessas crianças. Muito já foi dito acerca das condições de vida dessas crianças e suas famílias, as causas de estarem nas ruas, as atividades que desenvolvem nesse ambiente, entre outros temas, mas ainda pouco se ouviu essas crianças. Obviamente que esse não é o primeiro estudo que possibilita a auscultação dessas vozes, pois tal afirmação seria negar toda uma série de estudos etnográficos que foram realizados com as crianças em situação de rua e suas famílias. Trata-se apenas de acrescentar a esse corpo de conhecimento já estabelecido algumas contribuições, que espero serem úteis para compreensão dessa realidade complexa e multifacetada que é a vida das crianças em situação de rua. Outro aspecto importante de ser acrescentado nessa lista de “motivos” é a certeza de que a investigação dessas crianças que estão “fora do lugar” que é socialmente destinado a elas permite-nos refletir acerca das concepções e imagens da infância e também sobre a estrutura social como um todo, pois como afirma Sarmiento (2005),

(...) a Sociologia da Infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (p. 363).

A segunda escolha a ser justificada é a utilização da terminologia *crianças em situação de rua* adotada em toda a tese para fazer referência às crianças participantes da investigação. Por que chamar de crianças em situação de rua a crianças que estão inseridas em uma instituição de atendimento? Por que não analisar suas vidas e cotidianos exclusivamente, a partir de todo o conhecimento que já se tem produzido acerca das crianças institucionalizadas? A razão dessa escolha fundamenta-se no fato de que as crianças estudadas estão inseridas em uma instituição destinada às crianças em situação de rua e, como afirma Juaréz (1996), podemos utilizar uma definição fenomenológica das crianças em situação de rua, ou seja, são crianças em situação de rua aquelas que freqüentam instituições de atendimento a meninos e meninas de rua. O autor reconhece que se trata de uma definição simplista, mas que está “diretamente relacionada àquelas crianças que a sociedade reconhece como em situação fora do normal, de acordo com as expectativas de papéis sociais segundo idade e gênero (p. 94)”. A instituição estudada foi planejada, como já referido no capítulo anterior, para o atendimento exclusivo da população de crianças em situação de rua, e esse continua a

ser o seu principal público-alvo apesar de realizar hoje atendimento a crianças com diferentes trajetórias. Todas as crianças participantes do estudo tiveram alguma vivência no ambiente da rua, seja como história pregressa ao ingresso na instituição, seja essa ida para a rua desencadeada pelo ingresso na instituição e pelo contato com outras crianças que já possuíam a história de rua²⁰. Além disso, a instituição de atendimento estudada, assim como outras destinadas à população de rua, possui uma série de características que a distingue das instituições tradicionalmente estudadas. De qualquer forma, a definição da população estudada como crianças em situação de rua não exclui a utilização do corpo de conhecimento sobre crianças institucionalizadas quando esse se fizer necessário.

Outro aspecto ainda relacionado com a utilização da nomenclatura *crianças em situação de rua* diz respeito ao desenvolvimento dos estudos nessa área, que faz com que a denominação dessas crianças venha sendo alterada, desde a designação de *menores* (abandonados, infratores), passando pelos *meninos de rua*, incluindo distinções como *meninos de rua* e *meninos na rua*, entre outras. A análise dessa vasta produção auxilia não apenas na compreensão e no entendimento do fenômeno, mas possibilita perceber a forma como essas crianças e a situação em que vivem têm sido descritas, percebidas, apreendidas e até mesmo explicadas pela sociedade. Tal análise permite, ainda, acompanhar a evolução desses estudos que se iniciam com pesquisas exclusivamente descritivas do fenômeno e que são paulatinamente substituídas por uma perspectiva mais crítica sobre o tema e suas implicações sociais (Rizzini & Butler, 2003).

Ao realizar uma análise da produção bibliográfica sobre a questão social da infância no Brasil, especialmente sobre a infância pobre, autoras como Alvim e Valadares (1988) e Rizzini (1989) falam do aumento do interesse e da preocupação com a questão dos chamados “menores abandonados”, principalmente a partir do final da década de 70. A crescente importância dessa temática revelou a necessidade de se investigar melhor a vida e a realidade desse grande contingente de crianças que viviam em situação de pobreza e miserabilidade em todo o país. Isso acarretou, na década de

²⁰ A ida ou a permanência da criança na rua em função do ingresso em uma instituição de atendimento especificamente destinada a essa população foi discutida em um trabalho anterior (Santana, 2003), em que se constatou que a rua e a instituição de atendimento possuem, em certa medida, os mesmos significados para as crianças, sendo que ambos os contextos funcionam como porta de acesso à vida na rua. Ainda nesse trabalho, foi possível verificar que muitas das instituições têm clareza de serem uma forma de ingresso na vida da rua, tomando, inclusive, algumas precauções, como a proibição do acesso às instituições de crianças que não possuam história prévia de rua, para evitar essa “contaminação” de experiências.

80, um aumento estimado de 300% na produção bibliográfica sobre essas crianças, principalmente na área das ciências sociais, se comparado com a última metade da década de 70 (Alvim & Valadares, 1988; Rizzini, 1989). Segundo Rizzini e Rizzini (1996), esses estudos conseguiram desmistificar muitas das afirmações que eram feitas acerca dos menores abandonados, conseguindo comprovar que esses menores não eram abandonados como se supunha anteriormente e que possuíam famílias pobres, mas não necessariamente “desestruturadas”. Essa idéia de pobreza mas não de desestruturação retira, em parte, a culpa que a família carregava como causa dos problemas das crianças, já que os menores abandonados estariam nessa situação, supostamente, em função do abandono por parte das suas famílias²¹. O problema passa a ser percebido, então, “como parte de uma conjuntura política que primava pela desigualdade social, permitindo a uma minoria o usufruto de grande parte da riqueza nacional” (Rizzini e Rizzini, 1996; p. 70).

Além disso, a partir desses estudos verificou-se que os menores carentes constituíam a maioria da população brasileira entre os 0 e 17 anos, contrapondo a idéia de que se tratava de um fenômeno que atingia apenas uma minoria da população. Mais uma vez era reforçada a idéia de que se tratava de um problema econômico e político decorrente da conjuntura social do país. Esses primeiros estudos foram de fundamental importância para uma maior conscientização por parte da sociedade dos problemas sociais enfrentados pelo país. Como afirmam Rizzini e Rizzini (1996), foi possível identificar, nesse período, um grande número de iniciativas convergentes em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, que culminaram na elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Pode-se afirmar que a infância desprovida de direitos foi tomada, no Brasil, como ícone de uma insatisfação social mais ampla, reflexo de um período de ditadura e de grande recessão econômica. Contudo, dentro desse grupo mais amplo de crianças houve aquelas que de alguma forma incomodaram mais ou que foram dignas de maior atenção tanto por parte dos cientistas sociais, como por parte da sociedade como um todo. Trata-se daquelas crianças que romperam, em termos geográficos, os muros invisíveis da exclusão social e saíram dos bairros pobres em direção aos centros urbanos

²¹Os problemas familiares continuam a ser indicados em muitos estudos como uma das principais causas para a saída das crianças para a rua. O que está em causa é a necessidade de compreender que se trata de um fenômeno multicausal, e que os problemas familiares podem ser considerados apenas como um dos fatores que favorece a saída das crianças. No entanto, para o senso comum esta continua sendo se não a única, a principal causa para a existência de crianças nas ruas dos grandes centros urbanos.

causando um grande desconforto para aqueles que eram obrigados a enxergar a realidade. Além da visibilidade nas ruas, essas crianças também eram alvo de interesse e atenção pelos comportamentos desviantes que apresentavam, saindo então do conhecido (e tolerável) papel de vítima e assumindo o papel de vitimizador²². As crianças em situação de rua alcançam, então, o seu apogeu em termos midiáticos em meados da década de 80. Esse enfoque midiático no âmbito nacional e internacional é tão intenso que transformou, segundo Hecht (1998), as crianças em situação de rua em um emblema cultural brasileiro, sendo fotos e imagens dessas crianças utilizadas em panfletos turísticos e publicitários.

Ainda sobre os estudos acerca da infância pobre brasileira que foram realizados na década de 80, Rizzini e Rizzini (1996) afirmam que esses se centravam basicamente em dois pontos que eram os menores institucionalizados e as estratégias de sobrevivência da criança pobre, prevalecendo neste tópico as pesquisas com os então denominados meninos de rua. Esses primeiros estudos tinham como objetivo principal traçar os perfis desses meninos, sendo marcados por uma indistinção entre os meninos e meninas que trabalhavam nas ruas mas que voltavam para as suas casas e as crianças que permaneciam nas ruas tendo essa como espaço principal de moradia. Apenas no final da década de 80 é que começa um esforço em se construir uma tipologia das crianças que estavam nas ruas, pois se percebe a diversidade de características desse grupo anteriormente considerado de forma tão homogênea. Uma primeira tentativa de tipificar as crianças que se encontravam na rua tem origem no trabalho de Peter Taçon (1985) que propõe a distinção entre crianças *na* rua e crianças *de* rua. Segundo essa proposta, as crianças *na* rua são aquelas que utilizam a rua como espaço de trabalho e lazer, mas que mantêm laços familiares e que por isso muitas vezes passam seus dias na rua, mas retornam para casa à noite. As crianças *de* rua são aquelas que, por sua vez, romperam os laços familiares e que utilizam a rua como principal local de moradia. Apesar de se tratar de uma distinção tênue, pois o que se constata na prática cotidiana com essas crianças é que elas em geral deslocam-se entre essas duas situações extremas, essa parece ser a distinção mais comumente utilizada em quase todos os países do mundo e a que tem embasado muitos trabalhos de intervenção nessa área.

²² O interesse específico nas crianças em situação de rua, que são minoritárias se comparadas com o número de crianças em situação de pobreza e miserabilidade social, tem sido alvo de questionamentos críticos importantes, como iremos discutir posteriormente.

Outra importante distinção e que foi uma das primeiras realizadas a partir da realidade brasileira foi proposta por Lusk (1992). Baseado nas atividades que a criança desenvolve na rua, na estrutura familiar e nas relações que as crianças estabelecem com suas famílias, Lusk sugere a existência de quatro tipos distintos de crianças, nomeadamente: crianças que trabalham na rua e voltam para casa à noite; crianças que trabalham independentemente nas ruas e cujos laços familiares começam a se desfazer; crianças que moram nas ruas com suas famílias; e crianças que moram sozinhas nas ruas e que já não mantêm laços familiares. Ainda como forma de tipificar as crianças em situação de rua, pode-se citar as propostas de Aptekar (1988) e Visano (1990) que propõem uma tipificação com subclasses gradativas a partir do tempo de permanência da criança na rua. Essas subclasses se iniciam com um pequeno afastamento da criança de casa até uma integração plena com a vida na rua e sua cultura específica. Outra proposta de classificação foi feita por Martins (1996b) a partir da utilização de parâmetros que cobririam, segundo o autor, as principais necessidades básicas de uma criança, assim como as suas relações familiares. Por esses exemplos e pela análise de outros textos, pode-se dizer que as classificações ou tipificações das crianças em situação de rua foram quase tantas quanto o número de teóricos que produziram sobre o tema, e muitas vezes tais classificações se restringiram ao grupo que foi estudado em uma determinada pesquisa, impedindo, por isso, generalizações ou aplicações mais amplas.

Ao estudarem essa variedade de tipologias e nomenclaturas, e constatando a complexidade do fenômeno, alguns autores acreditam que a melhor denominação para essa população seria *crianças em situação de rua*. Koller e Hutz (1996) defendem que essa nomenclatura ressalta a importância de um entendimento mais aprofundado da história de vida de cada criança sem a necessidade de situá-la em uma categoria específica. Para Stoecklin (2003), a denominação crianças em situação de rua permite transferir o foco do problema da criança para a situação em que ela se encontra, possibilitando que se abandonem antigas categorias que, segundo o autor, se limitam a considerar apenas dois aspectos da vida da criança que são o contato com a família e o tempo passado na rua, ignorando importantes fatores biográficos ou significativos para cada criança. Ainda acerca da denominação *crianças em situação de rua*, Rizzini e Butler (2003) afirmam que tal denominação reflete mudanças na compreensão do fenômeno decorrente dos estudos brasileiros e internacionais dos anos 90 e permite

ênfatisar o caráter particular e efêmero da situação em que a criança se encontra, tendo sido ampliado para outros contextos, com o uso das expressões: *crianças em situação particularmente difíceis*, *criança em situação de risco* ou de *vulnerabilidade*.

A questão da clareza conceitual de quem é e quem compõe esse grupo denominado de crianças em situação de rua não se encontra de forma alguma solucionada, sendo sempre necessário apresentar uma série de justificações e os critérios que são utilizados em cada estudo. Sebastião (1998) argumenta, por exemplo, que o fato de tratarmos por crianças um grupo que em geral é constituído por adolescentes parece refletir o fraco desenvolvimento físico de muitas das crianças que são encontradas na rua. No caso do presente estudo, a opção pela denominação criança possui sua base na tradição jurídica inaugurada pela Convenção dos Direitos das Crianças (CDC)²³, em que são consideradas crianças todos os seres humanos desde o nascimento até os dezoito anos. Mais importante do que isso, no entanto, é o fato de que o grupo social das crianças em situação de rua possui diversos pontos em comum com o grupo social da infância, independente se etariamente podemos considerar que se tratam de adolescentes ou mesmo jovens adultos. Refiro-me aqui a pontos como a invisibilidade social dessa categoria geracional, a sua caracterização a partir das suas incompetências (aquela que não vota, que não fala, que não racionaliza), enfim, refiro-me a pontos que foram apresentados e debatidos no capítulo anterior, na discussão teórica sobre a conceitualização de infância e as contribuições da Sociologia da Infância nesse sentido. Ressalta-se, contudo, a existência de importantes discrepâncias entre essa infância dita “normal” e a realidade vivida ou mesmo a forma como a sociedade enxerga as crianças em situação de rua. A infância em situação de rua possui, como afirma Marchi (2007), uma dupla alteridade, sendo uma delas com o mundo dos adultos e a outra com o mundo das outras crianças.

²³ A escolha da CDC em detrimento ao Estatuto da Criança e do Adolescente – que define como crianças os indivíduos com idades entre zero e doze anos incompletos e adolescentes aqueles com idades compreendidas entre os doze e dezoito anos incompletos – deve-se ao fato da CDC possuir um alcance internacional.

2. Características das crianças participantes do estudo: um diálogo com as produções empíricas

Definido e explicado que a presente investigação foi realizada com crianças em situação de rua, cabe apresentar as crianças que foram as participantes da mesma. Ressalta-se ao leitor que em muitos momentos poderão ser feitos comentários acerca das características do contexto de investigação ou dos procedimentos de coleta de dados que só serão aprofundados posteriormente, sem que isso (pelo menos esse é o desejo) prejudique a compreensão das informações que aqui serão descritas e analisadas.

A principal característica do conjunto de participantes desse trabalho é a sua diversidade. Trata-se de uma característica decorrente do fato de a instituição prestar abrigo temporário a crianças em situação de rua através do encaminhamento dos Conselhos Tutelares ou do próprio Ministério Público. Em função disso, foi possível ao longo dos dois meses de inserção na instituição contatar com aproximadamente 55 crianças, sendo que esse número se refere às crianças que aparecem referidas nos diários de campo e não ao número total de crianças que passaram pelo espaço no período da coleta de dados. São crianças com idades entre 08 e 18 anos, de ambos os sexos, sendo 40 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Esses dados já nos permitem analisar algumas das características das crianças em situação de rua presentes nas investigações sobre o tema.

2.1. Estimativas numéricas

O primeiro se refere às estimativas realizadas em todo o mundo acerca do número de crianças que se encontra em situação de rua, já que poderíamos questionar a representatividade numérica dos participantes desse estudo em relação ao conjunto de crianças em situação de rua na cidade de Salvador. Os números que aparecem nos estudos e que são replicados vezes sem conta são extremamente díspares variando de números entre 13 mil a 7 milhões de crianças em situação de rua em todo o Brasil. A estimativa das 13 mil crianças é feita por Hecht (1998) a partir da sua análise de diversas contagens realizadas em grandes centros urbanos do país. Já o valor de 7 milhões refere-se a uma das estimativas mais citadas no Brasil na década de 80, tanto em artigos jornalísticos como em publicações institucionais e acadêmicas. Essa

disparidade tem como principais justificativas: a diversidade de categorias utilizadas para definir as crianças em situação de rua, impedindo assim comparações ou mesmo a uniformização dos estudos (Stoecklin, 2003); a grande mobilidade espacial e alta rotatividade das crianças em situação de rua, que gera uma série de dificuldades metodológicas (Aptekar, 1996; Martins, 1996a; Rosemberg, 1996); e interesses políticos, econômicos e sociais que acarretam vieses na realização e divulgação dessas estimativas (Santana, 2003; Stoecklin, 2003).

Em termos mundiais persiste a disparidade das estimativas, sendo que o número mais referido é o de 100 milhões de crianças em situação de rua em todo o mundo, que se refere a uma estatística anunciada pela UNICEF (Ennew, 1994). A própria autora apresenta uma estimativa bastante distinta, em que o número total de crianças em situação de rua em todo o mundo seria de 23 milhões. Em função dessas disparidades numéricas e da ausência de estimativas fidedignas, muitos dos estudos sobre crianças em situação de rua tratam de estimativas específicas de uma amostra de crianças e de adolescentes, em um determinado corte no tempo e no espaço (Alves, 1998; Brito, 1999; Forster, Barros, Tannhauser, & Tannhauser, 1992; Hutz & Forster, 1996; Koller, 1994; Kuschick, Reppold, Dani, Raffaelli, & Koller, 1996; Santos, 2000; Soares, Martins, Butler, Caldeira & Rizzini, 2003).

Uma vez que o presente trabalho não pretende obter uma representatividade estatística, procurou-se conhecer os dados numéricos existentes sobre as crianças em situação de rua na cidade de Salvador apenas como forma de compreender de que forma essa questão estava sendo tratada em termos municipais e se isso tinha alguma influência na organização do atendimento destinado a essa população. A única contagem localizada por mim, e que foi utilizada como um dos fundamentos para a abertura da instituição em que se realizou a investigação, remonta ao ano de 1993. Nessa pesquisa foram identificados 15.743 meninos e meninas que buscavam sua sobrevivência no contexto das ruas do centro urbano, sendo que, desse total, 468 crianças já residiam nas ruas de forma permanente, tendo os vínculos familiares e comunitários sido rompidos²⁴. Houve, segundo relato de informantes²⁵, mais algumas

²⁴ Não será feita a referência da fonte com vistas a proteger o anonimato institucional.

²⁵ O contato com informantes chave na área de atendimento a crianças em situação de rua na cidade de Salvador foi uma constante desde o período anterior à coleta de dados como nessa fase propriamente dita. Foram considerados informantes chave na investigação profissionais que atuam ou atuaram no atendimento a essas crianças. Os contatos foram informais, sendo realizadas algumas entrevistas que foram gravadas e transcritas e que são utilizadas como suporte para melhor compreensão do contexto investigado.

tentativas por parte de instituições e do próprio governo municipal de quantificar essa população, mas esses dados não se encontram compilados e publicados.

2.2. Idade

Em relação às idades dos participantes (entre 08 e 18 anos), é importante referir alguns dados citados na literatura a esse respeito. No levantamento bibliográfico feito por Rizzini e Rizzini (1996) verificou-se que a idade das crianças em situação de ruas varia entre 07 e 17 anos, havendo uma maior incidência de crianças com idades entre 11 e 14 anos. Dados semelhantes são citados por Araújo (1998), sendo que esse autor restringe a idade de maior incidência aos 11 e 12 anos.

Ainda em relação à idade, é necessário abordar a idade com que essas crianças iniciam o seu percurso na rua. Estudos apontam que o processo de desligamento da família começa por volta dos cinco anos, sendo muito difícil encontrar crianças com idades inferiores a esta como moradoras da rua sem as suas famílias (Aptekar, 1996; Verma, 1999). Rizzini e Rizzini (1996) afirmam, por outro lado, que a idade de iniciação das crianças em atividades de rua se situa entre os 07 e 12 anos, havendo predominância nos 09 anos. Essas idades parecem ser iguais em várias partes do mundo, sendo que alguns autores afirmam que a sobrevivência nas ruas parece ser mais difícil para crianças com menos de 10 anos de idade (Lalor, 1999; Chatterjee, 1992; Veale, 1993). No entanto, é importante ressaltar que a pouca idade das crianças parece ser um fator extremamente apelativo no que se refere a receber esmolas e todo o tipo de cuidados nas ruas. Quanto mais nova a criança mais facilmente ela é associada à imagem de criança vítima, sendo que, à medida que o aspecto físico dessa criança vai se alterando, ela vai perdendo o *status* de vítima e assumindo o papel de vitimizadora.

O aspecto físico da criança, ou melhor, a perda do aspecto de criança, parece ser um dos fatores que influencia no término da carreira de rua (Lalor, 1999). Segundo Rizzini e Rizzini (1996), a saída das crianças da rua se dá por volta dos 16 anos, quando os adolescentes saem em busca de um emprego formal. Em uma pesquisa anterior (Santana, 2003) verifiquei que a faixa etária das crianças é importante para compreendermos a relação que estas estabelecem com as instituições, sendo que uma das idades determinantes para que a criança se engaje no projeto institucional de reinserção social também parece ser os 16 anos. Nessa idade, muitas crianças percebem

que estão se aproximando da maioridade e que é preciso “optar” por aderir a algum programa de reinserção ou pela vida marginal. Em relação aos participantes, temos conhecimento da idade de 29 crianças, sendo que a idade mais freqüente é 13 anos. Há uma pequena diferença etária em relação ao gênero, sendo que as meninas são ligeiramente mais velhas do que os meninos. Todas as meninas possuem 13 anos ou mais, sendo que 07 meninos apresentam idades inferiores a 13 anos.

2.3. Gênero

Outro aspecto que podemos discutir é a diferença significativa entre o número de meninos (40) e de meninas (15) que participaram do estudo. A presença de um número superior de meninos nas ruas é um dado bastante referido na literatura e pode ser verificado inclusive na terminologia inicial (meninos de rua) que era destinada às crianças em situação de rua de uma forma geral e indistinta. Trata-se de uma diferença verificada em todas as partes do mundo, havendo diferenças apenas na amplitude de tal diferença (Brasil: Aptekar, 1996; Hecht, 1998; Martins, 1996b; América Latina: Rizzini, 1995; Angola: Roca, 2000; Lisboa: Sebastião, 1998; Braga: Fernandes, 2006; Etiópia: Lalor, 1999). Essa diferença reflete-se também na maior quantidade de estudos que possuem exclusivamente como participantes crianças do gênero masculino, sendo poucos estudos realizados exclusivamente com as meninas ou que abordem especificamente a questão do gênero entre as crianças de rua (Fenelon, Martins, & Domingues, 1992; Frosi, Doninelli, Santana & Koller, 2002; Lucchini, 1995).

As explicações para a presença de um maior número de meninos nas ruas centram-se no papel social que as meninas desempenham na vida doméstica, sendo responsáveis pelos cuidados com os irmãos mais novos, pela limpeza da casa e muitas servindo como objetos sexuais para pais ou padrastos (Maciel, Brito, & Camino, 1997; Rizzini, 1995). Além disso, há uma expectativa social mais alargada que concebe que as meninas devam estar circunscritas a ambientes mais íntimos, fechados e protegidos, como se espera que seja o ambiente familiar dentro de casa, em detrimento ao ambiente da rua (Hecht, 1998). Mesmo quando meninos e meninas desempenham atividades de trabalho, essas possuem uma natureza diferenciada, sendo que as meninas se tornam menos visíveis, uma vez que costumam trabalhar como empregadas em casas de família, atendentes de bar, entre outros, enquanto os meninos desempenham atividades mais visíveis como, por exemplo, lavar carros e engraxar sapatos (Lalor, 1999). A saída

dos meninos para a rua não é visto pelas famílias como algo tão perigoso como no caso das meninas e isso permite que os meninos experienciem com maior frequência a situação de rua, sendo que esse ambiente se torna uma possibilidade de fuga à situação de miserabilidade e maus tratos a que são, muitas vezes, submetidos.

Além da diferença numérica entre meninos e meninas em situação de rua, a literatura apresenta diferenças de adaptabilidade e de experiências vividas por esses dois grupos. Aptekar (1996) aponta que as meninas são mais vulneráveis à situação de rua, apresentando maiores níveis de estresse e desajustamento psicológico. O autor argumenta que esses dados podem ser justificados pelo maior nível de desintegração familiar que é verificado entre as meninas quando essas migram para a rua. Hecth (1998) também fala da diferença de gênero nas vivências de rua, afirmando que a rua é muito mais dura e difícil para as meninas, pois essas enfrentam uma série de estigmas sociais, além de uma maior vulnerabilidade física.

As meninas que estão na rua tentam, muitas vezes, disfarçar o gênero, utilizando roupas folgadas e masculinas, bonés e se movimentando e agindo de forma bastante masculinizada. Do outro lado, temos meninas que exploram bastante a própria sexualidade, utilizando roupas bastante sensuais e reveladoras do próprio corpo. As primeiras parecem usar como defesa a camuflagem e um mimetismo com os meninos, apresentando, ao mesmo tempo, um alto grau de agressividade que as torna respeitadas perante o grupo. As segundas utilizam a sedução como forma de obter a proteção que precisam dos membros mais fortes e poderosos do grupo. No caso das meninas participantes dessa pesquisa, podemos dizer que se enquadram nesse segundo grupo, pois usam e abusam das roupas curtas e sensuais, utilizando o corpo como constante forma de sedução. Isso não significa, contudo, que não sejam extremamente capazes de se defenderem através de uma luta física com os meninos, como foi possível verificar em uma série de ocasiões. É também importante referir que não se trata de uma tentativa de tipologia da forma de estar das meninas em situação de rua, mas sim da percepção de algumas estratégias utilizadas por essas crianças como forma de se defenderem das situações adversas que enfrentam na rua. Além disso, as duas estratégias não aparecem de forma estanque, havendo muitas vezes alternância ou sobreposição das mesmas.

A diferença de gênero é um aspecto tão crucial na determinação da trajetória de vida da criança em situação de rua que constitui uma das nove dimensões²⁶ propostas por Lucchini (2000, 2003) em seu Sistema Criança-Rua (SCR). Tal sistema foi criado em oposição a definições bidimensionais do fenômeno das crianças em situação de rua que consideravam apenas o contato com a família e a permanência no ambiente da rua. Para Lucchini (2000, 2003), apenas modelos complexos que considerem uma série de aspectos da trajetória de vida das crianças podem dar conta de um grupo complexo e heterogêneo do ponto de vista psicossocial como é o de crianças em situação de rua. O SCR tem sido adotado por pesquisadores (Soares e cols., 2003) e por alguns organismos internacionais de intervenção com crianças em situação de rua que defendem a necessidade de uma análise mais minuciosa e completa das condições de vida das crianças.

Em relação ao gênero, Lucchini (1995) enfatiza a necessidade de considerarmos o acesso diferencial da menina à situação de rua e da invisibilidade parcial a que estão submetidas, ressaltando a escassez de dados que retratem a vida dessas meninas, sua interação com os pares e seu acesso aos grupos de rua. Para Lucchini (1995), essas meninas são erroneamente vistas como prostitutas e por isso são ainda mais estigmatizadas que os meninos.

2.4. Espaço e tempo

Outras duas dimensões que compõem o SRC referem-se às dimensões espacial e temporal do estar na rua, tratando de questões como “a existência de territórios na rua, a saída da criança de casa e o caráter progressivo desse distanciamento, os deslocamentos entre a rua e outros lugares (famílias, parentes, conhecidos, instituições)” (Lucchini, 2003, p. 50). Segundo o autor, essa mobilidade não é decorrente apenas do desejo da criança ou fruto do acaso, mas ocorre, muitas vezes, em função da própria dinâmica da rua.

Essa mobilidade e rotatividade espacial das crianças em situação de rua é uma importante característica dessa população, tendo desempenhado um importante papel na diversidade dos participantes. A literatura refere que as crianças em situação de rua

²⁶ Inicialmente o SCR era composto por nove dimensões, nomeadamente: (1) Espaço, (2) Tempo, (3) Oposição rua/família, (4) Sociabilidade, (5) Atividades na rua, (6) Socialização subcultura, (7) Identidade, (8) Motivações, (9) Gênero. Esse modelo evoluiu, sendo que as dimensões 3 e 6 se fundem e a dimensão resultante dessa fusão é denominada apenas de socialização.

costumam buscar os lugares que na rua melhor respondem às suas necessidades, seja em função da oferta de recursos que possam suprir tais necessidades básicas à sobrevivência, seja em função de uma menor vigilância policial (Fenelon, Martins, & Domingues, 1992; Hecht, 1998; Milito & Silva, 1995). Além disso, os locais escolhidos devem permitir o acesso às substâncias psicoativas consumidas por algumas crianças, assim como oferecerem alternativas de entretenimento para as crianças. Em um relatório sobre a situação mundial da criança em situação de rua (Benítez, 2007), o centro histórico da cidade de Salvador é citado como sendo o lugar escolhido pelas crianças para consumir crack, tendo essa região ficado conhecida pelas crianças pelo nome de *cracolândia*. Como se pode imaginar, a partir dessas características, o local a ser escolhido pelas crianças é fortemente marcado por aspectos circunstanciais e sazonais, que, somado ao fato da rua ser lugar de passagem e de trânsito, nos permite compreender um pouco essa dinâmica espacial das crianças.

Na cidade de Salvador já foram mapeados os principais locais de concentração das crianças em situação de rua e também já foi identificado certo padrão de mobilidade das crianças, que segue uma organização diária e semanal em função da distribuição de donativos em determinadas igrejas da cidade e uma organização anual se considerarmos as festas populares. Atrevo-me a dizer que esse padrão é determinado pelas características culturais da própria cidade que se organiza muito em função de festas populares realizadas nas ruas e de eventos semanais predeterminados, principalmente no período de verão em que a dinâmica da cidade é marcada pela presença de turistas estrangeiros e nacionais. Pode-se afirmar que as crianças seguem essa forma de organização, mudando de ponto na cidade de acordo com as festas que estão acontecendo.

Para que fique mais claro para o leitor buscarei descrever o calendário festivo da cidade desde o início do verão, em Dezembro, com o início das festas de largo, até final de Fevereiro, quando ocorreu o carnaval no ano da coleta de dados (2006), uma vez que as crianças em situação de rua costumam participar dessas festas. A primeira das comemorações é a Festa de Nossa Senhora da Conceição da Praia, que ocorre no dia 8 de Dezembro e que marca o início das festas populares no verão de Salvador. Essa festa tem a participação de centenas de pessoas e ocorre na Cidade Baixa, precisamente no Comércio. Depois, temos então a celebração do *reveillon* realizado no Farol da Barra

(orla marítima) e que reúne uma média de 2 milhões de pessoas. Segue-se a isso a Lavagem do Bonfim, que ocorre na primeira quinta-feira após a Festa de Reis, celebrada no dia 6 de Janeiro, e que é realizada em outro ponto da cidade. Consiste em uma procissão de mulheres vestidas de baianas que são seguidas por milhares de pessoas desde a Igreja da Conceição da Praia até a Igreja do Bonfim, em um percurso de oito quilômetros. Essa é uma das festas com grande impacto na instituição estudada, pois a mesma se localiza no percurso da festa, sendo necessário retirar todas as crianças do local, já que o número de evasões é extremamente elevado se as crianças permanecem na instituição. Segundo um educador, a estratégia utilizada nos últimos anos tem sido promover passeios ou atividades externas, evitando, assim, a permanência das crianças no espaço. De qualquer forma, as crianças sabem da festa e o número de evasões permanece elevado, sendo que a vantagem de tirá-los do local é impedir que as crianças que estão na rua convençam as que estão na instituição a evadirem. Em seguida, no dia 2 de Fevereiro, acontece no Rio Vermelho, também na orla marítima, a festa de Iemanjá, que reúne um grande número de pessoas e devotos que levam flores e oferendas para a praia. Outra festa com grande participação das crianças em situação de rua é a Lavagem de Itapuã, que se assemelha a Lavagem do Bonfim, mas em menor dimensão e que ocorre aproximadamente um mês após essa e antecede as festas carnavalescas. Sua importância para as crianças em situação de rua é pelo fato de ser realizada em uma área muito freqüentada por turistas estrangeiros e conseqüentemente possíveis doadores de esmolas ou alvos mais fáceis para furtos (Fonte: www.bahia.com.br). Por fim, temos o ápice das festas populares que é o carnaval de Salvador, com duração oficial de seis dias e que concentra milhares de pessoas, sendo estimado a participação de 1 milhão de turistas que freqüentam a cidade nesse período (Relatório de Indicadores, 2006).

Além dos eventos referidos, ocorre, durante todo o ano, às terças-feiras, no centro histórico da cidade, o ensaio do grupo carnavalesco Olodum, que concentra também um grande número de crianças. Paralelos às festividades temos ainda os dias de doação nas igrejas, que ocorrem tradicionalmente às terças-feiras na Igreja da Piedade, centro de Salvador, onde é feita a distribuição de pão pelos devotos e concentra um grande número de moradores de rua. O mesmo acontece nas Igrejas do Bonfim e de São Lázaro, nas quintas e sextas-feiras respectivamente, em menor quantidade.

É importante referir que além dessas questões macro culturais e sazonais que influenciam a mobilidade das crianças, tem-se também, e talvez até em maior proporção, uma mobilidade justificada por eventos ocorridos nas trajetórias de vida das crianças. Afinal o tornar-se ou deixar de ser uma criança em situação de rua, assim como o estar na rua, na instituição ou em casa, é um processo marcado por idas e vindas que depende das características da criança em questão e de eventos que condicionam suas histórias. Daí a importância em se falar de trajetórias de vida das crianças em situação de rua ou, como afirma Lucchini (2000, 2003), na noção de carreira²⁷ da criança em situação de rua, que tem as suas origens na sociologia da delinquência e que serve de base para a construção do SCR.

Em relação aos participantes deste estudo, foi possível identificar os espaços urbanos preferidos por eles. Grande parte das crianças refere como local privilegiado para se estar e se divertir a orla marítima de Salvador, em especial o bairro de Itapuã. As crianças também referem o caráter nômade de suas idas para as ruas, ressaltando, muitas vezes, o quanto isso é fisicamente desgastante e determinado pela necessidade de suprir as necessidades básicas de alimentação ou a busca de divertimento. É interessante pontuar que em muitas situações as crianças optam por ficar próximas às instalações das instituições de atendimento a elas destinadas como forma de garantir minimamente sua segurança, principalmente no período da noite. Por isso, é extremamente comum encontrar muitas crianças na entrada dos acolhimentos noturnos ou em frente ao espaço diurno de atividades. Na maior parte das vezes, essas crianças continuam interagindo com as crianças que estão dentro da instituição e com os próprios educadores. As crianças que estão do lado de fora em geral estão proibidas de entrarem na instituição seja por já não pertencerem à faixa etária atendida, seja pela ausência de um encaminhamento oficial do Conselho Tutelar²⁸ ou Ministério Público. Além disso, a criança também pode estar proibida de entrar na instituição por ter rompido com alguma

²⁷ Becker (1973) refere-se ao processo de construção da carreira desviante afirmando que essa consiste em uma sequência de etapas vivenciadas pelo indivíduo até que esse atinja o estatuto de desviante. O autor identifica três etapas, sendo que podemos observá-las nas trajetórias de vida das crianças em situação de rua. A primeira dessas etapas consiste na realização de um ato não conformista que rompe com uma ou com um conjunto de regras sociais, que no caso da criança em situação de rua é o estar nesse ambiente desacompanhada de um adulto 'responsável'. A segunda etapa seria a passagem de uma situação ocasional para a adoção de um modo de vida desviante, que inclui uma alteração da identidade da criança. É possível verificar que ao longo da trajetória das crianças em situação de rua ocorrem alterações identitárias significativas em que a criança passa a se perceber enquanto sendo 'de rua'. Por fim, tem-se a terceira etapa que consiste na explicitação do desvio de forma pública, ou seja, esse passa de secreto a uma estigmatização, uma vez que passa a ser publicamente designado como desviante. No caso das crianças que estão na rua, o olhar público é uma constante, mas o ingresso em instituições de atendimento especificamente destinadas a crianças nessa situação pode ser considerado justamente essa etapa de publicização do caráter desviante da situação em que a criança se encontra.

²⁸ O Conselho Tutelar é um órgão público municipal de caráter autônomo e permanente, existente em sete regiões da cidade de Salvador, cuja função é zelar pelos direitos da infância e juventude, conforme os princípios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

norma institucional ou pelo fato de a instituição considerar que os serviços que presta já não atendem às necessidades da criança em questão.

Quando se fala de território, outro aspecto a se referir é a cidade de origem das crianças em situação de rua. Era comumente aceito, até os anos 90, que muitas dessas crianças eram provenientes de famílias que migraram do interior e/ou de outros estados para os grandes centros urbanos e que, por não encontrarem condições mínimas de moradia e emprego, acabaram por se desintegrar (Maciel, Brito, Camino, 1997). No entanto, estudos posteriores referem que tal relação não se verifica, como é o caso dos resultados obtidos por Juaréz (1996), em que 89,5% das crianças entrevistadas eram não migrantes. No caso dos participantes desse estudo possuímos dados referentes à proveniência de 31 crianças, sendo que dessas, 20 são da própria cidade de Salvador ou Região Metropolitana, 4 são provenientes do interior do estado da Bahia e 7 são de outros estados do país.

Observa-se que muitas das crianças provenientes de outros estados ou do interior da Bahia foram para Salvador sozinhas, seja em busca de parentes que estavam na cidade, seja em busca da praia ou pelo simples desejo de conhecer novos lugares. Segundo relato de um técnico da instituição, a cidade de Salvador é um grande atrativo para essas crianças em função da publicidade feita nos meios de comunicação, principalmente a televisão. Uma das crianças, proveniente do estado de Minas Gerais, organizava as suas viagens em função das praias, uma vez que o seu estado de origem não tem litoral. Durante a coleta de dados ele percorreu mais de mil quilômetros indo para outro estado, onde permaneceu por uma semana e depois retornou para a instituição. Essas idas e vindas e essa facilidade de deslocamento e mudança de cidades e espaços parece ser possibilitada pelo amplo conhecimento e experiência que as crianças vão acumulando em suas trajetórias de vida. Essas viagens, ao mesmo tempo em que podem ser fruto de um simples convite de outra criança, também podem ser extremamente elaboradas, com roteiro a ser seguido, lugares de paragem, etc.

A mudança territorial em busca de divertimento é um dado significativo, pois se contrapõe à imagem de que as crianças migram apenas em busca do suprimento das suas necessidade básicas de sobrevivência. A idéia de uma criança que sai de casa para conhecer a praia e que viaja centenas de quilômetros desacompanhada é contrária à idéia socialmente aceita da criança como um ser totalmente dependente, desprovido de

conhecimentos e habilidades. Além disso, sair pelas cidades, muitas vezes sem um destino certo, conhecendo novos lugares e pessoas, está no imaginário de muitos adultos como sendo um exemplo de liberdade. Na verdade, o sentimento de liberdade está bastante associado à vida nas ruas, tendo sido isso constatado em vários estudos com essa população. Como afirmam Rizzini e Butler (2003),

a imagem de liberdade está associada ao espaço da rua e da cidade. O grande atrativo é a oportunidade de estar na companhia dos amigos e colegas, divertindo-se, namorando, ‘aprontando’, indo a festas, usando drogas – tudo isso com menos controle e supervisão, especialmente nos centros urbanos, que são ambientes mais livres e amplos” (p. 30).

Algumas das crianças participantes desse estudo possuem histórias bastante interessantes em relação a esse aspecto territorial. Além do exemplo citado da criança que já viajou algumas centenas de quilômetros visitando praias do nordeste brasileiro, temos o caso de dois irmãos de Brasília e que estavam se dirigindo a João Pessoa em busca da mãe que deixou Brasília para ir morar com um outro companheiro. Segundo relato dos meninos, a mãe estava doente e eles estavam indo buscá-la. A viagem foi planejada com bastante antecedência, tendo os meninos decidido em quais pontos pediriam carona, em quais locais iriam dormir e quanto gastariam na viagem. Segundo relato deles, o cálculo foi mal feito e o dinheiro acabou em uma cidade perto de Salvador. Por isso decidiram que pegariam uma carona até a capital, Salvador, e chegando ali iriam a um abrigo para crianças. Um deles já tem 18 anos, mas pediram para não ficarem separados e por isso foram acolhidos no mesmo espaço. Esse caso demonstra mais uma vez as competências dessas crianças em se deslocarem por espaços desconhecidos, usando uma lógica totalmente embasada em suas experiências de vida. Há nessas “aventuras” uma ausência de medo ou talvez um senso de inconseqüência elevado. Provavelmente esta inconseqüência ou este testar limites sejam característicos de todos os adolescentes, mas se destacam no caso das crianças em situação de rua, pois essas não possuem a vigilância e a supervisão constante que vivenciam os “outros adolescentes” (aqueles que não romperam os vínculos familiares e/ou sociais). As crianças em situação de rua compartilham, nesse sentido, de experiências bastante peculiares decorrentes da situação de rua.

As deslocções das crianças em situação de rua, sejam em termos microterritoriais (andar pelos diferentes bairros, conhecer diferentes pontos da cidade),

sejam em termos macroterritoriais (mudança de cidades e estados), constituem um dos aspectos que distinguem essa infância em particular das outras infâncias existentes. Ouvir o relato das crianças sobre as suas viagens e suas aventuras provoca em quem ouve uma sensação de muita experiência para pouca idade. A riqueza dos detalhes que estão implícitos na organização e realização desses eventos demonstra uma autonomia invulgar.

2.5. Família

Podemos também considerar que essa constante circulação das crianças, como afirma Fonseca (1987, 1990), é uma característica bastante comum nas famílias de baixa renda, em que as crianças freqüentemente se deslocam entre a casa da família e a casa de parentes e/ou vizinhos, sendo essa prática plenamente integrada aos valores da classe social que a pratica. No caso das crianças do presente estudo, podemos afirmar que a sua circulação é bastante intensa e freqüente, sendo que os principais pontos de passagem são a casa de familiares, as instituições de atendimento e a própria rua. Todos os participantes já estiveram em um espaço diferente do ambiente familiar, sendo comum a passagem por inúmeras instituições de atendimento. Quando observamos as trajetórias dessas crianças desde a primeira saída de casa até o presente momento, é possível verificar o caráter progressivo do distanciamento da família de origem, seja em termos territoriais, seja em termos afetivos.

Como forma de ilustrar essa circulação da criança em diversos espaços e seu afastamento progressivo da casa e da família, temos essa descrição da história de um dos participantes, Vicente²⁹, feita por um técnico da instituição, provavelmente a assistente social, e que consta na ficha individual do educando:

“Educando relata que aos 2 anos de idade saiu do Hospital e foi morar numa instituição (Instituição 1). Lá ele passou a viver e cresceu sem nenhum contato com os familiares. Aos 14 anos, educando após várias confusões e insubordinações foi desligado da Instituição 1. Encaminhado para a Instituição 2 ele passou a ficar, mas não durou muito tempo, pois ele foi morar na fazenda e não se adaptou. Transferido para outra instituição, Instituição 3, Vicente encontrou um outro educando, com quem passou a discutir e brigar. Conversando com a responsável do local, ele pediu pra sair da Instituição 3. Passou a cogitar a possibilidade de retornar à Instituição 1

²⁹ Os nomes dos participantes foram alterados, assim como foram suprimidos os nomes das instituições com o intuito de garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados. Algumas crianças escolheram os pseudônimos pelos quais gostariam de ser tratadas na escrita da tese. Nos restantes casos, coube a mim a tarefa de escolher os mesmos.

quando através do Conselho Tutelar encontrou seu pai e seu irmão, com quem passou a residir. O educando conta que do conhecimento ao encontro e morada, foi muito rápido. A convivência não foi boa. Seu pai desempregado vivia sustentado pela madrasta. A mesma vivia passando essa realidade na cara dos filhos e o pai a toda oportunidade dizia que filho era seu irmão, pois foi o que ele criou. Tudo isso foi agravando a relação do educando com a família, até que um dia a madrasta relatou ao companheiro e vizinhos um suposto ladrão que tinha invadido a casa e queria matá-la. O educando e seu irmão foram acusados pela madrasta de estarem envolvidos. Logo depois houve outra confusão envolvendo novamente o nome do educando que resolveu deixar a residência e voltar para a Instituição 3. Soube, pelo irmão, que sua madrasta havia deixado seu pai e ido morar com o pai em São Paulo. O educando perdeu o contato com o pai e o irmão. Educando solicitou abrigo na presente instituição enquanto sua situação não é resolvida. Embora esteja fora da idade, estamos acolhendo o educando aguardando um retorno do conselheiro com relação ao seu encaminhamento para outra instituição” (Trecho retirado da ficha de Vicente, sem data registrada ou nome do técnico responsável pelo relato).

A trajetória de vida de Vicente é emblemática, sendo que as constantes mudanças e a rapidez com que essas ocorrem são uma constante na vida das crianças em situação de rua. Uma trajetória similar a essa é apresentada por Soares e colaboradores (2003), sendo que esses autores consideram que em relação às crianças em situação de rua, “suas histórias refletem uma multiplicidade de vínculos e trajetórias, normalmente entremeadas de episódios violentos que aparecem em uma sucessão de perdas e rompimentos de laços afetivos” (p.157). Segundo os autores, as crianças vivenciam uma circulação tão freqüente que sentem dificuldade em reconstruírem suas próprias histórias, havendo certa confusão na construção das suas identidades. Essa dificuldade também foi verificada com algumas crianças na presente investigação.

Apesar de Lucchini (2003) abordar o afastamento progressivo da criança em relação à família nas dimensões temporal e espacial, a família volta a ser abordada em uma dimensão que o autor denomina “oposição rua/família”. Em relação a essa dimensão, Lucchini aborda a questão da imagem de família e de rua que a criança possui, sendo que o autor descreve três possibilidades de constituição dessa dimensão. No primeiro caso, tem-se a criança que possui uma imagem idealizada de família, sendo a rua vivida e percebida como um estado de emergência. No segundo caso, ocorre o oposto, a rua é idealizada e a família é vista como um espaço momentaneamente fechado. No terceiro caso, a criança assume uma postura

ambivalente em relação a esses dois contextos, ora valorizando, ora desvalorizando a rua e a família. Se considerarmos os discursos das crianças participantes da pesquisa poderíamos introduzir ainda uma outra possibilidade, que seria a desvalorização da rua e da família em detrimento a uma valorização do espaço institucional. Em alguns casos, talvez haja uma sobreposição da rua com a instituição, sendo que a valorização da instituição poderia significar na verdade uma valorização da rua. Contudo, em alguns casos foi possível perceber que as crianças reconhecem os perigos e as adversidades da rua e ao mesmo tempo apontam a impossibilidade de um retorno às suas famílias, o que as deixa ligadas exclusivamente à instituição. Essa ligação excessiva à instituição é prejudicial na medida em que algumas crianças vislumbram como futuro apenas a sua permanência na própria instituição, não conseguindo construir em conjunto com a própria instituição um novo projeto de vida, o que seria, no final das contas, o objetivo institucional.

Além da valorização/desvalorização da família pelas crianças em situação de rua, muito pode ser discutido acerca das características dessas famílias e a relação que as crianças estabelecem com as mesmas. Segundo Rizzini e Rizzini (1996), a família das crianças em situação de rua tem sido alvo de poucos estudos específicos, apesar de ser constantemente referida como sendo merecedora de investigação e estudos. Em geral, as pesquisas com crianças em situação de rua abordam a família exclusivamente a partir do depoimento das próprias crianças, havendo com isso uma abordagem unilateral da questão. De qualquer forma, a partir dessas pesquisas foi possível verificar que, ao contrário do que se supunha nos anos 80, as crianças em situação de rua não são crianças abandonadas e muitas mantêm contato com a família.

Em relação aos participantes do estudo, é possível levantar algumas questões pertinentes às suas relações familiares. Uma dessas questões refere-se à existência de irmãos na rua, demonstrando certa repetição de trajetórias de vida das crianças. Ao longo da coleta contatamos com quatro duplas de irmãos, sendo que a história da família de Pedro e João é um excelente exemplo dessa repetição. Trata-se de uma família de sete irmãos, em que três irmãos estão em situação de rua. É interessante que essa família permanece unida e ligada apesar do grande número de crianças que já vive em situação de rua. Foi possível acompanhar várias situações em que os irmãos demonstravam cuidados um com o outro, como por exemplo, a visita da irmã deles à

porta da instituição. Pedro e João, apesar do longo período de rua, permanecem afetivamente ligados à família. Como afirma Neiva-Silva (2003), a relação das crianças em situação de rua com suas famílias deve ser entendida a partir de uma visão contínua e dinâmica, havendo dois extremos que são a completa integração da criança com a família até uma total ruptura com a mesma. A maioria das crianças encontra-se em algum ponto intermediário desse contínuo. Esse mesmo autor descreve a repetição familiar em relação à experiência de rua, afirmando que muitas vezes a experiência de um irmão mais velho influencia a ida de outros irmãos para o ambiente na rua, sendo que em geral o segundo irmão e seguintes acabam por ir para as ruas com idades mais precoces, já que podem contar com a experiência e a proteção do irmão mais velho. Esse parece ser o caso de Pedro e João.

Além dessa repetição intrageracional, verifica-se também uma repetição intergeracional, havendo crianças cujos progenitores também já vivenciaram a vida nas ruas. Não se trata de uma perspectiva determinista em que se considera que as crianças em situação de rua terão filhos que viverão nas mesmas condições. Trata-se na verdade de uma reprodução do ciclo de pobreza e miserabilidade, cuja repetição não é facilmente rompida sem que sejam alteradas as condições sociais que deram origem ao problema.

Outro aspecto digno de referência é a alta mortalidade de um dos genitores das crianças. A morte do pai e/ou da mãe da criança parece ser um dos fatores que determina a ida dessas crianças para a casa de irmãos mais velhos e/ou outros parentes, sendo que muitas crianças saíram de casa em função da violência e dos desentendimentos nesses outros ambientes. Somado à mortalidade de um dos genitores, há o estabelecimento de novas relações conjugais, em que o convívio com os padrastos e madrastas muitas vezes não se dá de forma harmônica e pacífica.

2.6. Sociabilidade, socialização e subculturas

A quarta dimensão proposta por Lucchini (2003) é denominada de Sociabilidade e refere-se à organização social das crianças em situação de rua. Segundo o autor, existem formas extremamente variáveis de organização, sendo que a mais freqüente é a rede combinada com subgrupos de pares ou trios. A rotatividade da vida nas ruas faz com que a existência de bandos fortemente estruturados e hierarquizados seja uma

exceção. Lucchini afirma que a organização das crianças se assemelha a certas características do *near-group*, tais como a definição difusa de papéis, a coesão restrita, o caráter transitório, a pertença individual instável e as expectativas limitadas dos membros em relação ao grupo.

Segundo Koller e Hutz (1996), a formação de grupos entre as crianças em situação de rua é uma estratégia de sobrevivência importante, havendo dois tipos distintos de grupo. O primeiro caracteriza-se pela grande dimensão e organiza-se por razões econômicas. O segundo tipo de grupo caracteriza-se, por sua vez, pela pequena dimensão sendo formados de acordo com as relações de camaradagem e intimidade. Em outro trabalho (Hutz e Koller, 1999) os autores afirmam que, do ponto de vista social, as crianças apresentam um grande senso de pertinência e identidade social e desenvolvem relações de afeto, trabalho e moralidade no grupo.

Outro aspecto importante de ser referido em termos da organização social das crianças em situação de rua é a criação de expressões lingüísticas próprias, o que indica, segundo Menezes e Brasil (1998), uma cultura particular. Segundo os autores, há a criação de um dialeto que corresponde à natureza da organização e identidade grupal, sendo que as palavras marcam um território que o outro pode ou não ter acesso. Essa forma de linguagem foi referida em dois momentos durante a coleta de dados, sendo que é denominada de Língua do *Pivetipi*. A primeira referência foi feita por uma criança que não conhecia a estrutura da língua, mas apenas sabia que ela existia e que era utilizada principalmente para as crianças terem acesso a drogas ilícitas como cola de sapateiro e maconha. Outra participante, Eliana, descreveu a estrutura da língua, mas pediu que isso fosse mantido em sigilo, pois, segundo ela, a linguagem é utilizada como forma de proteger as crianças quando essas se encontram perto de policiais ou de outros adultos. Trata-se de uma estratégia que promove a coesão grupal, não havendo, segundo Eliana, nenhum processo estruturado de transmissão da língua para os novatos. Esses devem aprender o sistema lingüístico a partir da sua utilização prática e convívio com os membros mais experientes do grupo. Além da criação dos novos códigos de linguagem, Menezes e Brasil (1998) ressaltam a criação de códigos sociais peculiares a partir de relações de dependência, liderança, vinculação e exploração. Para esses autores, os vínculos criança-criança parecem ser mais estruturados e com maiores possibilidades de compartilhamento do que as relações entre crianças e adultos. De fato, os adultos são

em sua maioria vistos como representantes de perigo, com exceção dos já conhecidos educadores e mesmo Conselheiros Tutelares com quem as crianças mantêm uma interessante relação, que é uma mistura de receio, mas ao mesmo tempo confiança. Quando em situações ilícitas as crianças sabem que a figura do Conselheiro representa uma possibilidade de sanção, mas quando em perigo sabem que podem contar com esses adultos para protegê-los. Em muitos momentos, víamos as crianças referirem-se aos Conselheiros Tutelares como *Meu Conselheiro*.

A dimensão de sociabilidade está intimamente relacionada com a sexta dimensão proposta por Lucchini (2003) e que é denominada de Temas de Socialização e da Subcultura. Segundo o autor, esta dimensão aborda temas como: a) a aceitação e a iniciação de neófitos pelo grupo; b) as regras de cooperação e, eventualmente de solidariedade que presidem as relações entre as crianças; c) as sanções e as recompensas que se ligam a essas regras; d) a mediação dos conflitos no grupo; e) as relações com pessoas estranhas ao grupo (adultos e crianças); f) os fundamentos da confiança e portanto, do laço social na rua; g) a representação de justiça da criança (p. 55). Uma vez que os participantes desse estudo não foram acompanhados em suas interações na rua, não há muitos dados a esse respeito. Contudo, foi possível acompanhar essa mesma dinâmica no contexto institucional, sendo que tais dados serão discutidos no Capítulo 3, em que é apresentada a etnografia realizada na instituição.

2.7. Atividades

Outro aspecto acerca das crianças em situação de rua refere-se às atividades que essas desempenham durante a sua permanência na rua, sendo que tais atividades compõem a quinta dimensão do SRC. Podemos dividir essas atividades entre lícitas e ilícitas, sendo que entre as primeiras temos esmolar, perambular, trabalhar, brincar e dormir (Rosemberg, 1996). As atividades ilícitas incluem a utilização de drogas, furtos e roubos, e a prostituição. Segundo Rizzini e Rizzini (1996), descrever as atividades que as crianças desempenhavam nas ruas era um dos objetivos centrais dos primeiros estudos acerca dessa população, e desde o princípio essas têm sido as atividades mais comumente citadas nos estudos (Alves, 2002; Neiva-Silva, 2003; Maciel, Brito e Camino, 1997; Rizzini, 1986; Santana; 2003). As crianças que contatamos no período de coleta de dados fizeram referência a essas atividades, com exceção da prostituição (ou fazer a vida, como dizem as crianças), que não foi admitida por nenhuma criança,

apesar de ter nos sido informado por uma técnica do local que um dos meninos se prostituía na Orla Marítima de Salvador. Em relação aos furtos e roubos foi interessante observar que a realização dessas atividades esteve, na maioria das vezes, associada ao consumo de drogas. Contudo, as crianças também relataram furtos de objetos de higiene pessoal, principalmente creme de cabelo, o que demonstra uma grande vaidade das crianças. O próprio dinheiro fruto das esmolas muitas vezes era empregado com esse fim, contradizendo um pouco a idéia de que as crianças realizam atividades remuneradas com o objetivo unicamente de garantir a sobrevivência.

Ainda em relação às atividades, Lucchini (2003) refere que a rotina das crianças pode ser dividida em períodos muito ativos e períodos de inatividade, havendo uma alternância entre as situações de urgência e as situações de expectativa. É interessante que essa dinâmica que o autor observa na rua é verificada também dentro do contexto institucional, como pôde ser verificado ao longo da pesquisa.

2.8. Identidade

A outra unidade do SCR é a dimensão identitária, que é considerada central no modelo proposto por Lucchini (2004). Segundo o autor, “dentre os componentes que constituem o sistema identitário da criança, os mais significativos são as referências (de lugar, de grupo, de categoria, de pessoas) e a imagem de si mesmo” (p.55). Essa dimensão é de natureza dinâmica e incorpora as experiências e os diferentes discursos produzidos pela criança acerca da sua vida na rua. Diretamente ligada a esses discursos temos a última dimensão do SCR que aborda o aspecto da motivação. Segundo Lucchini (2003), a motivação é um dos elementos constitutivos do sistema identitário da criança e conseqüentemente influencia nos discursos e na percepção que a criança tem acerca da rua e de sua inserção nesse contexto. Para o autor, as motivações para a ida para a rua podem estar associadas a uma busca pela resolução de problemas (familiares, escolares, identitários) ou por motivações de ordem lúdica e utilitária. É importante ressaltar que a ida para a rua não é precedida exclusiva e necessariamente por uma ordem racional em busca da resolução de problemas, mas está conjuntamente relacionada com questões de ordem afetiva que são imperiosas nessa ida para a rua. O discurso racional acerca da motivação das crianças para irem para as ruas é, em geral, produzido *a posteriori*.

Os estudos que buscam apreender os discursos das crianças acerca da rua apresentam resultados bastante contraditórios, talvez como reflexo da própria forma como a relação com a rua é vivida pela criança. Lalor (1999) afirma que todos os participantes do seu estudo (160 crianças) relatam apenas conseqüências negativas do estar na rua (violência, doenças, abusos físicos e sexuais, falta de acesso à educação, etc.). Já no estudo realizado por Maciel, Brito e Camino (1997) na cidade de Recife, 80% dos participantes descreveram a rua como um lugar bom, que propicia trabalho, obtenção de dinheiro e estabelecimento de relações sociais, sendo que poucas crianças apontaram aspectos negativos da rua. Apesar desse discurso positivo acerca da rua, 2/3 das crianças afirmam que gostariam de deixar a rua para obter um emprego fixo e para estudar.

As crianças participantes desse estudo também possuem discursos contraditórios e ambivalentes em relação à rua. Em um primeiro momento parece haver uma valorização da vida nas ruas, sendo enfatizados seus aspectos lúdicos e a possibilidade de obtenção de dinheiro nesse contexto. Ao mesmo tempo, as crianças reconhecem que a vida na rua não oferece um “futuro”, sendo que o acesso à educação (impossibilitado pela vida nas ruas) é visto como um meio para melhorar de vida. A ida para a rua parece ser motivada, então, por uma mistura de valorização do contexto da rua somado a problemas vivenciados no contexto familiar.

A utilização do SCR parece ser uma estratégia bastante útil para se abordar os diferentes aspectos das vidas das crianças em situação de rua. Contudo, é indispensável que tais aspectos sejam analisados a partir da ótica das crianças, e foi nesse sentido que buscamos na presente investigação acompanhar as crianças no seu dia a dia dentro da instituição e oferecer diferentes alternativas metodológicas para que as crianças pudessem se expressar.

Síntese

Neste capítulo foram apresentados os principais aspectos referidos na literatura científica brasileira e internacional acerca das crianças em situação de rua. Ao longo dessa revisão de literatura foram apresentados alguns dados dos participantes do estudo de forma a articulá-los com a produção acadêmica existente. Ao se fazer uma sistematização dos estudos, percebe-se certa repetição dos resultados e questões apresentadas, na medida em que grande parte das pesquisas com crianças em situação de rua busca a descrição das crianças, a situação familiar, assim como as valores e expectativas das mesmas, como referem autores como Lucchini (1993), Rizzini (2003) e Marchi (2007). Para esta última autora, a reprodução de resultados que no início da década de oitenta poderiam ser considerados como “descobertas” e “desmistificações” passam a fazer parte do “senso comum douto” (Bourdieu, 2003 apud Marchi, 2007). O resultado disso é que, segundo Marchi, “ao invés de contribuir para o avançar da compreensão do fenômeno, (os estudos) podem mesmo acarretar o efeito contrário, no sentido de que o ‘ponto de chegada’ de uma pesquisa passa a coincidir com o que deveria ser seu ‘ponto de partida’” (p. 207).

Acredito que a realização de estudos empíricos com as crianças em situação de rua continuam a ser necessários na medida em que a repetição parece sugerir que as “respostas” encontradas ainda não conseguiram dar conta da complexidade do fenômeno. Não se trata de justificar a ausência de avanços pela complexidade, mas de ressaltar a necessidade de combinar estudos empíricos com análises teóricas que consigam integrar análises macroestruturais e fatores singulares e individuais que conjuntamente nos permitam discutir o “fenômeno” das crianças em situação de rua. É preciso romper com as visões maniqueístas que muitas vezes estão subjacentes a esses estudos, que ora demonizam a rua, ora a enaltecem. Ora vitimizam as crianças, ora as condenam ao papel de vitimizadoras. É preciso considerar a existência dessas supostas dicotomias como ocorrendo concomitantemente na determinação das condições de vida das “crianças em situação de rua”.

Importa reter das discussões realizadas neste capítulo a necessidade de considerarmos a multiplicidade de características das crianças em situação de rua, adotando modelos complexos, como os propostos por Lucchini (2000 e 2003) e outros

autores, e que pretendem não apenas descrever, mas compreender e problematizar a existência dessas crianças. Em última instância, é preciso discutir sócio-historicamente os conceitos que estão intimamente relacionados com as crianças em situação de rua, ou seja, conceitos como “criança”, “rua”, “família”, “situação de risco”, “infância” precisam ser compreendidos e (re)construídos no sentido de possibilitar a discussão acerca das crianças em situação de rua.

CAPÍTULO III

Cotidiano

COTIDIANO

O presente capítulo tem por objetivo descrever o cotidiano das crianças participantes desse estudo, a partir das observações etnográficas realizadas ao longo da coleta de dados. O objetivo não é descrever o funcionamento institucional, mas sim a organização e as relações que as crianças estabelecem entre si e com os outros atores sociais, como os educadores, dirigentes, conselheiros tutelares, entre outros. Isso significa que apesar de estarmos inseridas, juntamente com as crianças, no contexto institucional, o nosso intuito foi sempre o de compreender as experiências e as trajetórias de vida dessas crianças nos diversos contextos em que essa criança circula, nomeadamente a rua, a família, assim como o contexto da própria instituição. Além disso, buscamos compreender de que forma as crianças lidam com as regras institucionais, no sentido de obedecer ou transgredir as regras existentes ou mesmo de criar novas regras, num jogo constante de negociação com os outros atores sociais existentes na instituição ou que mantém contato com essa (por exemplo, os Conselheiros Tutelares ou Representantes Judiciais).

É importante descrever não apenas os “resultados” de tais observações, mas sim o processo de realização das mesmas, afinal os dados são resultados dessa interação entre pesquisador e os diferentes atores sociais que compõem o cotidiano institucional. Nesse sentido, temos que analisar essas interações em dois planos distintos, mas não independentes, sendo que o primeiro refere-se à relação estabelecida com a instituição, enquanto organização burocrática e com os seus funcionários³⁰ e o segundo plano refere-se à relação estabelecida entre as pesquisadoras e as crianças.

1. A entrada no terreno

A entrada na instituição teve dois momentos distintos, sendo que o primeiro refere-se ao contato inicial com a instituição e a negociação com os dirigentes para a realização da pesquisa e o segundo, refere-se à primeira ida ao campo, dessa vez como pesquisadora autorizada. Esses dois momentos estão separados por um espaço de aproximadamente três meses, tempo que levou desde o primeiro telefonema até ao primeiro dia de coleta de dados com as crianças. Essa demora em aceder ao terreno tem

³⁰ Segundo Corsaro (1985) os adultos que possuem variados graus de controle sobre o acesso do pesquisador ao local de investigação, assim como sobre as atividades desenvolvidas pelas crianças são denominados *gatekeepers*.

como justificativa o fato de a coleta de dados ter se iniciado no verão de Salvador, o que compreende o período das festividades de final de ano até o carnaval. Além disso, houve uma troca na gerência da instituição nesse período, o que exigiu uma renegociação e uma solicitação para que aguardássemos certo tempo para que a nova gerente assumisse suas funções e pudéssemos então iniciar a coleta de dados.

Em relação a esses contatos iniciais é importante ressaltar a resistência da instituição em receber mais um pesquisador interessado “apenas em coletar dados e ir embora”. Segundo a dirigente da instituição, a minha entrada estava autorizada, pois eu propunha uma pesquisa participativa e isso deveria implicar um retorno de informações para a instituição. É interessante que apesar de eu ter explicitado que o meu objetivo era estudar o cotidiano das crianças, o interesse no meu trabalho estava muito mais centrado na minha experiência com as instituições de atendimento a crianças em situação de rua de Porto Alegre. Nesse sentido, ficou combinado que eu apresentaria os dados da minha pesquisa anterior para os funcionários e gerentes dos espaços diurno e noturno³¹. Outro aspecto interessante de ser pontuado é que a preocupação com a devolução dos dados se restringia à instituição e seus funcionários, não havendo em nenhum momento a solicitação para que os dados fossem devolvidos às próprias crianças.

Depois de negociado os termos de acesso ao terreno, estabelecemos que eu e Thaís, a assistente de pesquisa, freqüentáramos a instituição diariamente, sendo que em um primeiro momento faríamos as observações, acompanharíamos as atividades e conversaríamos com as crianças. Nessa fase, conforme referido na descrição do Percurso Investigativo, tínhamos o objetivo de estabelecermos uma relação diferenciada com as crianças, na medida em que queríamos ser reconhecidas como adultos diferenciados dos restantes adultos da instituição, de forma a estabelecermos uma relação de confiança com as crianças e termos acesso a situações que costumeiramente são interditas aos adultos. Objetivávamos, também, estabelecer uma relação de colaboração e confiança com os educadores e funcionários da instituição, no sentido de trocarmos informações sobre as crianças e também de não interferirmos além do necessário na organização cotidiana da instituição.

³¹ Tal reunião jamais ocorreu em virtude das dificuldades da própria instituição em realizar reuniões coletivas com a equipe. Durante a coleta de dados, houve apenas uma reunião coletiva e a gerência optou por não realizar a apresentação do projeto ou dos dados da pesquisa anterior, em função da extensa pauta já existente e que versava prioritariamente em questões administrativas.

2. Relação com os adultos

A autorização para aceder ao contexto da instituição foi apenas o primeiro passo para o início do relacionamento com os *gatekeepers*, afinal inicialmente se trata apenas de uma autorização formal dada pelos superiores hierárquicos, e que precisa ser ratificada pelos educadores e funcionários que lidam diretamente com as crianças. No primeiro dia de observação fomos formalmente apresentadas à subgerente do espaço e aos técnicos, assim como aos educadores. Nessa apresentação a gerente fez questão de enfatizar o nosso compromisso em devolver os dados, como ficou registrado nesse trecho do diário e campo:

Eu e Thaís chegamos à instituição por volta das 14hs. Ao entrarmos, fomos à sala da direção para falar com a gerente e poder dar início à observação. A gerente nos apresentou aos membros da equipe que estavam na sala (a dirigente da casa, a secretária, a terapeuta familiar e a assistente social). A gerente informou que estávamos pesquisando sobre as crianças do espaço e que havíamos nos comprometido a repassar todos os resultados da pesquisa, assim como apresentarmos os resultados da minha dissertação de mestrado. Disse que eu deveria me reunir com a dirigente e as assistentes para combinar a melhor forma e horário para repassar essas informações. Ressaltou que os técnicos já sabiam da pesquisa e que haviam apontado a indispensabilidade da devolução dos dados, pois acham que muitos pesquisadores “retiram” os saberes dos meninos e esquecem que estes meninos estão inseridos em uma instituição que merece receber um retorno. (Diário de Campo, 03/03/2006).

A apresentação formal aos educadores só ocorreu nesse primeiro dia, sendo que nas observações seguintes nós fomos deixadas por nossa conta, cabendo a nós próprias fazermos as apresentações para cada um dos educadores dos diferentes plantões. Havia então um processo de apresentação mútua muitas vezes intermediada pelas crianças que já nos conheciam dos plantões anteriores. Na apresentação falávamos sempre que estávamos na instituição para fazer uma pesquisa sobre as trajetórias de vida das crianças, mas isso não era suficiente para afastar certa desconfiança de que estávamos ali como juízes do trabalho que era desempenhado pelos educadores. Na maioria das vezes éramos ignoradas (o que era extremamente positivo), mas em alguns momentos éramos interpeladas sobre o que estávamos fazendo no local, ou mais corriqueiramente com perguntas que demonstravam certa curiosidade pela Psicologia, apesar de eu ter afirmado que não estava no espaço como psicóloga. Nessa primeira etapa da coleta era também comum ouvirmos comentários críticos acerca do nosso papel de “apenas”

observadoras do cotidiano das crianças. Ao mesmo tempo, também fomos criticadas por estarmos desenvolvendo algumas atividades³² com as crianças, demonstrando que a crítica era de fato dirigida a nossa presença independente do fato de estarmos ou não desempenhando alguma atividade.

Apesar dessa certa desconfiança ou dessas críticas ao nosso papel na instituição, fomos bem recebidas pelos educadores, que permitiram que participássemos de todas as atividades que eram propostas e colaboraram na fase seguinte da pesquisa em que as crianças propuseram diferentes atividades. Inclusive, foi importante perceber que em certos momentos os educadores se “utilizaram” de nossos equipamentos e presença para dinamizar a atividade diária dos meninos. Como exemplo disso, temos o dia em que uma educadora pediu que filmássemos uma atividade em que as regras institucionais estavam sendo discutidas com as crianças³³. Em outro momento (no início da atividade com as câmeras fotográficas), o educador utilizou a entrega dos equipamentos como instrumento de barganha com as crianças, protelando a entrega das mesmas mais do que o necessário para que todas as crianças ficassem sentadas e quietas aguardando que a atividade começasse³⁴. Além disso, alguns educadores participaram nas atividades propostas pelas crianças, nomeadamente as filmagens das apresentações de dança e música.

Ao longo do período de coleta de dados fomos estabelecendo uma relação mais próxima com a maioria dos educadores e funcionários, que vinham até nós para contar as dificuldades que enfrentavam no trabalho, assim como para trocar informações acerca das crianças. Em todos os momentos buscamos estabelecer uma relação cordial e colaborativa, enfatizando sempre que a investigação era sobre e com as crianças³⁵.

³² A situação aqui referida ocorreu na casa de acolhimento noturno, em que estávamos, a pedido das crianças, escrevendo contas matemáticas para que elas pudessem resolver. Fizemos isso no período antes do jantar e fomos chamadas atenção pelo fato de estarmos atrapalhando a rotina. O interessante é que quando chegamos à instituição, as crianças já estavam com os papéis nas mãos e estavam fazendo contas, ou seja, apenas nos inserimos em uma atividade que já estava acontecendo. De qualquer forma, a nossa atitude foi pedir desculpas por estarmos atrapalhando a rotina e interrompermos a atividade com as crianças. Ainda a respeito desse episódio, é importante referir que participar dessa atividade com as crianças foi algo difícil pois colocava em questão o nosso papel de adulto atípico, afinal não queríamos ser mais um educador que propõe tarefas, no entanto, as crianças insistiram muito para que propuséssemos as tais contas e ponderamos que responder ao pedido deles seria mais produtivo do que insistirmos em ficar de fora da atividade.

³³ Diário de Campo 03/04/2006.

³⁴ Como será descrito a seguir, os educadores ou mesmo eu e Thaís tínhamos muita dificuldade em reunir todas as crianças em um mesmo espaço para a realização de uma atividade estruturada. O interesse pela atividade com as máquinas fotográficas fez com que as crianças se comportassem de uma forma realmente diferente do habitual, permanecendo sentadas e aguardando a distribuição dos equipamentos. Ao perceber que as crianças estavam realmente motivadas e dispostas a aguardar pelo início da atividade, os educadores de plantão retardaram ao máximo o início da mesma, como forma de demonstrar um controle sobre a situação.

³⁵ Manter a atenção nas ações das crianças, evitando analisar as questões institucionais, foi uma postura que exigiu uma constante vigilância da nossa parte, mas que era indispensável para que não perdêssemos o foco do trabalho. Os primeiros diários de campo denotam um grande número de descrições acerca da ação dos técnicos e educadores, assim como do funcionamento da instituição, sendo tal enfoque reduzido ao longo da nossa permanência no local e maior proximidade com as crianças.

3. Relação com as crianças

Como descrito anteriormente, o primeiro dia de observações foi marcado por uma apresentação formal aos funcionários e técnicos da instituição. O mesmo não ocorreu com as crianças, cabendo mais uma vez a nós nos apresentarmos e conhecermos as crianças. Nossa apresentação consistiu sempre em dizer que estávamos ali para conhecer um pouco mais das vidas deles e saber que coisas eles faziam no dia-a-dia. Na realidade, essa apresentação não foi solicitada muitas vezes pelas crianças ao longo da nossa permanência na instituição, pois as crianças ou eram novatas e por isso nos recebiam como mais uma das “tias” presentes na instituição, ou já eram conhecedoras da dinâmica institucional e por isso não se surpreendiam com a presença de mais dois adultos que estavam por ali, sem muitas explicações para as suas presenças. De qualquer forma, tínhamos sempre a preocupação de informar as crianças quem éramos e quais eram os nossos objetivos em estar ali³⁶. No entanto, o que mais despertou o interesse das crianças foram as características físicas de Thaís, pois essa é branca, com olhos azuis e cabelos claros. Esse biótipo difere enormemente da maioria da população baiana, principalmente se considerarmos as classes populares. Imediatamente as crianças a identificavam como “gringa”, supondo, muitas vezes, que ela não falasse português. Era interessante observar que muitas vezes as crianças estavam conversando conosco, mas em determinada altura olhavam para mim e perguntavam se Thaís falava e/ou compreendia português. Muitos tentavam adivinhar qual era o seu país de origem, dificilmente acreditando que se tratava de uma brasileira, nascida em Porto Alegre. Em muitas ocasiões mostramos no mapa do Brasil que havia na instituição o local de nascimento de Thaís e discutimos as formas como era possível percorrer a distância de quase três mil quilômetros que separam Porto Alegre de Salvador. Outro aspecto que chamava atenção das crianças era o fato de eu estudar em Portugal, o que adicionava o caráter estrangeiro da nossa presença na instituição.

Me sentei perto das crianças e começamos a conversar. Elas passaram a me chamar de tia, como chamam a todos os funcionários da casa e mostraram grande interesse em saber de onde eu e Thaís havíamos vindo. Para elas, Thaís deveria ser estrangeira em função da pele branca e olhos azuis. Pediram que eu chamasse ela para olhar para nós para que eles pudessem

³⁶ O fato de não termos a possibilidade de pedir o consentimento livre e informado de todas as crianças em função da sua rotatividade e do tipo de relacionamento que estabelecíamos com elas (algumas em chegávamos a conversar) não implica em um descompromisso da nossa parte em explicar, sempre que possível, os objetivos do estudo e a solicitação das crianças para estarmos aos seus lados, para iniciarmos a conversa. Em todas as situações respeitamos a recusa da criança em no ter por perto.

admirar os olhos. Perguntaram se ela era francesa ou italiana e se mostraram surpresos por ela ser do Brasil, mas o fato dela ter dito que vinha de Porto Alegre parece ter satisfeito a curiosidade das crianças. Perguntaram se eu era educadora e se estava ali fazendo um dia de experiência como um outro rapaz que estava na instituição. Respondi que era psicóloga e que estava ali para conhecê-los melhor e que estudava em uma Universidade em Portugal. Quando falei “de Portugal” Marina disse com entusiasmo: “Tá vendo que eu disse que vocês não eram daqui?” (Diário de Campo 03/03/2006).

Ao longo da investigação outras características foram acentuando o caráter estrangeiro da nossa presença na instituição, nomeadamente o uso de equipamentos eletrônicos caros e de difícil acesso para essas crianças e para grande parte da população brasileira, como filmadora digital, computador portátil, máquinas fotográficas descartáveis para as crianças, revelação das fotos, gravadores digitais, etc. Aliás, o custo do material que foi disponibilizado para as crianças foi muitas vezes motivo de comentários e curiosidade por parte dos educadores e crianças. Essa “preocupação” com os custos do material foi referida por Soares (2005), em uma investigação realizada com crianças inseridas em uma instituição de acolhimento. Soares descreve a reação das crianças ao receber um conjunto de materiais informativos acerca da pesquisa como uma reação-incrédula, em contraposição à reação-entusiástica que verificou ao entregar o mesmo conjunto de materiais a crianças da classe média portuguesa. Ao se referir à reação-incrédula das crianças, Soares afirma:

A preocupação destas crianças relativamente aos custos do material que lhes foi entregue não pode ser encarada como uma preocupação banal, mas sim contextualizada no cotidiano de cada uma. Para elas as carências assumem um valor real que, na maior parte dos casos, tem um preço doloroso: por um lado, o seu afastamento da família, a ausência de afetos, por outro lado, a quase ausência ou impossibilidade de possuírem coisas novas e próprias, exclusivas no colégio, onde tudo é partilhado com os outros. (Soares, 2005. p. 183).

No nosso estudo, as crianças se mostraram realmente incrédulas e ao mesmo tempo fascinadas pela possibilidade de receberem ou terem acesso a materiais geralmente inacessíveis para elas. Parece-nos, no entanto, que no decorrer da investigação as crianças foram se habituando aos materiais e passaram a utilizá-los efetivamente como recursos secundários para realizar os seus projetos, ou seja, os equipamentos deixaram de ter um papel central na realização das atividades.

Retomando a questão do caráter estrangeiro que assumimos em alguns momentos na pesquisa, é importante referir que tal papel tem sido descrito como algo vantajoso em investigações com crianças e jovens, pois o etnógrafo estrangeiro é constantemente visto como um adulto menos ameaçador (Corsaro, 2005). No entanto, a relação das crianças em situação de rua com os estrangeiros apresenta outras importantes nuances que poderiam interferir na nossa relação com as crianças. Os estrangeiros, chamados de gringos, em geral costumam ser para as crianças fonte de dinheiro, podendo também estar associados à exploração sexual dos meninos e meninas. No nosso caso, as crianças parecem ter nos identificados como possíveis provedores de bens materiais, havendo momentos em que fomos solicitadas a comprar cremes de cabelo, fornecer dinheiro e outros presentes. A postura adotada foi a de não fornecer nenhum benefício material direto às crianças, pois isso poderia condicionar a liberdade de participar ou não das atividades³⁷. Obviamente, sabemos que o fato das crianças terem recebido as máquinas fotográficas e as próprias fotografias reveladas como resultado de uma atividade foram importantes atrativos para que as crianças participassem da mesma, mas o fato de algumas crianças terem optado em não realizar as atividades mesmo com esses atrativos, no indica que a liberdade de participação nas atividades esteve garantida.

Ainda em relação ao interesse e curiosidade das crianças em relação à Thaís, é importante referir que algumas crianças se mostraram particularmente atraídas pelas suas características físicas. As meninas faziam elogios, mas ao mesmo tempo teciam alguns comentários mais críticos, como elogiar os olhos azuis, e ao mesmo tempo criticar o fato de Thaís ser branca, sendo que para elas isso significava que não tomava sol. Já com os meninos o interesse esteve mais relacionado com atração física, sendo que no caso de Roberto (14 anos) esse interesse foi explicitado, pelas perguntas que ele fez acerca da vida afetiva de Thaís e ao falar que estava apaixonado por ela. Quando soube que não era correspondido e que Thaís era comprometida, Roberto começou a demonstrar comportamentos agressivos, xingando Thaís à distância, ou passando por ela e esbarrando de forma mais violenta. Além disso, ele fez ameaças afirmando que criaria uma facção criminosa no sentido de matar o namorado de Thaís. Apesar de todas as tentativas que fizemos de conversarmos ou mesmo ignorarmos certos

³⁷ No Capítulo I apresentamos algumas considerações éticas acerca da oferta de benefícios materiais às crianças durante o processo de investigação. Como referido, adotamos uma postura de não fornecer tais benefícios, por considerar que restringiriam a liberdade de participação das crianças.

comportamentos, a situação se complicou, pois esse interesse acabou sendo de conhecimento dos outros meninos que consideraram a atitude de Roberto “um desrespeito com a tia”. Aliado a isso, Roberto xingou uma educadora, sendo por isso retaliado por um grupo de meninos que em uma das noites no acolhimento noturno se reuniu e bateu em Roberto.

Essa situação, com todos os desdobramentos que teve, coloca em foco questões que ocorrem na pesquisa e que muitas vezes fogem ao controle do pesquisador, apesar de todos os cuidados e preocupações éticas já referidas anteriormente. Alguns autores falam da dificuldade em se aceder ao cotidiano de populações do sexo oposto em ambientes de forte divisão sexual (Almeida, 1995; Neves, 2006). No entanto, essa não parece ser a questão aqui envolvida, pois além de não termos tido dificuldades com os outros meninos, a nossa investigação se concentrou prioritariamente no espaço diurno de atendimento, em que estão presentes crianças de ambos os sexos. Na verdade, inicialmente tivemos mais dificuldades em nos relacionarmos com as meninas da instituição, sendo que isso pode estar relacionado pelo fato das meninas serem mais velhas, estando muito mais interessadas nos meninos e nos educadores, do que em nós pesquisadoras. Além disso, as meninas estavam em menor número e as suas interações pareciam mais privadas e observá-las nos fazia sentir intrusas em seu ambiente, principalmente no acolhimento noturno, onde houve dias que havia uma única menina³⁸.

Em vários momentos as crianças demonstraram interesse pelas nossas vidas pessoais, perguntando onde morávamos em Salvador, de quem era o carro que usávamos para chegar à instituição, se éramos casadas ou se tínhamos namorados. Essas perguntas de caráter mais pessoal facilitavam, em alguns casos, a conversa informal com as crianças, pois após ouvirem nossas respostas se sentiam mais à vontade para responder as nossas próprias perguntas, também de caráter mais pessoal. Responder a essas perguntas era uma forma de alterar também o papel pré-definido de técnico que esmiúça a vida da criança que chega a instituição, mas que não revela nada de si. Essa postura de responder às crianças não foi algo previamente decidido, mas que ocorreu naturalmente na relação com as crianças.

³⁸ A dificuldade em trabalhar com as meninas foi referida por muitos educadores, que afirmaram que as meninas eram mais “impossíveis” e difíceis de controlar. Os educadores referiram-se também às constantes exibições físicas e de caráter mais sexuais feitas pelas meninas, seja aos educadores seja aos outros meninos do espaço.

A relação que estabelecemos com as diferentes crianças não foi de forma alguma uniforme, havendo crianças com quem tivemos muito mais proximidade do que outras. Isso se deveu não apenas aos diferentes períodos de tempo que as crianças estiveram na instituição, mas também a questões de empatia e interesse mútuos. Algumas crianças se interessaram por nós desde o primeiro momento e buscaram sempre estar próximas e participar de atividades conosco. Outras, por outro lado, se mostraram sempre mais arredias a qualquer tipo de contato. Tal comportamento parecia expressar uma certa desconfiança com os adultos em geral ou medo de revelar aspectos das próprias vidas que queriam omitir. Além disso, é importante ressaltar características pessoais das diferentes crianças. Umas eram extremamente cativantes em relação a todos os adultos do espaço, como era o caso de João (10 anos). Essa característica fazia com que muitos dos comportamentos que eram considerados inadequados pelos técnicos sempre que desempenhado por outra criança passassem despercebidos quando se tratava de João. Somado a isso, João acabava sempre por receber punições mais brandas do que as outras crianças que estavam juntas com ele no momento das punições. Por outro lado, havia crianças, como era o caso de Alex (9 anos), que por mais que se comportasse conforme o esperado pelos educadores e por mais que tentasse agradar os adultos do local, não conseguia muita atenção. Na nossa relação com as crianças, buscamos sempre evitar essas discriminações, o que não era fácil na medida em que as próprias crianças excluía umas as outras, havendo necessidade de gerir esses conflitos em todas as atividades. De qualquer modo, nossa postura foi sempre de buscar inserir justamente essas crianças que identificávamos como sendo excluídas do grupo de crianças ou pelos próprios adultos, no sentido de conseguirmos a participação de todas as crianças.

Cabe observar que ao longo da investigação fomos, várias vezes, testadas pelas crianças no sentido de verificarem a veracidade da nossa palavra, o cumprimento das nossas promessas, assim como a nossa postura frente a conflitos entre as crianças e os outros adultos. Para ilustrar esses “testes” podemos recorrer a alguns trechos de diários de campo.

Chegamos no acolhimento noturno por volta das 18h e logo depois os meninos chegaram no carro que os traz do espaço diurno. Quando João nos viu falou muito sério que não queria conversa conosco porque havíamos combinado de ir ao espaço mostrar o filme que eles haviam feito e que nós tínhamos descumprido nosso acordo. Eu disse que ele estava enganado, pois o combinado era que eu e Thaís editaríamos o filme à tarde em casa e que

trariamos pronto para o acolhimento noturno. Ele ficou meio desconfiado, mas perguntou a Spiderman, que confirmou o que eu disse. Então, imediatamente ele se voltou pra mim com um olhar cheio de expectativa: “Então tia?! Você trouxe o filme?”. Quando respondi que sim e tirei o DVD da bolsa ele saiu correndo, comemorando com o DVD nas mãos. (Diário de Campo, acolhimento noturno, 03/06/2006).

Nesse dia, nos demos conta que os meninos estavam extremamente atentos às nossas promessas e aos acordos que fazíamos, sendo que alguma falha da nossa parte implicaria um “ficar de mal”, ou seja, um rompimento das nossas relações de camaradagem. O mais curioso é que a expectativa de João era que falhássemos no nosso acordo, pois o que surpreendeu ele foi nós estarmos ali com o DVD em mãos, conforme o combinado.

João veio falar comigo, pois queria que eu entregasse a máquina fotográfica para ele hoje à tarde e não apenas na hora que a mãe fosse buscá-lo à noite. Eu digo que não posso fazer isso, pois as outras crianças só irão receber a máquina no dia seguinte e todos ficariam com vontade de tirar fotografias ainda naquele dia, caso eu entregasse a ele. João tenta argumentar dizendo que promete que não irá usar a máquina agora, que levará para casa sem que ninguém veja. Diz que tem medo que a mãe dele chegue muito tarde e aí eu não estarei mais na instituição para poder entregar a máquina. Digo a ele que realmente não irei entregar a máquina agora, pois isso seria muito chato para os outros meninos e digo que deixarei a máquina com os educadores, pois assim a qualquer hora que a mãe dele chegasse a máquina poderia ser entregue. Ele então começa a dizer que os educadores jamais irão dar a máquina pra ele e me diz: “Eles não vão me dar tia! Vai sumir minha máquina e pronto!”. Eu muito séria respondo: “Se eles não te entregarem a máquina a gente leva eles pra DAI!”. Muito admirado, João pergunta: “Você faria isso, tia? Levaria os educadores pra DAI?”. Continuo séria e digo: “Claro, se alguém pega o objeto do outro sem pedir isso é roubo, então leva pra DAI”. João concorda comigo e sai, seguro de que receberá a máquina fotográfica. (Diário de Campo, 12/04/2006).

Nesse trecho é possível perceber que João utiliza diversos argumentos para me convencer de que posso entregar a câmera a ele, mas também demonstra receio de que a mesma seja utilizada como objeto de barganha com os educadores, ou seja, caso ele descumpra alguma regra ele poderia não receber a câmera, e por isso ele queria saber como eu me posicionaria caso algo do tipo acontecesse. Quando respondo que agiria da mesma forma que os educadores muitas vezes os ameaçam, demonstro que a nossa relação independe em certa medida das regras ou jogos de negociação que possam ocorrer entre as crianças e os educadores. Mesmo sabendo que os adultos não podem ir

para a DAI, João ficou satisfeito com minha resposta e aceitou esperar pelo momento combinado para receber o equipamento.

Além desses momentos aqui destacados, houve momentos em conversas informais que as crianças deixaram claro que estabeleceram uma relação de confiança conosco e que em função dessa relação é que participaram e se envolveram nas atividades. O seguinte trecho foi transcrito da atividade de grupo que fizemos para discutir as letras de alguns raps e ilustra a tentativa de Eliana (14 anos) em controlar o comportamento das outras crianças, apelando à relação que estabelecemos:

Deixa eu dizer uma coisa aqui. Hoje é o último dia da tia. A gente tem que fazer por merecer, tá ligado? Que a tia foi tão legal com a gente, trouxe filme pra gente, tirou foto, tá filmando a gente. A gente tá quase decepcionando a tia. Se já não decepcionou, amém!

Contudo, ressalta-se que essa tentativa de não nos decepcionarem ou de se comportarem de forma adequada por estarmos presentes felizmente não foi a tônica das nossas interações com as crianças. Em geral, as crianças se comportavam de uma forma natural sem se incomodarem com a nossa presença. Em alguns momentos, pediam desculpas por terem xingado ou por terem gritado uns com os outros, mas logo em seguida repetiam o comportamento e se esqueciam novamente da nossa presença.

Por fim, cabe salientar a postura pedagógica adotada por algumas crianças em relação a nós, adultas-atípicas. Sempre que demonstrávamos não entender alguma informação que estava sendo dada pela criança e que pedíamos maiores explicações, as crianças se mostraram gentis e pacientes conosco. Nessa entrevista realizada com Spiderman, podemos verificar um pouco essa postura adotada pelas crianças:

Juliana: A maioria usa drogas? Que drogas?

Spiderman: *Maconha, pitilho...*

Juliana: Pitilho?

Thaís: O que é isso?

Spiderman: *É um pó que a gente fuma.*

Thaís: É uma folhinha assim?

Spiderman: *Não, é um pozinho assim, uma pedrinha assim que você machuca e aí bota no pitilho e fuma.*

Juliana: Então pitilho é como se fosse um cachimbo?

Spiderman: *Não. É uma paradinha assim. Você coloca o cigarro preso, depois bota o pitilho por cima e fuma.*

Na entrevista realizada com Eliana, também observamos a “boa-vontade” das crianças em nos ensinarem aspectos da sua vida ou termos que utilizam e que desconhecemos. Nesse trecho, Eliana descreve a sua relação com as outras educandas:

Eliana: *Eu adoro elas. Adoro essas meninas. Têm algumas que são chavequeiras, cagoetes, mas...*

Juliana: O que é chavequeira?

Eliana: *Chavequeira é a pessoa que aumenta. Não vê e aumenta. Mas não faz isso na minha frente não. Cagoete você sabe, né? Você sabe o que é cagoete?*

Juliana: Não. O que é cagoete?

Eliana: *Delatador de uma ação que teve e aí delata. Entendeu?*

Foram vários os momentos, além dos aqui destacados, que percebemos que as crianças efetivamente nos tratavam como adultos atípicos, efetivamente interessados em conhecer as suas experiências e ouvir as suas opiniões, sendo por isso, tolerantes com nosso desconhecimento e pacientes em nos ensinar e em nos guiar em seus mundos.

4. Um primeiro olhar sobre a instituição: o caos

Descrever o cotidiano de uma instituição não é uma tarefa simples, uma vez que se trata de uma realidade complexa e multifacetada, em que diversos processos e dinâmicas se desenrolam de forma concomitante. Essa dificuldade é compartilhada por todos aqueles que se propõem a descrever um fenômeno social, seja ele qual for. O primeiro impacto que temos ao conhecer a instituição é de estarmos em um espaço caótico, imprevisível e descontrolado. Isso porque encontramos muitas crianças e adultos interagindo de diferentes maneiras, simultaneamente, sem que suas atividades pareçam ter qualquer ligação entre si. Ao mesmo tempo ocorrem eventos transversais que afetam todas essas atividades que aparentavam ou que realmente não tinham qualquer relação entre si. Essa poderia ser a descrição de uma escola, se não fosse o fato de a instituição analisada possuir características típicas da população de rua, tais como a alta rotatividade das crianças e a imprevisibilidade dos acontecimentos diários. Além disso, o sistema de plantão, que implica a alternância de educadores, e a dificuldade em realizar um planejamento global de atividades, faz com que a imprevisibilidade diária seja ainda mais visível. Como afirmavam os educadores, cada dia em que se inicia um plantão não se sabe o que poderá acontecer durante o mesmo, já que crianças novas podem chegar, outras podem evadir ou serem encaminhadas para suas casas ou outras instituições. Pode ser um plantão calmo, sem grandes incidentes, ou as crianças podem

estar agitadas devido à entrada de substâncias psicoativas no espaço institucional ou devido a uma crise de abstinência vivida por uma das crianças, ou mesmo por problemas ocorridos no plantão anterior.

Ao olharmos a instituição, achamos que as interações e as atividades que as crianças desenvolvem não parecem ter sido planejadas ou mesmo parecem não possuir uma finalidade. Essas atividades parecem não ter um início demarcado, assim como terminam sem que haja um fechamento das mesmas. E os eventos transversais são da ordem do realmente inesperado e totalmente disruptivos. Trata-se de eventos como a chegada de dois guardas armados que entram no espaço em função de uma denúncia ou mesmo uma criança que inicia uma briga que toma proporções de um motim organizado. Em segundo lugar, há a entrada e saída constante de crianças e adultos no espaço durante todo o tempo. São crianças que chegam com seus respectivos conselheiros tutelares, algumas vindo pela primeira vez à instituição, outras já sendo velhas frequentadoras do espaço. Cada vez que chega uma criança há uma necessidade de reestruturação da atividade que está sendo realizada, pois a gerência tem que receber os documentos oficiais trazidos pelo Conselheiro Tutelar ou representante do Ministério Público, os educadores têm que fazer o registro dos pertences dessa criança assim como seu registro no relatório. Nesse sentido, o acolhimento burocrático é feito pelos adultos e a recepção da criança é feita pelos seus pares, com todas as vantagens e desvantagens que isso engloba. As crianças que já são conhecidas são cercadas pelos outros que querem saber das aventuras e peripécias vividas na rua, assim como compartilhar dos produtos que podem ter vindo com as crianças (drogas, dinheiro, roupas, etc.). A recepção dos novatos já inclui, por outro lado, algumas especificidades que serão discutidas depois.

Outro fator que dá um aspecto caótico ao espaço é a quantidade e intensidade de sons. Em função da música que costuma estar em um volume elevado, do próprio tom de voz dos meninos, do barulho externo que é bastante intenso, a instituição funciona a todo volume³⁹. Além disso, as crianças facilmente se tornam agressivas entre si, e muitas vezes com os funcionários, sendo constante o uso de palavrões e xingamentos.

³⁹Alguns funcionários fizeram comentários sobre o estresse causado pelo fato de terem sempre que falar em um tom de voz elevado, com o intuito de serem ouvidos.

Finalmente, um fator crucial para a impressão de caos é o aspecto de descuido das crianças e da própria instituição. Grande parte das crianças está suja, usando as mesmas roupas rasgadas por vários dias seguidos, com os pés descalços, possuindo ferimentos nos pés e pernas. A sensação é que não há muita diferença entre uma criança que esteja na rua e uma criança que esteja nessa instituição. Elas continuam com as mesmas roupas e o mesmo aspecto que tinham quando chegaram à instituição, vindas da rua. A instituição possui, por outro lado, um aspecto de abandono, sendo que o chão da sala de atividades está quebrado e tem um aspecto de sujeira. As cadeiras são poucas e em geral estão danificadas. As telas de arame da janela estão desgastadas e os vidros da mesma já foram retirados. É importante ressaltar que esses danos materiais são feitos, quase na totalidade, pelas próprias crianças, em momentos de brigas ou de raiva. Contudo, o fato de não haver reparos reforça a idéia de que o local pode ser realmente destruído, não havendo uma implicação das crianças no cuidado com o mesmo. Trata-se de uma degradação feita ao longo do tempo, mas cujo resultado é um aspecto deprimente, pois vemos as crianças sujas, sentadas ou deitadas pelo chão, fazendo com que o espaço se pareça nada mais, nada menos do que uma rua fora da rua, ou melhor dizendo, uma rua dentro da instituição.

Paralelo a essa agitação cotidiana, há uma sensação de que nada produtivo está sendo feito. As crianças parecem estar, muitas vezes, esperando o tempo passar. A urgência do cotidiano, em separar brigas, mediar conflitos, negociar regras contrasta fortemente com a morosidade dos encaminhamentos, da resolução das questões fundamentais. Torna-se, por isso, um trabalho que cotidianamente é intenso e cansativo, mas frustrante pela pouca efetividade.

É necessário ressaltar que é essa a primeira impressão ou talvez a impressão mais marcante, fruto de um olhar externo e inicialmente descompromissado que não procura, quando formula a primeira impressão, atenuantes ou justificativas no próprio contexto e realidade que expliquem aquilo que é visto ou vivido. Trata-se, pois, de um estrangeiro que chega a uma nova terra e sem conhecer os constrangimentos e as condições da realidade julga o povo que nesta terra vive. Facilmente são identificados os culpados, as acusações surgem com a maior rapidez e intensidade e as soluções são desenhadas com uma fluidez e coerência, que torna impossível compreender como não haviam sido pensadas e executadas. Mais uma vez a única justificativa para isso só pode

ser a falta de vontade ou incapacidade dos que ali vivem. Eu acreditava que não era uma estrangeira, pois já conhecia a realidade das instituições de atendimento a crianças em situação de rua, mas facilmente percebi que meu conhecimento não era tão contextualizado, já que não havia passado na pesquisa anterior um período tão longo em contato com as crianças, acompanhando ou tentando desenvolver atividades com elas. Como já foi descrito, a minha percepção das dificuldades de se trabalhar com aquelas crianças só ficou clara quando eu própria iniciei as atividades que compunham a segunda etapa de coleta de dados. Apenas as constantes e numerosas observações nos permitem encontrar alguma ordem nesse caos que marca a rotina institucional. Percebe-se que apesar da ausência ou da pouca frequência das atividades estruturadas e planejadas, há certo padrão no cotidiano, mesmo que esse padrão seja a repetição freqüente de certos momentos de caos. Ou seja, o caos ou a desordem aparece, em muitos momentos, como uma forma padrão de agir e de funcionar das crianças e da própria instituição.

Só a partir desse tipo de contato é que se torna possível responder algumas questões como: Quais são as constantes nessa rotina marcada pela diversidade e variedade de eventos? Quais as regras que estruturam o cotidiano? Quem as cria e quem verifica a obediência das mesmas? Foi possível perceber uma mudança ocorrida nas minhas descrições acerca do cotidiano institucional, que inicialmente eram bastante fragmentadas e pareciam relatar apenas eventos paralelos e sem conexão, que não tinham um início ou fim demarcado. Com o tempo, e a partir de um maior contato com as crianças, o cotidiano ou as minhas descrições pareciam mais estruturados e as regras e/ou normas anteriormente não identificadas já estavam mais explícitas. Além disso, com o andamento das observações alguns tópicos ou temas foram sendo destacados e por isso a descrição tornou-se mais pormenorizada e detalhada. Para a descrição do cotidiano das crianças foram escolhidos alguns tópicos que, durante as observações e após as leituras das notas de campo, se mostraram relevantes e dignas de uma discussão e análise mais detalhada.

Talvez a melhor forma de descrever essa realidade seja dar uma descrição panorâmica da realidade, como se olhássemos a instituição através das lentes de uma câmera. À medida que fomos nos aproximando, aumentamos o zoom das lentes. Começamos então por um olhar a instituição através das grades do portão principal de

entrada. Provavelmente teremos o seguinte cenário: na quadra de esportes, que fica do lado direito, vemos alguns meninos jogando bola. Outros estão sentados ou deitados no chão nos limites da quadra como se estivessem assistindo ao jogo. Digo “como se estivessem” pois podem estar conversando entre si ou simplesmente podem estar ali pois estão irritados com o resto do grupo e querem ficar sozinhos. Um ou outro menino pode estar escalando a cerca de arame que cobre toda a quadra e que dá um aspecto prisional ao espaço. Em frente, vemos uma sala de atividades que provavelmente está vazia ou com um educador acompanhado de um ou duas crianças pintando algum desenho. Ainda em frente mais um pouco mais a direita e atrás da quadra de esportes, vemos um espaço com duas janelas grandes que dão pra rua. Nesse espaço é bem provável que estejam mais algumas crianças. O som estará ligado, encostado na parede em cima de uma mesa de plástico branca. Em frente ao som estará uma cadeira que supostamente deve ser usada por aquele que quer ouvir a música. Mas o som é alto o suficiente para que se escute em muitas partes da instituição. Podem-se ver duas ou três crianças dançando sensualmente ao ritmo de uma música baiana. Ao lado desse espaço há a cozinha. A depender da hora que façamos a nossa visita, a cozinheira poderá estar em pé na porta, observando o que fazem os meninos ou pode estar dentro da cozinha sem poder ser vista da posição que estamos.

Uma vez que há uma parede do nosso lado esquerdo não é possível, do portão de entrada, ver o que acontece no restante da instituição. Ao passarmos por esse portão nos deparamos com outro, mas que possivelmente estará aberto ou apenas encostado. Ao entrarmos poderemos ver o lado esquerdo da instituição. Na nossa frente têm duas salas que possivelmente estarão fechadas. Uma delas é a sala dos educadores e a outra é uma das salas de atendimento. Há, então, um outro pátio com algumas plantas e bancos de jardim. Algumas crianças estarão sentadas por ali, indo de vez em quando à sala da diretoria, que fica no canto direito do espaço, ou indo ao banheiro, onde estão os armários onde as crianças podem guardar seus objetos. Há em frente à sala de atendimento uma sala independente que fica sempre fechada e que, segundo a direção, foi pensada para a realização de oficinas, mas a sua localização e estrutura (é uma sala muito quente e pequena) impedem que seja de fato utilizada. As crianças usam o telhado dessa sala como forma de sair da instituição. Geralmente há crianças em cima do telhado, seja falando com pessoas que estejam do lado de fora da instituição, seja comendo os frutos que pegam numa árvore plantada do lado externo da instituição e que

serve como escada para que as crianças desçam do telhado. Ao lado da sala da gerência há a outra sala de atendimento e o banheiro dos funcionários. A sala da gerência é palco de muitos conflitos entre os funcionários e as crianças. Isso porque as crianças estão sempre tentando entrar na sala pelos motivos mais variados, criando uma grande tensão naquele espaço. Há, por isso, uma interrupção contínua do trabalho que é desenvolvido na sala.

Após essa visita panorâmica podemos nos aproximar e discutir alguns aspectos que permeiam as relações e o cotidiano dessas crianças e que se destacaram nas nossas observações, nomeadamente: as regras institucionais; a relação das crianças com os pares, e aqui se inclui as relações de amizade e de namoro, assim como a questão da liderança entre as crianças e a recepção dos novatos no ambiente institucional. Além disso, abordaremos as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças e a relação que elas estabelecem com o ambiente exterior à instituição.

5. As regras institucionais: um constante jogo de negociação

Como referido na descrição do contexto de investigação, a instituição aqui em análise pretende ser uma instituição de caráter fechado, uma vez que o ingresso ou a saída da criança é intermediada pelos Conselhos Tutelares e/ou Ministério Público, sendo que a instituição, na figura do seu dirigente, possui a guarda temporária da criança. Isso significa que a ida da criança para a rua constitui uma evasão do contexto institucional, devendo essa ser oficialmente relatada aos órgãos competentes. Para regressar à instituição, é necessário que a criança receba um novo encaminhamento dos referidos órgãos. Essa série de procedimentos de ordem burocrática não impede de forma alguma que a criança saia da instituição sempre que deseje ou que considere necessário, até porque a própria instituição reconhece que não tem meios legais nem práticos de impedir essas evasões. Em termos legais, a criança não está submetida à privação de liberdade e por isso tem o direito de ir e vir (mesmo que isso jamais seja dito explicitamente) e em termos práticos a instituição não possui uma estrutura física que impeça (completamente) a saída da criança. É importante essa ressalva do não impedir completamente, pois de forma geral a instituição possui características que demonstram o cuidado em evitar possíveis fugas, como a existência de grades em todas as janelas, a presença de uma tela de arame que cerca e cobre todo o campo de futebol,

assim como a constante preocupação em manter as portas e portões fechados com cadeados.

Por outro lado, as crianças possuem um caminho de fuga conhecido por todos que é subir pelas grades da única área não coberta por tela, chegando dessa forma ao telhado de um galpão que existe na instituição e após cruzar o telhado descem por uma árvore que existe na área externa, permitindo que as crianças desçam para rua com certa segurança. Além disso, muitas vezes, a saída da instituição é anunciada verbalmente pela criança para algum educador ou técnico, que tenta convencê-la a ficar ou claramente ignora esse comportamento por achar que se trata apenas de uma forma da criança obter a atenção dos adultos. E de fato é isso que se observa em várias ocasiões. Há, ainda, casos em que as fugas de determinadas crianças já são previstas e chegam a ser desejadas pelos educadores, já que se tratam de crianças conhecidas e que se sabe previamente que não suportam a institucionalização e que irão desorganizar completamente as atividades que estão sendo realizadas, além de poderem, em muitos casos, convencer outras crianças a saírem com elas. Esse trecho do diário de campo relata um desses episódios:

No meio da manhã quente de domingo, chega ao portão da instituição dois representantes do Juizado de Menores, trazendo consigo quatro meninos, que estavam claramente drogados. Todas as atividades foram interrompidas, sendo substituída por uma agitação coletiva. Algumas crianças correram pra ver quem estava chegando, sendo que algumas olhavam com interesse para os agentes e outras demonstravam mais interesse pelas outras crianças, demonstrando que já as conheciam. Um dos educadores de plantão foi, imediatamente, tratar das questões de ordem burocráticas para registrar a chegada das crianças, enquanto o outro falava com os recém-chegados, dizendo que eles deveriam tomar um banho. A cozinheira fala pro educador que ele deve ir pro banheiro revistar os meninos, pois esses entraram com pedras de crack. Um dos meninos foi pro chuveiro se molhar e voltou para o pátio, os outros três já estavam subindo no telhado, enquanto o representante do Juizado saía pela porta lateral da instituição. O educador também subiu no telhado como a mesma rapidez dos meninos, mas não fez menção de pegá-los. Observou que eles fugiam e quando voltou disse-me que a permanência desses meninos na instituição era muito difícil e que se eles insistissem em mantê-los ali, colocaria em risco a integridade das outras crianças. Por isso era melhor deixá-los fugir. Disse que já havia comunicado aos oficiais que isso aconteceria. Toda a cena não durou mais do que quinze minutos. (Diário de Campo, 05/03/2006).

Segundo as crianças, a saída da instituição se justifica pela necessidade de usar drogas, pelo desejo de estar na rua com amigos ou pela necessidade de resolver

“questões pendentes” com crianças que estão do lado de fora. No caso de Spiderman, ele afirma que não sai para usar drogas, pois, segundo ele, é possível utilizar drogas dentro da própria instituição. Para ele, a motivação para sair está relacionada com a necessidade de resolver problemas com outras crianças, como mostra esse trecho de entrevista.

Juliana: Por que você sai da instituição?

Spiderman: *Pra resolver alguma parada assim.*

Juliana: As namoradas?

Spiderman: *Não.*

Juliana: E quais são as paradas? Me conte.

Spiderman: *Alguma parada assim...se eu tenho que sair. Se algum pivete que anda comigo, aí ele foge e eu vou atrás dele pra cobrar o que é meu, o que ele me deve que é meu. Eu vou atrás dele.*

Abordada a questão das fugas/saídas, podemos considerar como acontece o retorno das crianças ao espaço institucional. Em geral, as crianças não precisam elaborar grandes estratégias para garantir o seu retorno, uma vez que se trata da única instituição de caráter temporário que o município dispõe, não havendo muitas alternativas para os Conselheiros Tutelares. Com isso, as crianças vão para os locais da cidade que mais lhe interessam e sempre que pretendem voltar vão até o Conselho Tutelar mais próximo e conseguem o encaminhamento e o transporte necessário para voltar à instituição. Uma vez que as evasões se tornam mais frequentes, os conselheiros começam a dificultar o encaminhamento da criança, fazendo com que ela espere por mais horas ou buscando alternativas de encaminhamento. A primeira estratégia da criança é buscar outro Conselho Tutelar (a cidade de Salvador possui sete Conselhos Tutelares) que ainda não tenha conhecimento do seu histórico e que por isso não vai impedir o seu encaminhamento. Com os conselheiros, as crianças utilizam diversas estratégias para convencê-los a os reencaminharem para a instituição, prometendo não fugir mais, que essa foi a última evasão, que estão arrependidos, etc. É possível observar que as crianças conseguem perceber qual a estratégia que precisa ser usada em cada situação específica. Uma criança relatou, por exemplo, que para voltar para instituição naquele dia teve “até que chorar” para convencer o seu Conselheiro. Isso é dito com um tom de vitória, de prazer por ter conseguido alcançar seu objetivo.

Quando a instituição já não tolera mais (esse não é um critério fixo e uniforme) as idas e vindas constantes, emitem comunicados para todos os Conselhos Tutelares

pedindo que não encaminhem uma determinada criança ao espaço. A partir daí as crianças apelam para estratégias mais elaboradas, como relata uma das crianças⁴⁰:

“Teve um tempo que eu não podia vir pra aqui, porque pra vim pra aqui eu preciso do encaminhamento do Conselho Tutelar. Minha conselheira não queria me dar encaminhamento de jeito nenhum. Aí eu falei: ‘Ah, você não quer me dar não, né? Você vai ver o que eu vou fazer. Todo dia eu vinha na ‘instituição’ e colocava não sei quantas meninas pra fugir. Toda noite eu botava uma, duas pra fugir. Uma, duas. Uma, duas. Até que aí...eu consegui entrar aqui de novo. Depois daí eu não botei mais nenhuma menina pra evadir. Eu consegui”. (Eliana, 14 anos).

Também foi possível observar, ao longo da investigação, casos em que a instituição e os Conselheiros Tutelares se tornam inflexíveis e a entrada na instituição fica mesmo proibida para determinada criança. Essas são então encaminhadas para outras instituições que abrigam crianças ou, no caso daquelas em que a família está receptiva a receber a criança, são encaminhadas para retornar à família. Contudo, nos dois casos que acompanhamos as crianças se recusaram a seguir os encaminhamentos e permaneceram na rua, em geral na frente da instituição, conversando com os técnicos e as outras crianças através das janelas do local ou nos momentos de entrada e saída de todos. Infelizmente essa parece ser a situação extrema em que as crianças podem chegar e que representa de certa forma um “lavar de mãos institucional e judicial”, sem que de fato a situação da criança tenha sido resolvida.

Enquanto estivemos na instituição foi realizada uma atividade, por uma das educadoras, que consistia em apresentar todos os direitos e deveres das crianças, sendo ressaltadas as principais regras de funcionamento da instituição. O fato de as crianças conhecerem todas as regras e mesmo assim transgredi-las em muitas ocasiões foi tema de discussão e até motivo de ironia por parte da educadora. A tarefa foi finalizada com a transcrição das regras para um cartaz que foi assinado por todas as crianças presentes. A atitude de desinteresse das crianças frente à tarefa, assim como o repetir automático das regras parecem refletir o teor pouco participativo das mesmas, afinal as crianças não foram convocadas a construir regras ou discutir as existentes, mas sim apenas a recordar as previamente estabelecidas sem a sua participação.

⁴⁰ Não foi possível determinar se o reingresso na instituição foi de fato resultado da estratégia utilizada por Eliana, mas no nosso contexto de análise, importa compreender os significados e as explicações construídas pelas crianças para os eventos que a rodeiam, tendo ficado claro que para as crianças existem efetivamente estratégias que são eficazes em garantir o retorno à instituição.

Para finalizar a análise de algumas das regras institucionais, é importante referir a fragilidade de algumas dessas regras frente a todo o caos que acompanhamos. É como se ao não darem conta de fazer cumprir regras mais essenciais – como aquelas que dizem respeito à entrada e saída na instituição, à realização de atividades programadas, aos comportamentos violentos das crianças, entre outros – os educadores e técnicos acabassem por se apegar a regras menores, que podem até ser consideradas banais frente o contexto mais amplo. O papel dessas regras de menor importância é garantir que o adulto tenha certo poder sobre as crianças, utilizando-se para isso de questões primordiais para as crianças como a comida, a música, a televisão, a bola, etc. Para tornar mais clara essa questão, é importante analisarmos algumas dessas regras para percebermos a sua artificialidade e fragilidade. Uma dessas regras é a obrigatoriedade de as crianças usarem camisas para poder entrar no refeitório nos momentos das refeições. Poderia se imaginar que tal regra é importante na aprendizagem das crianças sobre normas de conduta e educação, se não fosse o fato de que muitas das crianças só possuem camisas totalmente rasgadas ou mesmo que algumas das crianças não têm mais camisas. Isso faz com que as crianças que passaram todo o tempo dentro da instituição com suas roupas velhas, sujas e muitas vezes rasgadas, precisem estar vestidas de forma decente na hora da refeição. Os educadores ficam na porta do refeitório para fazer cumprir tal regra, sem abrir exceções. Aquelas crianças que não têm camisa (por terem perdido a que tinham ou por terem deixado no outro espaço institucional) esperam que um colega acabe sua refeição e depois pegam sua camisa emprestada. Uma vez que serem privadas da refeição pode ser uma das piores sanções que essas crianças podem receber, já que mexe com as privações que já passaram nas suas trajetórias de vida, essa é uma das regras sempre cumpridas, mesmo que da forma artificial como a ilustrada. Uma das assistentes sociais afirmou que barganhar comportamento através da comida era um dos comportamentos mais frequentes dos educadores, mas que essa prática vinha sendo alterada, pois se discutiu que além de ser algo perverso, ocasionava explosões de fúria em algumas crianças.

Outra dessas regras é a proibição de as crianças mexerem nos comandos do aparelho de televisão. Elas devem sempre chamar o educador para que este ligue ou desligue o aparelho, mude de canal, aumente ou diminua o volume, conserte a antena para que a imagem apareça de forma nítida, sendo repreendidas pelo educador sempre que são flagradas desempenhando essas ações. Contudo, as crianças costumam na prática

gerir essa questão, decidindo canais e volume, sem a interferência do educador, sendo que este é chamado apenas em casos de conflitos. Na verdade, desempenhar essa função é uma tarefa impossível de ser cumprida pelo educador, pois em geral ele está ocupado com outras atividades ou com outras crianças. Ainda em relação aos aparelhos eletrônicos, há uma regra que se refere ao aparelho de som. Esse também deve ser manipulado apenas pelo educador e quando a criança pede para ouvir alguma música deve permanecer sentada escutando, senão perde o direito de ter o som ligado. O que ocorre é que as crianças querem ouvir o som justamente para dançar ao som das músicas e muitas vezes essa obrigatoriedade de ficar sentado é apenas mantida na frente do educador, pois assim que esse sai a criança levanta e começa a dançar. Uma vez que os programas televisivos e a música/dança são atividades muito desejadas por grande parte das crianças, essas tentam obedecer às regras, mesmo que apenas na frente do educador.

É importante referir a este respeito que as regras aqui citadas não são implementadas da mesma forma por todos os educadores e nem valem para todas as crianças. Na maioria das vezes, as regras se tornam mais rígidas quando já aconteceram eventos estressores no plantão, como brigas e discussões.

6. A relação com o exterior

Observar a interação das crianças que já não estão mais inseridas na instituição e aquelas que ali permanecem nos permite analisar outro importante aspecto do cotidiano e das regras institucionais, que se refere ao contato ou a relação desse contexto com o ambiente da rua. Uma das regras da instituição é que as crianças não podem, de maneira nenhuma, ficar nas janelas conversando com as pessoas do exterior, nem podem trocar objetos/mercadorias com as mesmas. Constantemente os educadores estão reclamando com as crianças para que essas saiam das janelas, mas isso não parece conseguir evitar o constante contato com as outras crianças, nem o recebimento de cigarros, por exemplo. Um caso de desobediência constante dessa regra é Érika (14 anos) que todos os dias passa grande parte do seu tempo sentada na janela, falando com os adultos que passam pela rua. Ela pede cigarro e dinheiro e em troca mostra as pernas, os seios ou outras partes do corpo. Em muitos momentos, ela é bem sucedida e ganha cigarros, que fuma no banheiro. Em outros momentos recebe repreensões tanto dos transeuntes, como dos educadores ou técnicos da instituição, sem que isso iniba ou reduza o seu comportamento.

Muitas vezes as crianças vão para a janela em resposta ao chamado de crianças que evadiram e/ou que estão proibidas de entrar na instituição. Na verdade, as proximidades da instituição parecem ser os locais preferidos das crianças quando estas estão sem nada de interessante para fazer na rua ou durante a noite, quando a porta da instituição é um local bastante seguro e confiável. Essa proximidade indica que o evadir da instituição não está relacionado com o não gostar do espaço, mas sim com os atrativos que a rua oferece. Esses atrativos e apelos da rua tornam tensa e conturbada a relação da instituição com esse espaço, sendo que muitas vezes a instituição acaba por perder essa batalha. É interessante observar que inclusive os educadores interagem com as crianças que estão do lado de fora, pois essas são todas conhecidas e acabam por atrair a atenção do educador.

Além dessa constante interação das crianças com o mundo exterior através das janelas e portões da instituição, temos um momento privilegiado para observar a relação das crianças com a rua que é o transporte das crianças entre o espaço diurno de atendimento e os acolhimentos noturnos. A seguir um trecho dos diários de campo que demonstram uma viagem na Volare (marca do automóvel e forma como todas as crianças e educadores se referem ao mini-ônibus).

O carro que leva as crianças às casas de acolhimento chegou. Perguntei à dirigente do espaço diurno se eu poderia acompanhá-los e ela disse que sim. Me aproximei quando a Volare ainda estava fechada. O motorista tinha entrado no espaço e quem estava ao lado do carro era uma funcionária que eu não conhecia. Spiderman estava na porta da Volare e disse que queria entrar. A funcionária disse que ainda estava fechada e que deveriam esperar o motorista com a chave. Spiderman disse que não tinha que esperar nada e forçou a porta da Volare até que essa se abriu e os meninos começaram a entrar. Fiquei esperando que os educadores viessem para entrar no carro. Quando entrei sentei ao lado de Rogério. Os meninos estavam entusiasmados com a idéia de que iríamos com eles no carro. Me perguntaram sobre meu carro e eu disse que havia deixado em casa e que iria com eles. Depois de todos entrarem no carro (incluindo os três educadores, a dirigente, a secretária e a outra funcionária que não conheço) fomos em direção ao acolhimento noturno feminino. Assim que o carro entrou em movimento, a dirigente pediu que um dos educadores mandasse os meninos sentarem e colocarem as camisas. O educador fez isso e João começou a chamar a dirigente de bola 9, dizendo que ela só se fiava na DAI (Delegacia do Adolescente Infrator). Quando a dirigente ouviu, ela respondeu que João estava certo, pois ela se fiava mesmo na DAI, no Departamento do Amor Infinito. João deu uma risada e o educador e a dirigente começaram a brincar com ele, dizendo que não adiantava ele ficar com aquela cara de brabo, pois eles sabiam que João amava a dirigente. O

educador começou a cantar uma música romântica e disse que João olhava pra dirigente quando ouvia essas músicas. Todos começaram a cantar algumas músicas. O clima parecia bem amistoso, com todos cantando ou olhando o percurso que fazíamos. Primeiro a Volare parou em um ponto para que a dirigente descesse. Na parada vi que Érica estava falando com alguém que estava do lado de fora, mas não consegui perceber o que era. A próxima parada da Volare foi no acolhimento noturno feminino, onde as meninas desceram. Junto com elas desceu um dos educadores. Minutos depois de ele descer começou uma briga dentro da Volare. Júnior queria bater em Roberto, que imediatamente foi retirado do local pelo educador. Na hora de tirar Júnior, acho que um chute ou murro dele acertou o educador. O educador disse que foi assim que Júnior havia acertado ele hoje pela manhã. Foi difícil segurar os meninos para que eles não batessem em Roberto. A secretária permanecia ao lado de Roberto, enquanto o outro educador tentava segurar os meninos. A volare parou mais uma vez para a secretária descer. O motorista estava reclamando, dizendo que se os meninos continuassem daquele jeito levaria todos pra DAI. Júnior conseguiu fugir do educador e deu um murro em Roberto. A educadora permaneceu imóvel dizendo que não ia se responsabilizar pelo que acontecesse com o menino. O outro educador dizia que os meninos deveriam esperar que o plantão deles acabasse. A situação estava incontrolável. Júnior começou a discutir com o motorista e o educador ficou ameaçando ele. João segurou Júnior por trás e tapando a boca dele com a mão, repetia: “Calma, parceiro. Fica calmo que a gente pega ele à noite! Deixa acabar o plantão desses educadores. Calma, parceiro!”. Júnior pareceu se acalmar, mas continuou a fazer ameaças a Roberto, dizendo que ia pegá-lo à noite e que ia acabar com ele. A Volare seguiu o caminho e o educador se aproximou de Roberto e começou a dizer que ele deveria colaborar, pois os educadores estavam tentando protegê-lo, mas que se ele fizesse coisas erradas, eles perdiam a razão, que assim não era possível. Enquanto ele ia reclamando com Roberto, o silêncio na Volare foi aumentando e no final do sermão do educador, os meninos aplaudiram entusiasmadamente. Foi horrível, pois deu a impressão que o culpado pelas agressões sofridas era o próprio Roberto e que o educador estava brigando com ele e não com os outros. Chegamos no acolhimento noturno masculino e foi uma cena horrível. Assim que a porta foi aberta, Roberto saiu correndo e os meninos começaram a gritar: “Vai foder, vai foder, vai foder pra não morrer!”. E os meninos foram saindo correndo da Volare atrás de Roberto. Ele correu pra dentro do campo de futebol que tem ao lado do acolhimento noturno, ficando acuado no fundo do campo, com os meninos em volta dele. Os meninos formaram um círculo deixando Júnior e Roberto no meio. Roberto saiu correndo e a educadora pegou ele pela mão e disse que ia levá-lo à DAI, pois não iria se responsabilizar se os meninos pegassem ele. João veio até mim e perguntou aonde tinha ido Roberto. Eu respondi que não sabia. Os meninos se debandaram e foi cada um pra um lado. Rodrigo estava fumando um cigarro junto com Alex. Aquela cena foi muito estranha pra mim, pois os dois são os menores do grupo e em geral se comportam como crianças (novamente me deparei com meus próprios valores do que é ser criança e das brincadeiras e comportamentos que julgo adequados para essa idade). A educadora volta sem Roberto e entra no acolhimento noturno,

comentando como a situação foi estressante. Quando os educadores do plantão noturno chegam, vão chamando os meninos que entram um a um no espaço. A calma volta a reinar. É como se o período da rua tivesse acabado e voltássemos a estar em um ambiente controlado. (Diário de Campo, 20/03/2006).

A análise dessa única viagem que fizemos junto com as crianças entre o espaço diurno e os acolhimentos noturnos se constitui num material extremamente rico, pois vários aspectos do cotidiano e das relações das crianças entre elas e com os educadores podem ser ressaltados. Afinal nesse curto trecho podemos verificar certa impossibilidade dos educadores e da instituição em de fato proteger as crianças que estão em sua guarda. Contudo, o que está em causa na nossa análise são os comportamentos e atitudes das crianças que estavam conosco e a forma como essas agem nos espaços extra muros institucionais. Em primeiro lugar podemos considerar a rapidez como os humores e a dinâmica entre as crianças se alteram radicalmente. Em um momento as crianças pareciam tranqüilas e estavam se divertindo, no momento seguinte já estavam trocando agressões físicas e verbais, sem que os adultos que estavam presentes conseguissem de fato manter o controle. Quem acalma momentaneamente a situação é João, que se comporta como um verdadeiro líder de Júnior⁴¹. Antes disso, podemos retomar uma questão que referi anteriormente acerca das vantagens que João obtém em função do seu carisma com os adultos. Dificilmente outra criança que falasse assim com a dirigente receberia uma resposta tão espirituosa.

Outro aspecto que podemos referir acerca desse trecho aqui transcrito refere-se à organização das crianças no sentido de punir ou ameaçar as outras (*Vai foder, vai foder pra não morrer!*). Percebemos claramente que essa prática intimidadora é feita na frente dos educadores e técnicos sendo que pouca coisa parece ser feita para impedir tais ações. Foi possível observar que essa mesma frase é utilizada para amedrontar os novatos que chegam à instituição.

Por fim, em relação à viagem das crianças na Volare, podemos dizer que o período de troca de educadores parece ser o momento privilegiado para que as crianças saiam do controle institucional e estejam, mesmo que por alguns minutos, novamente

⁴¹ É interessante pontuar que João é uma criança franzina, mas que possui um domínio muito grande no grupo. Observá-lo contendo fisicamente outra criança (maior que ele) mostra que outras forças além das físicas estão subjacentes ao processo de atribuição de liderança.

em situação de rua. Nesses momentos as crianças aproveitam para fumar, encontrar com amigos, mas principalmente, aproveitam para estar fora do controle dos adultos.

Uma outra questão a ser abordada em relação ao contato das crianças com o ambiente exterior refere-se à entrada de dinheiro na instituição. Em muitos momentos, as crianças que evadem retornam para a instituição e trazem consigo algum dinheiro que utilizam para comprar cigarros, cremes de cabelo e comida. O curioso dessa entrada de dinheiro no espaço é o fato do funcionário da limpeza da instituição vender geladinho⁴² dentro desse espaço, pois isso demonstra claramente a contradição da instituição em relação ao seu caráter fechado/aberto.

Neste momento, os meninos gritaram dizendo que era o conselho tutelar chegando no portão. Disseram que era o carro do Conselho V e foram se dirigindo ao portão. Do carro saíram Hugo e Rogério. Os dois entraram sorrindo e foram pra sala da gerente. Perguntei a Spiderman de onde era o Conselho Tutelar V e ele me disse que não sabia. Foi perguntar aos outros e voltou dizendo que era de Itapuã. Algum tempo depois Hugo e Rogério saíram da sala da dirigente e já vieram correndo em direção ao funcionário da limpeza, para comprar geladinho. Pediu dois geladinhos e deu o dinheiro ao funcionário. Este trouxe o geladinho, sendo que Hugo ficou com um e deu o outro pra Rogério. Eles chupavam o geladinho com voracidade. Em questões de minutos terminaram e pediram mais dois. Os meninos ficaram em volta pedindo um pedaço ou mesmo um geladinho. Hugo passou correndo com um geladinho e João foi correndo atrás. Hugo conseguiu fugir dele, mas depois resolveu dar um pedaço de geladinho a João. Hugo abraçava João e o chamava de “meu parceiro”. (Diário de Campo, 20/03/2006).

Nesse episódio percebemos que as crianças utilizam o dinheiro que ganham na rua para efetuar compras na própria instituição e para barganhar com as outras crianças. Nesse mesmo dia, por exemplo, Hugo resolve evadir novamente e utiliza o dinheiro para convencer as outras crianças a irem com ele.

Outra questão a ser analisada é a chamada “sabedoria de rua” demonstrada pelas crianças (Aptekar, 1996). Em conversas com as crianças elas nos dizem as melhores estratégias para conseguir dinheiro na rua ou para se proteger dos perigos da noite. Em relação ao conseguir dinheiro através da mendicância, as crianças afirmam a importância de se fazer uma “cara de fome” para conseguir sensibilizar o adulto. (“*Se a gente*

⁴² Suco de fruta colocado em saquinhos plásticos e que são posteriormente congelados. Trata-se de um produto muito consumido entre as crianças das camadas populares de Salvador e é fonte de renda para muitas mulheres que fazem geladinhos e vendem em suas casas nos bairros populares.

aparece assim todo feliz, ninguém acredita que tamos com fome, né tia?" José, 13 anos). As crianças não são unânimes acerca dos sentimentos que sentem em relação ao pedir dinheiro, sendo que para algumas é uma grande humilhação, pois os adultos respondem de forma agressiva e os insultam, sugerindo que consigam dinheiro de outra forma. Já para outras crianças o pedir na rua é um comportamento "normal" e que não tem nada de vergonhoso. Segundo Eliana (14 anos) há diversas estratégias para conseguir dinheiro na rua, sem se prostituir (comportamento que ela julga inaceitável para si, mas que afirma não discriminar quem faz). A primeira estratégia é pedir (comportamento que provoca, como referido anteriormente, sentimentos diversos nas crianças) e a segunda estratégia, nas palavras de Eliana, é roubar. Para outras crianças, existe uma estratégia intermediária que é o furtar e que é considerado uma ação menos grave do que o roubo. É interessante a forma como as crianças estratificam esses comportamentos desviantes, ora justificando-os em função de necessidades diversas, ora condenando-os. O furtar parece não provocar nenhum sentimento de culpa nas crianças, pois essas encaram esse comportamento como uma demonstração de esperteza por parte daquele que pratica o ato e como demonstração incompetência por parte daquele que foi furtado. Ou seja, a criança justifica o furto em função da distração do outro, do fato do objeto furtado estar sem vigilância ou à disposição ("*estar de bobeira*") para quem quiser pegar. O roubo é visto como algo mais sério na medida em que envolve os riscos do confronto com quem será assaltado e muitas vezes é justificado pelas crianças em função de estarem com fome ou sob o efeito das drogas, não sendo nunca referido como ato feito por diversão.

As crianças demonstram, ainda, um grande conhecimento da dinâmica da cidade, conhecendo os lugares mais perigosos, mais vantajosos para se conseguir dinheiro, diversão ou mesmo lugares que minimizam o risco de estar na rua. Na entrevista realizada com *Spiderman* (12 anos), esse demonstra amplo conhecimento acerca dos locais onde as crianças podem comprar maconha e outras drogas, como ilustra esse trecho da nossa conversa:

Spiderman: (...) os menino já foi lá na Gamboa pegar...pegar a maconha. Pra daqui a pouco ir lá na praia fumar maconha e ficar muito doido, tirando onda com a cara dos pivete.

Juliana: Onde é a Gamboa, Spiderman?

Spiderman: Lá no...descendo ali como quem vai pro Campo Grande. Você desce aquela ladeira ali e tem um bocado...tem um bocado de casa lá embaixo. É lá que é a Gamboa.

Juliana: Ali na Contorno, né? Ali descendo?

Spiderman: É. É lá que é a Gamboa.

Esse conhecimento da dinâmica da cidade se aplica ao funcionamento dos órgãos policiais e judiciais, assim como do sistema de proteção à criança e adolescente existentes na cidade. Em muitos momentos as crianças recorrem aos seus direitos para utilizar o sistema ao seu favor. Podemos citar como exemplo o fato de as crianças recorrerem a diferentes Conselhos Tutelares com o intuito de retornarem à instituição, como foi referido anteriormente ou o caso dos irmãos José e Mário (13 e 16 anos, respectivamente) que ao chegarem à cidade buscam imediatamente o lugar onde uma criança possa ser abrigada. Além disso, apesar de saber que um deles está fora da idade de atendimento, recorrem aos dirigentes no sentido de solicitar a autorização para não ficarem separados. O conhecimento desses meninos decorre de já terem estado em Salvador com o pai e terem ficado em um abrigo para adultos que se localiza próximo à instituição analisada. O curioso é que os meninos parecem compreender a lógica do sistema de proteção no sentido de saberem que não é costume separar uma família, ou que após acederem ao espaço, mesmo que em uma situação extraordinária, poderão obter outros benefícios. Refiro-me ao fato de inicialmente só ter sido autorizado que José freqüentasse o espaço diurno, apesar de ambos dormirem no acolhimento noturno. No entanto, após alguns dias ambos conseguiram a permissão para freqüentarem os dois espaços.

Um aspecto a ser ressaltado acerca das estratégias de proteção utilizadas pelas crianças refere-se ao fato delas recorrerem a espaços que possuem sistema de vigilância como espaços seguros para dormir, passar o dia. O interessante disso é que em geral esse sistema de proteção é utilizado justamente no sentido de evitar que as próprias crianças possam ter comportamentos delinqüentes. Esse trecho de uma entrevista feita com *Spiderman* acerca da sua primeira noite na rua ilustra um pouco essa questão:

Juliana: Você dormiu lá sozinho ou tinham outras pessoas?

Spiderman: Dormi lá sozinho.

Juliana: E não ficou com medo não?

Spiderman: Não. Lá tinha segurança.

Juliana: Segurança de onde?

Spiderman: De lá mesmo. Do...como é mesmo? Do..., de lá do centro de Paripe. Tem segurança lá dentro. Aí eu dormi lá.

É importante referir que as crianças fazem uma distinção entre policiais e seguranças privados, pois, além de *Spiderman*, mais duas crianças afirmaram que escolhem locais que têm segurança, seja para dormir ou para passar o dia. Outras

crianças afirmaram não gostar de policiais ou possuir estratégias específicas para fugir de policiais à noite, como ilustra esse trecho de entrevista feito com Índia (14 anos):

Thaís: O que tu menos gosta de dormir na rua?

Índia: *Ah, sei lá! O lugar de dormir e de comer.*

Thaís: Pra dormir? Bastante pessoas juntas?

Índia: *Não! É um aqui na esquina, outra lá na outra esquina! Porque se por acaso tiver que encarrear uma polícia, passa todo mundo. E aí não pode!*

Thaís: Então dormem separados pra não pegar todo mundo?

Índia: *Balança a cabeça afirmativamente.*

Provavelmente as crianças sabem que os policiais possuem a autoridade necessária para as levarem para uma instituição ou para a própria Delegacia do Adolescente Infrator (DAI), além de terem conhecimento e experiência acerca de episódios de violência policial que muitas crianças em situação de rua são vítimas. Nesse sentido, pode-se dizer que a polícia não é sinônimo de segurança para as crianças em situação de rua, e que essas possuem uma relação de bastante medo com os agentes de polícia. Em vários momentos, as crianças relataram situações de enfrentamento com a polícia.

Outro dia na Piedade, viu? Tava eu e. eu nem sei que menina foi. Tava eu e...tava uma barreirinha lá. A gente tava rodando, né? Aí os polícia pegou e falou bem assim: 'Vá roubar pra me dar trabalho, vá!' (Paula).

Já. Fui presa duas vezes. Duas. Apanhei muito. Quando eu me operei disso aqui (levanta a blusa pra mostrar a cicatriz da cirurgia de apêndice), apendicite, eu tava cheia de ponto. Fui furtar a mulher do agente público, de uma autoridade. Mas eu não sabia. Esse policial me pegou, me jurou de morte, me bateu, me bateu. Eu cheia de ponto. Eu: 'Não tio! Eu tô cheia de ponto, não me bate não', pá. Ele: 'Eu vou lhe bater. Se você não tivesse cheia de ponto você não roubava' (Eliana).

De acordo com Benítez (2007) num relatório mundial sobre as crianças em situação de rua, a violência policial tem sido freqüentemente denunciada pelos investigadores e pelas instituições e ONGs que atendem as crianças em situação de rua em todo o mundo⁴³. De fato, a violência que as crianças vivenciam nas ruas foi o tema central desse relatório⁴⁴.

⁴³ Para maiores dados acerca da violência policial contra crianças em situação de rua consultar: (Human Rights Watch, 2001; Dowdney, 2003; Wernham, 2004; Pinheiro, 2006).

⁴⁴ Necessário salientar que esse é o primeiro relatório em língua inglesa que adota a nomenclatura children in street situations.

Ainda acerca da relação das crianças com o ambiente exterior à instituição, é importante examinar o contato que as crianças estabelecem com suas famílias através das visitas que fazem às suas casas em dias festivos, ou através do acompanhamento das técnicas e conselheiros tutelares a visitas domiciliares. Durante o período de coleta de dados, ocorreu o feriado da Semana Santa e, entre todas as crianças presentes (uma média de vinte crianças), apenas duas foram passar esse dia com a família. Para essas duas crianças, Eliana e João, a ida para a casa foi vivenciada de maneira diferente, sendo que ambos estavam extremamente ansiosos em relação à visita que fariam à família. Para Eliana, a ida pra casa é mais corriqueira, já que se trata de uma criança que com grande frequência visita a família ou recebe visitas dessa na instituição. Na verdade, segundo Eliana, o fato dela estar na rua é prova de “pura descaração”, já que ela não possui necessidade de estar nessa vida. No caso de João, as idas pra casa não são frequentes e, segundo a educadora, em muitos momentos as visitas programadas acabam por não acontecer, pois a mãe dele desmarca ou simplesmente não aparece para buscá-lo. Em função disso, João apresentava-se bastante agitado nos dias que antecederam a visita, tendo inclusive alguns acessos de raiva sem explicação aparente. Para as duas crianças, a visita parece ter sido uma experiência agradável, já que ambos voltaram animados, com roupas novas, penteados diferentes.

A relação dessas duas crianças com as famílias será melhor discutida quando analisarmos as fotografias tiradas pelas crianças, pois essa atividade ocorreu justamente no final de semana do feriado. É interessante questionar os motivos que impedem o retorno dessas crianças para casa se as visitas correm de forma tão satisfatória. Pelo que foi possível verificar, no caso de Eliana, a ligação com a instituição e com as outras crianças em situação de rua é extremamente forte e precisaria ser redimensionada no sentido de possibilitar a construção de um retorno pra casa. Além disso, Eliana refere que a utilização de substâncias psicoativas é um dos motivos que a “prende” à situação de rua. No caso de João, parece que a sua família já está reorganizada de forma a não permitir o regresso das crianças que saíram. Ou seja, apesar de possuírem laços afetivos fortes, a permanência das crianças na rua parece já ter sido naturalizada por esse grupo familiar, que também não possui condições materiais e físicas para receber as crianças de volta.

As idas para casa, mesmo que em visitas pontuais, acompanhando os técnicos, são muitas vezes fortemente rejeitadas pelas crianças, que temem que a visita seja apenas um primeiro passo para o retorno definitivo para casa. Esse trecho do diário de campo aponta esse receio:

Bernardo se aproximou da gente e voltou a falar que não queria ir pra casa, pois ele e a mãe estavam bem assim, cada um no seu canto. João disse que se ele não queria ir, ninguém poderia forçar. Que era pra ele ficar ali sentado que ele não iria. João falou com uma segurança que acho que convenceu Bernardo. O Conselheiro veio e disse a Bernardo que hoje só levaria Beatriz, pois o caso dela era mais urgente, mas que na segunda eles iriam até a igreja saber da mãe dele. Bernardo suspirou aliviado e disse: “*Por hoje eu escapei. Da próxima vez que ele chegar aqui, eu fujo! Não quero mais ir pra casa!*”. João voltou a repetir: “*Ninguém pode te forçar a ir, pivete. Você só vai se você quiser*”. (Diário de Campo, 08/04/2006).

No trecho apresentado, além da resistência em ir para casa demonstrada por Bernardo, podemos analisar o papel de João enquanto um dos líderes entre as crianças. Ele assegura a Bernardo que este não precisaria ir pra casa e inclusive sugere que se a criança permanecer ao seu lado, isso não acontecerá a menos que ele efetivamente queira. É impressionante ver a forma poderosa como João se coloca frente às outras crianças, exercendo um papel de protetor dos interesses daqueles que são os seus protegidos. Esse poder se contrasta com a aparência física de João, que é um menino de dez anos, com o tamanho de uma criança de seis, mas com feições de um adulto. Observar a sua atuação como líder sempre provoca uma série de sentimentos e impressões contraditórias em função das nossas expectativas e imagens preconcebidas acerca das crianças e das suas formas de interação.

7. Eventos estressores

O cotidiano institucional é sem sombra de dúvidas marcado por eventos disruptivos que de tão freqüentes podem até ser considerados como comportamentos esperados. Referimo-nos a brigas constantes entre as crianças, assim como a discussões entre educadores e crianças. É comum ouvir as vozes alteradas, crianças tendo que ser contidas por terem algum acesso de raiva. O *hall* de entrada da sala da direção é palco constante de disputas e desentendimentos. Muitas vezes, a sala se encontra fechada, mas isso não impede que as crianças frequentemente batam na porta, gritem pela diretora ou por alguma técnica. Além disso, na maioria das vezes, quando há desentendimentos entre

as crianças, uma delas é levada à sala da direção até que ambas se acalmem. Nesse intervalo de tempo, continua-se a ouvir troca de xingamentos e tentativas de agressão. Ao conversar com as crianças sobre essa forma violenta de estar e se relacionar, muitas delas referem o uso de substâncias psicoativas (ou a falta dessas substâncias) como principal causa desses comportamentos.

Apesar da frequência de tais eventos estressores, cabe salientar aqueles momentos em que tais situações fogem completamente ao controle dos técnicos e educadores, sendo que alguns desses eventos são provocados e/ou geridos pelas próprias crianças. Em algumas ocasiões foi possível observar que as atividades estavam ocorrendo de forma relativamente tranqüila quando se ouve uma voz de comando entre as crianças que diz: “*Vamos estressar o plantão!*”. Imediatamente vemos essa criança bater em outra que não tinha nenhuma ligação com ela e, em seguida, derrubar o material do outro colega. E dessa forma ocorre, em efeito dominó, uma série de conflitos paralelos, que exige a presença dos educadores e todos os técnicos que estão na casa. Uma vez que a origem da confusão muitas vezes não chega a ser identificada, os adultos tentam acalmar os ânimos e, muitas vezes, acabam por punir ou reclamar com crianças que foram apenas vítimas da situação. Trata-se de um comportamento extremamente eficaz em atrapalhar completamente as atividades que estão sendo desenvolvidas e é utilizado quando as crianças não estão minimamente interessadas na tarefa ou quando estão irritadas com algo e querem expressar isso de alguma forma.

Quando estávamos conversando, André veio e falou a Eliana que os educadores estavam dizendo que não iriam mais para a praia. Eliana levantou super irritada e foi falar com a educadora. Saiu brigando dizendo que ia estressar o plantão. André olhava admirado pra ela e dizia: “*Agora Eliana vai estressar o plantão de hoje!*”. Ela voltou satisfeita, dizendo que já havia resolvido com a educadora e que eles iriam pra praia sim. (Diário de Campo 08/04/2006).

Perante essas crises os técnicos atuam como verdadeiros bombeiros, tentando amenizar os ânimos e evitando que as crianças se machuquem de forma mais grave. A postura de muitos dos técnicos e educadores é tentar se proteger ao máximo. Inclusive, muitas vezes, eu e Thaís fomos alertadas para nos mantermos afastadas das crianças quando essas situações começavam.

A educadora disse que vai fazer uma atividade e espera terminar a música. Nesse intervalo, Índia mostra uma carta que algum menino escreveu.

Quando André vê a carta nas mãos de Índia, pega e rasga. Índia pega ele pelos cabelos e lhe dá muitos socos e pontapés, xingando e gritando bastante alto. Após apanhar de Índia, ele sai dizendo que vai estressar o plantão. Primeiro ele passa por Beatriz e bate nela. Depois passa correndo por José e lhe dá um pontapé. Esse tenta revidar, mas já não consegue. Ao longe, vejo Índia muito irritada, gritando bastante e a educadora tentando segurá-la. João tenta segurar André por alguns instantes dizendo pra ele ter calma. No entanto, José e André começam a brigar. Os educadores e a direção ficam por perto, meio sem saber o que fazer, meio que observando a cena. (Diário de Campo, 11/04/2006).

Além das brigas entre as crianças, podem ser considerados eventos estressores a chegada de determinado grupo de crianças, ou a chamada de policiais da DAI por parte de um dos educadores. Trata-se de uma medida extrema raramente utilizada, mas frequentemente referida pelos técnicos e educadores como uma forma de ameaça.

8. Relações entre pares

8.1. Liderança

Em termos gerais, podemos afirmar que a liderança é exercida por uma ou duas crianças que já está há muito tempo inserida na instituição e por isso já possui um grande conhecimento acerca da dinâmica e do funcionamento institucional. Além disso, essas crianças também desempenham a mesma função de liderança no ambiente na rua, mesmo que com grupos diferentes daqueles inseridos na instituição. Trata-se de crianças muito carismáticas, que conseguem cativar os adultos e as outras crianças, mesmo que em muitos casos a liderança seja exercida através de atitudes e comportamentos agressivos e violentos. Como já foi referido, João é uma forte liderança dentro da instituição e seu comportamento constantemente demonstra o poder que possui, seja entre as crianças, seja em relação aos adultos, em função do seu carisma.

Poucos estudos referem a existência de líderes entre os grupos de crianças em situação de rua. Para Vogel (1991), o líder da turma "não é o mais velho, o mais forte, o mais antigo na rua ou o mais amigo, e sim o mais 'tora' de todos." De acordo com o autor, o 'tora' é aquele que possui o conjunto de "virtudes que estão capituladas no código de ética da turma", sendo que ser 'tora' é uma qualidade que não pode ser alegada, pois é uma afirmação de excelência que só a turma tem o privilégio de atribuir" (p.146). No presente estudo, não verificamos nenhum tipo de denominação que referisse aos líderes, mas observamos esse comportamento das crianças em reconhecer em outras

as qualidades referenciadas pelo autor, e justamente em função dessas qualidades se submeter ao comando do líder. Marchi (1994) também não encontra no grupo de crianças que estudou nenhum tipo de liderança explícita afirmando ter observado apenas “uma certa obediência ou submissão dos ‘fracos’ aos mais ‘fortes’ (bons de briga)” (p. 209).

Há uma clara distinção de gênero em relação ao estabelecimento da liderança, sendo que cada um dos grupos possui o seu líder. Isso decorre também do fato de que nos espaços de acolhimento noturno as crianças estejam separadas pelo sexo, fazendo com que as relações intra-gênero se estabeleçam de formas peculiares. No caso das meninas, foi possível perceber em Eliana uma liderança importante que atua não pela força, mas pelo carisma e grande poder de persuasão. Contudo, como ela própria afirma, se for preciso, pode e recorre à força física para impor suas vontades. Ao investigar meninas em situação de rua, Martins (1992) identifica que uma das participantes do estudo exerce certa liderança não formalizada sobre as demais meninas, mas que isso não se estende ao grupo dos meninos, que inclusive atribuem certas características andróginas a líder, como forma de justificar o seu “poder” sobre as outras. Como afirma a autora “os companheiros e conhecidos de Ana, que sabem da sua liderança sobre o grupo de meninas, parecem dotá-la de um ‘*pênis*’ simbólico que faz a sua imagem adquirir características andróginas”. (Martins, 1992. p.75, grifo do autor).

Cabe referir que os líderes podem ser alterados em função de determinadas atividades ou situações, como por exemplo, o domínio de certas técnicas ou posse de determinados bens. A habilidade de dançar é, por exemplo, um fator que pode permitir o desempenho da função de líder, mesmo que apenas durante a realização de atividades específicas, assim como o ter dinheiro ou cigarro pode favorecer a criança em uma determinada situação. Como é evidente, a posse de bens não é fator decisivo e deve vir acompanhada de outras características da criança, como por exemplo, o seu poder de barganha e negociação. Caso se trate de uma criança que costumeiramente é explorada pelo grupo, ter algo não significa *status*, já que com certeza esse bem lhe será tirado a força e não de forma negociada. Um aspecto interessante que foi possível observar é a negociação e a tensão de forças existente quando há simultaneamente no espaço institucional dois reconhecidos líderes. Nesses casos parece haver uma divisão do grupo pela proximidade etária, mas também por uma afiliação com um dos líderes, seja por ter

sido aquele quem fez o acolhimento na instituição, seja pelo tempo de contato e a relação de amizade entre as duas crianças.

8.2. Recepção de novatos

Como afirmado anteriormente, a recepção das novas crianças é na prática pelas outras crianças, na medida em que os adultos ficam responsáveis pela inserção burocrática da criança, cabendo as outras o papel de (in)formar as regras ao novato. Em geral os novatos relatam que se tornam os alvos preferidos das outras crianças, sofrendo muitas agressões físicas e verbais. Segundo Rodrigo (8 anos), é aceitável apanhar um pouco quando se entra em uma nova instituição⁴⁵. O ruim, para ele, é quando essa violência perdura por muito tempo ou é exagerada. Ainda de acordo com essa criança, quanto mais nova e frágil é a criança que chega, maior será a quantidade de agressões, sendo que essas terminam apenas quando chega uma outra criança novata que irá substituí-la nesse papel.

Um dos rituais mais agressivos que foi possível observar refere-se ao grito coletivo que os meninos dão para amedrontar alguns novatos e que diz: “*Vai foder, vai foder pra não morrer!*”. O seguinte extrato do diário de campo ilustra bem essa forma de ameaça:

No dia seguinte a chegada de Leo, João (um dos líderes do grupo) fala para ele: “*tu é debochado, hein pivete?*”, e nos conta que no dia anterior, quando Leo chegou, ele arregalou os olhos quando viu aquele monte de meninos falando “*vai foder, vai foder pra não morrer*”. João dá risada, e fala que “*se Leo continuar assim, ele vai morrer cedo ali*”. (Diário de Campo, 07/03/2006).

As meninas parecem também ter rituais de recepção bem estabelecidos, já que na organização do acolhimento noturno definem qual será o banheiro usado pela novata, assim como a cama que essa irá usar. Além disso, foi possível observar o seguinte diálogo entre uma novata (Rebeca, 16 anos) e a líder das meninas (Eliana, 14 anos) que ilustra as dinâmicas de recepção e a possibilidade de utilizar formas violentas para fazer seguir as regras já estabelecidas:

Eliana: Você gosta de ficar aqui? Você tá gostando de ficar aqui? Porque você chegou hoje aqui. Você já esteve aqui antes?
Rebeca: Não. É a minha primeira vez aqui.

⁴⁵ Ao me falar com bastante naturalidade sobre o fato de apanhar por ser novato em uma instituição e também por ser vítima frequente de crianças mais velhas., Rodrigo percebe a minha surpresa e pergunta: “Você nunca morou em uma instituição, né? É por isso que você não sabe essas coisas!”

Eliana: Tá gostando?

Rebeca: Por enquanto tô. Não tá ninguém me batendo. Então tá ótimo.

Eliana: Só se precisar (risos).

Além dos rituais de recepção é importante referir o processo gradativo de mudança de comportamento que se pôde perceber em algumas crianças que chegam à instituição. Durante a nossa permanência na instituição acompanhamos a chegada de várias crianças, mas houve um menino em particular que chamou a nossa atenção pelo processo de integração gradativa e alteração de comportamento que fomos observando ao longo da investigação. Trata-se de Alex, um menino de nove anos que chega à instituição contando que foi abandonado pela mãe e irmão em uma estação de ônibus. Inicialmente, Alex ficava constantemente sozinho, sendo alvo freqüente de comentários pejorativos por parte das outras crianças. Além disso, como já foi referido, apesar de sempre tentar agradar os educadores, cumprindo todas as tarefas que eram solicitadas, Alex continuava não sendo alvo de grande atenção por parte dos adultos. Colocava-se na verdade em uma posição bastante delicada, pois ao tentar agradar os adultos acabava por denunciar comportamentos errados dos colegas e com isso passava a ser ainda mais isolado do grupo. Aos poucos foi possível perceber que Alex estava cada vez mais agressivo, respondendo mais alto, derrubando móveis, até que passa por aquilo que denominarei de rito de passagem dentro da instituição. Alex é convidado para, juntamente com os outros meninos, espancar Roberto no acolhimento noturno. Após a participação nesse evento, Alex se integra mais aos restantes meninos, apesar de nunca se tornar uma figura popular no grupo.

Eu e Thaís chegamos no Espaço Cidadania por volta das 14 horas. Fomos recebidas por Alex que, entusiasmado, gritava dizendo que Roberto havia levado uma surra de todos os meninos na noite anterior, pois este havia xingado e ameaçado a educadora. Alex disse que havia sido o mesmo menino que “tomou ousadia” com a tia Thaís. Alex estava muito excitado! Contava orgulhoso que havia participado do evento e que o olho de Roberto estava inchado, com a marca dos socos e pontapés. O entusiasmo de Alex me assustou e também ao educador que estava abrindo o portão. O que mais me impressionava era a mudança no comportamento de Alex se compararmos com os primeiros dias que fizemos observação (e que coincidia com os primeiros dias dele na casa) e hoje. Inicialmente, Alex era aquele que apanhava, que tinha que ser protegido pelos educadores, que estava sempre excluído dos outros. E, ao longo dos dias, foi possível perceber que ele se tornava mais agressivo, mas irritado e agora parecia entusiasmado por ter passado para o outro papel, o de agressor. Alex seguia repetindo: “Ele é muito ousado tia. Agora levou uma surra. Pegamos ontem ele e batemos muito”. (Diário de Campo, 20/03/2006).

Torna-se necessário pontuar que, nesse dia, não sabia muito bem como reagir ao entusiasmo de Alex frente ao espancamento de Roberto e optei por escutá-lo, mas sem dar muita atenção, no sentido de tentar verificar as marcas das agressões em Roberto, como era o interesse de Alex. Isso acabou por desapontá-lo e irritá-lo bastante, fazendo com que nesse mesmo dia ele me tratasse de forma bastante agressiva, se recusando a falar comigo.

Obviamente que nem todas as crianças passam por alterações de comportamento tão significativas como as que observamos em Alex, mas podemos afirmar que em geral o ingresso em uma instituição afeta todas as esferas da vida dessas crianças. Em alguns casos, o ingresso na instituição implica em novas experiências, como o início da vida sexual ativa, o acesso a substâncias psicoativas, além de uma série de vivências determinadas pelo ingresso em uma instituição total.

8.3. Relações afetivas: namoros e amizades

Acerca das relações de amizade estabelecidas entre as crianças, podemos afirmar que essas são pautadas pelos interesses em comum e afinidades, sendo importante ressaltar o papel protetor de algumas dessas amizades. Isso porque ser amigo do líder, por exemplo, traz vantagens e segurança para a criança, que acaba por ser beneficiada pelos outros pela influência que pode exercer sobre o líder. Além disso, os amigos parecem ser sempre os responsáveis pela introdução da criança no mundo das ruas, através da apresentação das regras, das estratégias de sobrevivência e também da apresentação das drogas. De fato, poucas são as crianças que permanecem sozinhas na rua, sendo que a presença de um parceiro é considerada fundamental para a sobrevivência da criança nesse contexto.

No interior da instituição também observamos a existência de relações de amizade mais efêmeras que são norteadas por eventos específicos, como por exemplo, o desejo da criança em sair da instituição em um determinado dia. Ela se une, então, a outra criança que também esteja interessada em evadir e permanecem juntas para aquele evento específico. São os chamados parceiros(as), e que funcionam como companhia para a realização de aventuras. Contudo, a relação de parceiros não é fria ou distante como poderíamos supor em função do fato de ser pautada em questões mais utilitárias (a companhia para evadir, a estratégia para conseguir cigarro, etc.). Na verdade, o fato

de terem vivenciado muitas experiências de vida similares, as crianças acabam por ficarem próximas e íntimas de forma bastante rápida, com os(as) parceiros(as). É comum vermos as meninas trocando confidências acerca das relações afetivas, dificuldades de relacionamento, sofrimentos e angústias, mesmo tendo acabado de se conhecer. O fato de estarem vivendo a mesma situação de institucionalização parece torná-las cúmplices e por isso os amigos acabam por desempenhar uma importante função de apoio e de escuta. Um aspecto interessante a ser pontuado, é que essas confidências são respeitadas, no sentido de não serem utilizadas como “munição” em momento de brigas entre as crianças. Trata-se de uma demonstração de solidariedade e cumplicidade importante.

Além das relações de amizade, foi possível acompanhar ao longo da pesquisa as relações amorosas entre as crianças. Com grande frequência, observamos a troca de cartas românticas, as declarações apaixonadas feitas nas paredes da instituição, assim como a troca explícita de carinhos e contatos sexuais. A relação sexual das crianças é proibida dentro do contexto institucional, sendo que os educadores e técnicos se mostram bastante vigilantes a esse respeito. Com certeza tal vigilância não é suficiente para impedir a troca de carícias e a relação sexual entre as crianças, sendo os beijos na boca, por exemplo, freqüentes sejam entre meninos e meninas, sejam entre as meninas. É importante ressaltar que os beijos na boca nem sempre são indícios de namoro, como demonstra essa passagem que extraímos dos diários de campo:

Perguntei os nomes e logo depois de se apresentar Hugo disse que Marina era namorada de Virgílio, pois já tinha beijado ele. Marina disse que não era nada de namorados, pois eles haviam trocado apenas um selinho (beijo suave nos lábios). Virgílio indignado disse que não havia sido apenas um beijo e sim vários. (Diário de Campo 03/03/2006).

Vale ressaltar nesse caso que Virgílio é mais novo que Marina e provavelmente para ele os selinhos trocados indicavam um relacionamento mais sério, o que é desmentido por Marina. A faixa etária das meninas é superior a dos meninos e talvez por isso elas sejam mais experientes em termos sexuais, sendo muitas vezes responsáveis pela iniciação dos meninos, de acordo com o relato dos educadores e também pelo que foi possível observar.

Em relação às demonstrações de carinho entre os enamorados, foi possível observar algo semelhante ao que coloca Fenelon, Martins e Domingues (1992). De acordo com as autoras:

No momento em que vivem uma experiência afetiva com algum menino, estão sempre registrando seu nome nas paredes, nas vidraças empoeiradas dos carros, muitas vezes reduzindo frases ou expressões divulgadas nos meios de comunicação de massa, como ‘love’, ‘amor’. (p.73).

Nas paredes da instituição vimos várias vezes as crianças escreverem os seus nomes e dos seus amados. Esses registros são importantes para as crianças e isso pôde ser verificado na atividade das fotografias em que muitas dessas pinturas foram fotografadas pelas crianças, como sendo significativas para elas.

Uma preocupação freqüente dos funcionários é a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis, já que algumas crianças possuem sífilis, gonorréia e outras DST. Um dos meninos também se refere a essa preocupação com o contágio e diz que por isso prefere não namorar as meninas da rua. Quando questionado como descobre se determinada menina está contagiada, responde:

“Jogando verde, jogando verde⁴⁶. Aí ela vai e se abre...tudo que ela sabe, ela fala. Aí eu começo a jogar verde pra comer maduro. Aí ela dá a idéia: ‘Eu tô com isso e aquilo’. Aí eu falo: ‘Qui, não é porque você tá doente que eu vou largar você não. Pode dá a idéia’. Aí ela diz: ‘Não conte pra ninguém não, viu? Mas eu tô fazendo isso, isso e isso. Mas eu tô com isso, isso e isso’. Aí eu pego e ói, fico de boa. Aí vou lá pego outra menina e ela fica com ciúmes e aí me larga. Aí eu vou na outra menina e queixo também pra ver qual é a da menina. E assim vai” (*Spiderman*, 12 anos).

Salienta-se no discurso de *Spiderman* a reprodução de um estereótipo sobre as meninas em situação de rua. Para ele, essas meninas são aqueles que possuem comportamentos sexuais promíscuos e por isso devem ser evitadas. No entanto, ele próprio reconhece que *algumas* das meninas que ele conhece não são assim, como é o caso da sua namorada Índia. Trata-se de uma tensão entre uma imagem coletiva socialmente estabelecida sobre o que é ser uma menina em situação de rua e a própria vivência das crianças.

⁴⁶A expressão jogando verde (para colher maduro) significa que a criança vai fornecendo uma série de informações que de fato não são úteis ou verdadeiras, para obter as informações que precisa de fato saber. No caso de *Spiderman*, ele fazia com que as meninas confiassem nele, dizendo que não as condenaria ou julgaria por nada que elas fizessem ou pelas doenças que pudessem ter, com o intuito de verificar se manter a relação com determinada garota seria ou não seguro.

Além da precocidade das relações sexuais, foi possível verificar a freqüente troca de parceiros, assim como a instabilidade das relações. Os namoros começam e terminam de forma bastante célere e são marcados por demonstrações intensas seja de amor, ciúmes ou mesmo de brigas violentas entre os casais. Além disso, parece haver disputas acirradas entre as meninas, o que muitas vezes provoca inimizades e discussões. Essas disputas não parecem acontecer entre os meninos, apesar deles se interessarem pelas mesmas meninas.

9. A relação com o corpo

Uma questão a ser analisada refere-se à relação que as crianças estabelecem com seu corpo. Trata-se de uma relação um tanto quanto contraditória uma vez que ao mesmo tempo em que observamos um descuido generalizado com os cuidados de saúde e higiene, observamos grandes demonstrações de vaidade. A ausência de cuidados de higiene e a freqüente troca de parceiros aliada a comportamentos sexuais de risco (prostituição, sexo sem preservativos) faz com que a incidência de doenças sexualmente transmissíveis entre as crianças em situação de rua, seja elevada. Ao longo da coleta de dados ouvimos com freqüência o relato de crianças que tiveram ou têm algum tipo de DST, sendo que em muitos casos o retorno à instituição se justifica por uma necessidade de tratamento. Além das DSTs, é muito comum as crianças possuírem machucados no corpo em função das próprias condições que vivem nas ruas. Esses machucados ficam, muitas vezes, infeccionados pela falta de cuidados e de higiene necessários, fazendo com que as crianças tenham um aspecto muito maltratado. Paralelo a esse descuido, observamos com freqüências as crianças pedindo cremes e produtos de cabelo⁴⁷ para ficarem mais bonitas. Esse cuidado com a aparência e os cabelos pode ser verificado também pelo constante pedido de algumas crianças para que um educador fizesse tranças em seus cabelos. A preocupação com a aparência também ficou clara quando as crianças buscaram se pentear para aparecer nas filmagens que foram realizadas. De uma forma geral podemos dizer que cuidado com o cabelo (ou pelo menos a preocupação com seu aspecto) era comum para meninos e meninas, sendo que as meninas demonstravam, por sua vez, um cuidado maior na escolha das roupas, dos acessórios e no cuidado com maquiagem e pintura das unhas.

⁴⁷ Foi possível constatar que os cremes são um produto bastante cobiçado entre as crianças, sendo muitas vezes pedido para os educadores e também para que nós trouxéssemos de casa para elas. Além disso, muitas crianças afirmaram que usam o dinheiro que ganham na rua para comprar cremes ou mesmo que o produto mais roubado por eles são cremes em farmácias e supermercados.

Outro aspecto que nos chamou bastante atenção na relação das crianças com os seus corpos foi a realização de práticas invasivas em nome de uma estética. Em vários momentos, vimos as crianças utilizando alfinetes ou brincos de colegas para fazerem *piercings* no corpo, principalmente no lábio inferior. Esse fato nos chamava atenção pela falta de higiene envolvida no processo (em alguns casos as crianças passavam álcool nos alfinetes, mas isso não era suficiente para desinfetar objetos já velhos e que estavam sendo utilizados para prender papéis no quadro de aviso da instituição) e também pela dor envolvida. Além disso, as crianças não possuíam brincos adequados para colocar nos lábios e utilizavam brincos grandes demais, cujo fecho sobressaía nos lábios. Após fazerem os furos, as crianças passavam algumas horas tendo que lavar a boca constantemente para estancar o sangue. As meninas faziam a colocação dos *piercings* com mais frequência e inclusive eram elas quem colocava nos meninos. A primeira vez que vimos uma das meninas colocar o *piercing*, ficamos bastante incomodadas como pode ser verificado pelos nossos registros no diário de campo:

Ainda na área externa vejo que Daniela (13 anos) está segurando um alfinete ou uma agulha e que está com um álcool na mão. Ela e Marina estavam desinfetando o objeto para, pelo que entendi fazer um *piercing*. Vi que elas discutiam se iam furar a orelha ou o lábio e fiquei um pouco preocupada. Elas saíram de perto de mim e aproveitei para falar com a gerente e diretora do espaço sobre o tal objeto e sobre o comportamento das meninas. Ao me ouvirem elas falaram sem nenhum espanto: “Não é agulha. Essas meninas são fogo, nós usamos esses alfinetes e taxas pra prender recados e elas vêm aqui e pegam. A gente mantém a vigilância, mas é difícil”. (Diário de Campo, 03/03/2006).

Do nosso lado, as duas meninas que estão neste momento no Espaço, Daniela e Marina, começam a falar sobre um furo que Marina quer fazer na boca para colocar um *piercing*. Daniela tem um *piercing* no rosto, e é quem está “comandando” o procedimento, dizendo à outra para não ser “frouxa”, deixar que ela fure. Elas estão com algo tipo um alfinete na mão, que cai no chão algumas vezes, e vão usar ele mesmo para fazer o furo em Marina. Fico assustada com aquilo que está para acontecer, procuro ao redor algum educador esperando que eles vissem aquilo que estava acontecendo e fizessem alguma coisa. Os dois educadores passam por ali, e com dificuldade é que começo a entender que eles já perceberam o que está acontecendo, mas não vão fazer nada. Tento conversar com as meninas, que não dão bola. Sigo fazendo a pintura com Virgílio e Spiderman, e eles comentam que Marina vai botar um *piercing*, que aquilo dói, que eles não fariam. As meninas ficam ali ao lado, e Daniela consegue colocar o *piercing* em Marina. Assim que ela coloca o *piercing*, Marina vai indo em direção ao bebedouro para passar água no furo sob ordens da Daiane, e faz o sinal da cruz. (Diário de Campo de Thaís, 03/03/2006)

Outra prática dolorosa era a realização de tatuagens feitas com castanha aquecida. Isso nos foi relatado por Pedro (13 anos), que possuía algumas dessas tatuagens com as iniciais do seu nome e também de algumas namoradas. Segundo Pedro, a tatuagem consistia em aquecer a castanha e depois queimar a pele de forma a marcá-la com a “tatuagem”. Tanto a colocação dos *piercings* como as tatuagens parecem estar relacionadas com uma preocupação estética, mas também a uma demonstração de coragem daquele que faz frente aos pares.

Ainda acerca da relação das crianças com o corpo, é interessante analisar a forma como as crianças reagem às deficiências ou anomalias físicas das outras crianças. Durante a pesquisa estiveram na instituição quatro crianças com patologias físicas visíveis: Tadeu de 14 anos que sofria de elefantíase na perna esquerda; Spiderman de 12 anos que possuía um grande abscesso no rosto; Érika de 14 anos tinha um problema de fala e estava com sarna e Beatriz de 16 anos que possuía um grau elevado de miopia. Foi interessante observar que a deficiência física dessas crianças não parecia ser em momento algum um fator de segregação. Apesar de em certos momentos as outras crianças fazerem comentários sobre a forma como Érika falava ou sobre “o caroço” que Spiderman tinha no rosto, isso não parecia ser motivo para que essas crianças fossem excluídas do grupo ou ficassem isoladas nas atividades.

Particularmente em relação à *Spiderman*, foi possível observar que o seu abscesso era algo que o distinguia das outras crianças, sendo inclusive a origem do seu apelido⁴⁸ na instituição, havendo alguns “mitos” sobre o abscesso. O primeiro deles dizia que o abscesso era um saquinho de cocaína que Spiderman tinha escondido na boca, tendo ocorrido uma perseguição da polícia em que o policial deu um tapa no garoto, fazendo com que o saquinho de cocaína ficasse preso em sua boca. Segundo Júnior (13 anos), autor da história, se Spiderman fosse pego de novo a polícia podia dar um tapa bem forte no rosto dele que a cocaína sairia novamente. O próprio Spiderman compartilhava da história e dizia: “*Quem quiser a pedra é só pegar o cachimbo e o fósforo!*”⁴⁹. Outra criança, o Rodrigo (8 anos), disse-nos que aquele abscesso era o ponto fraco do Spiderman e que se por acaso ele desse um murro ali, o Spiderman desmaiaria na mesma hora. Rodrigo relata essa história como se estivesse falando de um

⁴⁸ Rodrigues (1999) aponta a importância nos apelidos na interação entre as crianças com quem trabalhou em uma pesquisa realizada em um centro comunitário no Maranhão (Brasil), afirmando que ganhar um apelido é estar socialmente aceito. E como afirma Valentim (2007), o ato de apelidar já predispõe uma representação simbólica e lúdica da vida das crianças. (p.9).

⁴⁹ Diário de Campo 23/03/2006.

grande segredo do seu adversário e por isso uma arma poderosa que ele possui contra *Spiderman*⁵⁰.

Salienta-se, contudo, que as características físicas podiam ser motivo de chacota e exclusão, caso a criança já não fosse muito aceita pelo grupo em função de outras características. Essa afirmação decorre de observarmos, por exemplo, os comentários pejorativos que eram feitos em relação ao mau cheiro de Renato e Alex. Apesar de ser um comentário que muitas vezes tinha fundamento, esse era dirigido exclusivamente a esses meninos, mesmo quando outros também estavam cheirando mal. Durante a realização do grupo para a discussão de algumas músicas ocorre um episódio que ilustra essa reação negativa das crianças em relação a Renato:

Renato pede a palavra e fala: *“Eu não gosto dessa música porque no começo ela fala seu desgraçado, você não trouxe dinheiro pra casa e começa a bater nele”*. Marina que está ao lado de Renato fala bem alto: *“Esse bafo todo! Esse menino fede!”* Os outros começam a gritar, que Renato fala pra dentro, sendo que alguém diz bem alto: *“Precisa babar todo meu filho?”*. Marina levanta-se levando sua cadeira dizendo que não quer ficar perto do bafo de Renato. (Trecho transcrito da filmagem do grupo de discussão, realizado em 28/04/2006).

Apesar de eventos desse tipo terem ocorrido, ainda é possível afirmar que de uma maneira geral as crianças lidam de uma forma não discriminatória com crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Apesar de Renato ter alguma dificuldade fonológica que tornava a compreensão do que ele dizia difícil, essa não parecia ser a razão central para que fosse retaliado pelo grupo, já que o fato de Érika também possuir dificuldades de fala não provocava o mesmo tipo de reação.

10. Os jogos e as brincadeiras

Outro momento privilegiado de observação eram os jogos e as brincadeiras das crianças, pois nesses momentos conseguíamos compreender um pouco mais a interação entre eles e a forma como estruturavam seu cotidiano. A brincadeira entre crianças em situação de rua tem sido alvo de investigação (Alves; 1998; Leite, 2002; Santos, 2004; Menezes e Brasil, 1998; Neiva-Silva & Koller, 2002, Valentim, 2007), sendo que os autores enfatizam a importância de tal atividade e demonstram as principais regras e características dos jogos e brincadeiras das crianças. Esses estudos falam ainda do papel

⁵⁰ Diário de Campo 15/03/2006.

da brincadeira para o desenvolvimento psicossocial das crianças em situação de rua. Cabe ressaltar que todos esses estudos fazem questão de enfatizar o fato de que as crianças brincam mesmo quando vivem em condições adversas que as afastam da infância socialmente esperada. Demonstrar que as crianças em situação de rua continuam a brincar parece ser uma forma de defender que essas crianças são crianças e que vivem uma infância mesmo que não seja a infância esperada. No contexto da instituição investigada, as crianças brincam com enorme frequência, sendo que as brincadeiras e jogos preferidos são o futebol e a amarelinha.

O futebol é de uma forma geral uma brincadeira de meninos, sendo que em nenhuma das observações registramos a presença de meninas nesse jogo. A atividade pode ser iniciada por um educador, que muitas vezes participa também do jogo, seja como árbitro seja como jogador, ou pode ser iniciada pelas crianças. Essa última situação é a mais usual, havendo constantes solicitações por parte das crianças para que seja “liberada” a bola. Esta transforma-se, inclusive, em objeto de barganha na relação entre as crianças e os educadores. Apesar dos constantes xingamentos e palavrões, essa atividade não gera muitos conflitos, havendo uma competitividade grande entre as crianças. Quando há brigas entre as crianças, essas são separadas pelos educadores que intervêm na atividade. A escolha dos integrantes do time é determinada não apenas pela habilidade do jogador, mas pelas relações de amizade envolvidas. Os meninos jogam bola na maior parte do dia, inclusive nos momentos de maior calor e sol na quadra de esportes.

Depois do futebol, o jogo que mais tem a participação das crianças é a amarelinha. Apesar de ser uma brincadeira que pode ser realizada individualmente, em geral era jogada por duas ou mais crianças, havendo momentos em que as crianças convidavam algum adulto para jogar. Na primeira observação que fizemos desse jogo, foi possível perceber um pouco da dinâmica dessa interação, como pode ser verificado nesse trecho do diário de campo:

Alguns meninos estavam jogando amarelinha. Era interessante observar como João estabelecia as regras do jogo, mesmo sem entender muito bem as regras oficiais do jogo. Às vezes ele pedia auxílio a Alex, mas em geral estabelecia as regras por conta própria, impondo que fosse seguida pelos outros. Muitas vezes esquecia a regra que havia criado e a alterava. Eles convidaram a cozinheira para participar do jogo. Esta aceitou e jogou com eles por certo tempo. O jogo estava bastante animado, tendo participado

umas quatro crianças, além da cozinheira. As crianças vibravam muito sempre que acertavam na jogada e se mostravam bastante irritadas quando perdiam, havendo constantes discussões sobre as regras do jogo. (Diário de Campo 05/03/2006).

As crianças demonstraram a importância da amarelinha no seu cotidiano ao construir uma base nova para que o jogo fosse realizado, utilizando tintas coloridas e colocando o nome das crianças que participaram da construção nas diversas casas do jogo. Uma das crianças fotografou o resultado dessa base, durante a realização das fotografias preparatórias para a realização da atividade com as máquinas fotográficas⁵¹.

Outra brincadeira entre as crianças era a simulação de lutas e brigas. Essas brincadeiras podiam, muitas vezes, acabar em discussões verdadeiras, mas em geral, era fonte de grande diversão e não “deixava ressentimentos” entre as crianças. Nessas simulações, o importante era a demonstração da força física, mas principalmente da habilidade em realizar diferentes golpes e estratégias de combate.

Apesar da pequena frequência com que ocorria a brincadeiras com bonecas, parece importante referir os episódios que observamos, pois eles nos chamaram atenção em função das peculiaridades verificadas. A boneca que havia na instituição era uma daquelas bonecas que parecem bebê, mas algo chamava atenção: ela usava uma espécie de *piercing* no lábio inferior. Além disso, as brincadeiras que eram feitas possuíam uma mistura de inocência e malícia, que podem ser verificadas nesse trecho de observação:

No pátio, estavam sentados cinco crianças (dois meninos e três meninas), todas com idades acima dos doze anos e que estavam brincando com uma boneca. Uma das meninas estava com a boneca no colo, embalando-a para dormir. O menino mais velho, Vicente, pediu a boneca e começou a abrir as pernas dela, dizendo que estava fazendo um parto. Disse que pra parir as mulheres precisam colocar as pernas pro alto e depois o médico vai lá e puxa a cabeça do bebê. Ao ver que eu estava por perto, perguntou para mim se era verdade que as mulheres tinham que colocar as pernas pro alto. Eu respondi que dependia do tipo de parto. Vicente balançava a boneca e dizia que o Conselho Tutelar iria levá-la para casa. Todos riram. Depois Érika pegou a boneca e começou a embalá-la também. Levou a boneca pra tomar banho e tirou toda a roupa. Depois ficou simulando uma amamentação. Tirou a blusa e ficou com um dos seios expostos com o rosto do bebê na frente. Mostrou a educadora que disse que ela deveria se preservar mais e

⁵¹ Conforme será descrito no Capítulo 4, antes da realização da atividade com as máquinas fotográficas, colocamos à disposição das crianças uma máquina fotográfica coletiva, sendo as crianças convidadas a fotografarem locais/objetos da instituição que mais gostassem. Tanto a quadra de futebol, quanto a base da amarelinha foram fotografados.

não deveria ficar mostrando o seio pra todo mundo. (Diário de Campo, 15/03/2006).

A cena chamava atenção por vários motivos, em primeiro lugar, a brincadeira incluía aspectos do cotidiano das crianças, como o papel do Conselho Tutelar em suas vidas. As crianças apesar de assumirem a função de pais, já que embalavam e amamentavam o bebê, ao mesmo tempo recorriam à figura do Conselho para lhes garantir a proteção. Por outro lado, a brincadeira parecia deslocada, pois se tratava de crianças mais velhas, que ao mesmo tempo em que brincavam de faz-de-conta faziam jogos de sedução ao mostrar os seios ou no caso dos meninos ao tocar a genitália da boneca. Provavelmente a cena chamava tanta atenção pois era emblemática da forma como aquelas crianças agiam em praticamente todas as esferas de suas vidas, havendo uma mistura de comportamentos infantis e comportamentos de adulto⁵², sendo vítimas e ao mesmo tempo vitimizadoras, inocentes e maliciosas. Era uma cena que retirava a possibilidade de dicotomias estanques para descrever a realidade dessas crianças. Por outro lado, essa cena nos mostra claramente aquilo que Sarmiento (2003b), ao discutir o conceito de culturas da infância, indica como sendo um dos eixos estruturadores das culturas da infância que é a noção de fantasia do real. Como afirma o autor, as crianças constantemente rompem as barreiras entre a fantasia e a realidade, a ficção e os dados. Há de fato uma imbricação desses dois universos de referência.

⁵² Prout (2005) afirma que as distinções entre adultos e crianças tais como prescritas pela modernidade estão sendo alteradas, sendo que isso não implica no desaparecimento da infância como postula Postman (1999), mas a sua reconfiguração.

Síntese

No presente capítulo apresentamos os dados referentes às observações de orientação etnográfica que realizamos ao longo da investigação. Essas observações permitiram apreender o cotidiano das crianças, assim como as relações que essas crianças estabelecem entre si e com os adultos da instituição. Apontamos as dinâmicas das relações de amizade e namoro, assim como o processo de liderança nos grupos de crianças. Descrevemos, ainda, a relação que as crianças estabelecem com a rua, as principais brincadeiras e jogos que compõem sua rotina, e a relação que as crianças têm com seu corpo.

Estudar o cotidiano das crianças participantes desse estudo nos permitiu compreender não apenas a rotina das crianças dentro da instituição, mas a forma como as crianças em situação de rua, que como afirma Marchi (2007) são “crianças em circulação” – se relacionam com os outros contextos significativos de suas vidas, a rua e a família. As evasões e os retornos das crianças foram momentos singulares para acompanharmos a forma como esses diferentes contextos interagem entre si. Além disso, é necessário que investiguemos a ação dos grupos de pares e as culturas de resistência produzidas pelas crianças em situação de rua, que segundo Sarmiento (2006) “são constitutivos, por vezes, de comportamentos desviantes, quase sempre configuradores de convivialidades alternativas” (p. 121).

O fato das crianças estarem inseridas em uma instituição de atendimento nos solicita a pensar sobre o processo de institucionalização e seus efeitos sobre as crianças e o papel que a instituição e seus funcionários desempenham na vida das crianças atendidas. Ao descrever os efeitos da institucionalização nas crianças, Alberto (2002) apresenta a seguinte metáfora, em que a instituição é considerada uma gaiola e as crianças passarinhos que reagem de formas distintas ao serem institucionalizadas:

Podemos imaginá-los como passarinhos em gaiolas...uns rouxinóis, outros canários...Os rouxinóis, sempre tristes, preferindo enfrentar o desconhecido, a indeterminação do espaço livre, a procura incerta de alimento, segurança e carinho. Os canários, cantando nessa mesma gaiola, trocando a liberdade pelo conforto, a segurança e a certeza da satisfação das suas necessidades básicas de sobrevivência física. Os últimos cantam, os primeiros, definham de tristeza. (p. 223).

Tal metáfora me pareceu ilustrativa, mas não me permitia enquadrar as crianças participantes desse estudo em nenhuma dessas categorias. Ou talvez, o melhor seja dizer que as crianças eram uma mistura desses dois pássaros, mas eram ainda mais, eram pássaros que, de certa forma, possuíam a chave da gaiola. Com isso, pretendo explicitar as contradições e tensões existentes em um contexto inditucional, que se pretende de caráter fechado, mas que na prática funciona como uma instituição “semi-aberta”. Ao longo do capítulo analisamos a forma como as crianças lidam com essa ambiguidade institucional, recorrendo a recursos particulares para conseguir acessar a instituição sempre que desejam. Outro dilema e tensão enfrentado pela instituição refere-se ao fato de que apesar de ter como objetivo se constituir enquanto um lugar de proteção e passagem para as crianças, pode ser utilizada como espaço de recolha e depósito das crianças⁵³. Nesse mesmo sentido, podemos dizer que as instituições de atendimento a crianças em situação de rua vivem o dilema de serem espaços que ao contrário de garantir a saída das crianças do contexto da rua, acabam por “facilitar” a sua permanência nesse contexto. Tal dilema foi explicitado por Hecht (1998), e se refere a um momento das trajetórias das crianças, em que essas utilizam o espaço institucional como complementar a rua, de forma a suprir suas necessidades básicas de sobrevivência, mas sem aderir de fato ao projeto institucional de “reinserção social”⁵⁴. Trata-se de um dilema semelhante ao apontado por Neves (2006) quando realiza uma etnografia dos Centro Educativos em Portugal e demonstra que esses vivem uma tensão entre o educativo e o penitenciário.

A partir das observações realizadas, que foram constantemente confrontadas com os dados obtidos na aplicação das metodologias participativas, foi possível verificar que as crianças não ocupam um papel passivo na estruturação do cotidiano. Ao contrário, são justamente as suas ações que parecem determinar as práticas e dinâmicas cotidianas. Os adultos da instituição agem muitas vezes como “bombeiros” que ficam permanentemente em alerta para apagar possíveis incêndios. As crianças parecem trazer para o contexto institucional muitas das práticas que realizam na rua e isso vai se

⁵³ De acordo com alguns informantes, a cidade de Salvador durante muito tempo realizou operações “de limpeza” da cidade, que consistia em retirar todas as crianças da rua, mesmo que contra a suas vontades e colocá-la em uma instituição. Atualmente essa já não parece ser uma prática adotada pelo governo, mas no entanto observamos que, em alguns momentos, as crianças de fato pareciam ser “jogadas” dentro da instituição, mas saíam pouco tempo depois, pelas rotas de fuga que foram descritas ao longo do texto.

⁵⁴ Conforme referido por Silva (2003) a utilização de conceitos como os de inserção são problemáticos na medida em que podemos verificar que essas crianças de fato já estão incluídas, mas a partir da sua situação de exclusão social.

tornando evidente pelo próprio aspecto físico que as crianças e a instituição acabam assumindo.

No entanto, é de suma relevância salientar que a instituição, com todas as ambivalências e carências que possui, se constitui enquanto espaço privilegiado para a garantia da sobrevivência dessas crianças. As próprias crianças reconhecem que a instituição e as pessoas que lá trabalham são suas fontes de proteção. Daí verificarmos a presença constante das crianças nas portas das instituições, o seu regresso sempre que se encontram feridos ou necessitando de ajuda. O desafio está em, a partir dessa proteção, garantir o acesso a outros direitos básicos, como a educação, e garantir que o espaço institucional promova de fato uma reconstrução das trajetórias de vidas dessas crianças, possibilitando novas oportunidades.

Capítulo IV

Expressões Culturais

EXPRESSÕES CULTURAIS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as produções culturais das crianças ao longo da investigação, nomeadamente, os filmes, as apresentações de música e dança e as fotografias. Tais produções são resultado das metodologias participativas empregadas ao longo da investigação, a partir da disponibilização para as crianças de uma série de recursos audiovisuais.

A música e a dança são atividades centrais no cotidiano das crianças, tendo sido escolhidas, inclusive, como tema de um dos registros cinematográficos. Tal produção cinematográfica não será analisada como um filme na medida em que a música, suas letras e a dança necessitam de uma análise particular. A partir da música e da dança foi possível aceder às vozes e às representações dessas crianças que, muitas vezes, permanecem silenciadas quando defrontadas com entrevistas, testes e/ou questionários. Os filmes e as fotografias realizadas pelas crianças serão analisadas enquanto uma forma de expressão e/ou linguagem. Tais filmes e fotografias são, neste sentido, representações das vivências cotidianas, dos sentimentos e pensamentos das crianças, assim como das suas trajetórias de vida. Torna-se importante também, compreender essas produções enquanto expressões culturais das crianças, o que nos remete à discussão teórica acerca da existência de *culturas infantis*.

O cerne da discussão se baseia na questão da possibilidade ou impossibilidade de autonomia das culturas infantis em relação às culturas adultas. O que se defende na presente investigação não é uma dissociação entre as produções culturais dessas duas gerações, mas sim a necessidade de evidenciar as especificidades e singularidades da produção das crianças ou da forma como as crianças se apropriam de produções culturais feitas por adultos. E é a partir dessa compreensão de que há uma constante influência e permuta entre as produções culturais das crianças e dos adultos que analisaremos como produções culturais das crianças, por exemplo, as versões e os usos que essas fazem das músicas feitas por adultos, sendo apenas algumas delas dirigidas especificamente para o público infante-juvenil.

1. Música e Dança

Ao acompanharmos o cotidiano das crianças participantes desse estudo percebemos o papel fundamental desempenhado pela música e pela dança em suas vidas. Não houve um único Diário de Campo em que não houvesse registros de algum comportamento das crianças relacionado à música e/ou à dança. Os registros apontam tanto atividades coordenadas e/ou iniciadas por um educador, como atividades iniciadas e mantidas pelas crianças, havendo momentos coletivos em que várias crianças interagem ao ouvirem rádio, cantarem músicas ou dançarem, mas também havia momentos individuais, em que uma única criança estava cantando ou dançando alguma música. O fato é que a presença da música e da dança foi tão expressiva do cotidiano institucional que não podemos afirmar que escolhemos esse tema para análise, pois o melhor seria dizer que este tema se impôs durante as observações como sendo crucial na estruturação do cotidiano e na própria compreensão das representações que as crianças constroem a respeito do mundo e de si próprias.

Além disso, a música e a dança expressam mais uma das contradições que marcam as trajetórias de vida dessas crianças. A exuberância e alegria de algumas das músicas e danças contrastavam com o ambiente precário das instalações físicas da instituição e do aspecto caótico que referimos no capítulo anterior. Tal contraste me chamou tanto a atenção que no primeiro diário de campo utilizei o título “Salvador: Terra de cantos e (des)encantos”, fazendo um trocadilho com um *slogan* utilizado alguns anos atrás, qual seja, *Bahia: Terra de Cantos e Encantos*. A escolha desse título deveu-se ao fato de que no primeiro dia em que estive na instituição estava havendo uma festa comemorativa das aulas de capoeira, em que os alunos estavam sendo condecorados com cordões de diferentes cores que representavam o seu nível de habilidade, dentro do grupo de capoeira. Por isso, de um lado, havia o caos do primeiro encontro, com crianças correndo por todos os lados, gritos, algumas brigas e por outro lado a beleza e a organização da música e da dança. E essa sensação de que a música e a dança davam certa organização ao caos (apesar de muitas vezes o som alto das músicas contribuir para a impressão de caos do ambiente) esteve presente durante a realização de toda a investigação.

As músicas mais escutadas e dançadas pelas crianças na instituição eram o *axé music*⁵⁵ e o pagode⁵⁶ (gêneros musicais de grande difusão na cidade de Salvador), sendo também freqüente as crianças cantarem funks e raps. Além disso, foi possível observar as crianças cantando músicas de capoeira e maculelê, ou dançando outros gêneros musicais como forró e arrocha. Podemos afirmar que cada um desses gêneros musicais é utilizado em momentos e com finalidades distintas pelas crianças. O *axé music* e o pagode são tipos de música e dança que permitem que as crianças explorem e brinquem com a sua sexualidade, em função das letras com duplos sentidos (como é o caso da música *Se você quer tome*, do grupo Pagod'art: “*Por um acaso você tá com dor?*

Fica gritando enquanto a gente faz amor”) e através dos passos de dança que são bastante sensuais. Dançar essas músicas permite a expressão corporal das crianças e funciona como atrativo seja para fazer novos amigos, seja como forma de sedução. As danças de casal (forró e arrocha) servem muito mais como estratégia de sedução sendo, em geral, dançadas por crianças que já tem algum envolvimento afetivo ou quando há um interesse afetivo envolvido. Obviamente, há situações em que as crianças também dançam essas músicas com o intuito exclusivo de se divertirem, sendo que nesses momentos dançam com os(as) amigos(as). Os funks e raps parecem, por sua vez, ocupar um espaço destinado a explicitar e/ou expressar sentimentos e opiniões das crianças acerca de temáticas mais violentas do cotidiano das suas vidas. Isso não poderia ser diferente na medida em que esses gêneros musicais são, em sua essência, uma forma de protesto e denúncia de situações de injustiças e desigualdades sociais. O peculiar, no caso das crianças participantes do estudo, é que elas próprias (ou suas vidas) poderiam servir como protagonistas das letras das músicas em função das similaridades de trajetórias e experiências vividas. Nesse sentido, percebemos uma grande identificação das crianças com esse gênero musical, havendo características específicas das apropriações que as crianças fazem das letras dessas músicas.

Antes de prosseguir na análise do papel desempenhado pela música e dança no cotidiano e trajetórias das crianças, é importante referir a forma como tal análise estará organizada. Optamos por dividir a análise em duas partes distintas, porém interrelacionadas, sendo que a primeira se refere às apresentações de música e dança

⁵⁵ O *axé music* ou simplesmente *axé* é um gênero musical surgido no estado da Bahia na década de 1980, durante as manifestações populares do carnaval de Salvador.

⁵⁶ O pagode é um subgênero musical brasileiro nascido no fim da década de 1970. É considerado uma derivação do samba.

que foram escolhidas pelas crianças para integrarem um dos filmes realizados por elas. A segunda parte dessa análise se centra, por sua vez, na discussão das representações e usos que as crianças fazem das letras das músicas, em especial dos raps e funks, sendo utilizados como fonte de dados os diários de campo e um grupo focal realizado com as crianças, com o objetivo específico de discutir as letras das músicas mais escutadas e cantadas por elas.

1.1. As apresentações

O filme composto pelas apresentações de música e dança das crianças foi a segunda filmagem realizada por elas e visou a atender ao pedido constante das crianças em terem registradas suas *performances* de dança e música. Como referido anteriormente, não analisaremos essas apresentações enquanto produções cinematográficas por considerarmos que há maior riqueza se as analisarmos em seus aspectos relativos à música, suas letras e dança. Ao total foram oito apresentações, totalizando um pouco mais de trinta e quatro minutos de filmagem⁵⁷. Com certeza se trata do filme com a maior participação das crianças e que mobilizou inclusive dois educadores da instituição. Além da participação das crianças ao longo das gravações, o filme foi de grande sucesso na sua exibição, sendo visto e revisto várias vezes pelas crianças, que faziam questão de mostrar as suas *performances* para crianças novatas ou crianças já conhecidas, mas que não estiveram presentes nas atividades de dança. Esse “sucesso” da atividade fez com que houvesse solicitações para que filmássemos as crianças dançando até o nosso último dia na instituição, mesmo as crianças sabendo que o filme já estava encerrado e que essas novas apresentações não seriam mais exibidas. Isso demonstra um pouco o prazer que as crianças sentem ao dançar e cantar e a forma como tomam para si a iniciativa dessas atividades. Trata-se de um aspecto muitíssimo importante se considerarmos a verdadeira aversão que as crianças possuem pela maioria das atividades estruturadas que são propostas pelos adultos (aqui não faço distinção entre nós pesquisadoras e os educadores, considerando a nossa primeira tentativa de realizar uma atividade estruturada com as crianças).

A descrição de cada uma das apresentações de música/dança será permeada pela análise das principais questões que são suscitadas pela performance das crianças, pela

⁵⁷ Essa duração se refere ao tempo total do filme depois de editado e que foi exibido para as crianças. As gravações de música e dança totalizam na íntegra aproximadamente duas horas.

escolha da música ou mesmo pela forma como as crianças optaram por estruturar a apresentação. A análise desses aspectos nos permite compreender não apenas os pontos diretamente relacionados com a música e a dança, mas também permite a discussão e compreensão de aspectos referentes ao relacionamento que as crianças estabelecem entre si e com os adultos da instituição.

A primeira apresentação de dança foi feita a pedido de André, que desde o início das nossas atividades queria muito ser filmado dançando. Ele foi responsável pela escolha da música “*Se você quer tome*”, do Grupo Pagod’ Art, cuja letra é:

Por um acaso você tá com dor?
Fica gritando enquanto a gente faz amor
Não importa a maneira ou posição
Quanto mais você gritar
Mais aumenta o meu tesão
Já descobri não precisa me dizer
Não é dor, todo esse grito é de prazer
E quando grita você me deixa doido
se eu ouvir você pedir, vou te dar
Tome tome
Se você que tome, quer, quer
Tome tome tome

André também por convidar o companheiro de apresentação, o João. O fato de André conseguir “planejar” a atividade, estabelecendo algumas diretrizes e assumindo a sua parte no acordo conosco, demonstra um pouco a potencialidade da música/dança enquanto instrumentos de intervenção, já que André em função da sua constante agitação dificilmente conseguia participar de alguma outra tarefa que não envolvesse o dançar.

Para essa filmagem, conforme havíamos combinado com André, eu e Thaís fomos responsáveis por trazer a música e a executamos a partir do computador, sendo que a gravação ocorreu no pátio externo da instituição. O fato de estarmos em um lugar aberto e a pouca potência do som do portátil fizeram com que a música fosse ouvida com certa dificuldade, o que provocou muitos protestos das crianças.

Os meninos iniciaram a gravação um pouco tímidos, apesar de estarem frequentemente dançando na nossa frente e na frente de outras crianças. Aos poucos foram ganhando confiança e até o final da música já estavam completamente à vontade.

Ao longo da gravação outras crianças se aproximaram do local da filmagem, sendo que duas meninas, Marina e Índia, acabaram por se juntar à dupla formando assim um grupo de dança. O fato de outras crianças poderem integrar o projeto ao longo da sua execução demonstra um pouco das características da forma de organização das crianças, em que os grupos se formam em torno de uma atividade específica, havendo um constante ingresso/saída de integrantes. De fato, a melhor estratégia para se atuar com as crianças parece ser justamente iniciar alguma atividade com uma ou duas crianças, pois as outras vão se integrando à medida que observam o desenrolar da atividade proposta.

A música escolhida por André, *Se você quer tome*, é um excelente exemplo do tipo de letra e dança frequentemente executada pelas crianças, pois possui uma letra com um forte teor sexual, sendo que os movimentos corporais de alguns dos passos da dança insinuam movimentos sexuais. Observar a exibição das crianças nos coloca defronte a uma das contradições anteriormente referidas acerca das imagens que são socialmente construídas em torno da infância, afinal a sensualidade e sexualidade dos movimentos parecem ser contraditórias parecem ser contraditórias às imagem de inocência e de assexualidade que supostamente deveriam estar associadas à infância e que foram sendo construídas ao longo da história (Heywood, 2004).

Poderíamos facilmente atenuar a contradição se considerássemos que as crianças estavam apenas a imitar comportamentos adultos, mas isso não é possível com *essas* crianças na medida em que *essas* crianças de fato possuem uma vida sexual ativa e utilizam a dança como forma de sedução explícita. Falar *essas* crianças implica em concebermos a existência de *outras* crianças, ou mesmo a existência da categoria de não-crianças, como proposta por Marchi (2007). *Outras* crianças que não viveram nem experienciaram as mesmas coisas que *essas* crianças, e por isso mantêm a pureza e inocência que a elas são atribuídas. Ou seja, o recurso teórico e prático encontrado para manter inabalável a imagem de pureza e inocência das crianças é então categorizá-las como crianças de categorias diversas, sendo que apenas para umas são permitidos e aceitos determinados tipos de comportamentos. Mas André, João, Marina e Índia não permitem que o isolemos na categoria *dessas* crianças, na medida em que enquanto dançam e vivenciam a sexualidade expressas na música, resgatam a ludicidade comum a todas as crianças. Ou seja, apesar de terem uma vida sexual ativa e serem sensuais em vários momentos, as crianças brincam com a música de ser sensual e se divertem com o

prazer de exhibir, ao longo da dança, movimentos corporais que não fazem parte da dança, mas que demonstram uma grande habilidade e domínio dos movimentos. Referimo-nos ao movimento ondulatório que André e João, assim como outras crianças, fazem com o abdômen e que é sempre motivo de muita inveja e admiração por aqueles que não conseguem fazer, inclusive de alguns educadores que em outra situação tentaram copiar os movimentos dos meninos não sendo de forma alguma bem sucedidos. Outro movimento feito por João na filmagem consiste em entrelaçar as mãos nas costas e depois, sem desentrelaçá-las, passar por cima da cabeça, em um movimento contínuo.

A destreza das crianças em executar os mais diversos movimentos corporais pode ser considerada como um dos grandes atrativos da dança. Ou seja, através da dança essas crianças, que em geral não são bem sucedidas nas atividades escolares, conseguem mostrar aptidões invejáveis. Trata-se de momentos significativos de sucesso em trajetórias que são marcadas pelos mais diversos tipos de fracassos.

A segunda apresentação de dança foi realizada por um grupo de quatro meninas, Eliana, Índia, Dora e Marina, que escolheram denominar o grupo de *As Super Poderosas*. A escolha desse nome parece estar relacionada com o fato das meninas serem detentoras de alguns “poderes” dentro da instituição. Tais poderes parecem contraditórios à visão de subalternidade atribuída às meninas em situação de rua em relação aos meninos. Torna-se necessário, no entanto, investigar de forma mais intensa as relações de gênero nesse contexto da rua, já que tais estudos são reduzidos em função da relativa invisibilidade das meninas nesse espaço (Lucchini, 1995; Fenelon, Martins & Domingues, 1992). Como descrito anteriormente, as meninas são, em geral, um pouco mais velhas do que os meninos e em muitos momentos estabelecem as regras da interação entre os grupos, sendo comum vermos os meninos obedecendo às exigências que as meninas fazem para continuarem perto delas. Percebemos que durante a filmagem alguns meninos ficam para assistir a apresentação, de forma semelhante à apresentação anterior, mas nenhum deles participa do grupo. Ou seja, as meninas se sentem à vontade para tomar parte das atividades dos meninos, sendo inclusive convidadas por eles, mas o contrário não se observa.

Em função da experiência da filmagem anterior, as crianças optaram por realizar a filmagem dentro da sala de atividades e utilizaram o aparelho de som da instituição.

Da mesma forma que as crianças da primeira gravação, as meninas dançam e cantam a música acompanhando o som do rádio, sendo que dessa vez o volume estava elevado de acordo com a vontade delas.

A música escolhida por elas foi um funk, que não foi possível identificar o nome nem autoria, mas cuja letra é a seguinte:

Essa é a Sandy, minha irmãzinha
Chora pra caramba quando quer a chupetinha
Chupa, chupa, chupa devagar
Chupa, chupa, pára de chorar

Essa letra é repetida inúmeras vezes durante a música, sendo acompanhada por passos de dança em que as crianças simulam que estão chorando e que vão colocar uma chupeta na boca. O falar de choro e chupetas remetendo-se ao universo infantil destoa da forma sensual com que a música é dançada. As meninas não apresentam em nenhum momento vergonha ou constrangimento em frente à filmadora. Ao longo da execução da música, as meninas vão dando instruções umas às outras sobre qual passo deve ser feito a seguir e de que forma devem se posicionar para obter um melhor resultado da filmagem. Em certo momento, as meninas optam por ficar de costas para a filmadora, sendo que a educadora que está assistindo protesta, pois “não se deve ficar de costas para a câmera”. Sem parar de dançar, Eliana afirma que não tem problema, pois “vai dar no mesmo” e continua dançando durante uma parte da música e quando essa se repete todas as meninas viram novamente de frente para a câmera. Como se trata de uma música cuja letra é pouco extensa, essa se repete quatro vezes ao longo da canção e por isso as meninas optam por dançar três repetições viradas pra câmera e uma de costas para a mesma. É interessante que essas discussões mostram um pouco do senso estético demonstrado pelas crianças, em todas as suas apresentações. Por um lado, o adulto argumenta que não fica bem dançar de costas para a câmera, mas a criança insiste em manter a sua idéia original e acaba por demonstrar que a regra de não ficar de costas para a câmera pode ser desobedecida quando se pretende um efeito diferenciado para a apresentação e é isso que de fato se observa. São essas constantes negociações entre adultos e crianças e entre as próprias crianças que determinam o resultado final das apresentações.

Nessa apresentação ocorre um episódio que necessita ser ressaltado: Índia não está conseguindo acompanhar as colegas em todos os passos e tem um determinado

momento que ela fica frustrada com isso e resolve não dançar mais, saindo do alcance da câmera. Aparentemente alguém insistiu pra que ela voltasse a dançar e ela, apesar de ter saído um pouco frustrada, decidiu rapidamente retornar. Trata-se de um episódio de interesse, pois reforça a idéia de que a música/dança permite que as crianças exercitem questões que são difíceis para elas como, por exemplo, a tolerância ao erro. Em muitos momentos, observamos as cenas de fúria de Índia, que perdia completamente o controle por estar frustrada com algo. O fato de querer dançar e participar da atividade fez com que ela pudesse contornar a frustração e voltasse pras filmagens.

A apresentação seguinte foi solicitada por Bernardo que queria muito dançar com Índia uma “*música de casa*”, segundo ele poderia ser um forró ou um arrocha. Claramente, ele estava usando a filmagem como desculpa para convencê-la a dançar com ele, demonstrando a forma como as crianças se apropriaram das atividades. A música escolhida por Bernardo foi *Armadilha* do grupo musical Calcinha Preta, sendo essa selecionada por ter sido a primeira a passar dentro do gênero musical desejado, que foi executada na rádio. Uma vez que tal música não foi escolhida em função da sua letra ou significado para as crianças, e sim pela conveniência, a sua letra não será analisada, encontrando-se, no entanto, transcrita na seção dos anexos (Anexo B).

No início da música, Bernardo mostra-se um pouco tímido, principalmente em função das gargalhadas dadas por João, que não pára de acompanhar todos os movimentos do casal, demonstrando ele próprio um pouco de vergonha e embaraço pela dança. Além da timidez, Bernardo não conhece muito bem os passos da dança, ou pelo menos não conhece os passos que Índia deseja que ele execute, sendo possível observar que muitas vezes quem orienta os passos é Índia.

Enquanto Bernardo e Índia dançam, Eliana decide que também quer dançar e por isso “convoca” André para acompanhá-la (ele estava próximo à câmera, plantando bananeira⁵⁸, com o intuito de ter a sua exibição também filmada). André protesta dizendo que não sabe, que não quer dançar e acaba fugindo de Eliana, que corre para chamar outra menina para dançar com ela. Nesse meio tempo, Índia e Bernardo se separam, pois ela está impaciente por ele não fazer os passos que ela quer. Imediatamente, André, que está interessado em namorar Índia, toma o lugar de Bernardo e começa a dançar com a menina. Ao ver que será substituído, Bernardo volta

⁵⁸ Plantar bananeira é uma expressão utilizada no Brasil que em Portugal significa caminhar pelo chão fazendo o pino.

imediatamente a dançar, puxando Índia para si e afastando André. Esse fica olhando para o casal, claramente admirando a forma sensual como Índia dança. De fato, a menina dança de uma forma bastante sensual, encerrando a apresentação com um passo similar ao tango, em que envolve Bernardo com a perna e se inclina para trás. Em seguida a esse encerramento mais teatral de Índia, ela vem se aproximando da filmadora com uma expressão que pretende transmitir sexualidade e charme, enquanto Bernardo sai da frente da câmera rindo, mas demonstrando certo embaraço.

Salienta-se, mais uma vez, o controle que as meninas exercem na interação com os meninos. Além disso, fica notória a sedução que as meninas exercem sobre os meninos, que muitas vezes se mostram envergonhados, apesar de também estarem interessados nelas. Isso vai ao encontro das afirmações dos educadores de que as meninas são mais experientes e que, em muitos casos, são responsáveis pela iniciação sexual dos meninos. Assim como em outras filmagens, observa-se que os meninos muitas vezes utilizam comportamentos lúdicos com o intuito de serem filmados, sendo que isso retrata a forma como se comportam cotidianamente.

A quarta apresentação é similar à segunda, já que as crianças optaram por reproduzir a mesma música, sendo que dessa vez participaram três meninos e por isso o grupo de dança foi denominado *Os incríveis*, em oposição a *As super poderosas*. O fato de ter havido essa apresentação confirma o dito anteriormente que as meninas facilmente conseguem se inserir no grupo dos meninos, mas que o oposto não acontece. Para conseguir dançar a música que as meninas escolheram, os meninos tiveram que criar um novo grupo. O aspecto mais marcante dessa apresentação é novamente a coordenação que as meninas exercem no grupo, orientando os meninos acerca dos passos, dos movimentos que devem fazer com a cabeça para movimentar os cabelos, etc. Os meninos seguem de forma parcial essas sugestões, já que em alguns momentos acabam por “esquecer” um pouco a coreografia e voltam a exhibir a destreza corporal que possuem. Em certo momento, a dança está tão descoordenada com a música que Eliana grita: “*Somos os esquisitos!*”. A partir desse comentário é possível perceber que o objetivo maior das crianças ao dançar é a diversão, não importando, no final das contas, se os passos são os corretos ou não, ou se estão dançando todos da mesma maneira. É possível observar os risos descontraídos das crianças, assim como a alegria que emerge das apresentações. Essas imagens diferem completamente do retrato preto e

branco que é feito das crianças em situação de rua. Não significa que seja possível esquecer ou apagar todas as tristezas e perdas que marcam as trajetórias de vida das crianças, mas significa que as crianças constroem e vivem momentos de intensa ludicidade e alegria em que as tristezas e perdas se tornam secundárias nesse retrato.

Outro aspecto dessa apresentação foi o fato de ter como platéia algumas crianças que estavam do lado de fora da instituição e que ficaram na janela para assistir a apresentação. Essa interação entre as crianças que estão dentro da instituição com as que estão na rua é constante e significativa na medida em que nos permite compreender que há mais ligações entre essas crianças do que a separação física das paredes da instituição poderia deixar supor. Na verdade, as grades das janelas, com seus espaços abertos, que permitem uma constante entrada e saída de objetos e informações, parecem ser ilustrativas da forma como as crianças de dentro se relacionam com as crianças de fora. Também ilustrativo dessa relação entre o dentro e o fora foi o fato de que durante a apresentação estava havendo a despedida de *Spiderman*. Ele estava sendo encaminhado para uma outra instituição e por isso aparece se despedindo dos “parceiros”. João chega a sair da apresentação para se despedir, mas em seguida volta para continuar a dança, demonstrando a normalidade e naturalidade com que essas idas e vindas são encaradas pelas crianças. No entanto, é importante ressaltar a forma como João saiu da coreografia, pois ao invés de simplesmente parar de dançar e sair da sala, ele optou por fazer uma estrela (movimento que consiste em dar um salto colocando as duas mãos no chão e levantando as pernas para cima, fazendo um círculo no ar). Com isso, João faz com que a sua saída se torna parte do espetáculo, demonstrando sua preocupação estética com o produto da filmagem.

A quinta apresentação foi distinta das anteriores na medida em que as crianças optaram por interpretar um rap que foi escolhido em comum acordo pelas crianças, Índia e André. O rap escolhido foi *Capítulo 4 Versículo 3*, do grupo Racionais MC, cuja íntegra da letra está transcrita na seção dos Anexos (Anexo C), sendo apresentados alguns trechos da música que mais se destacaram enquanto possibilidades de análise. É interessante ver que apesar dos passos da dança serem escolhidos com cuidado, o que importa na apresentação é a forma como as crianças traduzem em expressões e gestos a letra da música. As crianças assumem, então, feições mais pesadas que se acentuam cada vez que falam frases de protesto, denúncia, ou em trechos mais dramáticos da

música. A música é iniciada com um protesto contra a violência policial e a discriminação racial, expressa em frases como:

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais
 Já sofreram violência policial
 A cada 4 pessoas mortas pela polícia 3 são negras
 Nas universidades brasileiras
 Apenas 2% dos alunos são negros
 A cada 4 horas
 Um jovem negro morre violentamente em São Paulo

As crianças demonstram, através dessa letra, perceber as violências a que são submetidas na sua vida cotidiana, em função da sua classe social, e pertença étnica. Trata-se de uma demonstração de auto-reflexividade que corrobora com o paradigma de criança competente adotada nesse estudo. As crianças são capazes de analisar criticamente os seus mundos de vida, utilizando, muitas vezes, produções adultas que expressão suas representações, valores e emoções. E a música prossegue falando dos diferentes papéis que as crianças podem assumir:

Tenho disposição pro mal e pro bem
 Talvez eu seja um sádico um anjo um mágico
 Juiz ou réu um bandido do céu
 Malandro ou otário padre sanguinário
 Franco atirador se for necessário
 Revolucionário insano um marginal
 Antigo e moderno imortal
 Fronteira do céu com o inferno astral
 Imprevisível como um ataque cardíaco no verso
 Violentamente pacífico verídico

Esse trecho mostra que as crianças se concebem além dos maniqueísmos com que geralmente são descritas. Elas não são vítimas, apenas. São vitimizadoras. Não são apenas anjos, são demônios. E percebem que esses diferentes papéis que assumem são socialmente chocantes, sendo isso expresso na própria letra da música: “*vim pra sabotar seu raciocínio, vim pra abalar o seu sistema nervoso e sangüíneo*”.

Na música também se denunciam as diferenças sociais de quem vive a infância nas ruas, nas periferias das grandes cidades, com quem vive uma infância abastada: “*Eu sei as ruas não são como a Disneylândia / Foda é assistir a propaganda e ver que não dá pra ter aquilo pra você*”. A música é concluída pela constatação de que essa realidade, de pobreza, discriminação e miséria, não é exclusiva a uma minoria da

população: “*Eu sou apenas um rapaz latino americano apoiado por mais de 50 mil manos / Efeito colateral que o seu sistema fez*”.

Ao longo da apresentação, duas outras meninas se inserem no grupo, mas apenas Eliana permanece. Ela tenta coordenar os passos de André, mas esse está com a atenção voltada para Índia e por isso não presta nenhuma atenção às instruções de Eliana, que acaba por desistir de orientar o grupo e continua dançando. As interações das crianças com os pares durante as atividades participativas ilustram a forma como elas se relacionam no cotidiano, sendo por isso, mais uma fonte de dados para a análise do cotidiano. Foi possível, por exemplo, observar nesse episódio um dos fatores que pode condicionar a liderança de uma criança no grupo. Em geral, Eliana ocupa a posição de líder, coordenando brincadeiras, dando ordens, etc., e costuma ser seguida. No entanto, o fato de estar afetivamente interessado em Índia faz com que André desconsidere as instruções de Eliana, e mesmo o fato dela xingá-lo (“*André, sua desgraça!*”) não parece intimidá-lo e esse continua a seguir os passos da sua pretendida. Mais uma vez a vontade de dançar e de se divertir é superior a desentendimentos que possam ocorrer e por isso os três continuam dançando e cantando a música até o fim.

Salienta-se mais uma vez a forma como a música mantém as crianças concentradas e envolvidas em uma tarefa. A música escolhida era longa, mas nem por isso as crianças perderam o interesse pela mesma. Isso demonstra que a falta de concentração das crianças está muito mais relacionada com a falta de interesse do que com algum comportamento patológico, que muitas vezes é utilizado como justificativa para o fracasso escolar das crianças, por exemplo. Obviamente somado ao interesse, havia o fato de serem atividades que permitiam uma livre movimentação das crianças, além de serem atividades cuja participação era voluntária. Provavelmente as crianças se rebelariam se a mesma atividade fosse imposta por um adulto, demonstrando assim a importância de implicarmos as crianças em todas as atividades que pretendemos desenvolver com elas.

A sexta apresentação foi a que contou com o maior número de participantes, pois além das muitas crianças envolvidas (praticamente todas as que estavam na instituição), houve a participação de dois educadores, que cantaram, tocaram instrumentos e dançaram. Trata-se de uma apresentação distinta das anteriores, na medida em que as crianças foram responsáveis não apenas por dançar as músicas que

estavam sendo executadas no rádio, mas elas próprias providenciaram os instrumentos musicais, definiram as coreografias e escolheram as músicas. Os instrumentos musicais utilizados pelas crianças foram uma bateria, um tambor e um agogô⁵⁹. Observamos que apesar dos instrumentos não estarem em perfeitas condições de uso, as crianças se organizaram para fazê-los funcionar, como foi o caso da bateria cujos pés estavam quebrados, o que exigia que enquanto uma criança tocava a outra tivesse que permanecer ao lado apoiando a bateria. O tambor estava com um buraco grande na parte superior, o que exigiu a colocação de um remendo e a necessidade de certo cuidado na hora de tocar o instrumento.

As crianças estiveram sempre animadas em relação à atividade, desde os preparativos com os instrumentos musicais, a escolha do melhor local para a gravação, assim como pelo ensaio que realizaram antes do início oficial da apresentação. Inicialmente as crianças optaram por dançar uma coreografia que estavam ensaiando com um dos educadores; nesse sentido, ele ficou como guia das crianças, que dançavam acompanhando seus passos. Em alguns momentos as crianças não conseguiam acompanhar os passos do educador e continuavam a dançar por conta própria. Já os percussionistas estavam tocando com ritmos próprios, sendo então seguidos por uma educadora com o agogô. A partir de certo momento, a educadora começou a cantar algumas músicas do carnaval baiano, dando ainda mais musicalidade à apresentação.

Ao longo da atividade, as crianças trocaram de papéis, havendo também ingresso e saída de crianças no conjunto. Observamos que houve crianças que não quiseram ser filmadas e por isso pegavam os instrumentos e saíam da frente da câmera, não deixando de qualquer forma de participar. Além disso, algumas crianças que não participaram de outras atividades decidiram tomar parte dessa apresentação. As crianças se divertiam com os erros que cometiam ao acompanhar a coreografia proposta pelo educador, havendo também momentos em que o alertavam para os erros que ele cometia. Em determinado momento, o educador deixa de dançar e passa a fazer apenas a contagem dos passos de dança. Ao encerrarem essa música e coreografia, as crianças, a partir das instruções da educadora, dão as mãos e se aproximam da câmera, fazendo uma vênua em sinal de agradecimento aos aplausos da platéia. A partir desse momento, as crianças passam a coordenar a apresentação, sem a interferência dos educadores, cantando e

⁵⁹ O agogô é um instrumento musical idiofone de metal usado no candomblé, na capoeira e no samba.

dançando as mais diversas músicas de axé e pagode, sendo que algumas músicas já gravadas anteriormente voltam a ser cantadas e dançadas. As crianças exibem um ritmo e uma cadência notável, demonstrando, ainda, um grande conhecimento do repertório musical baiano. Ao final de mais esse conjunto de *performances*, as crianças repetem o gesto proposto anteriormente pela educadora e fazem uma vênica de agradecimento.

A sétima apresentação foi a única cuja filmagem não foi solicitada pelas crianças. Tratou-se de um momento em que Índia estava cantando e pedimos autorização para filmar, pois achávamos que poderia ser uma apresentação importante já que era uma música criada por ela. Ela estava cantando, sendo acompanhada por três meninos que faziam a percussão, “tocando” nas portas das salas de atendimento da instituição. Enquanto realizávamos a filmagem, Eliana dizia que Índia criava muitas músicas na hora e que havia feito uma canção para ela e o namorado. A letra da música composta por Índia merece algumas considerações, já que retrata de certa forma o papel que a música desempenha na vida dessas crianças:

Vou muito adiante
 Diz pra mim, o que seria de mim
 Se não fosse o funk
 Eu vou cantar, Naraiá, eu vou muito adiante
 Ôh, diz pra mim, o que seria de mim
 Se não fosse o funk
 A cada minuto
 A cada momento meu
 A cada estrada
 Eu só penso em você e eu
 Em cada estação levando o meu rap
 Em cada caminho peço e nunca peço estresse
 Mas agradeço a Deus
 Por tudo que ela me dá
 Ele dá alegria, ele dá prazer de cantar
 Vou, vou, vou cantar, Naraiá
 Vou muito adiante
 Ôh, diz pra mim o que seria de mim
 Se não fosse o funk
 Vou cantar, Naraiá
 Vou muito adiante
 Ôh, diz pra mim o que seria de mim
 Se não fosse o funk

Em uma das partes da música Índia questiona o que seria da sua vida se não fosse o funk (*Diz pra mim o que seria de mim / Se não fosse o funk*). Como dito anteriormente, o funk funciona para essas crianças como forma de protesto, de

expressão de sentimentos, valores e representações, além de ser uma fonte importante de divertimento para essas crianças. De acordo com a música, o prazer de cantar é algo tão crucial na vida de Índia que passa a ser motivo de agradecimento a Deus (*Eu agradeço a Deus / Por tudo que ele me dá / Ele dá alegria, ele dá prazer de cantar*).

De fato, ao vermos Índia cantando e dançando, assim como outras crianças, podemos constatar a alegria que sente e a mudança de comportamento que se observa. Durante as execuções de dança e música dificilmente observamos explosões de raiva, brigas e desentendimentos entre as crianças. Trata-se de um aspecto extremamente importante se considerarmos que uma das principais atividades dos educadores e técnicos dentro da instituição é gerir os constantes conflitos entre as crianças. Ao cantar e dançar as crianças podem em alguns momentos abstrair as dificuldades que enfrentam e podem demonstrar otimismo, esperança, como é exemplificado pelo próprio título da música, escolhido por Índia: *Vou muito adiante!* Trata-se de uma forma de resistência, na medida em que as crianças expressam através da música possibilidades de vida e futuro que são contrárias àquelas previstas pelas condições econômicas e sociais em que vivem. Os momentos que as crianças demonstram esse tipo de sentimentos positivos em relação ao futuro são ímpares, já que sabemos que para a elaboração de um projeto de vida é necessário que se tenham expectativas em relação ao futuro. É importante referir que o timbre agudo da voz de Índia faz com que a música ressoe em nossos ouvidos por muito e muito tempo depois de ouvi-la cantar. Além disso, o ritmo da música marcada pela batida forte da percussão faz com que seja uma canção envolvente, que convida à dança.

A oitava e última apresentação de dança registrada em nosso filme foi a interpretação da música “*Eu não pedi pra nascer*”, do grupo Facção Central, por Eliana, Índia, João e André. Apesar de terem sido essas quatro crianças que pediram para cantar a música, é possível observar no vídeo que muitas outras acabam tomando parte da apresentação, como uma platéia entusiástica que acompanha o quarteto, cantando com bastante energia a música. Nessa apresentação, as crianças acabam por cantar apenas a primeira estrofe da música, pois não conseguem recordar a ordem exata da letra e cada um acaba cantando um trecho diferente, sendo por isso encerrada a filmagem. As feições das crianças expressam a forma intensa com que cantam a música e a seriedade com que declamam o seu conteúdo.

Minha mão pequena bate no vidro do carro
 No braço se destacam as queimaduras de cigarro
 A chuva forte ensopa a camisa o short
 Qualquer dia a pneumonia me faz tossir até a morte
 Uma moeda, um passe me livra do inferno,
 Me faz chegar em casa e não apanhar de fio de ferro
 O meu playground não tem balança, escorregador
 Só mãe vadia perguntando quanto você ganhou
 Jogando na cara que tento me abortar
 Que tomou umas 5 injeções pra me tirar
 Quando eu era nenê tentô me vender uma pá de vez
 Quase fui criado por um casal inglês
 Olho roxo, escoriação, porra, que foi que eu fiz?
 Pra em vez de tá brincando tá colecionando cicatriz
 Porque não pensou antes de abrir as pernas,
 Filho não nasce pra sofrer não pede pra vir pra Terra.

Refrão 2X

O seu papel devia ser cuidar de mim, cuidar de mim, cuidar de mim
 Não espancar, torturar, machucar, me bater, eu não pedi pra nascer

Minha goma é suja, louça sem lavar,
 Seringa usada, camisinha em todo lugar
 Cabelo despenteado, bafo de aguardente `
 É raro quando ela escova os dentes
 Várias armas dos outros muquiadas no teto
 Na pia mosquitos, baratas, disputam os restos
 Cenário ideal pra chocar a UNICEF,
 Habitat natural onde os assassinos crescem
 Eu não queria Playstation nem bicicleta,
 Só ouvir a palavra filho da boca dela
 Ouvir o grito da janela A comida tá pronta,
 Não ser espancado pra ficar no farol a noite toda
 Qualquer um ora pra Deus pra pedir que ele ajude
 A ter dinheiro, felicidade, saúde
 Eu oro pra pedir coragem e ódio em dobro
 Pra amarrar minha mãe na cama por querosene e meter fogo

Refrão 2x

Outro dia a infância dominou meu coração,
 Gastei o dinheiro que eu ganhei com um álbum do Timão
 Queria ser criança normal que ninguém pune,
 Que pula amarelinha, joga bolinha de gude
 Cansei de só olhar o parquinho ali perto,
 Senti inveja dos moleque fazendo castelo
 Foda-se se eu vou morrer por isso,
 Obrigado meu Deus por um dia de Sorriso
 A noite as costas arderam no coro da cinta,
 Tacou minha cabeça no chão
 Batia, Batia, me fez engolir figurinha por figurinha

Espetou meu corpo inteiro com uma faca de cozinha
Olhei pro teto vi as armas num pacote,
Subi na mesa catei logo a Glock
Mãe, devia te matar mas não sou igual você,
Invés de me sujar com seu sangue eu prefiro morrer....

Refrão

Foi oportuno que a última apresentação das crianças tenha sido justamente a interpretação da música “Eu não Pedi pra Nascer”, do grupo Facção Central. Isso porque a idéia de fazer um grupo de discussão com as crianças acerca das letras das músicas foi pautada justamente na atenção despertada pela forma intensa com que as crianças cantam e reagem a essa música. Parecia haver certo ritual na audição dessa canção, que consistia nas crianças ouvirem pelo menos duas vezes a música, que era acompanhada entusiasticamente pelas crianças presentes, sendo essa audição seguida por um período relativamente longo de silêncio e de certo embotamento coletivo. Alguns trechos de diário de campo ilustram esse “ritual” e a forma como isso nos despertava interesse:

Voltei minha atenção aos meninos que estavam ouvindo música. Júnior colocou a música “Eu não pedi pra nascer” da Facção Central. Mais uma vez me impressionei com a forma intensa com que os meninos repetem a letra da música que fala de uma mãe maltratante que exige que o filho fique na rua até altas horas, pedindo dinheiro e que o fere e machuca cada vez que ele chega sem dinheiro em casa. Os meninos parecem hipnotizados quando ouvem a música. Falam cada verso como se fosse a frase mais importante que já pronunciaram. João se aproximou de mim e começou a cantar, olhando fixamente para mim e repetindo as palavras como se fossem ameaças. Percebi que eles cantam deste modo também para que o *parceiro* observe que eles sabem a letra completa da música e que não erram nenhum trecho da letra. Percebi isso quando vi João cantando para o educador e este fazendo a mesma coisa e depois dizendo: “Você errou duas!”. Alex estava ouvindo a música sentado ao lado do rádio. Não dançava, não repetia os versos. Apenas olhava para o rádio com um olhar meio perdido. Antes da música acabar, os meninos já estavam pedindo que o educador colocasse de novo. Júnior também cantava a música com grande intensidade, acompanhando cada parte da letra. A música acabou e Júnior pediu que deixasse aquele mesmo CD. (Diário de Campo, 20/03/2006).

Alguém propôs que se cantasse a música: “*Eu não pedi pra nascer*” (acho que foi Eliana quem fez a sugestão). Os meninos imediatamente concordaram. É impressionante o efeito que essa música tem sobre as crianças. Alguns que não estavam cantando e dançando, se aproximaram pra cantar a música. Até Tadeu que em geral não estava participando das

atividades de música se inseriu e começou a cantar. (Diário de Campo 07/04/2006).

Além dessa forma intensa de interpretar a música, sua letra nos chamou atenção, como é referido no diário de campo citado anteriormente, pelo fato da letra dessa música descrever de forma bastante violenta a realidade vivida por muitas das crianças em situação de rua. Este fato tornava necessário ouvir as opiniões que as crianças tinham acerca das letras dessas músicas e propiciar um espaço para o debate e reflexão desses temas. Uma vez que muitas das músicas ouvidas pelas crianças eram do grupo Facção Central, optamos por organizar a discussão a partir de um dos CDs da banda.

1.2. O Grupo-focal para discussão das músicas

No início da atividade fiz a leitura do nome de todas as músicas do CD (Anexo D) e pedi que as crianças optassem por aquelas que gostariam de ouvir e depois debater. A primeira música escolhida foi, como era previsível em função da popularidade da canção entre as crianças, “*Eu não pedi pra nascer*”. Na filmagem da atividade, é possível mais uma vez verificar o efeito progressivo que a música vai tendo sobre as crianças. No início da música algumas ainda estavam inquietas, brincando umas com as outras, conversando sem prestar muita atenção. Mas à medida que a música vai sendo escutada, as crianças vão se envolvendo com a letra e acabam todas por cantá-la de forma entusiástica. Como em outras situações, as crianças antes mesmo da música acabar, pedem pra ouvir outra vez. Sugiro então que primeiro façamos uma discussão e só depois ouçamos a música novamente, sendo essa sugestão acatada pelas crianças.

Antes de analisar os comentários que as crianças fizeram acerca da música, acredito que seja oportuno fazer uma análise geral da letra e da história que é narrada na música. A música se inicia por um diálogo entre uma criança e a sua mãe, demonstrando a violência e a exploração a que a criança é submetida:

(Batidas na porta)

- Entra porra, tá aberto. Isso é hora de chegar?! Cadê o dinheiro?
- Não me deram hoje mãe.
- Tô até agora esperando, pra mim fumar, pra mim beber e você não aparece?!
- Mas é que não me deram mãe.
- Vai, põe o dinheiro aí em cima da mesa e vai dormir.
- Eu tô falando que não me deram, mãe.

- Que não te deram, o quê?! Se eu olhar na porra do seu bolso e não tiver nenhum real você vai apanhar.
- Eu juro mãe.
- Vai jurar no cacete hoje, que hoje eu tô a fim de te matar.
- Eu juro mãe. Eu não tenho dinheiro não.
- Deixa eu ver no seu bolso. Seu mentiroso!
- (Enquanto bate na criança) – Cadê o dinheiro, seu mentiroso? Pra eu beber, pra eu fumar. Seu desgraçado!
- Ai, mãe. Pára mãe. Pára, tá doendo. Pára pelo amor de Deus.
- Eu quero te matar hoje. Vou te matar na porrada.

A música segue, então, contando um dia dessa criança, que em função da exploração materna e dos maus tratos a que é submetida fica nas ruas da cidade, pedindo dinheiro nos semáforos e sofrendo as conseqüências de passar o dia na rua. Na música são feitas referências a doenças comuns às crianças em situação de rua, como as pneumonias, ferimentos e escoriações⁶⁰.

A história vai se desenrolando a partir da contraposição daquilo que seria a infância socialmente esperada (e que a criança reconhece como sendo a infância que ela deveria ter) e o que é de fato vivido pelo protagonista da história. Assim como no rap do MC Racionais, é feita uma denúncia sobre as condições da infância vivida por um grande número de crianças brasileiras. Os trechos seguintes ilustram essa contradição: *“O meu playground não tem balança, escorregador / Só mãe vadia perguntando quanto você ganhou”* e *“Olho roxo, escoriação, porra, que foi que eu fiz? / Pra em vez de tá brincando tá colecionando cicatriz”*

O refrão da música apela para os direitos da criança em ser cuidada pela mãe, em detrimento às violações que a criança sofre. Trata-se de uma parte bastante intensa da música, pois o refrão é cantado por vozes bastante infantis, sugerindo uma espécie de coro de apelo e/ou denúncia. Percebe-se nesse trecho que a criança se considera uma vítima das circunstâncias que vive, devendo, por isso, ser protegida. Podemos usar essa fala: *“O seu papel devia ser cuidar de mim”*, como a explicitação, por parte da criança, do papel que deve ser atribuído à família, ao Estado e a própria sociedade. Entendemos que os direitos de provisão, proteção e participação são vetados a grande parte das crianças em situação de rua, sendo os direitos de proteção ressaltados pois eles garantem a sobrevivência dessas crianças.

⁶⁰ Para questões de saúde entre as crianças em situação de rua, ver Moraes (2005).

Há trechos da música que são bastante violentos e denotam uma profunda revolta da criança maltratada, como ilustra as seguintes frases: “*Qualquer um ora pra Deus pra pedir que ele ajude / A ter dinheiro, felicidade, saúde / Eu oro pra pedir coragem e ódio em dobro / Pra amarrar minha mãe na cama, por querosene e meter fogo*”. Novamente percebemos uma comparação implícita entre os outros (aqueles que vivem em condições tidas como ideais) e as vivências das crianças em situação de rua.

No trecho ápice da música a criança relata um dia em que decide fugir ao controle da mãe e viver um dia de criança, mesmo tendo que se submeter aos castigos físicos que a mãe lhe inflige. Como resultado desse “dia de infância”, a criança é espancada e opta por encerrar o seu sofrimento não através de uma agressão contra a mãe, o que de acordo com a música seria se igualar a ela, mas através do seu suicídio. E a música acaba com um tiro de revólver...

Essa música pode ser utilizada como emblema das condições de vida das crianças em situação de rua, principalmente pela explicitação das contradições entre a infância socialmente esperada e que se preconiza que seja vivida por todas as crianças, e a infância efetivamente vivenciada por um grande contingente de crianças pelo mundo. Na música, reforça-se a idéia de que todas as crianças mereceriam viver a infância que se caracteriza por um período de proteção, de brincadeiras, de carinho. Contudo, é necessário reafirmar a idéia defendida por Marchi (2007) de que tal infância jamais foi pensada para todas as crianças, sendo as crianças em situação de rua destinadas a permanecer no lugar da não-criança, daquela que por não aceder a nenhuma dessas experiências da sonhada infância se constitui enquanto uma aberração social.

Após essas considerações sobre a música “*Eu não pedi pra nascer*”, torna-se necessário retomar os comentários feitos pelas crianças acerca dessas e de outras músicas da banda Facção Central. Na atividade, o primeiro comentário que se ouviu sobre a música é: “*Desgraçada essa! Essa mãe aí, eu matava ela*”. Tal comentário foi feito por Eliana ainda durante a primeira execução, e se refere ao trecho introdutório da música, conforme referido anteriormente.

Após a audição da música, pergunto às crianças o que elas acham da música e todas começam a falar ao mesmo tempo, sendo que as crianças afirmam não gostar da

música. Esse não gostar provavelmente se refere ao fato delas não gostarem da história que a música retrata. Os comentários iniciais foram os seguintes:

“Eu não gosto dessa música porque no começo ela fala seu desgraçado, você não trouxe dinheiro pra casa e começa a bater nele.” (Renato)

“Eu não gosto porque é muito agressivo.” (Paula)

A seguir a esses comentários mais gerais, as crianças passam a analisar o comportamento da mãe da criança em relação ao filho e as opiniões se dividem, já que algumas crianças discordam da atitude do protagonista da música, como é o caso de Marina que afirma: *“Em vez de sujar o sangue dele, ele preferiu morrer. Eu matava ela!”*. Já Paula se refere aos castigos que a criança irá sofrer por ter cometido suicídio, demonstrando um temor de ordem religiosa⁶¹: *“Ele se matou pra não matar ela. Mas ele serve a Deus e vai ter o castigo dele.”* Para Eliana, o comportamento da mãe é extremamente reprovável, mas a solução para ela não seria o suicídio e sim deixá-la que o tempo fosse o seu castigo. Na verdade, Eliana considera que a própria condição em que vive a mãe já pode ser considerada uma forma de castigo pelas atitudes dela com o filho. Em suas palavras:

Na moral, se eu fosse o pivete eu nem me matava por causa dela, eu entregava ela ao tempo... Porque não tem remédio melhor que o tempo. Pra mim a minha opinião é essa. Não tem remédio melhor que o tempo. Que no futuro, como ela tá pagando, tá ligado? Ela tava pagando ali. Ficou viciada, se jogando no desprezo. A casa toda encardida, a pia cheia de lodo, suja. Se prostituía, pois tava cheio de camisinha em casa. Tomava droga na veia. Guardava armas dos outros, escondida dentro de casa, dentro da própria casa. Isso além... isso fica feio pra uma vizinhança e aí a criança cresce revoltada com isso. Porque os próprios amigos ficam fazendo hora da mãe da criança.

É interessante observar que a fala de Eliana demonstra certa ambigüidade de sentimentos em relação à personagem da mãe representada na música. Por um lado, Eliana acredita que a mãe merece ser castigada por aquilo que está fazendo com o filho. Mas por outro lado, Eliana afirma que o castigo de fato já está acontecendo na medida em que a mulher vive em condições degradantes. Causa e consequência se misturam,

⁶¹ Apesar desse trabalho não abordar a questão da religiosidade entre as crianças, é importante referir que se trata de um tema relevante, tendo havido alguns indícios disso durante a pesquisa. Foi comum as crianças se referirem a Deus seja para agradecer algo, como a letra da música de Índia, seja para referir algum possível castigo ou temor, como é o caso da fala de Paula e que também pode ser o motivo que leva Renato a não gostar da música por essa utilizar palavras.

afinal a mãe maltrata por viver em condições assim tão desprezíveis ou a sua condição de vida é resultado dos seus comportamentos maltratantes?

De forma a compreender o nível de identificação das crianças com a letra da música, questiono se elas conhecem outras crianças que já viveram situações semelhantes àquelas descritas na música. Imediatamente José responde afirmativamente dizendo: “*Conheço um monte na minha rua, lá no Bairro*”. Já Eliana inicialmente afirma: “*Eu não conheço, mas já ouvi falar em São Paulo que muitas mães coloca pra ficar no farol⁶²*”. Contudo, após alguns comentários, Eliana se contradiz: “*Mas eu conheço histórias mesmo de crianças que a mãe espancava pra ficar no farol, como diz a música mesmo, pra fumar droga, pra beber, aí é errado*”. O importante nas falas de Eliana não é verificarmos a veracidade da informação (se ela de fato conhece ou não crianças que vivenciaram abusos), mas a forma como ela valora o comportamento de pedir em sinal por imposição materna. De acordo com ela, se a mãe faz isso em função de necessidade de sobrevivência, então se trata de um comportamento absolutamente aceitável, ou nas palavras de José, *certamente certo*. No entanto, se a mãe exige que os filhos mendiguem no sinal para satisfazer os próprios vícios, então se trata de um comportamento censurável.

A discussão se dirige então ao tema da sobrevivência na rua, em que as crianças relatam as suas estratégias para sobreviver nesse ambiente, que em muitos sentidos pode ser extremamente hostil. Nessa discussão é possível perceber que cada criança percebe as estratégias de sobrevivência (pedir/esmolar, furtar, roubar, se prostituir) de forma bastante diferenciada, sendo que uma coisa é comum para todas elas: é necessário sobreviver! E para isso cada um lança mão das estratégias que possuem. Como afirma Eliana: “*Quando a gente tá na rua a gente procura um jeito de se virar. A gente vai passar fome? Não vai!!*”.

Ao final da discussão, voltamos a ouvir a música e é importante referir que os comentários feitos nesse momento diferem do primeiro discurso mais “pacifista” de algumas crianças, que dessa vez exprimem sua revolta contra a personagem materna da música:

⁶² A fala de Eliana vai ao encontro do discurso comum que atribuem a culpa das crianças estarem nos semáforos exclusivamente às famílias das crianças, sem questionar o papel do sistema político e econômico que constroem as possibilidades de vida dessas pessoas.

Óie essa mãe? Me chame de escumungada, o que quiser, mas eu mato uma mãe dessa. Me chame de escumungada, o que quiser! (Eliana)

Essa puta merecia morrer mesmo. Vagabunda! (Paula)

Essa mudança de discurso é interessante, pois parece que é algo que acontece quando vai se ouvindo a música mais vezes. Talvez seja por isso que as crianças sempre a escutem duas vezes seguidas, havendo em todas as vezes certa tristeza ou embotamento coletivo. *Parece* que a letra da música passa a fazer cada vez mais sentido à medida que a música se repete. *Parece* fazer cada vez mais sentido para as crianças que elas não pediram pra nascer e que o papel dos adultos (família, Estado) é protegê-las. E ao mesmo tempo *parece* cada vez mais claro que isso não acontece com elas. Por outro lado, para os adultos, aquele refrão composto de vozes infantis *parece* soar como uma grave acusação de uma série de fracassos individuais e coletivos que marcam a vida de grande parte das crianças em situação de rua.

A música seguinte escolhida pelas crianças foi *Desculpa Mãe* (Anexo E). Conforme o título da música sugere, o tema abordado é um pedido de desculpas feito por um criminoso, viciado em drogas, à sua mãe que “morreu de desgosto” em função da vida levada pelo filho. O refrão da música é representativo dos sentimentos descritos ao longo da letra:

(desculpa mãe) por te impedir de sorrir
 (desculpa mãe) por tantas noites em claro triste sem dormir
 (desculpa mãe) pra te pedir perdão infelizmente é tarde
 (desculpa mãe) só restou a lágrima e a dor da saudade

Enquanto ouvimos a música, ouvimos Eliana dizer: “*Porra, eu preciso decorar isso pra cantar pra minha coroa!*”. A música é bastante longa e algumas crianças acabam por se dispersar do grupo. De qualquer modo, demos seguimento à atividade, pois as crianças que continuaram estavam interessadas e quando a música acabou, perguntamos o motivo das crianças terem escolhido aquela música. Segundo Ana, ela não sabe identificar o motivo, apenas gosta da música. Já Índia afirma: “*Eu gostei da música porque eu lembrei da minha mãe*”. Cabe salientar que Índia não conhece a sua mãe, conforme veremos na análise da sua trajetória de vida, no entanto, é através da música e também com a atividade das fotografias, que conseguimos perceber que sentimentos e representações Índia constrói acerca da sua figura materna, que ela afirma desejar conhecer.

Eliana amplia as justificativas, demonstrando que se identifica com o protagonista da música, já que reconhece ter deixado sua mãe preocupada em função da sua permanência na rua. De acordo com Eliana:

Eu gostei da música, porque...tem uma parte na música que ele fala assim: que a mãe se preocupava muito com ele, que quando ele passava altas noites fumando crack, que passava assim...Minha mãe também falava aqui pra todo mundo que nem conseguia dormir de noite, só de pensar o que é que eu tava fazendo na rua. Minha mãe nem conseguia dormir, véio. Aí eu fiquei pensando assim: Eu vou aprender essa música pra poder cantar pra minha coroa.

Essa frase de Eliana demonstra mais uma vez a capacidade que a música tem de ser a porta-voz de alguns dos sentimentos das crianças ou mesmo pode funcionar como um instrumento de tomada de consciência. Além disso, através de uma atividade em que a música é utilizada como linguagem, podemos aceder à própria história das crianças, que poderíamos não ter acesso de outra forma.

Um aspecto a ser comentado é a relação contraditória que se verifica entre as duas músicas até agora analisadas. Em ambas temos dois personagens principais, mãe e filho, mas o tipo de relação que se estabelece entre ambos é completamente diferente. Na primeira música, temos uma criança claramente vítima de maus-tratos e exploração por parte de uma mãe vitimizadora. A imagem de criança que perpassa a música é de criança inocente que necessita de proteção, e isso se evidencia no refrão (“*O seu papel devia ser cuidar de mim*”). Já na segunda música, apesar de já não falarmos mais de uma criança, observamos uma inversão de papéis. A mãe anteriormente descrita como vitimizadora passa ao papel de vítima, cuja vida é marcada pela preocupação com o filho e os desgostos que vivencia com a sua trajetória criminoso. O filho, agora a personagem vitimizadora, se lamenta pelos sofrimentos que causou à mãe e insistentemente pede que essa o desculpe. O interessante é que o fato de não se tratar de uma criança não impediu que as crianças participantes do estudo se identificassem com a letra, reconhecendo na música muito dos seus comportamentos. Aliás, seria interessante refletir porque a personagem já não é mais uma criança. Uma possibilidade de resposta seria dizermos que a imagem de criança inocente socialmente construída não permite que a coloquemos em um papel de vitimizadora. A realidade das crianças em situação de rua rompe com essa aparente contradição, já que a mesma criança pode e geralmente é vítima e vitimizadora. Poderíamos ir ao extremo e dizer que caso a criança

da primeira música não houvesse “optado” pelo suicídio, a criminalidade poderia ser uma alternativa bem possível de trajetória de vida.

A música seguinte escolhida pelas crianças durante a atividade foi *Estrada da Dor* (Anexo F), cuja letra consiste em um conjunto de argumentos que demonstram que o crime não compensa apesar de todos os bens materiais que possam advir desse tipo de atividade. Mais uma vez aparece um personagem que relembra a sua trajetória criminosa, demonstrando que todos os bens materiais que obteve não foram suficientes para minimizar o sofrimento da cadeia, de ser baleado e morto por policiais. Também não foram suficientes para evitar o repúdio social e o isolamento vivenciado pelo criminoso. Apenas duas crianças teceram comentários sobre a música, sendo que a fala que mais desperta atenção é a de Renato que ao ouvir a música exclama: “*Eu acho que é uma história real*”. Ao afirmar isso, com certo ar de quem acaba de fazer uma grande descoberta, Renato nos mostra a forma como as letras das músicas, várias vezes, se confundem com as experiências vivenciadas pelas crianças ou com experiências que elas conhecem por pessoas próximas. Ao ouvir tais experiências retratadas nas letras das músicas, as crianças parecem se sentir compreendidas ou representadas na medida em que já não são as únicas a terem vivido os inúmeros “dramas” que compõem sua vida. Esse compartilhar de trajetórias faz também com que as crianças que estão inseridas na instituição se sintam ligadas de alguma forma, permitindo que a cumplicidade entre elas seja facilmente construída e estabelecida.

Outro aspecto relacionado com o tema da música *Estrada da Dor* refere-se ao fato das crianças demonstrarem, em muitos momentos, que reconhecem e temem os riscos da vida criminosa, como atesta a fala de *Spiderman* em uma entrevista que fizemos, na qual perguntamos se ele costumava assaltar:

Spiderman: Hã. Agora que eu parei que eu não tô mais coisa... tô só pedindo dinheiro só. Que essa vida não dá pra mim não. Que agora que eu parei. Oxe, que antigamente que eu tava miserê! Se eu tivesse como eu tava antes, eu não tava aqui agora falando.

Juliana: Tava aonde?

Spiderman: No chão. Debaixo do chão. Porque eu tava roubando!

Para finalizarmos a discussão sobre a música e a dança no cotidiano da vida das crianças, é importante referirmos que além de interpretarem e cantarem músicas produzidas por cantores e grupos musicais profissionais, e além de inventarem suas próprias canções, as crianças costumam ainda criar versões para as músicas que mais

gostam. Este é o caso de Marina, que durante a discussão sobre as letras das músicas nos apresentou a sua versão do refrão da música *Eu não pedi pra nascer*.

Eu vou fumar outra pedra, pra ficar doidinha, ficar doidinha, pra ficar doidinha. Não me espancar, torturar, me furar, me bater. Eu não pedi pra nascer!

Marina compõe essa versão em tom de brincadeira, ao mesmo tempo em que vai alterando várias partes da música fazendo sempre alusão às drogas. O interessante é que a versão construída também fala muito da realidade vivenciada pelas crianças, que referiram em alguns momentos a utilização das drogas como forma de escapar às “torturas” do estar na rua.

2. Filmes

A produção dos filmes pelas crianças foi efetivamente a nossa porta de entrada aos seus universos na medida em que só iniciamos uma verdadeira pesquisa participativa, quando nos dispusemos a disponibilizar a nossa filmadora e a nossa presença para realizar os projetos idealizados pelas crianças. Obviamente não nos colocamos passivamente à disposição das crianças. Todo o processo foi fruto de uma negociação de vontades, cujo resultado é os filmes que as crianças produziram. É importante referir os termos dessa negociação. Iniciamos as filmagens com uma diretriz básica: filmaríamos aquilo que elas tivessem vontade de fazer, desde que nos apresentassem ou construíssem conosco um plano ou roteiro de filmagem, como passamos a denominar. A justificativa para o roteiro era bastante simples: queríamos compreender as razões que as crianças atribuíam àquilo que estava sendo filmado, além de que a própria negociação do roteiro, entre as próprias crianças, permitia observar a interação entre elas. Não havia nenhum tipo de exigência formal para o roteiro. As crianças deveriam apenas definir o que gostariam de filmar e o que aconteceria na filmagem. A elaboração do primeiro roteiro contou com certa resistência, como se verifica nesse trecho do diário de campo:

Chegamos na instituição e mostramos às crianças que estávamos com a filmadora em função do interesse demonstrado por eles na atividade anterior. Dissemos às crianças que poderíamos filmar o que elas quisessem, desde que elas elaborassem um roteiro. Um dos meninos, *Spiderman*, tomou a iniciativa e disse que queria filmar uma luta. Imediatamente concordei, mas disse que para filmarmos a luta deveríamos construir um roteiro, um

guião de filmagem. Ele se mostrou extremamente impaciente com essa idéia, pois queria apenas lutar com o colega, sendo essa luta registrada na filmagem. Repetidamente dizia: “Ah tia, é uma luta. A senhora filma e pronto!”. Sem ceder aos seus pedidos, argumentei que em qualquer filme é importante construir uma história, criar personagens, imaginar cenários, elaborar diálogos. Perguntei se ele sabia que antes de fazer um filme, havia a construção de uma história. Spiderman responde que sim, apesar de reticente e ainda amuado com a minha insistência em ‘ficar falando’ quando ele queria filmar. Sugiro a ela que a gente escreva juntos a história. Ou seja, eu iria fazendo as perguntas que julgava serem necessárias para a construção da história e ele fornecia as respostas junto com quem ele quisesse que fosse tomar parte dela. O meu papel seria então o de fazer as perguntas e registrar as respostas em um papel para que recordássemos o roteiro. Para iniciar a descrição da história perguntei qual seria o nome dos personagens e ele pedindo ajuda a João, que seria seu companheiro na filmagem, escolheu o nome de dois personagens de lutas marciais (Jackie Chan e Brade) admirados entre as crianças. Em seguida, questionei qual seria o local da luta, se esta aconteceria ali mesmo em Salvador. Ele imediatamente responde que a cena ocorre nos Estados Unidos. Sigo questionando se os personagens já se conheciam ou não, como eles se encontravam na cena, o que eles falavam um por outro, como se iniciaria e se finalizaria a luta, entre outros aspectos. A medida que as questões iam sendo colocadas, Spiderman ia compondo o cenário e o roteiro, criando falas e dando algumas instruções, como por exemplo: “Tia, a senhora não me interrompe! Se a gente errar alguma fala não tem problema. Deixa do jeito que tá. Mas não fala que tá errado e manda parar”. Depois de anotado o roteiro, leio para as crianças e pergunto se é aquilo mesmo que elas falaram ou se havia alguma alteração a ser feita. Os meninos estavam cada vez mais animados com a história e ansiosos por filmar. Apesar disso, aceitaram a minha sugestão de ensaiarem uma vez antes da filmagem oficial, já que eles haviam dito que eu não poderia interromper a filmagem em nenhum momento. Ao longo da filmagem, outras crianças se aproximaram para assistir o desempenho de Spiderman e João. Após a filmagem, pedi que as crianças dessem um nome ao filme, sendo que a escolha deles foi: *Os Vingadores*. As crianças pediram pra assistir logo o filme, mas eu disse que precisava editar, colocar o título, os créditos e que levaria a filmagem pro acolhimento noturno na segunda-feira. Os meninos protestaram um pouco pela demora, mas acabaram por aceitar, me dando uma série de instruções: “a gente quer um filme como Matrix, tia!” E reproduziam os gestos em câmera lenta que gostariam que eu colocasse. Avisei que eu e Thaís não saberíamos fazer tudo que eles queriam mas que tentaríamos colocar algumas partes em câmera lenta. Com a responsabilidade de produzir um novo Matrix, encerramos as atividades do dia. (31/03/2006)

Ao relatar esse longo trecho do diário de campo, pretende contrastar essa atividade efetivamente participativa, e a atividade pontual, que denominei de proto-participativa, descrita no Capítulo I. Ao comparar o interesse e a participação das crianças nessas duas atividades, verificamos que não basta garantir condições que para

nós pesquisadores possam ser consideradas como condições ideais de participação. É necessário construir juntamente com as crianças tais condições.

Não só a elaboração de roteiro e a filmagem exigiam negociação, como a própria edição do filme. Conforme descrito no diário, os meninos desejavam um filme semelhante ao Matrix, com as cenas de luta em câmera lenta. Na verdade, Spiderman e João queriam que todo o filme fosse em câmera lenta, mas como as nossas habilidades como editoras de vídeo não nos permitiam colocar a filmagem em sintonia lenta e preservar a qualidade das falas, optamos por colocar em câmera lenta apenas as cenas em que havia luta e não diálogos. E foi essa a primeira versão que apresentamos às crianças, que protestaram veementemente, reafirmando o desejo de que todo o filme estivesse em câmera lenta. Resolvemos ceder, apenas no intuito de mostrar que a qualidade final não seria melhor, já que as vozes saíam distorcidas como se fossem grandes ecos irreconhecíveis. Pois foi justamente isso que as crianças mais apreciaram. Julgaram que “esse novo efeito” produzia um resultado interessante que era assim que o filme deveria ficar. Tivemos que concordar com eles!

Cabe ressaltar, novamente, a relevância das trocas de experiências e informações que se estabeleceu entre as crianças e as investigadoras a partir do momento que iniciamos as atividades efetivamente participativas. A medida em que avançávamos na investigação, ficava patente a competência e a criatividade das crianças em produzirem formas diferenciadas de simbolização.

Antes de iniciarmos a descrição e análise dos filmes, cabe destacar a forma como o texto se encontra organizado. Para cada um dos três filmes produzidos pelas crianças, faremos uma descrição do roteiro, sendo que tal descrição se baseia na elaboração feita pelas crianças previamente à filmagem. No entanto, nesse roteiro incorpora-se os elementos que as crianças incluíram ao longo da filmagem e que ficou registrada na produção final. Posteriormente a apresentação do roteiro, faremos uma descrição e análise do processo de filmagem e exibição dos filmes, por acreditar que esses momentos são significativos para compreendermos as motivações e as representações das crianças acerca da temática abordada nos filmes. Além disso, a partir da descrição do processo de filmagem podemos perceber a forma interativa como os filmes foram produzidos. Por fim, faremos uma análise global do filme, incorporando todos os elementos envolvidos desde a sua elaboração até a exibição para os espectadores.

2.1. Os Vingadores

Roteiro:

Jackie Chan e Brade são inimigos desde crianças porque um matou a família do outro. Quem começou a briga foi Jackie Chan ao jogar uma bomba na casa da família de Brade. Jackie fez isso porque tinha inveja da família de Brade. Brade se vinga, matando a tiro todos os familiares de Jackie. Quando adultos, os dois se encontram em um parque nos EUA e resolvem se enfrentar.

Brade: Você está lembrado de mim, Jackie Chan?

Jackie Chan: Tô sim. Foi você quem matou minha família porque eu matei a sua!!!

Brade: Então para acabar por aqui, um vai ter que morrer. A luta será até a última gota de sangue!!!!

Após lutarem por muito tempo, *Jackie Chan* e *Brade* percebem que sabem as mesmas técnicas, porque treinaram na mesma academia de judô e o professor ensinou as mesmas coisas aos dois. Como sabem as mesmas coisas, nenhum dos dois vai conseguir ganhar e por isso eles resolvem ser amigos.

Jackie Chan: Nenhum de nós conseguiu. Sabemos as mesmas coisas!

Brade: Então tenho uma idéia melhor: Vamos ser amigos!

Jackie Chan e Brade ficam amigos e dão um aperto de mão.

Filmagem e exibição

Como descrito no diário de campo, os meninos exigiram que a filmagem fosse feita em um só *take*, sem interrupções ou mudanças de posicionamento da câmera. Nesse sentido, a nossa tarefa foi seguir as crianças pela instituição, acompanhando a história à medida que essa se desenvolvia. As crianças iniciaram a luta no pátio externo da instituição, mas entraram na sala de atividades e passaram por outros espaços. Essa movimentação constante, aliado a uma qualidade mediana da filmadora, fez com que o áudio ficasse com pouca nitidez, impedindo a compreensão de alguns dos diálogos. Além disso, o fato das crianças se deslocarem rapidamente de um espaço para o outro fez com que não conseguíssemos filmá-los de um ângulo adequado que mostrasse os passos de luta da melhor forma. Esses aspectos foram todos percebidos pelas crianças, que durante a exibição do filme se mostraram muito frustradas, principalmente com a

pouca duração do filme (um pouco mais que quatro minutos). Foi interessante perceber que elas não haviam se dado conta que para que o filme fosse mais longo, elas deveriam ter gravado mais cenas ou terem feito uma luta mais longa. Parecia haver uma clara dissociação entre a ação das crianças no dia da filmagem e a imagem que elas viam na TV. Aliás, foi interessante observar a fascinação das crianças por se verem projetadas na televisão e principalmente por terem recebido um DVD com uma cópia do vídeo. Esses trechos retirados dos nossos diários de campo retratam o dia da entrega do DVD e a exibição do filme.

(...)falamos que havíamos trazido o filme, que o DVD estava ali conosco. Eles pedem para ver, Juliana que está com o DVD mostra a caixinha para eles. João fica em êxtase, muda completamente a cara séria que estava inicialmente e fica todo sorrisos. Ele pergunta se aquilo que tínhamos filmado na sexta-feira estava ali dentro. Fica um pouco incrédulo, e pergunta a mesma coisa algumas vezes. Entramos, e João pede para segurar o DVD. Vai correndo mostrar para a cozinheira, muito animado. (...) João, que está com o DVD na mão, pergunta se o filme poderia ficar com eles. Juliana fala que sim, mas ele fica tão surpreso com a resposta que acha que ela não entendeu sua pergunta. Pergunta de novo, de um jeito um pouco diferente, enfatizando se o DVD poderia ficar definitivamente com eles, para ver se ela entenderia dessa vez. Ela responde novamente que sim, mas ele segue achando que tem alguma coisa errada, que ela não deve ter entendido. Segue nisso por alguns instantes, até ouvir repetidas vezes que ele poderia ficar com o DVD, e daí então acreditou nisso. Ficou muito excitado, felicíssimo com essa idéia. Estava dando pulos, mostrando para várias pessoas o DVD. (Diário de Campo de Thaís, 03/04/2006)

Quando começou a exibição do filme no acolhimento noturno, praticamente todas as crianças se sentaram pra assistir. Os mais entusiasmados eram João e Spiderman que olhavam vidrados para a televisão. Quando o filme começa, após a exibição do título, todos os meninos se animam, sendo que alguns começam a rir, parecendo achar engraçado assistir aos colegas na televisão. Contudo, após pouco mais de um minuto de filme os meninos começam a ficar impacientes e perguntam se o filme será só aquelas lutas. Começam a mostrar alguma frustração, inclusive João e Spiderman, sem se darem conta que só apareceria aquilo que tinha sido filmado na semana anterior. A cena que colocamos em câmera lenta, a pedido de Spiderman, e que o mostra correndo pela parede é a mais apreciada por todas as crianças que vibram com o efeito. As crianças parecem se divertir muito com a cena, fazendo muitas brincadeiras sobre isso. (Diário de Campo, 03/04/2006).

Esses dois trechos mostram bem a reação das crianças ao receberem e assistirem o filme que tinham produzido. Esse dia foi extremamente interessante, pois emergiram vários aspectos que merecem ser discutidos. Em primeiro lugar, a nossa relação de confiança com as crianças foi testada na medida em que ao chegarmos na instituição

fomos mal recebidas pelo fato de supostamente termos descumprido com o nosso acordo de levar o filme ao espaço diurno de atendimento. Outro aspecto curioso foi percebermos o encantamento das crianças em relação ao DVD ou ao fato de termos colocado suas imagens naquele pequeno suporte. Trata-se de um encantamento que comumente atribuímos às outras crianças nas suas descobertas diárias, mas que poucas vezes observamos nessas crianças, que em geral, são tão experientes e maduras. Ou seja, em relação a tantos aspectos da vida essas crianças mais parecem adultos que já não exteriorizam tanto encantamento frente às maravilhas do mundo. Claro que se trata de um estereótipo, mas que nos ajuda a perceber a forma como as atitudes infantis dessas crianças nos surpreendem. Parece que apesar de nos referirmos a elas como crianças, o lugar que reservamos para elas é o lugar da não-criança. Por fim, é importante destacar a atitude incrédula e ao mesmo tempo maravilhada de João ao perceber que poderia ficar com o DVD “para sempre”. Isso nos remete não apenas à carência material que essas crianças vivenciam e que tornam o recebimento de um presente em um momento particularmente especial, mas à carência afetiva ou relacional. Mais do que estar ganhando um presente, as crianças estavam recebendo um voto de confiança de que podiam possuir tal objeto e também o reconhecimento de que aquilo que produziram tem valor na medida em que ficará registrado para sempre.

O fato de as crianças terem se decepcionado com o resultado do filme foi, de certa forma, interessante, pois permitiu que as crianças refletissem acerca das estratégias que permitiriam que o filme respondesse às suas expectativas. No próprio dia da exibição, Júnior mostrou interesse em realizar um filme que retratasse a vida dos meninos nas ruas, misturando essa temática com a utilização das drogas. O filme será intitulado, de acordo com ele, *Sobrevivendo nas ruas*. Esse filme acabou por não ser realizado, pois Júnior evadiu da instituição algumas vezes e acabou sendo proibido de retornar.

Análise

O filme *Os Vingadores* é um exemplar do tipo de filme que as crianças gostam de produzir. Em primeiro lugar, trata-se de um filme cuja atividade central é a luta, o que vai ao encontro de uma das principais diversões das crianças que é a exibição da destreza física e motora, assim como de uma disputa de força. Por outro lado, *Os Vingadores* apresenta uma clara mistura entre ficção e realidade, na medida em que

apesar de se passar nos EUA e ser um filme que deve se assemelhar ao Matrix, seu enredo retrata de alguma forma as vivências dessas crianças. As personagens são inimigas desde crianças, já que ainda nessa fase mataram a família um do outro. O fato de crianças serem protagonistas de atos violentos e criminosos afasta o filme do cenário hollywoodiano e nos aproxima da vivência dessas crianças. Provavelmente essas crianças não conhecem crianças que já jogaram bombas na casa de outras pessoas, mas com certeza conhecem crianças que já mataram a tiro membros de uma família. O próprio Spiderman relata em uma entrevista que conhece crianças que já foram assassinadas ou que mataram outras crianças, principalmente em decorrência do tráfico de drogas. Já João praticou, de acordo com técnicos da instituição, assaltos à mão armada, e o assistimos simular situações em que estava rendendo com uma arma uma suposta vítima de assalto. Tal simulação era de tal forma verosímil que demonstrava certa experiência com a utilização de armas. Ou pelo menos era essa a imagem que ele gostaria que acreditássemos.

Ao longo do filme as crianças exibem os seus melhores movimentos de luta, demonstrando conhecer os golpes que melhor se adequam à filmagem, provavelmente em função da grande experiência com filmes de lutas. É interessante observar que a relação que se estabelece entre os dois atores é de cordialidade e cumplicidade, não havendo tentativas de um se sobressair mais do que o outro. Isso fica evidente na “solução” final que encontram para o final do filme que é o aperto de mãos em sinal de amizade. A escolha desse gesto é interessante, pois de certa forma é uma reprodução de um gesto comumente imposto pelos adultos para solucionar conflito entre as crianças. Essa reprodução não significa a submissão das crianças aos padrões comportamentais adultos, mas sim demonstra que as crianças conseguem ativamente se apropriar de regras e normas sociais para utilizá-las em situações que identifiquem como propícias. Terminar o filme com um aperto de mãos, antecedido pela explicação de que não há possibilidades de vencedor em função de ambos os personagens terem recebido o mesmo tipo de treinamento e estarem no mesmo nível de habilidades, é a solução encontrada pelas crianças para manter uma relação de horizontalidade, onde não existem vencedores ou perdedores.

O filme apresenta um detalhe espetacular: no meio da cena de luta e contrariando ao roteiro ou ao próprio ensaio, João resolve brincar de amarelinha. Isto é,

ao passar próximo ao “tabuleiro” de amarelinha desenhado no chão, João não resiste e faz uma jogada, saltando as casas ora com os dois pés, ora com um pé só, de acordo com as regras do jogo. O espetacular dessa cena está em percebermos uma das características mais marcantes das culturas infantis que é a presença da ludicidade. Não se trata de falta de seriedade, pois em nenhum momento João foge do seu personagem ou “estraga” a história. Ao contrário, ele acrescenta, por impulso, ao roteiro original uma assinatura peculiar da sua condição de criança, que brinca seriamente de fazer um filme. Como afirma Sarmiento (2003b), a ludicidade é um dos eixos estruturadores das culturas da infância, e João exemplifica isso de forma bastante clara.

2.2. A Guerra dos Sexos

Após a exibição do filme *Os Vingadores* no espaço diurno de atendimento, outras crianças mostraram interesse em participar das atividades de filmagem. Novamente colamos a condição de que qualquer filmagem deveria ser antecedida pela elaboração de um roteiro e/ou planejamento. Havia sete crianças interessadas em participar desse terceiro vídeo (se contarmos que o segundo foram as gravações de dança e música), o que exigiu uma maior negociação das crianças para definir o roteiro e os aspectos práticos para a filmagem. Diferentemente do filme anterior, já não foi necessário que fizéssemos aquela série de perguntas norteadoras para a elaboração do roteiro, pois as próprias crianças se organizaram para definir a história. É importante ressaltar que essa organização própria não significa de forma alguma que as crianças reproduziram a nossa estrutura de elaboração de roteiro, nem que o processo ocorreu sem conflitos. De fato foi possível observar que duas das crianças (Eliana e Bernardo) assumiram a função de organizar a história, sendo que, em geral, as outras crianças influenciaram na definição e caracterização dos seus próprios personagens.

Ao longo da negociação, percebemos que as crianças foram se agrupando em dois grupos distintos pelo gênero, e em função disso as crianças decidiram que um traço do roteiro seria justamente uma disputa entre meninos e meninas. Foi interessante observar que ao mesmo tempo em que falavam de dois reinos distantes formados separadamente por meninos e meninas e que disputavam territórios, as crianças se referiam as brigas que costumam vivenciar nos períodos em que estão nas ruas. Definiu-se então que o filme seria composto por dois narradores (Eliana e Bernardo) que descreveriam a história. A fala combinada entre as crianças foi:

“Era uma vez dois reinos que no início se davam bem. Logo depois, quando os meninos traíram a confiança das meninas, as meninas começaram a violentar os meninos quando passavam na área delas. A mesma coisa era feita pelos meninos. Veja agora como essa história termina”.

No entanto, é interessante pontuar que a história foi se construindo ao longo da filmagem, já que as crianças alteravam as idéias prévias que haviam tido e/ou discutido. Essa poderia ser considerada uma excelente estratégia de subverter a diretriz inicial fornecida de que deveria haver um planejamento, já que apesar de terem feito isso, as crianças de fato não o seguem. Isso demonstra as formas como as crianças lidam com as regras impostas pelos adultos, ora aceitando-as, ora transgredido-as, ora alterando-as.

Roteiro

Parte I: *Quando tudo começou*

Cena 1:

Bernardo: Essa história foi represen... foi refletida sobre duas gangs que não se davam bem. Eles eram todos do mesmo bairro, só que havia rixa entre as duas. Os meninos quando iam pro lado das meninas, as meninas batiam, e as meninas quando iam pro lado dos meninos, os meninos batiam.

Eliana: Tudo isso porque os meninos chamavam as meninas de metralhadas, derrubadas, fazia a maior... Mas eram a fim das meninas, entendeu? Mas as meninas não aceitavam isso: ‘Como é que os meninos é a fim da gente e fala que é metralhada e coisa...?’ Então faz assim: nem as meninas não se dá, nem os meninos não se dão. Teve um dia que os meninos foram intimar as meninas. As meninas estavam reunidas... não sei o que as meninas estavam fazendo. Aí os meninos... chegou um dos integrantes dos meninos e falou que a menina era gostosa, não sei quê. Depois disse que as meninas tiravam onda, eram metralhadas, não sei o quê. E nisso, uma das meninas foi e deu um soco neles. Tudo isso... toda essa rixa começou com um soco.

Bernardo: Porque claro que as meninas são metidas, né? Porque elas dizem que a gente é metralhado, mas elas é que são metralhadas. Elas tiram a maior onda de gostosas, mas não verdade não são tudo isso. Na verdade, nós meninos gostava mesmo, tentava intimar as meninas mesmo, só que elas não dava chance pra gente. Tiravam uma de má... coisa.

Eliana: Mas as meninas tinham no fundinho aquele interesse pelos meninos. Mas o que fazia os meninos ficar feio era aquele modo deles de playboyzinho. Playboyzinho metralhado, arrastado...

Bernardo: Mas bom, no final das contas deu tudo bom.

Eliana: Fizeram as pazes.

Bernardo: Ficaram todos felizes, isso que importa...

Eliana e Bernardo (abraçados): *Isso mesmo...*

Parte II: O desenrolar da história

Cena 2:

Eliana, Índia e Dora estão conversando em seu território.

Índia: *Parceira tenho uma coisa pra te contar, tá ligado? Tava passando por ali na esquina, aí os caras chegou e falou assim que te conhecia, que já te pegou, que fez isso e aquilo com você... É verdade, véio?*

Eliana: *Pô, mano, quem será esses caras?*

Dora: *É... quero conhecer.*

Índia: *Disse que ia sentar a mão em você. Que eles não foram com sua cara, tá ligado?*

Eliana: *Não... é isso mesmo. Deixe eles chegarem aqui, vai ser aquilo mesmo, compadre. A gente tá aqui conversando numa boa.*

Chega Bernardo...

Eliana: *É esse aí, é?*

Índia: *É esse mesmo!*

Bernardo (colocando a mão na cintura de Eliana): *E aí gatinha?*

Eliana: *Gatinha o quê, irmão? Me solte, irmão. Você o quê?*

Bernardo: *Toda gostosa e cheia de marra!*

Eliana: *Cheia de marra o quê? Eu te conheço da onde, irmão?*

Bernardo: *Princesa...*

Bernardo tenta pegar em Índia, que afasta a sua mão de forma brusca.

Índia: *Me solte.*

Eliana: *Eu te conheço da onde, mano?*

Bernardo: *Quer que te chame de metralhada, é?*

As três meninas vão se aproximando de Bernardo de forma a deixá-lo acuado, esse apesar de continuar xingando vai se afastando, até que começa a apanhar das meninas, que depois fogem deixando-o caído no chão.

Cena 3:

Bernardo se aproxima, todo machucado, do grupo de amigos: Júlio, André e João.

Bernardo (mancando e com gemidos de dor): *Parceiro, não sabe o que aconteceu.*

Júlio: *Qual foi, véio?*

Bernardo: *Um menina ali, parceiro.*

Júlio: *Que menina foi?*

Bernardo: *Aquelas meninas ali, que ficam ali.*

Júlio: *Então bora lá resolver essa parada.*

E os quatro meninos seguem em direção ao grupo das meninas.

Cena 4:

Os dois grupos se posicionam frente a frente e começam a trocar agressões verbais, que originam uma verdadeira guerra entre os grupos. As lutas ocorrem aos pares de meninos e meninas, sendo que essas duplas se revezam ao longo da luta. As crianças misturam socos, pontapés, com passos de capoeira e judô. Toda a cena foi apresentada em câmera lenta.

Parte III: Dias depois...

Cena 5:

As meninas estão reunidas com um espelho na mão, mostrando as marcas e cicatrizes da luta com os meninos.

Eliana: *Olha o que esses caras fizeram com a gente, mano? Olha o que fizeram no nosso rosto? Eu tão bonitinha, tão lindinha, tão fofinha... olha o que fizeram na minha cara? Olha pro meu olho, véio (e mostra o olho roxo). Mas também eu dei tanta porrada.*

Índia: *Eu também desci a mão neles.*

Eliana: *Eles devem tá todo metralhado, todo desgraçado. Mas o ruim é que a gente é tudo da mesma área, tudo do mesmo... e fica nessa rixa. Tá tudo errado. Por causa deles lá...*

Dora: *É deixa lá. Morreu lá!*

Índia: *Isso mesmo, deixa lá. Morreu lá.*

Cena 6:

Os meninos estão reunidos mostrando uns aos outros os ferimentos da briga, reclamando das dores no corpo.

Júlio: *Porra, velho, isso não dá. A gente só tá se dando mal! Essa rixa com as meninas, isso tá tudo mal.*

Bernardo: *É. Nós apanhamos delas, mas também demo porrada. Não tem jeito não.*

Júlio: *Esse meu olho roxo.... mas não tem problema não que eu vou correr atrás. Bora falar com as meninas...*

Os meninos vão junto ao encontro das meninas. Ao se verem já começam os pedidos de desculpas e os toques de mão em cumprimento.

Júlio: *Foi mal parceira! Que a gente não quer criar rixa com vocês não, que vocês são da mesma área.*

Eliana: *É cara, foi tudo aquilo mesmo. Mas agora passou, tá ligado Foi aquilo mesmo.*

E começam a trocar abraços entre eles.

Filmagem e exibição

A filmagem do filme *A Guerra dos Sexos* foi feita em *takes* diferentes, o que permitiu que as cenas fossem filmadas de forma mais nítida e com a câmera melhor posicionada. Foi curioso observar que o fato de existirem cenas diferentes permitiu que as crianças fossem adequando o roteiro àquilo que percebiam ser o melhor para o desenrolar da história, além de permitir que as crianças fossem aprimorando a caracterização das personagens. Durante a filmagem, percebemos que as crianças estavam preocupadas com a maquiagem e com o penteado dos cabelos, por exemplo. Nas cenas que são filmadas após a luta, foi interessante observar a elaboração das crianças na construção da personagem. Elas usaram pedaços de papel na boca, pra mostrar inchaço no rosto. Pintaram os olhos de roxo para indicar os hematomas decorrentes dos socos. Fizeram riscos de batom nas pernas e braços, indicando os ferimentos causados pela luta.

Da mesma forma que na filmagem anterior, é possível observar que há uma platéia assistindo às gravações do filme, sendo tal platéia formada por crianças e educadores de dentro da instituição e por algumas crianças do lado de fora que se

posicionaram na janela para participar. A importância de destacar a presença da platéia consiste em enfatizar a adesão das crianças às atividades de filmagens.

A exibição do filme *A Guerra do Sexos* não teve o mesmo entusiasmo que marcou as duas exposições anteriores e isso pode ser explicado por diversas razões fundamentais. Em primeiro lugar as crianças já estavam um pouco mais acostumadas a se verem na televisão, o que tirava o fator novidade da atividade. Em segundo lugar, a exibição do filme se deu de forma paralela à primeira atividade com a câmera fotográfica, fazendo com que o interesse das crianças migrasse das filmagens para a fotografia. As meninas já estavam, por outro lado, envolvidas com a filmagem do documentário. Além disso, o envolvimento com a elaboração do roteiro, assim como a filmagem de *A Guerra dos Sexos*, demandou um tempo maior das crianças, já que foi realizado em três dias distintos. De fato entre a sua proposta e o final da filmagem se passou mais de uma semana, sendo a exibição realizada um dia depois do término das filmagens. Esse tempo parece ter sido longo demais para garantir o interesse das crianças no resultado. Parece, inclusive, que em relação ao filme *A Guerra dos Sexos*, as crianças tiveram maior interesse e prazer em realizar as filmagens do que efetivamente apreciarem o resultado do filme. A animação das crianças em pensar a história e a preocupação minuciosa na caracterização dos personagens não se refletiu em um grande entusiasmo para assistir ao filme. De qualquer modo, assistir ao filme provocou risadas e animação entre os atores e as outras crianças que estavam no espaço. Talvez a diferença maior tenha sido notada pelo fato das crianças não pedirem para que o filme fosse repetido inúmeras vezes, como no caso das apresentações de dança.

Análise

Um primeiro aspecto a ser referido acerca do filme *A Guerra dos Sexos* é o fato do seu roteiro ter sido eminentemente fruto de improvisações. Isso porque, apesar de as crianças terem discutido a história antes do filme e durante os intervalos da cena, os diálogos e ações acabavam por ser improvisados pelos atores. A improvisação dos diálogos aliado ao fato de que a história retratava situações já vivenciadas pelas crianças permite-nos observar aspectos da interação entre as crianças, tais como a linguagem verbal que usam, com suas expressões particulares, assim como a linguagem não-verbal, através das posturas e movimentos. Esses aspectos fazem com que o filme tenha muito mais elementos de realidade do que de ficção. Ou seja, apesar de em alguns momentos

da luta as crianças representarem papéis como os dos personagens de Matrix, em geral as suas ações eram representações do seu cotidiano. Já não havia mais Jackie Chan e Brad, mas sim Eliana, Índia, André, João. A própria luta possui mais semelhanças com as brigas que observamos durante a observação do que com cenas de filmes. Podemos dizer que se trata de um filme que inicia no reino distante da ficção, mas que acaba por se efetivar na realidade do cotidiano dessas crianças. Isso não impede, no entanto, que haja traços de fantasia e do mundo encantado do faz-de-conta. De fato, o final escolhido pelas crianças é: e eles viveram felizes para sempre. Obviamente isso sendo dito de outra forma, mas a mensagem era clara. As histórias acabam com um final feliz.

Outro aspecto interessante acerca do filme foi o fato de incorporar as aprendizagens que as crianças adquiriram ao longo das atividades com as filmagens. Percebe-se isso pela escolha de filmarmos o filme em cenas separadas, para que obtivéssemos a melhor filmagem. Nesse mesmo sentido, as crianças buscaram ampliar os diálogos e obedecer a certa ordem para falar, de forma que todos pudessem ser ouvidos. Outra aprendizagem das crianças (e nossa enquanto pesquisadoras) foi colocar todas as cenas de lutas em câmera lenta, o que deu um efeito interessante ao filme.

Por fim, é importante dizer que *A Guerra dos Sexos* é também um excelente exemplo das formas como os produtos culturais das crianças se constroem em constante diálogo e interface com o mundo adulto. As crianças escolheram como título do filme um título de uma novela antiga de mesmo nome, cujo sucesso fez com que o título se tornasse uma expressão vulgar. Por outro lado, a partir desse título as crianças exploram aspectos da sua própria realidade enquanto crianças que experienciam ou já experienciaram a questão de rua. Trata-se, pois, de uma expressão cultural marcada por diversos atravessamentos, como o pertencimento a uma geração específica (infância) e como um grupo que apesar de viver essa geração, vive sobre outros constrangimentos sociais (as crianças em situação de rua).

2.3. Documentário⁶³

O terceiro filme produzido pelas crianças é marcado pela diferença em relação aos filmes anteriores. Em primeiro lugar, é o primeiro filme a ser realizado no acolhimento noturno feminino, contando por isso com a participação exclusiva das meninas. De acordo com Eliana, idealizadora do documentário, estava na hora de “fazer uma coisa séria, diferente daquelas bobagens dos meninos”. Essa “coisa séria” significava produzir um documentário acerca das trajetórias de vida das meninas⁶⁴ e as suas inserções na instituição de acolhimento. Segundo Eliana, o local ideal para a realização do documentário seria o espaço de acolhimento noturno destinado às meninas, pois lá teríamos “tranquilidade” para fazermos as filmagens. De fato, Eliana tinha muito clara a forma como esperava que todas as filmagens que estavam sendo feitas fossem integradas.

Eliana começou então a me dizer como eu deveria editar o filme. Que deveríamos fazer como uma novela. Primeiro apresentava uma parte no acolhimento noturno das meninas, depois um pedaço do documentário que deveria ser realizado no acolhimento noturno dos meninos. Segundo ela, eu deveria ir mesclando essas cenas até o momento em que apresentasse as atividades conjuntas que eles fizeram no Espaço Cidadania. Foi interessante perceber o senso de estética de Eliana, que dizia inclusive que eu deveria usar como música de fundo a música *Eu não Pedi pra Nascer* e a forma como eu deveria editar o filme. (Diário de Campo, 07/04/2006).

Em relação ao documentário, Eliana parecia também ter claro o que esperava do mesmo. Disse que deveríamos filmar o espaço de acolhimento diurno, mostrando as suas instalações, depois deveríamos mostrar alguns dos trabalhos produzidos pelas meninas e depois encerraríamos com entrevistas a todas às meninas que estivessem no local. Inicialmente, Eliana pediu que eu e Thaís elaborássemos o roteiro da entrevista que deveria versar sobre a vida das meninas. Dissemos que seria muito mais interessante se fosse ela a construir o roteiro, já que dessa forma responderia àquilo que ela havia idealizado. Ela concordou e ao chegarmos ao acolhimento noturno para o início das filmagens, ela nos apresentou o roteiro da entrevista já elaborado (Anexo J).

⁶³ Nesse capítulo realizaremos a descrição e a análise referentes à idealização e realização do documentário, sendo que o conteúdo das entrevistas será analisado no próximo capítulo, no âmbito das trajetórias de vida das meninas.

⁶⁴ Como referido anteriormente, o interesse em realizar um filme sobre as trajetórias das crianças em situação de rua já havia sido demonstrado por um dos meninos, Júnior. Mas o filme acabou não sendo realizado em função da sua saída da instituição. Ao saber do documentário proposto pelas meninas, Bernardo demonstrou interesse em fazer o mesmo no espaço de acolhimento noturno para os meninos, mas não foi bem sucedido em convencer os colegas a participarem do projeto, o que acabou por inviabilizar a realização do mesmo.

Apesar de o documentário ter sido pensado por Eliana, fizemos um esforço para que ela compartilhasse as decisões com as outras meninas e que permitisse que todas pudessem participar de forma igualitária. No entanto, foi possível verificar que Eliana usou do seu papel de líder do grupo para garantir que as decisões coletivas fossem ao encontro de seus interesses.

Roteiro

Parte I: Apresentando o Espaço

Eliana: Boa noite, a gente está aqui acabando de gravar esse documentário na casa de acolhimento, que é onde a gente passa a noite. Aqui é o espaço onde a gente dorme, onde a gente faz atividade, assiste, janta, conversa, ouve som. Aqui é o nosso lar, nesse palácio.

Após essa fala introdutória Eliana faz a apresentação dos diversos espaços da instituição, explicando para que serve cada espaço e tecendo comentários diversos sobre o funcionamento da instituição. Alguns dos comentários de Eliana:

“Olha o jardim da nossa casa. Não é lindo?”

“Aqui é a cozinha. Aqui é que fica o rango, onde a gente enche a barriga quando tá na larica”.

Ao mesmo tempo que apresenta a casa, Eliana nos orienta sobre o que devemos ou não filmar:

“Chega aqui, tia, faz o favor, olha o jardim.”

“Aqui é o banheiro da administração. Não mostra que tá cheio de pijama sujo.”

“Olha o tanto de roupa suja?! Pode filmar isso!”

*“Pode dar um close nessa palavra aqui: *barriada*.”⁶⁵*

Cena 2:

Eliana e Dora apresentam algumas das atividades que as educandas fizeram na instituição, principalmente desenhos. Muitas das atividades pertenciam a meninas que já não estavam no espaço, levando Eliana a fazer vários comentários sobre aquelas que ela chama de *minhas antigas parceiras*.

⁶⁵ De acordo com Eliana, “mulher *barriada* é mulher feia, metralhada, peito caído”.

Parte II: Entrevista com Educador

A idéia de Eliana era nessa parte do documentário entrevistar alguns dos educadores da casa de acolhimento noturno, acerca do seu trabalho na instituição. No entanto, as educadoras do plantão optaram por não participar. Apenas um dos funcionários⁶⁶ aceitou ser entrevistado por Eliana e Dora. As perguntas das meninas foram diretas, deixando algumas vezes o funcionário em uma posição desconfortável, como, por exemplo, a pergunta feita por Eliana acerca dos sentimentos do funcionário em relação às crianças da instituição:

“Você gosta da gente por pena? Você gosta da gente porque alguém tem que gostar da gente ou você gosta da gente porque você aceita o jeito da gente ser?”

Cabe salientar que essa questão demonstra o conhecimento das crianças acerca da forma como são socialmente percebidas e quais são alguns dos sentimentos que causam nos outros, como por exemplo, o sentimento de pena. Em outros momentos, as crianças deixam claro perceber o conjunto de representações sociais que se constroem sobre elas e relatam estratégias de sobrevivência que passam justamente por utilizar desse tipo de representações (fazer cara de fome pra conseguir dinheiro, chorar para convencer os Conselheiros Tutelares de que precisam e merecem uma segunda chance). No entanto, as crianças sabem que nem sempre possuem uma imagem favorável e relatam as agressões verbais que recebem nas ruas, seja de transeuntes, seja dos próprios policiais. Ao fazer essa pergunta Eliana demonstra conhecer esse conjunto de representações e sentimentos que as crianças em situação de rua evocam e solicita do funcionário (que para ela representa todos os funcionários) um posicionamento, deixando claro que espera que ele os aceite do jeito como eles são. Quando o funcionário responde que gosta deles dessa forma, Eliana imediatamente faz um adendo, reconhecendo que talvez sejam necessárias mudanças de comportamento por parte das crianças.

Ainda em relação a essa cena, observa-se que o fato da entrevista estar sendo filmada fez com que as meninas tivessem coragem de colocar questões que as

⁶⁶ De acordo com as meninas, o funcionário entrevistado é o responsável por fazer as ocorrências das casas de acolhimento feminina e masculina.

incomodavam, mas que não haviam sido anteriormente formuladas, como foi o caso da pergunta feita por Dora:

“Eu vou falar! Eu vou falar pra câmera. Eu quero saber por que Marina foi pra cadeia? Fale pra câmera”.

Parte III: Com a palavra...

Essa parte do documentário é formada pelas entrevistas que Eliana realizou com as outras crianças. Na versão entregue às crianças, as entrevistas foram editadas de forma a manter apenas a apresentação das meninas (nome e idade) e o recado que elas quiseram deixar para alguém que gostassem. Na edição excluímos ainda a apresentação de duas das crianças que foram entrevistadas, pois essas haviam passado apenas aquela noite na instituição. As crianças não aceitaram com passividade essa edição e argumentaram que se elas falaram e se responderam às questões foi porque queriam que as pessoas soubessem, logo eu não poderia editar o filme. Propusemos às crianças que elas poderiam assistir as suas próprias entrevistas quantas vezes quisessem, mas que não deixaríamos uma versão integral do documentário em suas mãos⁶⁷. Foi interessante que essa edição foi anunciada no momento em que lemos o roteiro da entrevista e percebemos o teor das questões e das possíveis respostas. No entanto, Eliana tentou nos demover da idéia, demonstrando que as crianças eram livres pra responder ou não às questões, como ela explicita no início da entrevista com Daniela.

“Queria saber se tem alguma coisa assim da sua vida que você possa contar. Se tiver alguma pergunta assim que você não gostar, você diz que prefere... você não responde.”

Apesar desse esforço das crianças, optamos por manter a edição do documentário, admitindo que tal edição acabou por esvaziar de sentido a versão final, na medida em que as meninas já não puderam mais divulgar as suas histórias como gostariam.

⁶⁷ As considerações éticas que decorreram desse embate e as decisões que foram tomadas já foram apresentadas no Capítulo 1. A palavra considerações é extremamente adequada a esse caso, uma vez que não foram apresentadas respostas ou verdades absolutas, mas apenas foram feitas reflexões sobre as questões, sendo que tais reflexões tentam justificar as posições adotadas durante a investigação e também durante a elaboração da tese.

Filmagem e exibição

A filmagem do documentário foi interessante na medida em que foi possível percebermos o cuidado que as crianças tiveram em selecionar a forma como gostariam de ser representadas no filme. Desde o dia em que Eliana propôs a realização do documentário foram tecidos comentários a esse respeito, como por exemplo, a necessidade de que todas estivessem com o banho tomado, com os pijamas limpos, os cabelos penteados. Essa preocupação não parecia refletir uma vaidade individual, mas a preocupação em construir uma imagem coletiva das meninas. Isso porque elas poderiam, por exemplo, optar por usarem nas gravações suas próprias roupas, mas ao invés disso, enfatizavam o pijama, pois *“todas iguais ficaria muito bonitinho”*, nas palavras de Eliana. Vemos aqui novamente uma preocupação com o telespectador, na medida em que as crianças pretendem contar as suas trajetórias de vida enquanto um grupo que compartilha situações similares. Ou seja, mas importante do que as singularidades de cada criança eram as comunalidades desse grupo que compartilhava a experiência de estar inserido em uma instituição municipal para o atendimento de crianças de rua. No dia da filmagem, Eliana nos fala sobre esse cuidado em estarem todas *bonitinhas* para aparecerem nas filmagens:

“A gente trocou de pijama, trocou de toalha, de lençol, de fronha. A gente trocou tudo. Tá tudo bonitinho hoje.”

Esse cuidado com a aparência parece diferir da preocupação demonstrada no filme anterior com a caracterização dos personagens, pois no filme havia a colocação da maquiagem, a construção do personagem. No documentário, por outro lado, havia um cuidado em aparecer de “cara limpa”, ou seja, o objetivo das crianças era contar as suas trajetórias e experiências de vida. Não se tratava mais de ficção, mas sim da realidade das suas vidas. Além disso, a forma como estruturaram o ambiente e a aparência demonstram uma preocupação em produzir um documentário similar aos que, na opinião das meninas, circulam de fato na mídia.

Uma questão a ser ressaltada acerca das filmagens do documentário refere-se às reações das crianças ao serem entrevistadas. De forma geral, podemos afirmar que as crianças responderam às questões de forma natural (sendo natural entendido como a forma habitual delas se comunicarem), apesar de ter uma preocupação em olhar para a

câmera, falar num tom de voz um pouco mais elevado, enfim, com preocupações que eram decorrentes do fato de ser uma situação estruturada. Responder às questões das entrevistas não parecia causar nenhum desconforto, apesar dos temas abordados serem particularmente difíceis. De fato, parecia haver nessa forma “natural” de contar as suas trajetórias certo distanciamento emocional. As crianças falavam de experiências negativas no mesmo tom de voz que falavam de aspectos positivos das suas histórias. Inclusive, algumas crianças falam de maneira jocosa, ironizando algumas das respostas. No entanto, houve uma menina, Rebeca, cuja entrevista foi marcada pela expressão das mais diversas emoções. Ao contar sua história, ela se emociona, chora, se irrita, se revolta, se mostra carente de afeto e cuidado. Essas duas posturas, apesar de divergentes, nos mostram as estratégias que as crianças utilizam para lidarem com as suas experiências de vida.

A exibição do documentário foi realizada em dois momentos. Inicialmente, fizemos a apresentação na casa de acolhimento feminino e permitimos que as meninas que estivessem presentes e que quisessem poderiam exibir suas entrevistas. Foi interessante observar que apesar de pedirem pra rever a entrevista, em certo momento, algumas desistiram no meio da exibição, como foi o caso de Dora. Podemos questionar se tal comportamento não indica que assistir às suas próprias entrevistas faz com que as crianças já não possam manter o distanciamento que referimos anteriormente, pois são colocadas na perspectiva do telespectador que vê e ouve as informações que são fornecidas. Obviamente, não podemos deixar de considerar que essa hipótese esteja completamente equivocada e que as crianças apenas perderam o interesse em rever suas próprias entrevistas, já que estávamos em um estágio em que era relativamente freqüente se assistirem na televisão ou computador. O outro momento de exibição foi no espaço diurno de atendimento, sendo que foi possível observar o entusiasmo das meninas em mostrarem o documentário que haviam feito e principalmente os recados que haviam deixado para os meninos e educadores do espaço.

Análise

O documentário produzido pelas meninas nos permite realizar dois eixos de análise, sendo que o primeiro é a forma como o filme foi idealizado e produzido pelas crianças. Já o segundo eixo de análise se refere ao conteúdo das entrevistas que foram realizadas no âmbito do documentário. Como referido anteriormente, nos ateremos

nesse capítulo ao primeiro eixo de análise, o que significa que analisaremos a organização do roteiro de entrevista, suas influências e características, assim como as interações que as meninas estabelecem entre si, com as pesquisadoras e os supostos telespectadores.

O roteiro da entrevista (Anexo G) é composto por vinte e oito questões que abordam diferentes aspectos da vida das meninas, desde a relação com a família, a rua e a instituição. O fato das meninas escolherem questões que versam justamente sobre os temas que inicialmente foram estabelecidos para o presente trabalho não é fruto de uma coincidência, mas da efetiva importância desses contextos. De fato as trajetórias de vida das crianças em situação de rua não podem ser de forma alguma dissociadas da análise e compreensão desses três distintos espaços de socialização que ora competem, ora convergem em suas regras e dinâmicas de funcionamento. É o jogo de tensões e negociações entre esses contextos que acaba por caracterizar as trajetórias de vida dessas crianças.

Apesar de abordar os três contextos (família, rua e instituição) o roteiro da entrevista se concentra mais nas experiências vivenciadas pelas crianças na rua, ou pelo menos é essa a impressão que temos se considerarmos a ordem como as questões são enunciadas. Há uma espécie de seqüência que se inicia com a família, passando pela rua e sendo finalizada na instituição. Nesse sentido, pergunta-se sobre a família, os sentimentos nutridos em relação a ela e os motivos que levaram a criança a sair de casa. A entrevista passa a abordar, então, a vida na rua, com as experiências sexuais e afetivas, os constrangimentos e os comportamentos das crianças considerados desviantes como o uso de drogas, o furto e roubo, entre outros. Após essas questões, o foco da entrevista dirige-se à instituição e às relações que as crianças estabelecem nesse contexto. São feitas, ainda, três questões que remetem a um projeto de futuro, demonstrando um pouco a forma como as crianças, ou particularmente Eliana, percebem as trajetórias das suas vidas. No final da entrevista as crianças são então convidadas pela entrevistadora a deixar uma mensagem carinhosa para alguém.

O interessante de o roteiro ter sido feito por uma das meninas é o fato de ter se tornado ele próprio um objeto de análise, na medida em que permite considerarmos que questões são consideradas relevantes para as crianças, quais são os temas que elas desejam compartilhar com o público, já que inegavelmente a perspectiva de Eliana é

tornar público as realidades das suas vidas, daí não fazer um filme e sim um documentário. Esse aspecto merece ser enfatizado, pois parece ser de suma importância para compreendermos a forma como o documentário é idealizado, que aspectos são ressaltados na sua filmagem e que tipo de informações são trocadas entre as crianças. O documentário subentende a existência clara de um telespectador outro que não apenas as próprias crianças, ficando isso claro nos comentários que Eliana faz ao longo das entrevistas. Eliana claramente dialoga com o telespectador e utiliza uma linguagem televisiva interessante, que mistura programas de entretenimento, *talkshows* (em que os convidados falam sobre suas vidas, mandam beijinhos e recados para aqueles que gostam, etc.) com programas jornalísticos que visam a explicitação e mediatização dos dramas alheios. Ou seja, em alguns momentos Eliana dá um ar leve e descontraído às entrevistas, como se estivesse (e de fato está) em um papo com as amigas, como ilustra a seguinte frase: “*Daniela, vamos fofocar um pouco sobre sua vida hoje*”. Em outros momentos, percebemos que o interesse de Eliana é de fato mostrar da forma mais chocante possível os dramas vivenciados por elas, como podemos perceber em algumas dessas falas:

Eliana: *E quando você tomava pico na veia, você sentia o que?*

Rebeca: *Uma sensação assim, boa, mas esquisita, entendeu? Ficava assim viajando. Via certos tipo de coisas, imagens assim, mas depois...*

Eliana: *Não tem como você descrever não?*

Rebeca: *Não tem. Porque eu ficava fora de mim, entendeu? No outro dia eu não lembrava de nada do que aconteceu.*

Eliana: *Você só sabia que usou a droga.*

Rebeca: *Sabia que usei a droga porque ficava a mancha, como até hoje eu tenho aqui.*

Eliana: *Aqui ó gente (aponta com a caneta pras marcas no braço de Rebeca). Essas marquinhas aqui. Do outro lado tem também? (Rebeca mostra o outro braço). Aqui ó, do outro lado dá pra ver melhor.*

(...)

Rebeca: *Eu com quase dois meses que tive Rafaela, o pai de minha filha me empurrou pela escada e eu fui parar no hospital de novo pra refazer os meus pontos.*

Eliana: *Mostra a marquinha também.*

Rebeca: *Que tá até hoje doendo. (Levanta-se e mostra a marca da cesariana).*

Eliana: *Aqui ó. Cesariana, aqui.*

O fato de a entrevistadora ter sido uma criança⁶⁸ foi, a nosso ver, fundamental para que as entrevistas decorressem de uma forma aberta e sem rodeios. O fato de compartilhar com as outras crianças experiências similares de certa forma autorizava Eliana a fazer as perguntas que formulou, sem constrangimentos. Além disso, a relação entre as meninas favorecia a veracidade das respostas, já que uma conhecia a história da outra e nos momentos em que algo ia ser omitido ou contado de forma diferente, a entrevistada era “chamada atenção”. Sabe-se que as crianças em situação de rua possuem uma série de respostas prontas para fornecer aos pesquisadores, em função da sua experiência com técnicos, agentes policiais, jornalistas. Essas respostas socialmente aceitas e consideradas esperadas eram proibidas no contexto em que as entrevistas se realizaram, pois a conversa era entre iguais. O fato de eu e Thaís estarmos presentes ou o fato de existir um suposto telespectador do documentário não parece ter enviesado as respostas. Talvez a forma de contar tenha sido alterada, havendo essas ênfases que colocamos anteriormente, de explicitar os dramas, utilizar uma linguagem proveniente de um jornalismo sensacionalista, etc. Mas essa interferência se limitava à forma e não ao conteúdo das respostas. Havia claramente entre entrevistadora e entrevistadas uma relação de cumplicidade, não decorrente apenas do fato de já se conhecerem, mas principalmente do fato de serem *parceiras* nos dramas que estavam sendo relatados. É essa cumplicidade que faz com que Eliana fale dos seus próprios dramas durante uma entrevista:

“É, a piveta tá passando um drama na vida dela. Eu tô aqui mais uma vez tentando me livrar das drogas também, igual a ela. Tô tentando me sair das drogas. Eu sei o que ela tá passando que não é fácil.”

O curioso é que a identificação das crianças não se refere necessariamente a situações semelhantes, pois no trecho citado a criança entrevistada vivia algo diferente do drama descrito por Eliana. Mas o que importa de fato é todas elas estarem passando por um momento difícil na vida, já que estão na instituição.

Apenas a cumplicidade existente entre essas crianças permite que uma entrevista como a que foi elaborada não seja encarada como uma profunda agressão ou invasão de privacidade. Claro que poderíamos considerar que essas crianças estão acostumadas a terem suas vidas escrutinadas pelos mais diferentes técnicos e profissionais. Desde que

⁶⁸ A pedido de Eliana, eu realizei a entrevista com ela e com Dora, sendo interessante observar o meu próprio constrangimento em fazer as questões formuladas pelas crianças em função da forma direta e até invasiva como as questões estavam organizadas.

entram na instituição (e antes disso, já que a maior parte das crianças já tem uma experiência com o serviço social e/ou sistema de proteção), as crianças passam a ser constantemente convocadas a falarem sobre suas histórias, suas experiências e seus problemas. Inclusive, é importante referir que algumas das questões propostas por Eliana estão presentes no Protocolo de Escuta criado pela instituição (Anexo H). A diferença entre esses dois documentos está claramente nas respostas que são obtidas. Quando analisamos as fichas individuais das crianças verificamos uma série de questões deixadas em branco e muitas provavelmente se devem a uma não resposta das crianças. Já durante as entrevistas, nenhuma questão ficou sem resposta.

As entrevistas foram extremamente reveladoras sobre as crianças, sendo inclusive obtidas informações que não eram do conhecimento dos educadores, como por exemplo, o fato de uma das crianças suspeitar que estivesse grávida ou de outra relatar que a sua primeira relação sexual ocorreu aos onze anos com um familiar já adulto. Trata-se de histórias que essas crianças comumente compartilham entre si, mas que fogem ao conhecimento dos adultos. Esse fato demonstra a potencialidade das atividades participativas enquanto metodologia de investigação e também como estratégia de intervenção com as crianças em situação de risco, na medida em que permite aos pesquisadores e profissionais acederem a informações que de outra forma estariam inacessíveis. Obviamente, o acesso dos educadores e funcionários a tais informações ocorreu em função das próprias crianças terem permitido o acesso dos mesmos às atividades.

Considerações

Após a apresentação dos filmes, cabe destacar alguns aspectos da realização da câmera de vídeo como instrumento de investigação. Conforme referimos no Capítulo I, o *Participatory Video* (PV) tem sido uma técnica utilizada com o intuito de promover a participação das crianças. Em um investigação com crianças em situação de rua realizada no Rio de Janeiro, Brasil, Faulkner (1998) utilizou essa técnica e de acordo com o autor foi possível obter importantes resultados, na medida em que as crianças demonstraram um grande interesse na atividade, facilitando assim o processo de comunicação com o adulto investigador. A utilização da câmera de vídeo no presente trabalho, poderia ter sido potencializada se tivéssemos a oportunidade de inserir as crianças no processo de edição das imagens, assim como responsabilizá-las pelo

controle da câmera⁶⁹. Além disso, seria importante realizarmos as atividades de filmagem por mais tempo para que as crianças pudessem cada vez mais se apropriar dessa forma de linguagem. Caso fossem realizadas mais atividades com a câmera de vídeo, poderíamos ter ampliado a participação das crianças, pois foi possível perceber que houve uma centralização de papéis nas figuras mais influentes do grupo, sendo tal centralizaçãoreferida por Faulkner (1998).

3. Fotografias

Uma das atividades centrais da investigação foi a realização de fotografias pelas crianças participantes do estudo. Ao recorremos à fotografia, nos baseamos em algumas pesquisas que apontam que esse instrumento é de particular interesse para a investigação com crianças em situação de rua (Borowsky; 2002; Justo, 2003; Neiva-Silva, 2003). De acordo com Justo (2003):

(...) o emprego de ensaios fotográficos poderia auxiliar os sujeitos participantes do grupo a dizer o que dificilmente diriam por meio da fala ou da escrita. Mais do que isso: o exercício de fotografar os ajudaria a elaborar uma compreensão mais profunda da realidade (...).

Conforme referido no Capítulo I, dividimos a atividade em dois momentos distintos, sendo o primeiro destinado a uma aproximação com o equipamento e como forma de despertar o interesse das crianças pela fotografia. O tema central desse primeiro momento foi a instituição que as crianças estavam inseridas. Foi solicitado às crianças que em duas fotos registrassem o lugar/objeto mais significativo para eles dentro do espaço.

O segundo momento refere-se a utilização individual das máquinas fotográficas descartáveis, que ficaram com as crianças por um período de quatro dias⁷⁰. O tema porposto para essa tarefa é que as crianças fotografassem pessoas/lugares/objetos que fossem importantes e significativos para elas de forma a representar suas trajetórias de vida.

⁶⁹ Em um dos poucos momentos em que uma criança esteve a filmar, observamos o interesse delas em entrevistas os adultos, perguntando questões sobre a vida dos técnicos e funcionários, mas principalmente fazendo questões sobre a forma como os adultos os percebiam e que sentimentos tinham em relação a eles. Parecia haver um interesse em inveter os papeis, já que rotineiramente quem responde a questões são as crianças e não os adultos.

⁷⁰ Para duas crianças, a duração da atividade foi de um pouco mais de uma semana, pois essas foram para casa passar as festividades de Semana Santa, período em que foi realizada a atividade.

Cabe ressaltar a nossa opção por não utilizar as fotos em que as crianças aparecem. Assumimos com a instituição o compromisso de não divulgar as imagens das crianças para que essas não fossem reconhecidas. Apesar de poder divulgar as fotografias após a utilização de técnicas de manipulação de imagens que impedissem o reconhecimento das crianças, optamos por não fazê-lo. Acreditávamos que ao editar as fotografias, sem um comum acordo com as crianças, estaríamos alterando as imagens tal como foram pensadas e planejadas por elas.

3.1. A máquina coletiva: fotografando a instituição

Das doze crianças que participaram das atividades temos as justificativas para a escolha das fotografias de dez crianças, já que as duas outras crianças não estavam mais na instituição no momento da devolução das fotografias. Além disso, houve duas crianças que tiraram apenas uma fotografia, o que significa que o total de fotos justificadas dessa atividade foi dezoito. Apesar da diversidade das fotografias retiradas é possível agrupá-las em quatro categorias, a partir das justificativas fornecidas pelas crianças. É importante ressaltar que a mesma forma pode integrar duas categorias, pois em alguns casos as crianças forneceram duas justificativas para a mesma foto, baseadas em aspectos diversos que foram fotografados.

A primeira categoria identificada foi denominada de *Beleza*, sendo que nessa categoria se incluem as fotos que as crianças tiraram de espaços e/ou objetos/símbolos que julgavam bonitos. Houve um total de sete fotos que se enquadram nessa categoria. Algumas crianças tiraram fotografias do mesmo objeto e justificaram do mesmo modo. Como exemplo temos essa fotografia retirada por Marcelo (Foto 1), cuja justificativa dada foi: “Eu gosto do desenho da figura”. Já Manuel justifica ter escolhido essa fotografia pelo fato de ser bonita.

Foto 1:



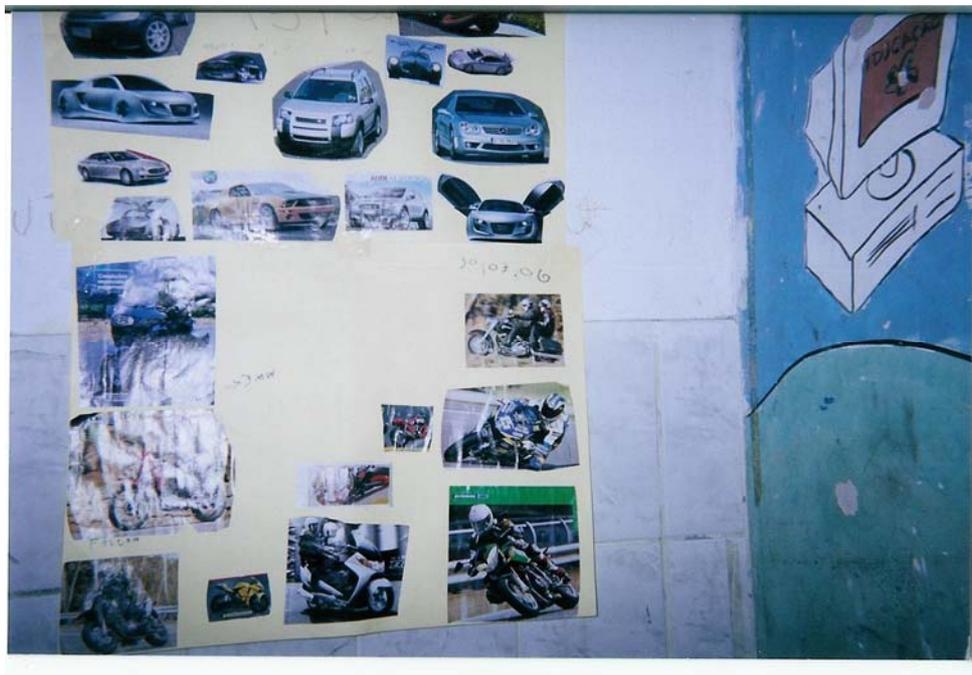
Essa foto é interessante, pois permite problematizar uma série de aspectos, como por exemplo, a própria análise realizada que incluiu tal fotografia na categoria Beleza. Afinal, quem analise essa foto pode considerar que Marcelo ao dizer que gostou do desenho da figura estaria se referindo ao que ela representa (a escola) e não à beleza da imagem. No entanto, apesar de não excluir completamente essa possibilidade, a inclusão da fotografia na categoria *Beleza* se justifica pelo contato com a criança que demonstrou apreciar desenhos e que se reflete no seu conjunto individual de fotografias, em que foi capturada a imagem de um outro desenho. Essa discussão torna-se interessante pois permite explicitar a forma integrada com que a análise das fotografias, dos filmes, da dança e da música foi realizada. Ou seja, a análise das produções das crianças foi pautada na nossa interação com elas, no conhecimento que adquirimos sobre suas trajetórias e experiências de vida.

De qualquer forma, consideramos necessário destacar o fato de se tratar da imagem de uma Escola a fotografia retirada por duas das crianças, afinal um dos aspectos que caracteriza as crianças participantes do estudo é justamente o fato de não estarem inseridas em uma instituição escolar. As fotos aliadas a falas pontuais das crianças nos permitem perceber que o não estar na escola é percebido pelas próprias crianças como algo negativo, já que as diferencia (negativamente) das outras crianças. Marchi (2007) aponta que as crianças em situação de rua se distinguem das outras

crianças justamente por terem rompido com as instituições definidas pela modernidade para socializar as crianças – a família e a escola.

Outra fotografia inserida na categoria *Beleza* é aquela tirada por André (Foto 2), que justificou o fato de ter tirado uma fotografia de um trabalho feito por um colega pelo fato dos carros e motos que compõem a imagem serem lindos, como pode ser verificado na fotografia.

Foto 2:



Apesar de não ter sido utilizado como justificativa por André, não podemos deixar de ressaltar o fato de que novamente aparece na imagem a referência à educação através da pintura que existe na parede da instituição e que foi também capturada pela fotografia de André. De fato, um dos aspectos da categoria *Beleza* é o fato de estar intimamente relacionada com os desejos das crianças. Já que essas parecem desejar estar nesses espaços considerados bonitos, assim como, em certa medida, desejam possuir os bens retratados. Talvez a educação não seja o desejo explícito das crianças, mas com certeza é o desejo de todos aqueles que defendem os seus direitos.

Ainda na categoria *Beleza* aparecem fotos da parte exterior da instituição, onde há algumas árvores e uma foto da cozinha da instituição, que é considerada bonita por Manuel, autor da foto, pois é constantemente limpa pelos funcionários.

A segunda categoria identificada nas justificativas das crianças é *Brincadeira/Diversão*. Nessa categoria se incluem todas as fotos que as crianças tiraram de espaços da instituição que remetem ao lazer, brincadeira, jogo e diversão, havendo cinco fotos que foram classificadas como pertencentes a essa categoria. Fotografias similares foram obtidas por Tomás (2006), em uma investigação em que as crianças foram convidadas a fotografarem a escola com o intuito de apresentarem a mesma a outras crianças. Conforme percebemos durante a investigação, um dos locais privilegiados para esse tipo de atividade é a quadra de futebol, que foi retratada por duas crianças, sendo que a foto aqui reproduzida é a de João (Foto 3).

Foto 3:



Outra importante brincadeira das crianças é o jogo de amarelinha, sendo a sua base fotografada por Alex (Foto 4), que ao ser questionado sobre o motivo de ter tirado essa fotografia afirma: “*Porque eu gosto, porque fui eu quem fez e porque eu brinco nesse lugar todos os dias*”. A justificativa de Alex inclui essa mesma fotografia também na categoria seguinte que é a dos espaços/objetos/símbolos com *Significado Especial*.

Foto 4:

O material utilizado para a realização das atividades, assim como o espaço destinado à realização das mesmas, também foram cenários escolhidos pelas crianças, que justificaram essas fotos por considerarem que se divertem com a realização das tarefas ali desenvolvidas. Isso é interessante se considerarmos a baixa adesão das crianças às atividades que são propostas pelos educadores. De qualquer forma, parece ser oportuno enfatizar que as propostas que possuem um componente lúdico atraem as crianças, ou seja, elas gostam das atividades, na medida em que se divertem ao fazê-las.

A categoria seguinte, conforme já referido, é a categoria dos *Significados Especiais*, havendo cinco fotografias que se enquadram nesse grupo. Conforme diz o nome da categoria, essa se refere às fotografias que foram tiradas pelas crianças pelo fato de representarem algo de significativo para elas, como por exemplo, o nome do(a) namorado(a) escrito na parede, o símbolo da instituição ou uma produção da qual a criança se orgulha, como foi o caso da foto tirada por Alex (Foto 4).

Por fim, temos a categoria *Utilidades*, com duas fotografias. Inserem-se nessa categoria as fotos que foram retiradas de espaços da instituição que as crianças utilizam para suprirem suas necessidades, como o banheiro (“Tirei a foto porque é onde tomo

banho, me asseio”, Dora) e a cozinha (“*É de onde sai a comida que enche nossa barriga*”, Alex).

Conforme referido anteriormente, as fotos na máquina coletiva tiveram por objetivo ser uma atividade preparatória para o trabalho com as máquinas individuais, na medida em que foi nessa atividade que demos as instruções básicas de manejo da máquina descartável. Além disso, tínhamos o objetivo de atrair o interesse das crianças em verem suas fotos reveladas e também de se verem nas fotos. Daí termos dado como única restrição para essa primeira atividade a realização de fotos com pessoas (crianças e/ou adultos). Isso fez com que nessas fotos da instituição não constassem, por exemplo, os educadores, técnicos e dirigentes do espaço, que provavelmente seriam fotografados caso esse tipo de foto tivesse sido autorizada. Percebe-se isso pelo grande número de fotos dos adultos da instituição que apareceram nas fotografias individuais.

3.2. As máquinas individuais: análise das fotografias

Em relação às fotografias retiradas a partir das máquinas individuais, é importante referir algumas das características dessa atividade. Conforme referimos anteriormente, as crianças foram instruídas a tirarem fotografias que pudessem caracterizar suas vidas, ou seja, as crianças deveriam fotografar todas as pessoas/objetos/símbolos/lugares que fossem significativos para elas. Acreditamos, no entanto, que as crianças não seguiram essa diretriz, pelo menos não de forma planejada. Apesar da nossa instrução, elas utilizaram outras regras para orientar a escolha das fotografias que seriam tiradas. De fato algumas crianças não conseguiram tirar as fotos que elas desejavam ou que planejavam tirar, seja em função da impulsividade do momento (apesar de desejar tirar determinada foto, ocorreram situações que se sobressaíram e que mereceram ser fotografadas, excluindo as fotos inicialmente planejadas), seja em função da impossibilidade de realizar a fotografia (ausência do familiar). Verificada essa “fuga” à instrução dada, é necessário compreender os critérios que usaram para selecionar os cenários, a forma como alternaram entre os papéis de fotógrafo e fotografado, assim como as utilizações que as crianças fizeram do equipamento de fotografia e das fotos reveladas que foram devolvidas após a atividade. É importante referir que não tivemos acesso direto ao processo de retirada das fotografias, na medida em que entregamos as fotos às crianças e só nos reencontramos com elas no dia da devolução das mesmas. A análise aqui feita se refere aos relatos

feitos pelas crianças, a observação do momento de entrega e devolução⁷¹, assim como pela observação dos tipos de fotos tiradas pelas crianças.

Um primeiro aspecto a ser analisado é a forma com que as crianças receberam as máquinas fotográficas e como iniciaram a utilização da mesma. Houve uma euforia muito grande com o recebimento das máquinas e muitas crianças começaram a retirar fotos imediatamente sem planejamento ou “cautela” na escolha das fotos. No entanto, algumas crianças nos surpreenderam por se mostrarem bastante cautelosas em gastar as vinte e sete fotografias a que tinham direito. Essa cautela difere bastante do imediatismo que marca grande parte do comportamento e da rotina das crianças.

De forma contrária a essa falta de planejamento da maioria das crianças, houve uma pequena quantidade de fotos espontâneas, demonstrando que apesar de não terem feito um planejamento global das fotografias que iriam tirar, as crianças pensaram a respeito de cada foto. O interessante dessas poses foi perceber que elas eram feitas por uma criança ou por um educador e muitas crianças faziam a mesma fotografia. Isso indica que as crianças não buscavam fotos únicas ou exclusivas. O interesse maior era em retratar momentos interessantes que acabavam sendo copiados. Essa cópia ou autoria coletiva é um dos traços distintivos das culturas infantis, como refere Sarmiento (2006c) ao analisar a produção dos desenhos das crianças.

Outro aspecto interessante de ser ressaltado é o fato de que a maioria das crianças fez um esforço em participar da atividade como fotógrafo e fotografado. Ou seja, na maioria dos casos as crianças utilizaram suas fotografias para tirarem fotos dos outros e algumas de si próprio. Duas crianças⁷² não se retrataram com suas próprias máquinas, sendo que apenas uma criança não foi fotografada por nenhuma das câmeras, aparecendo somente em duas fotos retiradas de forma espontânea por outras crianças, cujo objetivo era retratar a atividade e não a criança em questão. Após a devolução das fotografias foi possível perceber um grande troca-troca de fotos, demonstrando que algumas crianças negociaram as fotos no momento de serem retiradas, com o intuito de

⁷¹ Havíamos planejado discutir individualmente com cada criança as dez fotos que para ela eram as mais significativas. Contudo, nem todas as crianças se dispuseram a participar dessa etapa da atividade, o que reduziu nosso material de análise no que se refere às justificativas das crianças para as fotografias retiradas.

⁷² Quando questionado a esse respeito, Alex nos informou que não teve vontade de se retratar. No entanto, ficamos sabendo posteriormente que sua máquina havia sido “cedida” a uma menina que ele estava interessado e que é o tema maioritário das fotografias. Já Marina esgotou as suas fotografias antes que pudesse tirar fotos de si própria, havendo por isso pedido a várias colegas para ser fotografada com as suas máquinas, o que de fato acontece.

garantir que além de sair retratado nas fotografias poderiam fotografar vários dos colegas.

Após descrever essas características, podemos passar a análise das fotos propriamente dita. No final da atividade, recebemos as máquinas de doze crianças, havendo um total de trezentas e seis fotos para serem analisadas. A partir da análise desse material foi possível identificar quatro grandes categorias temáticas em que podemos enquadrar as fotografias, nomeadamente: *Imagem De Si Mesmo*, *Imagem Dos Outros*, *Mundo Exterior* e *Instituição*.

O maior número de fotos (duzentas) pertence à categoria *Imagem dos Outros*, sendo que se incluem nessa categoria todas as fotos cujo tema principal era retratar outras pessoas que não a criança-fotógrafa. Nessa categoria buscamos analisar quais foram as pessoas fotografadas, se eram crianças, adultos, funcionários, técnicos ou dirigentes da instituição, assim como a forma como tais pessoas foram retratadas. Observamos que as pessoas que aparecem com mais frequência nas fotografias são outras crianças, demonstrando assim o valor dos amigos/companheiros para as crianças. Devemos levar em conta que tais fotografias muitas vezes foram tiradas como mercadoria de troca ou por negociação. Ou seja, em muitos casos as crianças tiraram fotografias de outras crianças porque essas pediram e prometeram trocar por outras fotografias ou objetos. Esse dado é importante uma vez que o fato de haver mais fotos de outros do que de si própria poderia indicar uma baixa auto-estima das crianças, como é ressaltado por alguns autores, como Combs e Ziller (1977) que afirmam que a presença da própria pessoa na fotografia é um indício importante de auto-estima. Observamos que as crianças, de forma geral, buscaram ser retratadas, mas fizeram isso a partir de uma negociação com os pares, buscando intercalar os papéis de fotógrafo e fotografadas como referimos anteriormente.

Um aspecto interessante dessas fotografias foi o fato das crianças optarem, em sua maioria, por retratar colegas do sexo oposto, havendo uma demonstração de interesse específico em uma única criança, como foi o caso de Alex, que tirou sete fotografias de Beatriz. Houve também o interesse de retratar o maior número possível de crianças do sexo oposto, como foi o caso de Vicente que retratou todas as meninas que estavam na instituição, fazendo com que o álbum final parecesse um dossiê de conquistas amorosas/sexuais. Essa busca em retratar crianças do sexo oposto é referida

por André, que diz não gostar de tirar foto de menino. Ao falar sobre as fotografias ele afirma: “*Eu vou lá tirar foto de homem?! Não gosto de tirar foto de homem não!*”. De fato observamos que apesar de tirarem fotos com crianças do mesmo sexo, as crianças buscaram trocar as fotografias, formando álbuns que em alguns casos tinham prioritariamente crianças do sexo oposto. Esse desejo em possuir fotos de crianças do sexo oposto, consideradas atraentes ou interessantes pela criança fotógrafa, vai ao encontro do desejo das crianças em terem fotografias condizentes com a imagem pessoal que gostariam de possuir. Isso fica mais evidente ainda se considerarmos as poses em que as crianças, principalmente as meninas, foram fotografadas. Algumas fazem poses bastante semelhantes às de revistas masculinas, sendo por isso fotografadas por vários dos meninos da instituição.

Já os meninos foram fotografados fazendo “pose de autoridade”, com os braços cruzados em frente ao peito e as mãos embaixo das axilas. Uma postura que indica poder, aliada a um rosto fechado ou com gorros que se assemelham àqueles usados em assaltos que vemos na mídia. Essas posturas e fisionomias que as crianças adotam para serem fotografadas mostram mais uma vez um jogo entre a fantasia e a realidade vivida por essas crianças. As caras amarradas, o fazer cara de mau, parece ser uma das estratégias mais utilizadas no contexto em que vivem, inclusive na própria instituição. As crianças parecem reproduzir nas fotografias um visual de periferia, difundido pelos grupos de hip-hop e funk. Trata-se de uma “moda *underground*” cuja origem está no vestuário e na forma corporal das crianças que estão envolvidas no tráfico de drogas, nas favelas do país. Contudo, não se trata apenas de usar uma moda que não diz nada da sua própria realidade de vida, já que algumas das crianças de fato já se envolveram com armas, com tráfico, assaltos, etc. Por outro lado, fica evidente que há uma brincadeira em fazer essas poses, quando observamos que muitos dos educadores foram fotografados quando “copiavam” ou imitavam o jeito dos meninos. De qualquer modo, nos interessa perceber que as crianças pareciam desejar, com as fotografias que tiraram, possuir um álbum que as retratasse (a si e a seus amigos) como figuras poderosas, cercadas de pessoas do sexo oposto e que refletem sensualidade, carisma e poder.

A seguir as fotografias de outras crianças, houve uma grande incidência de fotografias (80) tiradas dos adultos que fazem parte da vida das crianças, principalmente

educadores, técnicos e funcionários da instituição⁷³. De acordo com Neiva-Silva (2003), a generalidade dos “autores que utilizam o método autofotográfico afirmam que a presença de pessoas nas imagens indica a importância que estas desempenham na vida de quem realizou o registro fotográfico” (p.130). Tendo isso em consideração, foi interessante observar que as crianças fotografaram adultos que desempenham as mais diversas funções na instituição, desde o segurança ao gerente. Isto demonstra que todos os adultos que trabalham em uma instituição como a analisada se constituem como potenciais educadores e pessoas de referência das crianças, havendo por isso a necessidade de uma formação contínua de todos que atuam nessa área. Além dos adultos que trabalham na instituição, houve quatro imagens em que as pesquisadoras aparecem retratadas, sendo que tais fotos, segundo as crianças, serviriam como lembrança das atividades realizadas na instituição.

Houve ainda fotos (27) mistas em que aparecem adultos e crianças, em situações espontâneas, como durante a realização de atividades, ou em poses solicitadas pelas crianças-fotógrafas. Mais uma vez ressalta-se a importância das crianças retratarem as atividades ou os espaços destinados a essa tarefa, uma vez que aparentemente sentem aversão pela realização de atividades estruturadas. O fato de as crianças terem realizado fotografias nesses momentos indica que são momentos considerados significativos para elas e que devem ser explorados enquanto estratégias de intervenção, desde de que contenham atrativos para as crianças.

A segunda categoria com a maior representatividade de fotos é a *Imagem de Si Mesmo*, com o total de sessenta e duas fotografias. Esta categoria se refere a todas as fotos em que as crianças se fotografaram, pedindo aos colegas ou educadores que batessem a foto ou utilizando sozinhas a câmera para se fotografar. Nessas fotografias observamos as crianças sozinhas ou acompanhadas de outras crianças e/ou educadores. Mais uma vez foi possível observarmos que a forma como as crianças escolheram ser retratadas mostra um pouco dos atributos e características que eles consideram desejáveis. Ou seja, as crianças querem aparecer nas fotos utilizando as indumentárias que eles acham bonitas, como óculos, gorros, roupas novas, e de uma forma que acham interessante, como acompanhadas de meninos ou meninas fazendo poses *sexy* e meninos

⁷³ Apenas duas crianças tiveram a oportunidade de fotografar outros adultos de referência como familiares, já que as outras crianças permaneceram na instituição durante a realização da atividade. De qualquer forma, dessas duas crianças que saíram, apenas uma retratou familiares, mas ambas fotografaram os educadores, demonstrando o papel significativo que estes desempenham em suas vidas.

com os músculos à mostra. A esse respeito Eliana comenta que as fotografias que tirou são para montar o seu *book*, demonstrando que houve de fato uma preocupação em aparecer bonita nas fotos. Conforme referido, apenas duas crianças não possuem nenhuma fotografia que se enquadre nessa categoria. Em todos os outros casos observamos que as crianças buscaram se produzir para tirarem as fotografias, já que escolheram acessórios, fizeram poses e principalmente definiram os cenários que gostariam de ter em suas fotos. Nesse sentido, foi interessante verificarmos que as crianças pediram aos educadores para serem levadas à praia durante o período de realização da atividade com o intuito de poderem tirar nesse espaço algumas das suas fotografias.

A forma como a criança quer ser fotografada demonstra uma imagem ideal de si, ou seja, a criança tenta transmitir ou captar aspectos de si ou dos outros que ela admira ou que desejaria possuir. Essas fotos ideais podem muitas vezes divergir da imagem de criança socialmente aceita e difundida. De fato as crianças se fotografaram, muitas vezes, em situações de transgressão social, seja por estarem fumando, ou por haver duas meninas se beijando, ou mesmo por estarem usando apenas as roupas íntimas⁷⁴. Conforme referimos, podemos dividir as fotografias da categoria *Imagem de Si* em fotos em que as crianças aparecem sozinhas e em fotos que as crianças aparecem acompanhadas de outras crianças e educadores. Na maioria dos casos, verificamos uma maior incidência de fotos em que as crianças aparecem acompanhadas, corroborando os resultados obtidos por Neiva-Silva (2003) que aponta a importância da rede de apoio social e afetiva para crianças carentes e em situação de rua. Segundo o autor, as crianças que vivem nessas condições não conseguem sobreviver a menos que possam contar com uma rede de apoio, sendo isso representado nas imagens através dos amigos e educadores fotografados.

A terceira categoria é o *Mundo Exterior* e se refere às fotos que as crianças tiraram do ambiente exterior à instituição a partir da perspectiva do interno, ou seja, nessa categoria se enquadram todas as fotos em que as crianças tentaram retratar o exterior, a rua, a partir da instituição. Incluem-se nessa categoria vinte e oito das fotografias tiradas pelas crianças. As fotos tiradas através das grades das janelas, dos portões, ou através dos vidros do carro que transporta as crianças nos mostram o desejo

⁷⁴ Conforme havíamos combinado com as crianças, nenhuma das fotografias em que elas apareciam sem roupa ou apenas com a roupa íntima foi devolvida.

dessas crianças em retratar um ambiente que ao mesmo tempo em que invade a instituição, inclusive pela própria história das crianças, é negado em função das regras institucionais⁷⁵. A partir dessas fotos do mundo exterior foram retratadas crianças que já não estavam mais inseridas na instituição, mas que continuavam mantendo relações afetivas/amorosas com as crianças que permaneciam no espaço. Aliás, a presença de crianças já desligadas da instituição ocorreu também durante a ida das crianças à praia em companhia dos educadores, demonstrando que as atividades em ambiente aberto funcionam como uma espécie de território neutro em que as regras institucionais são flexibilizadas, já que não se pode, por exemplo, evitar o contato das crianças com aquelas inseridas novamente no contexto da rua.

Outro ponto estratégico escolhido pelas crianças como base para tirar as fotografias foi o telhado da instituição. Mais uma vez as crianças se colocaram no limite das regras da atividade. Duas dessas fotos parecem emblemáticas da forma como as crianças se relacionam com o espaço externo e também da forma como esse exterior interage com elas. As seguintes fotos foram tiradas por Índia e Marina respectivamente e mostram um policial que estava passando na rua e que é chamado pelas meninas para aparecer na foto. Na primeira foto⁷⁶, vemos não apenas ele a olhar para as meninas, mas os outros transeuntes que acompanham a cena. Na foto a seguir vemos que o policial não apenas olha como acena para as crianças, em um sinal que mistura cumprimento e despedida.

⁷⁵ De forma a não incitar a evasão das crianças, combinamos que aquelas que evadissem do espaço no período da atividade e aproveitassem para tirar fotos, não teriam as fotografias reveladas e/ou devolvidas. De fato, as crianças que evadiram no final de semana da realização das atividades deixaram as máquinas guardadas na instituição, demonstrando constantemente testar os limites que foram impostos.

⁷⁶ Se observarmos as fotografias percebemos que as fotos foram aqui analisadas inversamente à ordem cronológica com que foram tiradas.

Foto 5:



Foto 6:



Há uma relação que beira a cumplicidade entre as autoridades, os cidadãos comuns e as crianças participantes desse estudo. A realidade vivida por essas crianças é assistida por todos esses atores, que em muitos casos, se limitam a assistir. As crianças,

por sua vez, constantemente interferem na rotina desses atores, solicitando e exigindo atenção.

Além de crianças conhecidas e figuras significativas (além do policial, as crianças retrataram uma Conselheira Tutelar que estava na porta da instituição), as crianças fotografaram locais que passavam frequentemente no percurso que faziam entre o espaço diurno e as casas de acolhimento noturno, como é o caso dessa foto feita por André.

Foto 7:



Houve, ainda, uma criança que tentou fotografar “uma moça bonita que comia acarajé” enquanto esperava o ônibus em frente à casa de acolhimento noturno dos meninos. A justificativa dada por Renato para essas fotografias que fez demonstra mais uma vez que as crianças elegeram para as fotografias pessoas/objetos considerados esteticamente interessantes para serem fotografados e que de certa forma poderiam ilustrar aquilo que eles gostariam de ser ou ter. O álbum de cada criança acaba por se constituir como uma declaração de desejos e sonhos, assim como um registro de recordações.

Por fim, nessas categorias, temos fotos que são apenas tentativas de retratar o exterior, mas que acabam por ser apenas fotografias de um emaranhado de grades, reflexos de vidros. São fotos que em função da forma como foram tiradas ficaram sem foco. No entanto, acredito que tais fotos representam a forma como o exterior se constitui para muitas das crianças em situação de rua que se encontram institucionalizadas, ou seja, o exterior é visto em uma mistura de fantasia, em que se idealiza a liberdade, a aventura, e de realidade, em que se vivem perigos e frustrações. De fato muitas das crianças acabam por ter uma imagem idealizada do mundo lá fora, mas essa imagem já não está tão nítida em função do afastamento que é imposto pela institucionalização, e também pelo rompimento com laços afetivos e sociais vivenciados pelas crianças. Trata-se, obviamente, de uma livre interpretação de fotos que, segundo as crianças, não saíram como era esperado. No entanto, olhar tais fotos depois de ter acompanhado o cotidiano dessas crianças e as relações que essas estabelecem com a rua torna difícil não considerarmos essas imagens desfocadas, quadriculadas, escuras, como representativas de aspectos importantes da vida das crianças. Além disso, olhar essas fotos nos recorda o fato de que essas crianças estão, como diria Alberto (2002), “como pássaros em gaiolas”, já que a institucionalização, mesmo que temporária, se constitui um período de suspensão em relação ao mundo exterior⁷⁷.

A última categoria é a *Instituição*, sendo que nessa categoria se enquadram dezesseis fotografias que buscam retratar o ambiente institucional. As crianças optaram por fotografar os símbolos da instituição, seja do espaço diurno, seja das casas de acolhimento noturno. Além disso, muitas dessas fotografias têm como elemento central os grafites que as crianças pintam nas paredes, particularmente o nome de um casal de crianças da instituição que tinha acabado de ser pintado. Segundo as crianças, essas fotos foram tiradas em função de pedidos do próprio casal, mas também em função do aspecto estético, já que consideraram que a pintura dos nomes ficou muito bonita. Outras fotos buscaram mostrar os espaços preferidos das crianças que tiraram as fotografias, como o pátio externo, a horta, a cama utilizada pela criança, sala de atividades, entre outros. Uma interessante foto que se enquadra nessa categoria foi a retirada por Renato, que optou por retratar um cartaz colado na parede da instituição e

⁷⁷ Já discutimos anteriormente que a instituição em causa possui características que ora as assemelha de uma instituição total, ora as afasta dessa categorização. Contudo, é possível afirmar que, em muitos momentos, a instituição é como uma gaiola, que apesar de ter arames “frouxos” que permite a entrada e saída frequente das crianças, ainda continua a ser uma gaiola.

que tem uma foto de Jesus. Na devolução das fotos, ocorreu o seguinte diálogo acerca dessa fotografia:

Juliana: Por que você tirou essa foto?

Renato: *Porque é importante pra mim.*

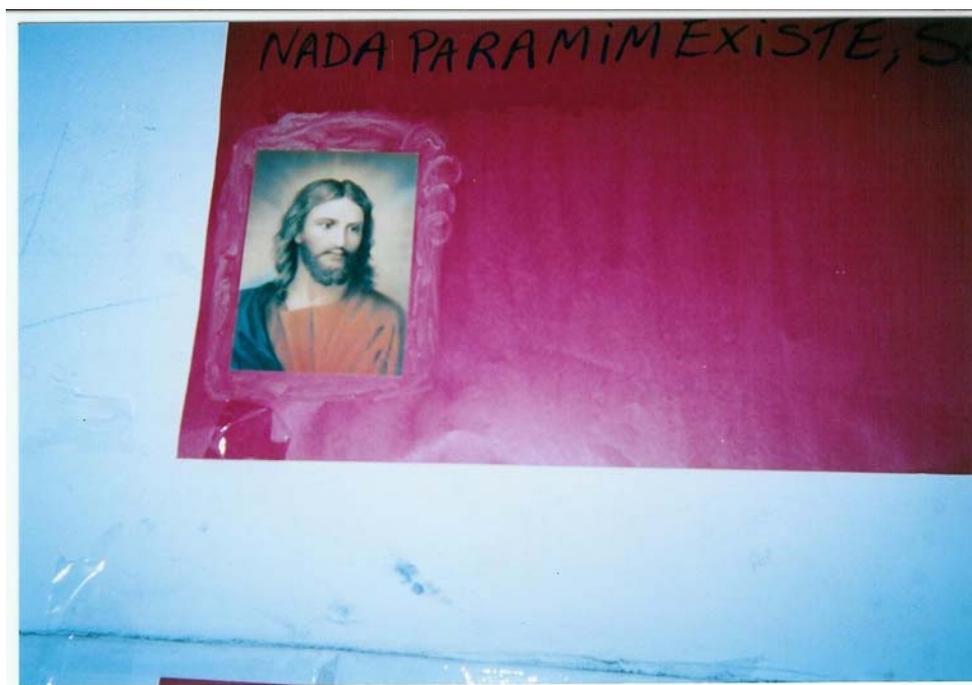
Juliana: Importante por quê?

Renato: *Por muitas coisas. Porque me dá saúde.*

Juliana: Alguma coisa mais?

Renato: *Porque dá um monte de coisas pra nós. Nós aprende muitas coisas com ele.*

Foto 8:



A temática da religião entre as crianças não é foco de análise do presente trabalho, no entanto é importante ressaltar que a filiação a um grupo religioso, ou pelo menos a existência de uma crença religiosa, parece estar relacionada com crenças familiares e em geral foram referidas por crianças com história recente de rua e com relações familiares não completamente rompidas.

Após analisarmos as fotografias é necessário referir os usos que as crianças fizeram das fotografias e a avaliação que fizeram dessa atividade. Segundo Renato, essa atividade foi “mil vezes legal”, sendo que de acordo com as crianças o mais importante não foi a atividade em si, mas o fato de poderem ficar com as fotografias. Neiva-Silva (2003) refere que para as crianças em situação de risco e vulnerabilidade social o fato de

receber fotos suas e de pessoas significativas é uma verdadeira recompensa, já que para muitas dessas crianças essa é a primeira oportunidade de possuir uma fotografia. De acordo com Eliana, a atividade foi tão importante que ela iria guardar algumas daquelas fotos para sempre. De fato, foi possível observar que após a atividade e depois de uma série de trocas e negociações entre as crianças, cada uma delas ficou com um álbum composto por fotos significativas e importantes. Observamos que algumas meninas, por exemplo, colaram as fotos em cadernos e começaram a escrever ou a pedir para que outros escrevessem sobre aquelas pessoas/objetos/lugares/símbolos ali retratados.

Ao observarmos as negociações entre as crianças para conseguirem obter as fotografias que desejavam, percebemos a utilização de estratégias comumente usadas no cotidiano institucional, pois de acordo com Eliana “aqui (na instituição) nada é dado”. As fotografias foram trocadas por outras fotografias, por dinheiro, por concessão de favores. Além disso, as crianças mais influentes no grupo conseguiram não apenas que os outros tirassem as fotos que elas queriam, mas também que ao final da atividade tais fotos fossem entregues a elas, demonstrando o domínio que possuem sobre algumas das outras crianças.

A atividade com as câmeras fotográficas permitiu, ainda, que conhecêssemos aspectos da vida das crianças que de outra forma estariam inacessíveis para nós, como por exemplo, aspectos referentes à família de João ou a história de Marcelo antes de chegar à instituição. Inclusive, seria muito interessante se pudéssemos ter permitido que as crianças levassem as máquinas para a rua quando evadissem ou que houvesse a possibilidade das crianças fotografarem outros contextos como a família. No entanto, como descrito no Capítulo I, optamos por restringir o uso da máquina ao contexto institucional por não quisermos com a atividade incentivar a saída de algumas crianças. De qualquer forma, a realização dessa atividade e os diálogos decorrentes da mesma parecem corroborar com os estudos que defendem a utilização de fotografias como forma de expressão e linguagem para as crianças.

Síntese

Neste capítulo apresentamos as produções culturais das crianças, nomeadamente a música e a dança, os filmes e as fotografias. Tais produções foram realizadas no âmbito da aplicação das metodologias participativas, mas também a partir do registro de atividades cotidianas das crianças no interior da instituição. A música e a dança, como referimos, é uma atividade central no cotidiano institucional. Em função disso, analisamos a forma como as crianças se apropriam dos diversos gêneros musicais, em especial os axés e os raps, analisando ainda as representações que as crianças constroem acerca das letras dos raps produzidos pelo grupo musical Facção Central. Essa análise dos usos e ao mesmo tempo das representações produzidas pelas crianças, permitiu-nos compreender a potencialidade dessas formas de expressão para a intervenção junto a essas crianças.

A análise dos roteiros, processo de filmagem e exibição dos filmes produzidos pelas crianças nos permite tecer algumas considerações acerca das culturas da infância e os seus eixos estruturadores, tal qual são propostos por Sarmiento (2003b). A interatividade, primeiro eixo citado pelo autor, é facilmente verificada na forma com que as crianças produziram os filmes, as apresentações de dança e a própria realização das atividades com as máquinas fotográficas. Em todos os momentos, percebemos o caráter coletivo de tais produções, na medida em que as crianças buscaram a opinião dos pares, negociaram regras e o funcionamento da atividade. Além disso, essa interatividade, pôde também ser observada com os adultos, principalmente na realização do documentário e das apresentações de dança e das fotografias, em que os educadores foram convidados a participarem das atividades.

O segundo eixo estruturador referido por Sarmiento (2003b) é a ludicidade. Com certeza essa é a principal característica das produções culturais das crianças no âmbito dessa investigação. O objetivo primeiro das crianças, em todas as atividades, era justamente o caráter lúdico propiciado pelas mesmas. Nesse sentido, investigação, investigadores, assim como os próprios equipamentos se tornaram secundários, demonstrando que as crianças se apropriaram da tarefa. Obviamente, não se pode negar que a presença do outro (no caso nós pesquisadoras, educadores e funcionários, mas também todos os outros que não as próprias crianças) era fundamental no processo na

medida em que era considerado um espectador para quem algumas atividades estavam sendo pensadas e realizadas, nomeadamente o documentário produzido pelas meninas. Trata-se de um aspecto a ser salientado, pois demonstra que as produções culturais das crianças pretendem ser uma forma de comunicação com os outros. Além disso, a análise de tais produções nos permite aceder ao conjunto de representações, conceitos e valores das crianças.

O outro eixo estruturador das culturas infantis que pode ser destacado a partir da análise das produções culturais das crianças se refere ao que Sarmiento (2006) denomina de fantasia do real. As crianças utilizam uma mistura de realidade e fantasia para nos contar, através dos filmes, das músicas e fotografias, aspectos das suas trajetórias de vida. Nos filmes (*Os Vingadores* e a *Guerra dos Sexos*), essa característica fica particularmente clara, já que as crianças iniciam os roteiros falando de um mundo distante, utilizando cenários longínquos e acabam por abordar aspectos cotidianos, como as brigas entre grupos de meninos e meninas nas ruas.

Finalmente, é importante referir que as produções culturais das crianças são fruto da interação entre as produções culturais adultas – que são apropriadas através do processo de reprodução interpretativa, tal como teoriza Corsaro (1997) – e as produções das crianças. As crianças escolhem, por exemplo, o filme *Matriz* para servir de modelo para o filme que desejam produzir. Por outro lado, utilizam as músicas do grupo *Facção Central* ou *Racionais MC* para exprimir suas dores, revolta e indignação. Mas as crianças não se limitam a isso. A partir dessas produções, constroem seus próprios significados e representações. Como afirma a música produzida por Índia: *O que seria de mim se não fosse o funk?*

Capítulo V

Trajetórias de Vida

TRAJETÓRIAS DE VIDA

O presente capítulo tem por objetivo investigar e discutir as trajetórias de vida das crianças participantes desse estudo, focalizando três eixos fundamentais, que são a família, a rua e a instituição. Tais eixos categoriais foram identificados como fundamentais para a compreensão dessas trajetórias, na medida em que se constituem como os principais contextos de circulação dessas crianças. A centralidade desses eixos é comprovada pela análise da literatura existente acerca das crianças em situação de rua, mas a sua pertinência nessa análise deve-se ao fato de serem as grandes temáticas escolhidas pelas meninas⁷⁸ durante a realização do documentário que fizeram acerca das suas vidas.

Antes de iniciarmos a análise das trajetórias de vida propriamente ditas, é importante tecer algumas considerações teórico-metodológicas que norteiam a estruturação do presente capítulo. Este se divide em duas grandes partes, determinada pela separação de gênero, sendo que tal separação é justificada por dois motivos primordiais, que são o reconhecimento da categoria gênero como fundamental e estruturante das vivências das crianças em situação de ruas e o fato de possuímos dados diferenciados acerca desses dois grupos. Como referido, as meninas optaram por realizar um documentário acerca das suas trajetórias de vida, originando daí uma grande quantidade de dados, que não foi possível obter com os meninos. De fato, mesmo as entrevistas individuais que foram realizadas no terceiro momento da pesquisa contam com uma maior participação das meninas. Isso é extremamente interessante na medida em que inicialmente o nosso contato com os meninos foi muito mais intenso, havendo uma empatia maior para estarmos junto com eles. No entanto, ao finalizar a parte empírica da investigação, verificamos que tínhamos muito mais dados das meninas do que dos meninos. Ou pelo menos, as meninas tinham optado por participar através de linguagens comumente identificadas como dados de pesquisa, enquanto os meninos nos falaram muito mais a partir da sua recusa em falar sobre suas vidas. Eles participaram de todas as atividades de caráter mais lúdico e recreativo, mas não quiseram (ou não puderam) se envolver nos momentos em que eram convidados a contar ou refletir sobre suas trajetórias de vida. Essa recusa dos meninos pode estar relacionada a uma série de

⁷⁸ Apesar dos meninos não terem produzido material semelhante, optamos por manter essa estrutura de análise para todas as crianças de forma a manter um padrão analítico.

fatores, como por exemplo, uma tentativa de evitar uma reaproximação com a família, na medida em que todas as informações que são fornecidas aos técnicos e aos conselheiros são utilizadas como “pistas” para a correta identificação das crianças e da sua origem. “Sonegar” informações sobre suas vidas é uma forma de garantir que a sua permanência na rua ou na instituição seja determinada pelos interesses individuais das crianças. Ou seja, ao controlar as informações que os outros possuem sobre si, as crianças ampliam o controle que possuem sobre suas próprias trajetórias. Trata-se de estratégias aprendidas na rua, no relacionamento entre pares, e que garantem a sobrevivência e permanência das crianças nesse espaço. Obviamente, o falar das meninas não é “ingênuo”. Elas selecionam as informações que podem ser fornecidas aos outros, sem que isso as prejudique. Ao falar sobre suas vidas e contar suas trajetórias, elas possuem um objetivo claro que é revelar aos outros uma imagem de si mesmas. O objetivo é apresentar uma identidade coletiva, que é exemplificada a partir das suas histórias individuais, sem que isso as coloque necessariamente em risco. Outra hipótese é que de fato, as meninas tenham percebido a investigação como uma forma de resistência contra a imagem socialmente construída acerca das meninas e por isso decidiram expor as suas vidas.

O fato de termos uma “maior” quantidade de informações sobre as meninas é, de qualquer modo, extremamente oportuno, na medida em que elas formam um grupo normalmente silenciado entre as crianças em situação de rua. Trata-se de um grupo que possui uma série de características que sucessivamente as empurra para a margem das margens: são pobres, são negras (em sua maioria), são crianças, são de rua, são meninas... É através da análise dessa multiplicidade de variáveis que se cruzam e se sobrepõem que podemos compreender as trajetórias dos atores sociais participantes dessa investigação.

As diferenças de participação e de acesso às crianças exigem de nós um esforço teórico e metodológico no sentido de manter uma coerência na análise das trajetórias de vida das crianças, respeitando, ao mesmo tempo, as singularidades das experiências e possibilitando uma compreensão global do objeto de estudo – no que se refere ao recorte do problema. As trajetórias dos meninos e meninas serão analisadas separadamente, mas isso não significa que suas trajetórias não possuam semelhanças e

conexões. De fato as particularidades existem e são reconhecidas pelas crianças, como podemos verificar na entrevista realizada com Eliana:

Juliana: Você acha que tem alguma diferença entre ser menino e ser menina na rua?

Eliana: *Tem muita diferença, porque a higiene de menino e de menina é diferente. Menino pode...guenta ficar algum tempo sem tomar banho. Mas as meninas sempre têm que manter uma higiene e quando as meninas fica menstruada na rua é um pouco difícil. Aí é um pouco diferente. É diferente em tudo. Menina tem que pentear cabelo, tem que se olhar. Não tem que se jogar tanto, entendeu? Não tem que se jogar tanto. Mas tem que se cuidar. E na rua é perigoso...*

Juliana: E é mais perigoso pras meninas?

Eliana: *É mais perigoso, porque as meninas pode sofrer estupros. Covardias e tudo mais.*

Contudo, é também na fala de Eliana que percebemos que apesar de meninos e meninas vivenciarem um acesso diferencial à rua, conforme afirma Lucchini (1995), parece haver muitos pontos de convergência nas experiências desses dois grupos no ambiente da rua, especialmente a ausência de proteção.

Juliana: E como vocês fazem pra se proteger?

Eliana: *Na rua não tem proteção! Na rua não tem proteção. É assim ó: a pessoa que dorme em papelão e que dorme no meio da rua ao público, tem que tipo de proteção? Nenhuma. Então não tem proteção. Pra mim não tem proteção. Pode ter algum lugar mais seguro do que o natural, mas ainda tá em risco.*

A constatação de Eliana de que não existe proteção ou, em outras palavras, tudo é risco, é corroborada por Pais (2001) em seu estudo sobre os jovens e a inserção profissional, quando esse refere que “um jovem com trabalho precário e vivendo em situação de marginalidade não está em condições de calcular riscos de vida, uma vez que a sua vida é toda ela um risco” (p. 66).

Ainda acerca da estruturação do capítulo é importante salientar, que optamos por dividir a análise de cada grupo (meninos e meninas) em dois momentos distintos, em que no primeiro momento analisaremos globalmente as trajetórias de vida das crianças. Tal análise será feita a partir das entrevistas individuais que realizamos, da análise das fichas individuais produzidas pelos técnicos da instituição, por conversas informais ao longo da investigação, e no caso das meninas, também a partir das entrevistas que foram realizadas no âmbito do documentário. Em um segundo momento, contaremos as trajetórias de vida de quatro crianças, dois meninos e duas meninas, buscando ampliar o

debate acerca dos determinantes, dos constrangimentos e das possibilidades que caracterizam tais trajetórias, tão curtas em tempo, mas tão longa em vivências.

Em toda a análise buscaremos focar os eixos categoriais família, rua e instituição, explicitando as contradições/opostos que marcam as vidas dessas crianças. Não se pretende com a análise dos casos uma generalização das trajetórias de vidas das crianças em situação de rua, mas sim ilustrar em casos concretos aspectos que já haviam sido enunciados e que podem então ser aprofundados. Trata-se de crianças com quem tivemos um maior contato ao longo da investigação e/ou cujas trajetórias nos suscitaram um maior número de questionamentos, de dúvidas, incertezas, e que ao mesmo tempo, permitiram que nos aproximássemos um pouco mais das suas realidades, representações, sentimentos, desejos e projetos de vida.

Antes de iniciarmos a apresentação e discussão dos resultados, é importante ressaltar alguns aspectos relativos aos eixos de análise selecionados. O estudo das famílias das crianças em situação de rua nos permite, ou melhor, exige que reflitamos acerca do conceito de família socialmente aceito e que muitas vezes pauta as investigações sobre o tema. Refiro-me ao modelo de uma família nuclear, composta por pai, mãe e prole, tendo o pai o papel provedor e gestor da família e a mãe assumindo o papel de proteção e cuidados com a família. A hegemonia teórica e também social desse modelo faz com que todas as famílias que possuam uma estrutura que se afaste do esperado seja considerada como desestruturada e disfuncional. No entanto, a existência de um número cada vez maior desses modelos divergentes de família, faz com que essa esteja supostamente vivendo uma crise. De fato, como afirmam Soares e colaboradores (2003), “o atual modelo (do pai provedor, mãe dona-de-casa e filhos) está realmente em decadência na atualidade” (p.156). No entanto, o “reconhecimento de novos arranjos familiares não aponta para o que muitos consideram o ‘fim da família’, pois esta enquanto uma construção social e simbólica continua sendo um valor estruturador da vida social” (AMAS, 1995).

Além de possibilitar uma problematização do conceito e modelos de família, a investigação acerca das famílias de crianças em situação de rua, assim como a compreensão das dinâmicas das relações ocorridas em seu interior, é fundamental para a formulação de políticas que criem ou fortaleçam estratégias de apoio familiar e comunitário no cuidado com as crianças (Rizzini, Barker, Cassaniga, 2000). Tal

compreensão é reflexo de uma importante mudança conceptual e de enfoque, que permite que a famílias das crianças em situação de rua, deixem de ser consideradas como a única causa da ida da criança para a rua e em função disso, extremamente culpabilizadas. Nessa nova perspectiva, as famílias das crianças passam a ser investigadas com o intuito de se identificar quais as potencialidades dessas famílias e de que forma podem ser fortalecidas e apoiadas no sentido de continuarem a ser os espaços de referência principal das crianças.

Apesar de percebermos essa mudança de enfoque em algumas investigações, em que diversos outros fatores são considerados como determinantes para a ida das crianças para as ruas, muitos estudos ainda se debruçam sobre a investigação das famílias das crianças em situação de rua como forma de “responder” a questão do motivo dessas crianças terem saído de casa. De fato, muitos são os textos que agrupam as informações sobre as famílias das crianças em situação de rua, como o faz Duyan (2005) em seu estudo sobre essa população na Turquia:

Families of street children have been considered in many studies (Blanc, 1994; Campos et al., 1994). Some families are still occasionally visited by their street children (Aptekar, 1989), although they have a tendency to abandon their children, to abuse them sexually, physically and emotionally. Most of these families are single-parent families headed by mothers, and they live below the poverty line; fathers are more likely to be alcoholics and addicts; and there is no healthy interaction between family members (Ennew, 1994). (p. 446)

Como se pode perceber nesse trecho, o autor enfatiza que a criança continua a manter relações com a família, mesmo essa tendo a tendência a abandonar e abusar das crianças. Sabemos que a violência doméstica está presente em muitas das famílias das crianças em situação de rua (Aneci Rosa, Borba, & Ebrahim, 1992; Aptekar, 1996), mas o que é importante de enfatizar é a razão dessa violência e o sistema que a produz.

Apesar de em todos os textos sobre crianças em situação de rua abordarem em maior ou menos profundidade a questão da família dessas crianças, poucos são aqueles que buscam de fato conhecer essas famílias e compreender as suas trajetórias. Como afirma Silva e Milito (1995),

as famílias dos meninos são pouco conhecidas. Eles próprios ocultam as informações. Os contatos de instituições e educadores com essas famílias são raros. (...) De concreto, temos, portanto, a imagem mental de uma

família estilhaçada, no duplo sentido de desestruturada, segundo os padrões da classe média, e de conhecida, via fragmentos intermitentes que surgem esporadicamente nos relatos dos meninos (p. 96).

Uma valiosa exceção a essa escassez de dados, é o livro editado por Fausto e Cervini (1991), que possui três capítulos que abordam a temática das famílias das crianças em situação de rua, desde os seus aspectos bio-sócio-demográficos, até uma compreensão das dinâmicas psicossociais que ocorrem no interior dessas famílias. No capítulo de Alves-Mazzotti (1991) são apresentadas as características da estrutura familiar⁷⁹ de 128 crianças em situação de rua⁸⁰, tais como: a sua composição; a renda *per capita*; as condições de moradia; a origem dessas famílias, enfatizando o fenômeno das migrações; a estrutura e estabilidade familiar; a interação familiar; os vínculos externos da família, que compõem a sua rede de apoio sócio-afetivo; e as áreas de preocupação e as fontes de apoio nas dificuldades. No capítulo seguinte, escrito por Vogel e Mello (1991), são apresentadas histórias vividas por crianças em situação de rua, que são analisadas de forma excepcional pelos autores, que demonstram a “retórica dos motivos” que de acordo com as crianças e suas famílias, justificam o ingresso no mundo do trabalho e/ou a saída para a rua. Já Moura (1991) complementa a análise das famílias das crianças em situação de rua, a partir de uma perspectiva psicossocial, em que são discutidos alguns aspectos da convivência familiar, através da investigação de alguns casos concretos.

O presente estudo, também é limitado em relação aos dados que pretende fornecer a respeito das famílias das crianças em situação de rua, uma vez que as informações foram obtidas exclusivamente a partir das crianças, mesmo que através dos dados existentes em suas fichas individuais existentes na instituição. Raras foram as informações existentes nessas fichas que eram provenientes de familiares das crianças, sendo por isso, importante ressaltar essa perspectiva unifocal. Além disso, as próprias informações que obtivemos das crianças não foram exaustivas para a compreensão da estrutura e dinâmica das suas famílias, havendo muito mais pistas e indícios do que comprovações. De fato, optamos por nos deixar levar pelas crianças, em muitos momentos da investigação, e isso implicou em “abrir mão” de certas informações que

⁷⁹ Os autores esclarecem que no estudo “considerou-se como família o conjunto de pessoas que habitam o domicílio de origem do menor, sejam ou não ligados por laços de parentesco, desde que pertençam à mesma unidade econômica” (p.128).

⁸⁰ Na verdade, no seu trabalho, a autora investiga dois grupos distintos: as crianças de rua e as crianças na rua, buscando inclusive apontar diferenças na composição e estrutura familiar de tais grupos. Para os fins desse trabalho, não interessa manter essa classificação, pelos motivos já mencionados no Capítulo 2.

poderiam ser cruciais para construir esse quadro analítico sobre as famílias das crianças. Esse “deixar levar” não significa que não perguntamos, ou que não nos interessamos pela temática ao longo dos nossos contatos com as crianças, mas significa que aceitamos a sua recusa em falar sobre sua família ou outros aspectos das suas trajetórias. Nesse sentido, a nossa postura frente às crianças que se calam foi semelhante a descrita por Marchi (1994):

“...de certa forma sempre admirei as crianças que, teoricamente, impossibilitavam o meu trabalho: eram aquelas que não me "contavam nada", não me davam quaisquer informações, fechavam ouvidos e lábios diante de minhas perguntas e meu gravador. Eram estas que, do meu ponto de vista, mais conscientes estavam de sua situação. Pois, ainda que nada tivessem a esconder, ou a temer de mim, o sigilo é uma forma de defesa de suas intimidades, de sua segurança. É enfim, um direito que lhes assiste.” (p. 25)

Não pretendo desconsiderar todas as crianças, que de forma gentil e corajosa se dispuseram a compartilhar suas trajetórias de vida, mas de fato, o silêncio ou a recusa de algumas crianças falaram mais do que muitas palavras. As trajetórias dessas crianças, quase que na totalidade, não são fáceis de suportar. É preciso resistir à força quase que esmagadora das fatalidades e adversidades que compõem suas trajetórias. Mas as crianças fazem isso ou pelo menos continuam tentando e isso é resistir. Por outro lado, as trajetórias desses meninos e meninas também são marcadas por grandes histórias e aventuras. Não se trata aqui de romantizar as suas vidas, transformando-os em heróis, mas de reconhecer que suas vidas não são marcadas apenas por aspectos negativos ou fatalidades. Apesar e em função das adversidades, as crianças em situação de rua desenvolvem muitas habilidades e demonstram muitas competências. Aliás, Rizzini, Barker e Cassaniga (2000) ao analisarem projetos de atendimento a crianças em situação de rua afirmam:

(...)pensamos que uma das lições mais importantes aprendida com os programas mencionados refere-se à ênfase dada à idéia da criança e do adolescente como agentes de seu próprio desenvolvimento. Em nenhum outro período histórico, essa criança, hoje conhecida como “de rua” e tida como abandonada e/ou delinqüente, foi tão valorizada em suas habilidades e notável capacidade de sobrevivência”. (p.16).

Se os dados sobre a família das crianças em situação de rua são escassos, os dados referentes à experiência das crianças na rua são abundantes. De fato, grande parte do material empírico produzido sobre as crianças em situação de rua descreve as

atividades que essas crianças realizam na rua, assim como analisam as relações que esses sujeitos estabelecem entre si, com os educadores de rua ou educadores sociais e também com autoridades policiais e transeuntes. De acordo com Rizzini e Rizzini (1991), os primeiros estudos com as crianças em situação de rua, ou com os então denominados genericamente de meninos de rua, visavam diagnosticar as estratégias utilizadas pela infância pobre para gerar renda no ambiente da rua, apresentando, então, as atividades que as crianças desenvolviam nesse contexto.

No presente estudo, analisaremos a relação que as crianças estabelecem com o ambiente da rua, visando a apreender o significado que as crianças atribuem a esse espaço de socialização. Nesse sentido, as atividades que essas crianças desenvolvem nesse espaço serão analisadas, apenas quando contribuam para a compreensão de tais significados a partir dos usos que são feitos pelas crianças. É também no eixo rua, que analisaremos as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, enfatizando as lógicas de funcionamento que regulam essas interações.

Já a relação com a instituição analisada e a forma como essas crianças interagem nesse espaço já foram discutidas no Capítulo III, sendo aqui retomados os discursos das crianças acerca desse contexto. Ou seja, ao analisarmos a relação que as crianças estabelecem com as instituições de atendimento no âmbito das suas trajetórias de vida, pretendemos verificar que papel as instituições, e não apenas a instituição em que foi realizado o estudo, desempenham na vida das crianças.

O ingresso na instituição pode, muitas vezes, significar o início de um processo de desvinculação familiar como afirma Marchi (1994):

Pelo que pude observar, desde o momento em que são internados em qualquer que seja a instituição de guarda e atendimento, estas crianças passam a ter outro referencial de pertencimento. Já não "pertencem" mais aos pais da forma inequívoca que até então. Alguns, nesta situação, adquirem um distanciamento estratégico e oportuno. Estratégia que, via de regra, dependendo dos interesses, os pais também adotam. (p. 137)

Isso significa que a instituição e a rua muitas vezes desempenham papéis similares para as crianças, na medida em que se constituem enquanto espaços diferentes da família, e onde encontram regras de funcionamento mais aceitáveis dentro dos seus valores. Obviamente que as instituições não pretendem ser similares à rua, mas esse é o

uso que as crianças muitas vezes faz desse tipo de espaço. Particularmente no caso das instituições de atendimento destinadas exclusivamente a crianças em situação de rua e que foram analisadas por mim na cidade de Porto Alegre. Isso ocorre porque tais instituições adotam certas formas de funcionamento que por um lado privilegiam e reconhecem a competência e as habilidades das crianças, e que buscam atender às demandas dessa população. Por outro lado, essas mesmas características que em si são positivas e dignas de valorização, acabam por permitir que a criança faça um uso bastante utilitário do espaço sem de fato se inserir do projeto institucional de reinserção social das crianças. Posso citar como exemplo, uma escola aberta destinada exclusivamente a crianças em situação de rua. Por um lado, a existência de tal escola é louvável na medida em que permite que crianças em situação de rua, sem documentos, que não possuem residência fixa ou mesmo nenhum tipo de contato com a família, possam ter acesso a uma instituição que está preparada para receber esses alunos, transmitindo e construindo conjuntamente com eles um saber socialmente acumulado e que essas crianças têm direito ao acesso. No entanto, por ser uma escola em que não há punições e/ou retaliações pelas faltas, em que se permite que a criança realize suas necessidades básicas de higiene e saúde, acaba sendo utilizada pelas crianças como um espaço complementar ao da rua⁸¹. Em uma pesquisa realizada em Recife, no Nordeste do Brasil, Hecht (1998) percebe que as crianças utilizam as instituições como forma de permanecer na rua e não de sair desse espaço, como objetiva às instituições. Para o autor, essa diferença é um dos entraves para o êxito das instituições de atendimento, que segundo o autor se multiplicaram na década de 1990. Outra autora que faz referência às instituições como mais um dos espaços de circulação é Fonseca (1987), que ao estudar crianças e famílias pobres percebe que essas famílias muitas vezes utilizam esse equipamento como mais uma estratégia para a criação dos filhos, que segundo a autora vivem em constante “circulação”.

Os três eixos de análise (família, rua e instituição) aqui adotados já foram relacionados em um estudo anterior (Santana, 2003), onde propus a existência de uma Trajetória de Vinculação Institucional das crianças em situação de rua. Neste trabalho, verifiquei que a forma como as crianças se relacionavam com as instituições depende da forma como estas se relacionavam com a rua e com a família, já que parecia haver uma

⁸¹ De acordo com os resultados obtidos em uma pesquisa anterior, foi possível verificar que essa utilização da instituição como forma de suprir necessidades das crianças, sem adesão completa a um projeto institucional, ocorre prioritariamente entre os doze e dezesseis anos. Para mais informações acerca da Trajetória Institucional, ver Santana (2003).

relação ora complementar, ora contraditória entre esses diferentes contextos de socialização.

1. As trajetórias de vida das meninas

Ao longo da investigação tivemos contato com quinze meninas com idades compreendidas entre os treze e os dezesseis anos. Dessas quinze meninas, sete foram entrevistadas no documentário e obtivemos dados bio-sócio-demográficos nas fichas individuais de seis crianças.

As meninas estavam, na maioria das vezes, interessadas em nos contar as suas histórias, seus amores e desafetos. Não precisavam de muito incentivo para que nos falassem sobre suas vidas. Havia de fato uma vontade e um desejo de compartilhar com o outro as suas vivências. Isso fica claro na entrevista que fizemos com Índia, pois ao perguntarmos seu nome ela já nos anuncia:

Meu nome é Índia, tenho 14 anos. Tô aqui falando pra vocês como é que eu saí de casa, porque eu saí de casa. Eu saí de casa porque brigava muito com a minha tia, apesar que eu não tenho mãe nem pai, não conheço. Devo ter, mas não conheço não. Brigava muito com a minha tia, cheguei até a ameaçar minha tia de morte. Mas eu não me arrependo de ter feito isso tudo. Aí eu fui pra rua. Fugi de casa, peguei minhas roupa. Minha tia mandou eu voltar. Eu ia e voltava. Saía, voltava de novo.

E esse discurso segue contínuo, sem que tenhamos muito espaço para colocar perguntas. A entrevista é muito mais um monólogo, em que colocamos questões apenas para compreender o que não fica claro. Nossas perguntas parecem, muitas vezes, serem percebidas como interrupção de um discurso que já está pronto. Trata-se de algo tão pronto, que nos faz pensar quantas vezes essas meninas já foram questionadas acerca das suas vidas e trajetórias. No entanto, o que é importante salientar é que talvez essas crianças repitam tantas vezes a mesma história, mas não sejam ouvidas, pois insistimos em querer saber apenas aquilo que consideramos relevante, desprezando, em muitos casos, aquilo que para a criança é essencial.

De acordo com Fenelon, Martins e Domingues (1992), as crianças em situação de rua reproduzem o discurso assistencialista que é feito sobre elas e nesse sentido os autores alertam que:

“...um primeiro contato com as meninas de rua, é marcado, em geral, pelo relato fantasioso de dramas pessoais, de injustiças vividas, de misérias sentidas, de proezas experimentadas e de desejos incontidos de mudar de vida, que muitas vezes é inteiramente refeito à medida que é possível criticar as informações iniciais recebidas”. (p. 79).

O que ocorre na entrevista é isso: Índia começa logo informando tudo aquilo que ela julga que queremos saber, mas depois, quando conseguimos ouvi-la com atenção, percebemos quais são as questões que para ela são cruciais naquele momento da sua trajetória, que histórias de fato ela nos quer contar. Nem todas as meninas possuem essa “desenvoltura” para falar, mas todas, sem exceção, responderam a todas as questões colocadas na entrevista. Isso possivelmente se deve ao fato de ter sido uma conversa entre amigas, muito mais do que uma entrevista formal, em que o entrevistador é um pesquisador desconhecido.

No capítulo anterior, analisamos as questões que compunham o roteiro da entrevista utilizado no documentário, assim como tal produção foi planejada e executada pelas crianças. No presente capítulo, analisaremos as respostas que foram dadas nessas entrevistas, fazendo sempre uma contraposição entre esses dados, e aqueles obtidos nas fichas individuais das crianças, nas entrevistas que realizamos e nas nossas anotações dos diários de campo. É o cruzamento desse conjunto de dados, que nos permite identificar e compreender os aspectos fulcrais das trajetórias de vida dessas crianças.

1.1. As meninas e suas famílias

As famílias das meninas participantes do estudo são, de uma forma geral, retratadas pelas crianças como sendo famílias maltratantes ou no mínimo negligentes. Algumas falas das crianças ilustram a imagem que elas possuem das suas famílias:

Tenho (família), mas é a mesma coisa que não ter. Minha mãe entrou em desespero depois que se separou do meu padrasto. Pegou meu padrasto com outra mulher. Vendeu a casa que ela tinha, vendeu tudo e entrou no mundo. E ela, como ela já não amava os filhos dela, né? Tem quatro filhos, não gosta de nenhum. Sumiu, né? A única que correu atrás dela fui eu, porque meus irmãos não querem ver ela nem pintada de ouro. (Rebeca, 16 anos)

O que me leva a ficar na rua é que eu não tenho família, porque se eu tivesse eu não estava na rua. (...) Eu saí de casa porque brigava muito com

a minha tia, apesar que eu não tenho mãe nem pai, não conheço. Devo ter mas não conheço não. (Índia, 14 anos)

Minha família é um pouco chata, é um pouco fora do comum. O que mais que eu posso dizer? Apronta. Parte dela usa drogas, parte dela mata, parte dela rouba. (Kátia, 13 anos)

Há, também, casos de meninas que falam positivamente acerca das suas famílias. No entanto, apenas uma afirma que a sua saída de casa não está relacionada com um desentendimento familiar. A maioria das meninas vivia em famílias monoparentais, chefiadas por mulheres, havendo, também, famílias formadas pela mãe, irmãos e padrasto.

As crianças identificam, em alguns momentos, que as suas próprias trajetórias de vida ou ao menos o comportamento dos seus progenitores podem ser explicados pelas trajetórias de vida dos mesmos. Ou seja, as crianças percebem a repetição e a reprodução da violência, da miséria, da falta de afeto. Como afirma Rebeca (16 anos):

Minha mãe mesmo chegou hoje lá na DAI, viu meu sofrimento lá no chão, entendeu? Falou que se eu dependesse dela, eu ia morrer lá mesmo, entendeu? Jamais eu tô com ódio dela, entendeu? Porque ela teve os motivos dela, entendeu? Que minha avó largou ela com dois meses de nascida na mão de outra mulher, entendeu? Minha mãe também é revoltada com a vida. Então através de minha mãe que eu comecei a usar drogas, entendeu? Porque eu via minha mãe cheirando cola.

Percebemos que o sentimento da menina em relação à mãe é ambivalente. Por um lado, sofre e se ressentido pelas inúmeras violências a que é submetida pela mãe, mas por outro tenta preservar um sentimento se não de amor, pelo menos de compaixão para com a progenitora.

Rebeca já tem uma filha de cinco meses e em seu discurso fica claro a sua tentativa consciente de não reproduzir o abandono que ela e sua mãe viveram: “*Eu tenho uma filha de cinco meses e jamais vou virar as costas pra ela, entendeu?*”. No entanto, Rebeca já não está mais com a filha, pois essa foi tirada dela pelo ex-companheiro e pai da menina. Ou seja, apesar do desejo de Rebeca, a separação já ocorreu. Mais uma geração da sua família será criada, mesmo que temporariamente, por outras pessoas.

Essa reprodução das condições de vida das mães foi referida ainda por duas outras meninas, cujas mães viveram e/ou vivem na rua e que são apontadas como de certa forma culpadas pela permanência atual das meninas nessa situação de institucionalização e/ou rua.

1.2. As meninas e a rua

A primeira questão da entrevista elaborada pelas meninas acerca da rua refere-se aos motivos que levaram as crianças a irem para esse espaço. No entanto, tal questão, como referido anteriormente, esteve sempre relacionada com a família, tendo sido já analisada. Se analisarmos as fichas individuais das crianças, verificamos que os motivos para a saída de casa estão, na maioria dos casos, relacionados com a família, conforme os exemplos retirados das fichas individuais que são preenchidas pelos técnicos da instituição:

Porque o padrasto bate muito na mãe. (Érika, 14 anos)

Brigas com a mãe. (Paola, 15 anos)

Saiu por causa da irmã que fica se prostituindo. (Marina, 15 anos)

Essas respostas poderiam nos levar a concluir (precipitadamente) que a saída pela rua está relacionada exclusivamente aos problemas domésticos enfrentados pelas crianças. No entanto, os estudos têm demonstrado que as causas são muito mais complexas e diversificadas. Podemos, inclusive, afirmar que as próprias crianças reconhecem que a família não é a única causa para a saída, mas é a resposta mais simples e a que de fato irá convencer o adulto. Pois provavelmente, se uma criança for entrevistada e disser que saiu de casa porque queria ir para a rua, iremos questionar como era seu relacionamento familiar, indicando para a criança que de fato é nesse ponto que se localiza a razão principal da sua saída para a rua.

A segunda questão proposta refere-se a situações constrangedoras vivenciadas pelas meninas no contexto da rua. As respostas a essas questões foram interessantes na medida em que foi possível perceber os valores das crianças, aquilo que as constroem ou envergonham e que muitas vezes são descritos como comportamentos corriqueiros das crianças em situação de rua. Rebeca (16 anos) fala, por exemplo, que uma das suas

maiores vergonhas na rua foi passar fome e ter que pedir dinheiro, como é possível verificar na sua fala:

Passar fome. Chegar assim, ter que pedir. Às vezes a pessoa fazer ignorância com você. Eu ficar ali toda acanhada, na rua mesmo. Ficar num canto, dormindo na rua, com vergonha. Todo mundo passando, me olhando, dando dinheiro. Cheguei até a pedir esmola.

O esmolar tem sido descrito na literatura como uma atividade rotineira das crianças em situação de rua (Rosemberg, 1990), mas dificilmente se considera que a atividade seja uma estratégia de sobrevivência que é utilizada com certo constrangimento ou vergonha pela criança. Em muitos momentos, as crianças discutiram sobre o esmolar, sendo que alguns defendiam como sendo algo legítimo, mas outros afirmavam ser vergonhoso, conforme já referimos no capítulo anterior, acerca da discussão das músicas.

Mas para algumas das meninas, os constrangimentos referidos são comuns aos vivenciados por crianças sem experiência de rua, como foi o fato de Eliana, que conta como grande constrangimento o dia em que ficou menstruada:

Eu fiquei menstruada no meio da rua. E aonde eu tava tinha um monte de menino assim. Muito menino de rua. Aí quem viu assim foi um menino. Aí quando eu levantei assim...eu nem tinha sentido. Aí quando eu levantei assim eu tava toda melada, pá.. Aí os meninos começaram a dar risada.

A fala de Eliana é importante na medida em que a insere na categoria infância, ou seja, trata-se de uma vivência comum a muitas meninas, que vivenciam ou não o contexto da rua. Isso parece banal, mas em muitos casos as crianças em situação de rua são consideradas como excluídas da categoria geracional infância, e por isso, são importantes as respostas dessas crianças que destacam as similaridades entre essas infâncias. Já que, apesar da infância ser considerada uma categoria socio-historicamente construída, existem alguns pilares que definem a infância normativamente concebida, como por exemplo, a permanência em família e a frequência à escola, o que permite inserir ou excluir determinadas crianças nessa categoria. Não se trata de afirmar que Eliana é criança ou tem infância simplesmente por ter vivenciado uma experiência similar a outras crianças, mas nos alerta para o fato de que nem todas as coisas são excepcionais no que se refere às crianças em situação de rua. Às vezes, elas são “apenas” crianças.

De acordo com Marina (15 anos), ela nunca vivenciou nenhum tipo de constrangimento na rua, pois ela “não tem vergonha de nada”. Sua resposta foi encarada pela entrevistadora Eliana, como sendo sem sentido ou como motivo de chacota. Marina afirmou: “*Não tenho vergonha de nada. Eu só tenho vergonha de quem me traz vergonha*”. Apesar do jeito jocoso de Marina, que pôde ser percebido pela sua postura corporal e da risada que provocou nas colegas, a sua fala parece ter sido dita de forma séria. Tal afirmação se deve ao fato de Marina efetivamente não se envergonhar de nenhum dos seus comportamentos na rua, mas se envergonhar pelo outro que analisa seus comportamentos e vivências na rua como inadequados, dignos de vergonha.

Quando falam sobre a rua, as meninas inevitavelmente falam do uso/abuso de substâncias psicoativas. Todas as meninas participantes desse estudo afirmaram já terem feito uso de alguma substância, principalmente a cola e o cigarro, sendo que a idade de início do consumo ronda os dez anos. De fato as meninas parecem conhecer um grande número de substâncias, tendo experimentado várias delas.

Minha droga é maconha, pó e pedra! Cola, maconha, cocaína, tudo. Tudo que você imaginar na sua cabeça, eu uso. (Marina, 15 anos).

Maconha. Já experimentei de todas, mas a única mesmo, que eu sou viciada mesmo é na maconha. Na maconha e no pó. Já usei o pio, já usei a jade, já usei a cocaína, a pedra. Já cheirei cola. Todos os tipos dela. (Rebeca, 16 anos).

Através da fala das crianças percebemos que estas possuem uma grande experiência com as mais diversas substâncias psicoativas, sendo esse de fato um dos grandes problemas da permanência das crianças em situação de rua. Nesse contexto, as crianças se expõem a uma grande variedade de drogas, sendo o acesso relativamente fácil. Trata-se de um ciclo vicioso, pois as crianças, em muitos casos, começam a roubar e a furtar para conseguirem as drogas. E cada vez mais se tornam viciadas nessas substâncias o que exige um maior número de comportamentos delinqüentes para obter os meios necessários para adquirir a droga.

As substâncias psicoativas foram citadas pelas crianças como sendo o motivo principal para as evasões da instituição. Segundo as meninas, é possível suportar a falta de outras drogas, mas não do cigarro. E é por isso que, segundo elas, acontecem as evasões. Observamos que esse não parece ser o principal motivo, na medida em que

muitas crianças conseguem ter acesso ao cigarro e até a outras drogas dentro da própria instituição, como era o caso de Érika, que frequentemente estava fumando um cigarro que conseguia através das janelas da instituição. Provavelmente, as crianças fogem para utilizar as drogas em companhia dos amigos que estão na rua, com o intuito de aproveitar todo o efeito que a substância irá propiciar. Afinal além do vício físico, há o contexto de uso que também é viciante. As crianças precisam e querem, muitas vezes, a aventura de buscar e usar as drogas com os companheiros de rua.

Referindo-se ao uso de drogas entre as meninas de rua, Fenelon, Martins e Domingues (1992) fazem algumas considerações, demonstrando que a sua utilização não se deve exclusivamente a um vício orgânico, mas desempenha um importante papel social. Segundo os autores:

“As meninas de rua têm por hábito ou vício o consumo de drogas, como a maconha, a cola, o esmalte, o xarope. E o fazem em grupo, partilhando cada saquinho de cola, cada gota de Eritós. Se assim fazem, também não procuram de modo algum esconder dos que passam o uso das drogas. Dito de outro modo, além de responder a necessidade de ordem psíquica e orgânica, a teatralização dos efeitos da droga cumpre ainda a função social de enfatizar a liminaridade. É comum ouvir meninos e meninas referirem-se ao efeito alucinógeno ou estimulante da droga que vão consumir. Também é comum o fato de dizerem que vão fazer uso da droga para melhor agir”. (p. 76)

O uso das drogas vem associado ao desempenho de comportamentos delinquentes como furtos e roubos (Droz, 2006; Duyan, 2005; Marchi 1994; Neiva-Silva, 2003; Rosemberg, 1990; entre outros). E é exatamente esse o tópico seguinte da entrevista elaborada por Eliana. Em relação a essa questão as respostas divergem. Algumas crianças admitem que já furtaram ou roubaram na rua, mas outras negam veementemente. Os furtos e roubos são justificados pela necessidade de usar drogas, para suprir a fome, ou mesmo pelo prazer de possuir determinados produtos que não estão acessíveis a essas crianças.

Rapaz, eu nunca roubei não. Mas se fosse uma precisão, eu chegaria a roubar. Já cheguei a furtar as coisas dos outros, por debaixo do nariz assim. Eu tá precisando, chegar e passar a mão. Mas sem ninguém saber que fui eu. (Rebeca, 16 anos).

Já roubei muito. Teve uma vez que eu roubei o celular da menina que diz que é minha irmã. Roubei o celular dela de câmera. (Índia, 14 anos).

Rapaz, eu meto um bocado de parada na farmácia. Eu chego assim e tcha, tcha (simula como se estivesse jogando produtos da farmácia dentro da roupa). E me saio na boa, com o negócio inchadão. (Marina, 15 anos).

A questão seguinte da entrevista, e que é um tema de extrema relevância nos estudos sobre crianças em situação de rua, refere-se à prisão e à violência policial. Quatro das meninas que participaram do documentário já haviam sido presas pelo menos uma vez, mas somente duas referem terem sofrido algum tipo de violência policial. No entanto, ao longo dos nossos contatos com as crianças, outras meninas referiram a agressão policial como sendo algo constante nas ruas da cidade. A violência pode, em muitos casos, não ser física, mas se trata de coerção, ameaças, humilhações. Autores como Carvalho (1991), Dimenstein (1990, 1992), Marchi (1994) e Neiva-Silva (2003) fazem referências e importantes denúncias acerca do extermínio de crianças em situação de rua e sobre a violência policial enfrentada pelas crianças.

Outro tema abordado na entrevista se refere à sexualidade das crianças. A esse respeito é perguntado se as meninas são virgens, caso não sejam, como foi a primeira experiência sexual, se gostam de transar, se usam camisinha, se já abortaram, se já foram estupradas e se já se prostituíram. Nenhuma das crianças entrevistadas era virgem, tendo iniciado a vida sexual por volta dos treze anos de idade. Quando relatam sua primeira experiência sexual, as meninas falam de uma forma prazerosa, indicando que tem boas recordações desse momento.

Foi bem, né? Logo no começo assim ele ficou a fim de mim. Só que eu comecei a botar uma amarradinha, dizendo que eu não queria ficar com ele, porque não quis contar o motivo. Porque toda menina virgem fica com vergonha, né? Porque suas outras colegas já teve a primeira relação e eu a única que nunca teve...quando uma colega chegou pra mim e falou: 'Pô, por que você não quer ficar com o pivete?'. Aí eu falei: 'Eu sou moça, véio, não quero ficar com ele não'. Foi aí que ela foi pro pivete e falou, entendeu? Foi até ele quem fez meu aniversário, me deu o bolo, fez as coisas. Aí a gente começou. Ele alugou uma casinha. A gente ficou nessa casinha. Daí vai, acabou rolando aquilo mesmo lá. (Rebeca, 16 anos).

Ah, foi uma coisa assim...que eu conheci um menino, pah, que eu conhecia assim das antigas. Que ele ia lá em casa, assim, trocava idéia com meu irmão, pah. E aí, naquele negócio a gente namorando desde pivetinho, sabe? Só beijinho na boca, pah. Aí ele cresceu, pah, viajou. Quando ele voltou, foi aquilo mesmo, ele ia lá em casa direto, pah, e aí eu gostei dele, pah, e ele gostou de mim. E aí ele pediu minha tia pra morar comigo na porta. Minha tia deixou e a gente começou a namorar. Foi passando uns tempos bons e a gente namorando e aí, e aí, aquela, pah. (Índia, 14 anos).

Foi legal. Foi com um namorado que eu tenho na rua. (Daniela, 13 anos).

Cabe salientar que os relatos de Rebeca e Índia nos fornecem uma visão diferenciada da forma como as meninas em situação de rua lidam com a sua sexualidade e seu corpo. O senso comum e alguns estudos fornecem a imagem de que as crianças em situação de rua não possuem uma moralidade ou ética. A fala dessas meninas mostra justamente o contrário, na medida em que nos defronta com o fato de que elas possuem valores que baseiam os seus comportamentos e atitudes. No entanto, a relação entre a infância e o corpo precisa ser melhor estudada, como afirma Silva (2003). Para esse autor, “a simbiose entre sociologia da infância e sociologia do corpo traz consigo a necessidade de um debate de suma relevância epistemológica sobre corpo, infância e classe, principalmente porque nesse aspecto tem-se privilegiado mais o debate em torno da infância em si e, dessa forma, deixando pouco espaço para as reflexões sobre o corpo das crianças, sobretudo se considerarmos a onda de abusos e violências contra o corpo das crianças em todo o mundo (exploração do trabalho infantil, prostituição infantil, violência sexual e outras)” (p. 270).

Os dados encontrados nesse estudo, acerca da primeira relação sexual das meninas em situação de rua não corroboram com as afirmações feitas por Fenelon, Martins e Domingues (1992), pois de acordo com esses autores:

Ao que parece, as meninas identificam a saída para a rua com a perda da virgindade. Na sua forma característica de falar, elas comumente se referem ao defloramento como tendo sido um ato involuntário da sua parte, cabendo ao homem que a ‘tirou’ ou com quem ‘se perdeu’, toda a iniciativa, muitas vezes violenta. (p. 71).

As afirmações feitas pelas meninas acerca do início da sua vida sexual não significam que algumas delas não tenham sofrido violência sexual em algum momento das suas trajetórias. No entanto, esses eventos não são relacionados, segundo as crianças, com a saída para a rua. Quando questionadas se já haviam sido estupradas, apenas uma menina afirma que sofreu uma tentativa de estupro quando tinha dez anos. Foi na análise das fichas individuais⁸² que encontramos mais informações a esse respeito. Conforme consta na ficha de Beatriz, a menina sofreu duas violações sexuais:

⁸² Na ficha de Índia, uma das meninas que participou do documentário e negou que havia sido estuprada, está relatado que a menina sofreu uma tentativa de estupro por parte do padrasto.

Em atendimento individual, a educanda Beatriz relatou que sofreu por duas vezes abuso sexual, sendo que na primeira vez ela estava abrigada na Ladeira da Montanha, por uma senhora de nome Mãe Preta e que seu pai residia próximo e conhecia esta senhora. Um homem conhecido dos dois invadiu o quarto da casa onde ela estava e estuprou-a, dizendo que se ela contasse a alguém ele faria uma arte com o pai dela. Na segunda vez, ela disse que foi um homem da Boca do Rio que ofereceu abrigo a ela e alimento e que sempre ia lá, até que um dia ele trancou ela e aumentou o som da televisão e estuprou-a. Também dando porrada depois quando ela ameaçou contar a alguém. (Folha de Evolução. Não constam data, nem nome do técnico responsável).

Todas as crianças entrevistadas negam ter se prostituído em algum momento das suas vidas. Esse dado mais uma vez contraria as informações descritas por Fenelon, Martins e Domingues (1991), já que ao falarem dos usos que as meninas fazem dos seus corpos, esses autores afirmam: “No caso particular das meninas de rua, verifica-se que seu corpo, de modo muito freqüente, é um instrumento de trabalho. Ele é entregue a qualquer um, por uma noite em um motel, por comida, por algum dinheiro” (p. 71). Lucchini (1995) refere que as meninas em situação de rua costumam ser associadas à prostituição, sendo esta uma generalização perniciososa na medida em que aumenta a estigmatização desse grupo, além de mantê-las afastadas dos estudos sobre crianças em situação de rua. Em nossas conversas informais com educadores e técnicos soubemos que havia uma das meninas, Érika, que ocasionalmente se prostituía, tendo sido, inclusive, diagnosticado que a menina estava com sífilis. Érika não foi entrevistada e por isso é difícil determinar qual seria a sua resposta à questão colocada na entrevista feita no documentário. De qualquer forma, parece não haver nenhum indício que as crianças tenham mentido em suas respostas, pois em geral havia uma vigilância entre elas. Ou seja, caso as outras meninas presentes soubessem de algo diferente do que estava sendo dito, isso era imediatamente corrigido. Isso pôde ser verificado em duas situações distintas, quando uma criança ia informar que havia sido adotada e outra quando ia negar que usava drogas. Essa questão da veracidade das respostas fornecidas pelas crianças é aqui retomada em função dos dados divergentes que foram encontrados no estudo, quando comparado com outros produzidos acerca dessa temática. No entanto, como nenhum dos estudos aqui referidos pretende ser generalizado a todas às meninas em situação de rua, podemos afirmar a existência de prostituição entre as meninas e meninos de rua, mas tal dado não pode de foram alguma ser tomado enquanto um traço distintivo de todas as crianças em situação de rua.

Por fim, é necessário fazer uma colocação acerca dos sentimentos que em geral norteiam a relação que as meninas estabelecem com a rua. Pelo que foi possível observar, e em nossas conversas informais com as meninas, verificamos que a rua é vista e vivida como um espaço de aventura e diversão. Isto pode ser percebido na seguinte afirmação feita por Eliana:

Porque eu gosto de rua, gosto de festa. Gosto de agito. Eu gosto de ficar no centro, de ver lugares novos, conhecer pessoas novas. Fazer novas amizades. Gosto de dialogar com as pessoas.

O discurso sobre o “eu não devo estar na rua” parecia um eco do discurso institucional e social acerca do viver em situação de rua. Não percebíamos, de uma forma geral, movimentos que indicassem uma tentativa de romper com a vida na rua. Muitas meninas falavam em abandonar as drogas, mas o sair das ruas não era de fato considerado. Pode-se pensar que o “sair das drogas” signifique um sair das ruas, mas isso não é possível de afirmar. Todas as meninas que contatamos durante a investigação tiveram um episódio de evasão da instituição, demonstrando que a relação com a rua estava bastante fortalecida, como podemos verificar neste trecho do diário de campo:

Daniela me diz que está na instituição há algumas semanas. Pergunto sobre o carnaval, e ela me diz que saiu da instituição no domingo, pulou carnaval e voltou na segunda. Diz que estava bom, que gostou. Fala que pretende evadir da instituição naquela noite. Pergunto mais, e ela me diz que iria fugir com Mariana, a outra menina que estava ali na instituição, assim que elas chegassem na casa de acolhimento noturno. Parece animada com a idéia da sua fuga à noite. Pergunto como é isso, ela me diz que lá elas pulam o muro da casa de acolhimento e vão pra rua encontrar as outras meninas (Diário de Campo de Thaís, 03/03/2006).

Verificamos ao longo da investigação que a própria saída e fuga da instituição está relacionada muito mais com a rua do que com o espaço em si. Ou seja, as crianças saem, muitas vezes, não por não gostarem de algo de dentro da instituição, mas por buscarem algo fora dele. Daí alguns coordenadores institucionais entrevistados em uma pesquisa anterior afirmarem que “é fácil tirar o menino da rua. O difícil é tirar a rua do menino”. (Santana, Doninelli, Frosi & Koller, 2005).

Ainda acerca da rua, observamos que nas fichas individuais das crianças as respostas referentes a esse tema são congruentes com as respostas que ouvimos das meninas nas entrevistas e ao longo das nossas conversas informais. No entanto,

percebemos que apesar das crianças não expressarem o seu desejo de sair da rua, seus projetos futuros incluem trabalhar, constituir família e principalmente se ver livre das drogas. Tais resultados corroboram os achados de Neiva-Silva (2003) que verificou que ao contrário do que se apontava na literatura, as crianças em situação de rua possuem expectativas de futuro que nem sempre são negativas.

1.3. As meninas e a instituição

As meninas participantes desse estudo demonstram em sua totalidade uma visão positiva da instituição. Afirmam que às vezes brigam com outras colegas, “se estressam” com os educadores, mas que adoram estar ali. Quando perguntadas se desejam sair da instituição afirmam:

Não. Só que vai ter que chegar esse dia. Porque aqui é uma casa de passagem, entendeu? É chato ter que sair daqui, mas por enquanto eu tô resolvendo algumas questões. Tô atrasada dois anos na escola. Por enquanto eu quero resolver aqui para eu entrar na escola o mais rápido possível. (Eliana, 14 anos).

Não penso em ir embora daqui. Não penso. Sabe por que eu não penso? Porque se eu for embora, do mesmo jeito eu vou estar na rua, porque não vai adiantar eles me levar. Chegar lá, ela vai me botar pra fora e eu vou ter que ficar na rua do mesmo jeito. (Índia, 14 anos).

Eu amo esse lugar. Nunca vou sair daqui. (Marina, 15 anos).

Não vou sair daqui. Só saí uma vez. (Dora, 13 anos).

A resposta de Eliana chama atenção para uma contradição clara entre o que ela deseja, que é ficar na instituição, e o discurso que ela tenta reproduzir muitas vezes, como se ao repetir acabasse por acreditar nele. Eliana em sua fala demonstra que conhece os objetivos institucionais e que sabe que a sua permanência na instituição depende do seu engajamento nesse objetivo. É por isso que ela afirma que quer ficar na instituição para voltar para escola, mesmo sabendo que nessa instituição não há um convênio com uma escola. Ou seja, o caminho mais fácil para “recuperar” os dois anos de atraso seria voltando pra casa, mas isso ela não fala.

Quando analisamos a resposta de Índia verificamos que para a menina suas opções de vida são limitadas. Não pode voltar pra casa, pois a sua família não irá recebê-la, fazendo com que tivesse que retornar para a rua. De fato, muitas crianças em

situação de rua se encontram em uma situação similar a de Índia. Entram em uma instituição, cujo objetivo é reinseri-las socialmente, mas cujas famílias já não podem (ou não querem) mais recebê-las em casa. Por outro lado, as condições das instituições de acolhimento de longa duração não são satisfatórias e ainda possuímos, no Brasil, poucas políticas alternativas para a inserção de crianças, como famílias substitutas ou mecanismos céleres e eficazes que facilitem e promovam a adoção tardia.

Já a resposta de Marina reflete o desejo da criança em permanecer na instituição, mas essa sendo entendida enquanto rua. Ou seja, Marina não pretende ficar institucionalizada se isso implicar que não possa mais ir pra rua. Para Dora, a saída definitiva da instituição não está de forma alguma formulada enquanto um desejo e é por isso que ela responde à questão como se estivesse sendo perguntada sobre mais uma das evasões que as crianças costumam fazer.

Tais falas são preocupantes na medida em que estamos analisando uma instituição de curta duração, que como reconhece Eliana, é uma casa de passagem. Trata-se de um desafio crucial para a instituição: proteger as crianças do risco de estar na rua e simultaneamente conseguir construir conjuntamente com as meninas possibilidades reais de alterar suas trajetórias fora da instituição.

Outro aspecto a ser salientado em relação à instituição é a relação que as meninas estabelecem com os técnicos e funcionários. Muitas das crianças referiram brigas frequentes com os educadores, mas também foi frequente falarem com carinho acerca dos mesmos. Ao longo da investigação, verificamos que apesar desses desentendimentos e brigas com os adultos que trabalham na instituição, as crianças vêem neles uma base de apoio importante, afinal é a eles que essas crianças buscam, muitas vezes, quando se encontram em situação de perigo eminente. Daí ser constante vermos as crianças que já se desligaram da instituição, falando com os educadores através das janelas, nos momentos em que esses estão saindo ou entrando para o plantão. Ao mesmo tempo, é possível perceber que esses funcionários possuem uma ligação afetiva e política com essas crianças sendo a militância em prol dos direitos dessas crianças uma constante entre aqueles que escolhem trabalhar nessa área.

1.4. As trajetórias individuais

A trajetória de Eliana

Eliana tinha no período da coleta 14 anos. É uma adolescente negra, bonita, com um riso fácil e extremamente comunicativa. É uma líder entre as meninas e exerce seu poder de uma forma maternal com as meninas (afirma em vários momentos que é para as companheiras uma espécie de mãe) e sedutora com os meninos. De acordo com Eliana, a sua ida para rua é justificada por pura “discaração”⁸³, já que sua “*família é legal*”, tendo condições econômicas de mantê-la em casa. A rua para Eliana é uma verdadeira paixão, como ela afirma: “Eu sou um tipo de pessoa, que quando eu conheci a rua, me apaixonei. Até hoje eu tô na rua!”. De fato, observamos que Eliana mantém uma relação próxima com a família, buscando-a sempre que se encontra em risco, como por exemplo, quando teve que ser operada de emergência em função de uma apendicite. Os educadores corroboram essa imagem, afirmando que a mãe de Eliana costuma ir até a instituição visitá-la, trazendo presentes e pedindo que a criança volte para casa. A instituição já proibiu, inclusive, o ingresso de Eliana em seus domínios, pretendendo dessa forma obrigá-la a voltar para casa. Contudo, essa foi uma estratégia fracassada na medida em que Eliana passou a convencer outras crianças a saírem da instituição, até que tivesse o seu retorno permitido.

Apesar desse aparente bom relacionamento com a família, Eliana confessa que nem sempre foi assim, tendo ela vivenciado problemas com a mãe, que abandonou a ela e aos irmãos, quando esses eram pequenos. Em tom de confissão, Eliana relata:

Puxa...quando eu nasci, minha mãe tinha tomado vários remédios pra me perder, entende? Que minha mãe não queria. Foi uma gravidez indesejada, entendeu? Minha mãe me abandonou, fui morar com minhas tias. Minhas tias é mais apegadas a mim do que a minha mãe. Minhas tias são muito apegadas a mim. Minha mãe usava drogas. Minha mãe passava vários dias na rua também. Minha mãe usava drogas. Minha mãe era viciada. Também, minha família pode me criticar e tudo...meu padrasto, entendeu? Mas foi ele quem tirou a minha mãe das drogas, entendeu? E eu vim morar com minha mãe quando eu tinha oito anos de idade.

⁸³ Segundo Eliana existem três tipos de motivações para ir para a rua: problemas familiares, abuso sexual e “discaração” ou o gosto pela rua.

Apesar do fato de Eliana estar vivendo algo bastante similar ao que sua mãe viveu, ela não parece atribuir a sua saída de casa a problemas familiares, que segundo ela, já estão resolvidos. De fato, a ida de Eliana para a rua parece ser fruto de uma curiosidade em explorar outras formas de vida, misturada com um vício⁸⁴ que decorre dessa exploração e que acaba por mantê-la na rua. Eliana descreve a sua ida para a rua da seguinte forma:

Eu comecei a ir pra rua, eu ia vender amendoim. Não tinha precisão. Mas eu vendia amendoim, porque todo mundo vendia amendoim. Aí eu comecei a vender amendoim. Aí o dinheiro que eu tinha...eu fui vender amendoim no Pelourinho. E no Pelourinho tem uma boca de fumo. Eu não conhecia essa boca de fumo. Mas vendia amendoim lá dentro sem saber. Aí eu: 'Nossa, aqui rola muita maconha e não entra policial nem nada. Aqui é muito agitado, aqui é legal! O som daqui é muito bom!'. Aí depois, me ofereceram maconha. Aí no início eu: 'Não, não posso. Não gosto'. Aí me bateu aquele negócio assim: 'É, vou fumar pra ver como é que é'. Aí puxei três reais da minha pochete e aí comprei uma dola. Fumei tudinho. Fumei tudo. A primeira sensação que eu tive foi dar risada de tudo, qualquer coisa. Muita fome, muita fome. Quanto mais eu comia, mais eu queria comer. Sono, mas vontade de me divertir, de dançar, distilar. Distilar, viajar.

A vida de Eliana na rua é marcada pela utilização das mais diversas substâncias psicoativas que segundo ela, justificam os roubos e furtos que já fez. Ao falar sobre o vício, Eliana afirma:

Eu posso me considerar uma pessoa mais ou menos livre das drogas. Fumo maconha, cheiro cola, cheiro tinner. Tinner é o solvente de tinta. Loló, cocaína, crack, piti, mesclado. Por enquanto só foram essas. Por enquanto não! Só foram essas.

Como é possível verificar nesse trecho da entrevista, Eliana não parece ter a dimensão que as drogas ocupam na sua vida, mesmo que afirme que o objetivo central de suas fugas sejam as drogas. Para ela, as drogas são um vício, que pode ser abandonado a qualquer momento. Ela só não conseguiu, pois ainda não tentou de verdade(!). Em certos momentos, Eliana reconhece que precisa de ajuda para se livrar do vício, admitindo que em função da falta das drogas sente-se angustiada, irritada e muitas vezes têm explosões de raiva.

⁸⁴ Silva e Milito (1995) referem que a ideia de que a rua cria dependência é comum no discurso de crianças em situação de rua e dos educadores que atuam junto a essa população. Marchi (1994), ao realizar uma etnografia com crianças em situação de rua no centro de Florianópolis, verifica também a existência de crianças que estariam na rua "apenas pelo vício da cola e da liberdade da rua".

É também no ambiente da rua que Eliana concentra as suas principais amizades e onde viveu as melhores e piores experiências da sua vida. Já foi presa por furto e agredida por policiais na rua, já teve uma crise de apendicite, tendo que ser levada em caráter de urgência por desconhecidos que passavam pela rua. Eliana demonstra ter um grande conhecimento sobre as estratégias para conseguir comida, locais para dormir e se divertir enquanto está na rua.

A partir do seu discurso é possível perceber quais são as regras de amizade e cumplicidade que regem as barreiras⁸⁵, condenando veementemente comportamentos de traição ou delação no interior desses grupos. De acordo com Eliana, a barreira é formada por crianças, adolescentes e, em alguns casos, por adultos, que ocupam diferentes papéis, havendo um líder escolhido em função da sua experiência na rua, sua capacidade de “dar dicas” e “abrir os olhos” dos restantes membros em relação aos riscos e estratégias para viver na rua. A fala de Eliana corrobora os achados de Vogel e Mello (1991) quando afirmam que as atividades dos grupos das crianças em situação de rua transitam em torno daquele que é reconhecido pelo grupo como chefe ou líder. Dessa forma, o autor afirma que “cada turma é conhecida como a turma do seu chefe”. Daí Eliana afirmar que já fez parte da barreira de um reconhecido líder de um grupo de crianças em situação de rua na cidade de Salvador.

Segundo Eliana há, ainda, algumas crianças que compõem a “voz maior” em detrimento àqueles que são a “voz menor”. Segundo suas explicações, as vozes menores devem sempre pedir autorização às vozes maiores antes de “tomarem atitude”. Tal hierarquia não é definida pelo caráter etário, havendo muitas crianças que ocupam, por exemplo, a função de líder. Eliana nos explica, ainda, como é feita a recepção dos neófitos. Para ela não existe nenhuma prova ou rito de entrada no grupo, mas o neófito passa por um tempo de observação para que o grupo possa perceber se trata-se de um “cagoete” ou “vacilão”⁸⁶. Aos poucos o novato vai deixando de ser um suspeito e passa a integrar plenamente o grupo, mas Eliana não sabe identificar qual é o momento exato dessa transição. Pela nossa observação, é possível dizer que a criança passa a ser aceita

⁸⁵ A barreira é, segundo Eliana, um grupo de crianças que convive dia e noite, compartilhando todas as experiências do cotidiano. Daí ter em grande consideração todas as crianças com quem já embarreirou.

⁸⁶ “Cagoete” é a criança que delata para os adultos ou a outras crianças os companheiros. “Vacilão” é aquele que ou “cagoeta” os amigos, no sentido que já foi referido, ou que teme certos comportamentos, como realizar pequenos furtos, ir a lugares mais perigosos, etc.

plenamente pelo grupo, a partir do momento em que já compartilharam experiências em que foi possível testar a lealdade, a coragem e o grau de cumplicidade do novato.

Se a rua é a “paixão” de Eliana, a instituição se constitui enquanto um prolongamento dessa, sendo também a reprodução ou substituição do ambiente familiar. Durante a entrevista, Eliana afirma:

Aqui pra mim é minha casa. Aqui, a Casa de Acolhimento. A Casa de Acolhimento e o Espaço Diurno. Meus irmãos...meus pais são os educadores. Meus irmãos são os pessoal. Os educandos iguais a mim. Pra mim, eles são meu irmãos.

Essa recomposição familiar é descrita por Silvia e Milito (1995) como frequente no ambiente da rua e também já foi observado em contextos institucionais. Não se trata de uma simples recomposição, já que há uma sobreposição dos papéis desempenhados. A própria Eliana se considera, mãe das meninas, mas em outros momentos se retrata enquanto irmã. O fato é que percebemos a necessidade dessas crianças em recuperarem essas figuras de referência (pai, mãe, irmãos, tios) dentro do contexto institucional. O fato de as crianças em situação de rua tratarem educadores e adultos em geral por tios e tias é referido por Fenelon, Martins e Domingues (1992). De acordo com esses autores, esse tipo de tratamento é uma evocação direta ao parentesco, próprio do domínio da casa, demonstrando que as crianças estendem esse domínio a espaços como a rua e a instituição, ou pelo menos, tentam reproduzir nesses espaços as relações que se estabelecem no contexto doméstico. Soares (2005) em um estudo com crianças institucionalizadas verificou a formação de famílias imaginadas pelas crianças, que estabeleciam relações similares as de parentesco.

A ligação de Eliana com a instituição se assemelha ao comportamento que Goffman (1961/1996) descreve acerca dos colonizados⁸⁷. Para Eliana, não há lugar melhor do que a instituição. Apesar de afirmar que um dia precisará sair do espaço, já que é uma casa de passagem, o seu discurso tende a enfatizar a permanência no local. Era comum ouvir Eliana referir o amor que sentia pela instituição (uma das fotografias tiradas por ela retrata justamente o símbolo da instituição) e a saudade que sentia dos tempos em que a casa estava cheia de meninas. Ou seja, a saída das meninas do espaço não é percebida por Eliana como algo positivo, a ser desejado por ela. A casa da sua

⁸⁷ Goffman (1961/1996) identifica quatro tipos de táticas de ajustamento empregadas pelos internados nas instituições totais, nomeadamente o afastamento da situação, a intransigência, a colonização e a conversão.

família tem, aparentemente, todas as condições necessárias para acolhê-la novamente. Menos o desejo de Eliana para que isso ocorra.

Eliana refere-se a muitos namorados que já teve enquanto esteve na rua e afirma que já “ficou” com outras meninas também. Ao discutirmos as fotografias que ela tirou, verificamos que havia algumas fotos em que ela aprecia beijando outras meninas do espaço, mas segundo Eliana aquelas fotos eram só beijinhos e ela de fato nunca tinha ficado com aquelas meninas que estavam na foto. A forma como Eliana fala da sua sexualidade nos mostra um pouco a forma como essas crianças naturalizam a experiência sexual que possuem e que não sentem vergonha de falar sobre o assunto. Inclusive a primeira relação sexual foi uma das perguntas escolhidas por Eliana para a entrevista que compunha o documentário. De fato, as meninas que responderam pareciam à vontade em contar a sua primeira experiência sexual, assim como falarem se gostavam ou não de manter relações sexuais, ou se usavam ou não camisinhas.

Atualmente, Eliana namora Vicente, um adolescente de dezesseis anos que está excepcionalmente na instituição, pois não possui histórico de rua e já está acima da idade permitida. Contudo, trata-se de um adolescente que está encaminhando o seu projeto de vida autônoma e por isso foi solicitada a sua permanência na instituição. Vicente é o atual modelo para Eliana, que pretende voltar pra escola e parar de usar drogas em função dele. Eliana deseja voltar a estudar, fazer um curso de moda no Projeto Axé e “quando crescer” quer ser atriz ou jornalista ou qualquer outra profissão que a mantenha na frente das câmeras.

A trajetória de Índia

Índia tinha 14 anos na época da pesquisa, é uma adolescente com pele morena, cor de jambo, com aproximadamente 1,50m de altura e com uma energia indescritível. Ela é proveniente da cidade de Vitória e chegou a Salvador há dois anos, em companhia de uma “parceira”. Trata-se de uma adolescente passional, que “explode” a menor provocação. Declara-se apaixonada, mas isso não impede que dê uma surra no amado, caso seja contrariada.

Índia afirma não conhecer nem o pai, nem a mãe. A única família que tem é uma tia, mas essa foi, segundo a garota, o principal motivo para sua ida para rua. De acordo

com Índia, as brigas em casa eram cada vez mais sérias, chegando ao limite de ameaçar a tia de morte. Todas as histórias/aventuras contadas por Índia no período que estava em casa envolvem desavenças com a tia. No entanto, as informações contidas na ficha individual de Índia nos indicam que essa fugiu de casa realmente por causa de uma briga com a tia, mas o motivo dessa briga foi uma tentativa de estupro por parte do novo marido da tia, que por não acreditar na sobrinha acaba por expulsá-la de casa. Índia demonstrou, em muitos momentos das nossas conversas, sentir muita raiva do marido da tia, mas não nos disse o motivo. Em um dos momentos, Índia nos indica a intensidade da sua raiva contra o “padrasto”:

Índia: O marido dela eu...teve uma vez que eu queria até matar o marido dela dormindo. Ele tava dormindo, eu peguei a faca. Peguei a pontinha, botei no pescoço dele, mas depois eu pensei...parei bem e pensei, que quem ia se prejudicar era eu.

Thaís: E tu queria matar ele por quê?

Índia: Por que eu queria matar ele? Porque...sei lá, minha tia não enxerga ele, ela só se engana, e ela não enxerga ele.

Esse episódio pode ter sido a razão para a saída definitiva de Índia para a rua, mas segundo ela, as suas saídas para a rua já aconteciam de forma esporádica. E a razão para essas saídas era a utilização de substâncias psicoativas. Ao recordar suas primeiras experiências com drogas, Índia descreve: *Aí comecei a fumar maconha primeiro, aí depois da maconha eu comecei a querer pó, depois de pó, comecei a fumar pedra e comecei roubar.* Para Índia, assim como Eliana, os roubos e os furtos que realiza na rua são justificados a partir do seu vício pelas drogas, principalmente o crack. É também a droga que a leva a cometer outro crime, que é o tráfico de drogas.

No entanto, as drogas são consideradas por Índia não apenas como causa dos atos ilícitos que comete, mas como sendo, em si mesmas, conseqüências da sua trajetória de vida. Já que, segundo Índia, ela fumava pra esquecer, pra não lembrar que não conhecia a mãe, pra apagar as dúvidas do que faria na vida agora que estava sozinha na rua. A droga era um substituto eficaz da comida, das certezas, da esperança...

Além das drogas, Índia afirma que roubava por ambição, por desejo de ter aquilo que os outros tinham. Essa foi a resposta dada por Índia no documentário que as meninas fizeram:

Eliana: *Você já roubou?*

Índia: *Já roubei muito. Teve uma vez que eu roubei o celular da menina que diz que é minha irmã. Roubei o celular dela de câmera. Era assim, eu trabalhava na casa dela...Eu morava na casa dela e eu fiquei de olho no celular dela, sabe? Porque ela tinha mais coisa que eu...Porque ela tinha mais coisas que eu e as coisas que ela tinha eu queria tudo. Antes eu era ambiciosa, da porra, nas coisas dos outros. Tudo o que ela tinha, eu queria ter. Tudo que ela tinha eu queria ter. Se ela não tivesse...Aí ela comprou um celular. Bonito pra porra! Até hoje eu me 'alembro'. Comprou o celular, aí eu disse: 'Eh, eu já sei o que eu vou fazer com esse celular. E aí eu peguei o celular dela. Peguei o celular dela e fugi.*

Nesse trecho percebemos que Índia já morou em outras casas que não apenas a da sua tia e de fato verificamos isso em sua ficha individual. Aparentemente, a sua tia a deixou na casa da pessoa que trabalhava e se mudou para a outra cidade com o novo marido. No entanto, Índia “aprontou” e foi posta pra fora de casa. Essa realidade de ser tratada “como se fosse filha” é muito freqüente entre as classes populares, como afirma Silva (2001), referindo-se à sua própria história de vida e de grande parte das crianças bastardas – filhas de empregadas domésticas ou mulheres das classes populares com os filhos dos patrões ou filhos dos homens de classe média e rica, e demonstra uma das formas veladas de exploração do trabalho infantil. Índia é “como se fosse filha”, mas ao primeiro sinal de conflito perde esse estatuto e é retirada da família. Mas esse viver em casa de outra pessoa que não é parte da família é algo freqüente entre as crianças em situação de rua. Índia por exemplo, nos relatou que ao chegar a Salvador ficou em frente a uma igreja pedindo esmolas e nesse lugar acabou por ser convidada por uma mulher para ir pra sua casa.

Índia: *Chegou assim uma mulher e me chamou: “vamos, filha, pra minha casa, que eu vou te dar comida e não sei o que lá”.*

Thaís: *Quem?*

Índia: *Foi uma mulher...uma...como é o nome dela? Ah, eu esqueci o nome da mulher.*

Thaís: *Mas tu já conhecia ela?*

Índia: *Não. Era a primeira vez, que daí eu fui pra casa dela, chegou lá ela mandou eu tomar banho...tomei banho. Ela me deu sabonete. Me deu roupa. Me deu comida. Me mandou dormir, eu dormi. Acordei. Quando eu acordei eu vi que tava assim na casa de estranho e pensei é hoje que eu vou embora. Peguei e vazei.*

Thaís: *Mas tu foi pra casa dela mesmo sem conhecer ela?*

Índia: *Mesmo sem conhecer ela. Ela me deu um monte de coisas. Me deu sandália, me deu roupa novinha.*

Thaís: *Mas me diz como foi. Ela te viu na rua?*

Índia: *Ela me viu na rua. (...) eu tava ali na frente da igreja do Bonfim. Ela apareceu...apesar que agora eu tenho o telefone dela. Ela apareceu, tava*

subindo as escadas da igreja ali. Eu ficava na frente da igreja. Ela chegou, ficou. Eu perguntei: ô moça, você pode me dar 1 Real? Ela disse assim: você mora aonde? Eu fiquei com vergonha de falar que eu morava na rua, falei que eu morava em casa. Ela percebeu: você mora aonde? Aí eu olhei assim pra dentro da igreja...por isso que ela me levou pra casa dela.

Esse trecho da entrevista nos mostra muitos dos acontecimentos fortuitos que acontecem na vida das crianças em situação de rua e que alteram suas trajetórias. É o ônibus que se perde e que leva as crianças a dormirem na rua pela primeira vez, são pessoas que surgem e que as convida para ir pra casa ou mesmo levá-las pra outras cidades, como verificamos com outras crianças. Isso significa que se pode adicionar à lista de determinantes das trajetórias das crianças em situação de rua algo que se aproxima ao acaso.

A rua para Índia é um lugar de diversão, mas que traz certo medo. Ela afirma ter chorado bastante quando dormiu na rua pela primeira vez e que no começo tinha receio de tudo, sendo bastante desconfiada. Jogava fora toda a comida que recebia e suspeitava de todos que se aproximavam. Aos pouco foi conhecendo as pessoas e se sentindo mais segura, mas de fato não era na rua que gostaria de permanecer e por isso providencia a sua ida para uma instituição de acolhimento:

Eu pensei, raciocinei, fiz assim: 'Poxa, eu queria ir prum lugar, que alguém me aceitasse de boa e daí eu liguei pra Polícia...Apesar que eu tenho muito medo de Polícia, porque eu já fui presa também. Tenho muito medo de Polícia. Daí eu liguei pra Polícia, uma mulher me colocou dentro da viatura. O pessoal pensou até que eu tinha roubado, mas não. Me colocaram dentro da viatura e me levaram...me trouxe pra cá. Primeiro por Conselho, depois me trouxe pra cá. Aí chegou aqui, conversamos com a mulher aqui e a mulher deixou eu ficar aqui.

Se anteriormente parecia que o acaso era determinante na vida dessas crianças, aqui vemos um exemplo de sujeitos direcionando às suas próprias vidas. Índia demonstra conhecer minimamente o sistema jurídico e de proteção a crianças e jovens, já que não hesita em acionar a polícia quando percebe que essa poderá ajudá-la. Em um momento anterior, Índia já tinha utilizado uma estratégia semelhante para ser encaminhada para uma instituição. Segundo ela, chegou à rodoviária da cidade e procurou o Conselho Tutelar, pedindo para ser abrigada. Tais estratégias são fruto de um conhecimento construído na experiência de rua e demonstram a forma como as crianças são capazes de em muitos momentos gerenciar suas trajetórias. Podemos

afirmar, então, que as trajetórias das crianças não são fruto apenas do acaso nem apenas em função de escolhas pessoais, trata-se na verdade de uma fusão desses e de outros fatores, que em maior ou menor grau delineiam essas trajetórias.

A permanência de Índia na instituição não é algo pacífico, sendo marcada por inúmeras evasões e explosões de raiva e brigas constantes principalmente com os adultos. Índia reconhece que seu comportamento independe da ação do educador, como ela própria afirma:

Não sei por que, tem dia que eu acordo boa, acordo ótima. Trato todo mundo bem. Mas tem dia que eu acordo daquele jeito assim, daquele jeito insuportável. Vontade de tratar todo mundo mal, mesmo que eles (os educadores) não me faça nada, mas eu trato mal.

Observamos Índia brigar com vários colegas e foi possível perceber a sua força e agilidade, já que em geral conseguia bater mesmo nos meninos. No entanto, paralelo a esse comportamento agressivo, também foi possível observar a sua afetividade, através de pedidos dela para que escrevêssemos cartas de amor para um dos meninos que estava namorando e que estava proibido de retornar para a instituição, o Spiderman. Durante a atividade das fotos, Índia fotografou uma parede da instituição que tinha escrito o seu nome e o de um outro menino da instituição que estava interessado nela, o André. Segundo Índia, aquela foto foi em consideração à amizade que o “pivete” tinha por ela. A respeito da atividade com a máquina fotográfica, cabe salientar que Índia buscou aparecer em todas as fotos de forma bastante sensual, fazendo poses que considerava sexy, utilizando roupas curtas e em algumas fotos, roupas molhadas e coladas no corpo. De fato, a imagem que Índia possui de si mesmo é de uma mulher sedutora e atraente e isso pode ser verificado pelos relatos que ela faz da forma como se aproxima dos meninos que desperta o seu interesse, ou mesmo na forma como ela se relaciona com as outras crianças. Outra importante característica de Índia era o seu prazer em cantar e dançar. No Capítulo anterior tivemos a oportunidade de referir uma das músicas composta por ela e que fez parte do filme das apresentações de dança.

Índia possui, assim como outras crianças que conhecemos, um conjunto de histórias sobre suas aventuras na rua. São histórias que de tanto que são contadas acaba se tornando lendárias entre as crianças, que cada vez que a recontam acabam criando mais e mais detalhes com o intuito de tornar a aventura ainda mais interessante. As duas

principais histórias de Índia referem-se ao roubo do celular da prima/irmã e ao roubo de R\$ 50,00 da tia, quando ainda morava com essa. É interessante perceber que tais histórias passam a ser do domínio público, sendo inclusive motivo de gozação entre as crianças. Estamos nos referindo especificamente a um episódio em que durante a entrevista do documentário, Índia começa a falar sobre o roubo que fez dos R\$ 50,00 e uma das meninas exclama no meio da filmagem: “*Lá vem a história dos cinquenta reais!*”. Isso não impede que Índia nos conte de novo a mesma história com toda a emoção e detalhes.

Cheguei até a roubar cinquenta reais dela, entende? Com raiva. Eu mesma nem sabia o que...pra mim os cinquenta reais era um real. Cheguei aí no colégio, falei bem assim: ‘Me dê um real de bala, aí’. Com cinquenta reais na mão! Cinquenta reais!!! A mulher olhou assim pra mim, falou assim: ‘Você tá doida? Qual é seu problema?’. Aí eu simplesmente fiquei naquela. Peguei os cinquenta reais e saí correndo e fui pro banheiro. Quando chegou lá no banheiro, falou que ia chamar a polícia, porque eu tranquei a porta do banheiro. Aí bateu, bateu, todo mundo na porta, mas aí, sem querer eu fiquei trancada dentro do banheiro. Eu... não foi minha intenção ficar trancada dentro do banheiro. E aí invadiram a porta, fecharam outra porta, e aí foi olhando de lugar em lugar, até que me acharam. Minha tia me pegou pelos cabelos e saiu puxando, na frente do colégio inteiro. Eu fiquei com uma vergonha da porra. Eu fiquei assim, naquela. No outro dia eu nem queria ir pro colégio. Eu fiquei com uma vergonha da porra. Ela disse: ‘Você vai pra casa, querendo ou não querendo’. Chegou em casa, ela me deu comida, esperou eu comer. Encheu minha barriga bastante. Esperou eu descansar a comida, assistir um pouquinho de tv e...não tem aquelas folhas de cansação? Pegou aquelas ali, fez eu ajoelhar no chão e me deu só umas três daquelas, que eu mijei. Aí depois daquele dia, eu toda inchada, eu fui para o colégio com a cara mais limpa do mundo. Cheguei, todo mundo rindo da minha cara: ‘Th, apanhou, apanhou’. E eu só naquela, ficava na minha.

Em relação aos projetos futuros de vida, Índia não está muito certa. Ela ainda não está de fato engajada em um processo de largar as drogas ou a abandonar o ambiente da rua, já que as evasões continuam constantes e não se imagina voltando pra casa da tia, pois acha que se for levada para lá, será apenas o tempo da tia mandá-la outra vez para rua. E dessa forma, sem perspectivas de mudança, Índia permanece na instituição...

2. As trajetórias de vida dos meninos

Contatamos ao longo da investigação com quarenta meninos, com idades entre os oito e dos dezesseis anos. Desse grupo localizamos na instituição a ficha individual de onze crianças, sendo que uma estava completamente em branco, o que restringe os nossos dados a dez fichas. Apenas dois meninos aceitaram ser entrevistados individualmente, sendo que um deles foi entrevistado quando já estava fora da instituição. Por outro lado, a participação dos meninos nas atividades dos filmes e das fotografias foi bastante grande, assim como os nossos contatos informais ao longo das observações. Tal panorama é relevante na medida em que nos mostra a forma como os meninos decidiram participar da pesquisa, optando pelo silêncio sempre que convocados a falar de uma forma um pouco mais estruturada sobre suas trajetórias de vida. De fato, até nos momentos mais informais percebíamos a resistência das crianças em tocarem em determinados temas, havendo uma opção clara pelo silêncio. Quando algum dos meninos tentava romper com esse silêncio, era imediatamente criticado e interrompido pelos outros, como se pode verificar nesse trecho do diário de campo:

Sentei na mesa dos desenhos em que estavam as crianças. Miguel e Diego colocaram suas cadeiras do meu lado. Outros meninos já estavam na mesa colorindo os desenhos. Fiquei ali observando, quando Miguel começou a me contar que uma vez havia fugido da instituição para ir à praia. Disse que ele e Diego foram para a praia, mas depois ficaram perdidos, procurando onde era a instituição. Perguntei como eles saíam da instituição e ele respondeu, todo orgulhoso, que era pelo telhado. Perguntei aonde eles comiam quando estavam na rua e Miguel disse que na hora de comer eles voltavam logo pra instituição, pois “era mais fácil”. Aproveitando a disponibilidade de Miguel, comecei a perguntar coisas sobre a família, a escola, as experiências na rua. Ele começou a responder, dizendo que tinha entrado na escola na alfabetização e que estudou apenas até a primeira série. Falou o nome da escola, da professora, e parecia estar disposto a falar mais, quando foi interrompido por Diego, que impaciente e um pouco nervoso, começou a dizer que Miguel falava demais, que isso atrapalhava o desenho. João imediatamente concordou dizendo que não queria mais aquele papo de família, escola, que não queriam mais falar sobre eles. Eu concordo e digo que podemos falar sobre mim. (Diário de Campo, 07/03/2006).

Miguel era o mais novo dos meninos e a forma como respondia às minhas perguntas demonstrava que não percebia nenhum problema nisso. Seu comportamento, no entanto, era criticado pelos outros que percebiam que ele “*falava demais*”. De fato, em vários momentos, Miguel começava a nos contar algo e era interrompido, o que

indica que o silêncio e a ausência de resposta parece ser uma estratégia consciente utilizada pelas crianças como forma de proteção, mas também como forma de resistência. Fenelon, Martins e Domingues (1992) referem-se ao silêncio das meninas em situação de rua como forma de resistência, mas essa estratégia foi verificada no presente estudo ao lidarmos com os meninos. De acordo com esses autores: “por meio da estratégia do silêncio, as meninas de rua falam de si e da própria sociedade. Falam sobretudo da sua resistência em fazer uso do próprio instrumento de dominação que as oprime enquanto grupo social desviante e estigmatizado – a palavra” (p. 80). É justamente por compreendermos essa resistência em fazer uso da palavra que apostamos na utilização de um método compósito de pesquisa em que os meninos puderam utilizar diversas formas de linguagem.

2.1. Os meninos e a família

Os meninos em situação de rua são peritos na arte de omitir informações sobre suas famílias. Tal fato é constantemente referido na literatura da área, em que se fala da frequência com que as crianças omitem ou distorcem as informações sobre sua família e origem. De acordo com os autores, trata-se de estratégias para garantir não apenas a privacidade, mas para garantir que as famílias não serão localizadas e dessa forma evitando a possibilidade de um retorno forçado. As próprias instituições de atendimento possuem poucas informações fidedignas a esse respeito, sendo que uma parte inicial do atendimento é destinada justamente para a identificação da criança e da sua origem.

A maioria dos trabalhos fala das famílias das crianças em situação de rua, a partir do discurso da própria criança, sendo a visão da própria família raramente retratada. Como pôde ser verificado na análise das trajetórias das meninas, o presente trabalho não responderá a essa lacuna. De fato, analisaremos a relação que os meninos participantes desse estudo estabelecem com suas famílias, a partir do discurso (ou do silêncio) das crianças a esse respeito.

Há uma hipótese que precisa ser testada, mas parece que as crianças que mais contam as histórias das suas famílias o fazem no sentido de denegri-la ou talvez contem histórias de suas famílias justamente porque de fato já não querem ou não podem voltar pra casa. Trata-se, talvez, de uma estratégia ou recurso utilizado pelas crianças para garantir a sua permanência na rua ou na instituição, já que de outra forma, os técnicos e

conselheiros tutelares tentariam o retorno para a família. Poucas são as crianças que garantem que não há nada de errado com suas famílias, mas que simplesmente não desejam voltar, como verificamos no discurso de Eliana. Em geral, o discurso produzido acerca das famílias é depreciativo e indica os motivos que levaram a criança a abandonar ou a ser expulsa de casa, conforme pode ser verificado nas falas das crianças:

“Meu pai me espanca. Só anda bebendo caninha da roça, 51, tudo que é cachaça” (Hugo, 12 anos).

“Não vou voltar pra casa. Ninguém gosta de mim. A vida pra mim acabou quando minha mãe morreu”. (Pablo, 13 anos).

“Meu pai, ele me fez de menina, quando eu era criança”. (Tadeu, 14 anos).

Essas frases ilustram uma série de questões que são destacadas na literatura como sendo fatores existentes nas famílias das crianças em situação de rua, que contribuem para a saída da criança de casa. São fatores como a violência doméstica, o abuso sexual, a perda de um dos progenitores e a incapacidade do restante da família em amparar a criança. No entanto, tais fatores não podem ser jamais dissociados das condições sócio-econômicas em que vivem essas famílias e a ausência de um aparato político e social que forneça as condições necessárias para que essas famílias consigam cuidar dos seus filhos. Ao estudar a trajetória de vida de crianças em situação de rua na cidade do Rio de Janeiro, Soares e colaboradores (2003) verificam que a ruptura dos laços afetivos e familiares dessas crianças é algo constante, havendo uma alta rotatividade de moradias e cuidadores. Para os autores “a experiência de vida em casas diferentes, sem conotação de um lar que servisse de proteção à criança, aparece nas entrevistas como dificultando o estabelecimento de elos profundos e duradouros” (p.160). Os dados provenientes das crianças participantes desse estudo corroboram tais afirmações, sendo comum as crianças relatarem que viveram em diversas casas e com diferentes pessoas ao longo das suas vidas, seja em função do abandono, seja em função da perda de um dos genitores. Além disso, foram verificados casos em que um dos genitores, na sua maioria os pais, se encontravam presos, acarretando em dificuldades econômicas ainda maiores para a família.

Outro aspecto referido por Soares e colaboradores (2003) é o relacionamento das crianças com os novos relacionamentos dos pais. Assim como esses autores, verificamos que as madrastas e padrastos são constantemente referidos como sendo

responsáveis pelas situações de violência e maus-tratos. De acordo com esses autores “a incorporação desses novos elementos dentro da estrutura familiar cria por vezes conflitos que terminam por oferecer um estímulo a mais para a busca de um espaço de aceitação alternativo” (p.165).

As avós aparecem no discurso das crianças como sendo figuras familiares importantes na medida em que muitas vezes suprem o papel dos genitores, em sua ausência. No entanto, as avós também são referidas como responsáveis pelos maus-tratos que as crianças sofrem em casa e que desencadeiam a busca pela rua. Apesar de Fonseca afirmar que essa circulação de crianças seja algo bastante comum entre as famílias de baixa renda, não podemos negar os efeitos, algumas vezes nefastos, que causam na vida das crianças. Como afirmam Soares e colaboradores (2003) “no emaranhado dessas relações temporárias, essas crianças e adolescentes relatam sua dificuldade em manter os laços afetivos com sua família, com amigos na vizinhança e na escola e em estabelecer raízes em sua comunidade” (p.166).

Tais afirmações não significam de forma alguma atribuir a culpa da situação das crianças exclusivamente às suas famílias, pois essa visão seria, de acordo com Soares e colaboradores (2003), uma visão reducionista, sendo necessário compreender o processo de exclusão social a que essas famílias estão submetidas. Além dos fatores familiares que parecem impulsionar a ida das crianças para a rua, torna-se necessário analisar quais as condições e fatores que no contexto da rua impedem que essas crianças retornem às suas famílias, já que em alguns casos, o motivo da saída não parece estar na família, mas sim localiza-se na própria rua.

De uma forma geral, podemos afirmar que a casa das crianças participantes desse estudo perdeu a sua função ou teve a sua função transformada. Como afirma Vogel e Mello (1996) “a transformação da casa, que deixa de ser um espaço onde a criança encontra abrigo, cuidado, orientação, ocasiões de sociabilidade e tempo livre para si mesma, para tornar-se num espaço de conflito, risco, solidão e servidão; onde ao invés de lhe ser dada, a infância lhe é tolhida” (p.144).

Para finalizar a discussão acerca das famílias das crianças em situação de rua, citaremos uma advertência feita por Soares e colaboradores (2003) sobre a forma como a família costuma ser concebida no discurso social e às vezes científico. Para esses

autores, “é importante evitar dois movimentos encontrados com frequência em nossa sociedade: o de acusar a família pela situação da criança ou culpar a criança pela sua vida na rua, sem lhe prestar qualquer tipo de apoio ou alternativa. Essa não é uma tarefa simples, pois para que seja possível contextualizar as realidades das crianças e suas famílias, faz-se necessário relativizar diversos pré-conceitos já reificados” (p.178).

2.2. Os meninos e a rua

Conforme anunciamos anteriormente, muitas das crianças permanecem na rua por motivos que ultrapassam a própria família. Ainda de acordo com Soares e colaboradores (2003), alguns fatores relacionados à rua já foram identificados como sendo responsáveis pela manutenção das crianças nesse espaço. O primeiro deles seria a autonomia financeira que a rua proporciona para algumas crianças, “pois na rua se consegue objetivamente o acesso ao dinheiro e a certos bens que são impossíveis de se obter em casa” (p. 169). Além disso, ao se encontrarem em situação de rua, as crianças passam a ter acesso a uma série de serviços que não estão disponíveis em seus bairros de origem, nem são facilmente acessíveis para crianças pobres mas que ainda residem com suas famílias. Tal fato foi verificado em um estudo anterior com as crianças em situação de rua na cidade de Porto Alegre (Santana, 2003). Essas crianças ao saírem de casa tinham acesso a serviço de saúde, acompanhamento psicológico e social, fácil inserção em escolas e oficinas profissionalizantes. De acordo com Rizzini, Barker e Cassaniga (2000), o enfoque das políticas públicas de assistência em uma parcela minoritária da população tem sido frequente em vários países da América, inclusive o Brasil. Trata-se de uma opção em centralizar os recursos em “ações mais imediatas e urgentes e limitado a grupos que se encontram em situações de risco mais extremadas” (p.8).

A existência de um grande número de recursos para uma reduzida parcela da população pode ter efeitos perversos que é a produção de novas crianças em situação de rua como forma de aceder a esses serviços. Isso significa que as instituições que são criadas com o intuito de “resolver um problema social” podem estar sendo co-responsáveis pela produção dos mesmos. Rosemberg (1990) concorda que a criação de programas e políticas específicas para as crianças em situação de rua pode reforçar ainda mais os preconceitos e estigmas que existem em relação a essa população.

Paralelo a essa autonomia financeira, ao acesso aos diferentes serviços e políticas de atendimentos, temos a liberdade que a rua teoricamente proporciona às crianças, quando as liberta das tarefas, limites e horários que são exigidos em casa. Como afirmavam alguns dos meninos, eles saíram de casa “porque minha avó me fazia de empregado” ou “não quero ir pra casa porque minha mãe enche o saco dizendo que eu não posso fazer isso ou aquilo”. Na rua não há essas obrigações, esses horários, esses limites...mas há outros e são esses outros limites e constrangimentos que a rua impõe quem verificamos nos discursos das crianças.

A ida para a rua não aparece como um projeto de vida ou como uma escolha (pelo menos não como uma opção agradável). Trata-se de um processo gradativo de inserção e adaptação a esse novo espaço, como já foi descrito por vários autores (Lucchini, 2000; Neiva-Silva, 2003; Santana, 2003; Soares e colaboradores, 2003). As crianças participantes do nosso estudo se referem às primeiras idas à rua, como algo que fazia parte dos seus cotidianos. Ou seja, houve diversas experimentações antes que de fato passassem a primeira noite na rua, ou dias seguidos sem retornar para casa. A rua aparece no discurso de alguns dos meninos como um espaço de liberdade e aventura. Percebe-se tal discurso principalmente nas crianças que evadem da instituição várias vezes e cujas histórias da rua de fato nos mostra o quão divertido e cheio de aventura pode ser esse espaço. Não se trata de romantizar o contexto da rua, como foram acusados vários autores. A questão é perceber que para algumas crianças, a rua só trouxe coisas positivas, ou pelo menos as coisas negativas não prevaleceram. Como exemplo dessa forma de compreender a rua, temos Lúcio, um garoto com mais ou menos 14 anos de idade, proveniente do estado de Minas Gerais, cuja principal motivação para estar na rua é conhecer as praias. E de fato, foi esse o movimento que observamos enquanto realizávamos a investigação. Ele ia e voltava para a rua, conhecendo lugares novos e voltando para a instituição. Ao nos conhecer e saber que em Portugal se falava a mesma língua que no Brasil, Lúcio imediatamente elaborou um novo roteiro: “vou evadir para Portugal”. Essa mesma busca por conhecer novos lugares motivava a permanência de Marcelo em Salvador, sendo que as fotografias que tirou foram ilustrativas desse desejo. Para Marcelo, suas fotos eram uma recordação de um lugar e de pessoas que ele conheceu e que gostaria de levar para sua cidade.

Obviamente que paralelo a essa busca pela aventura, encontramos crianças cuja saída e permanência na rua se caracteriza por uma verdadeira fuga. A rua nesse caso é percebida como um espaço adverso, mas se constitui enquanto a opção “menos ruim”. Para as crianças que possuem essa visão, a rua é uma situação temporária, sendo que o principal desejo é “ter uma nova família” ou “trabalhar, pra ter uma casa e sair da rua”.

As freqüentes saídas dos meninos para a rua e os discursos que produziam quando retornavam nos ajudam a compreender um pouco a relação que essas crianças estabelecem com a rua. Quando fugiam, as crianças voltavam contando as aventuras que tinham vivido, o dinheiro que tinham ganhado dos “gringos”, a noite passada na Delegacia do Adolescente Infrator (DAI), as novas namoradas, as drogas utilizadas, enfim a rua era um espaço repleto de novidades que eram imediatamente transmitidas para aqueles que tinham permanecido na instituição. Mas a rua continuava como passagem, ou pelo menos era encarada pelas crianças como um espaço que deveria existir em suas vidas como complementar a um outro espaço mais protegido que no caso era a instituição. Ou seja, as crianças apreciavam a rua, na medida em que podiam tê-la enquanto uma escolha, pois quando se viam impossibilitados de entrar na instituição seu discurso sobre a rua era alterado. De acordo com os educadores e técnicos, muitas crianças utilizam o espaço institucional como um abrigo onde podiam recuperar forças para sair de novo. Nesse sentido, as crianças ficavam na rua enquanto estavam alimentadas, saudáveis e dispostas. Quando a comida acabava, quando o corpo já estava cansado e doente (com DSTs, ferimentos diversos), quando a droga já tinha sido usada, era hora de voltar pra instituição. Esse ir e vir constante das crianças era para a cozinheira do espaço, por exemplo, o motivo que fazia ela desejar sair daquele emprego. Segundo seu depoimento, ela estava cansada de ver as crianças “ficarem boas” e saírem de novo para as ruas, voltando pior. Para ela a frustração de acompanhar esse definhamento gradativo era insuportável, pois ela estava “apegada aos meninos”.

Em nossas conversas, poucas foram as crianças que referiram fazer algum trabalho na rua, apesar de essa ser uma atividade frequentemente referida na literatura. Alguns dos meninos se referiram ao esmolar como atividade principal para a obtenção de dinheiro, havendo apenas o caso de um menino que soubemos que se prostituía. Contudo, foi possível verificar que as crianças de fato obtêm dinheiro na rua, pois era comum voltarem com algum dinheiro em mãos, que mostravam ostensivamente aos

colegas ou adquiriam geladinhos dentro da instituição, conforme referimos no Capítulo II.

A utilização de drogas na rua também foi referida pelas crianças como sendo um dos grandes atrativos da rua. As crianças fizeram referência a alguns tipos de substâncias psicoativas, sendo que as mais usadas parecem ser a maconha e a cola, conforme verificamos entre as meninas. A utilização do crack, segundo os educadores, está sendo cada vez mais freqüente entre essa população, havendo um menino em particular que parecia estar sofrendo bastante com a ausência da substância.

Ao analisar o cotidiano das crianças em situação de rua, muitos autores referem que essas crianças apesar de não possuírem uma rotina rígida, possuem uma vida cotidiana cheia de similaridades (Soares e colaboradores, 2003). Entre tais similaridades, destaca-se a existência de brincadeiras entre as crianças em situação de rua (Alves, 1998; Neiva-Silva & Koller, 2002; Santos, 2004), a realização de trabalhos lícitos e ilícitos (Martins, 1996a, 1996b; Neiva-Silva, 2003; Rosemberg, 1990; Soares e colaboradores, 2003) e atividades como esmolar e perambular (Rosemberg, 1990). Para as crianças desse estudo, a rua é local de dormir, brincar, curtir, aprontar, roubar, viver...mas a rua também é lugar de sentir frio, fome, de ficar cansado, de ter medo e de morrer... São essas contradições e ambivalências que marcam os sentimentos das crianças em relação a esse espaço que em muitos momentos se constitui como o principal meio de socialização e de existência dessas crianças. Mas como referido anteriormente é preciso aceitar que os opostos, os contrastes e as contradições são fulcrais para compreendermos as trajetórias de vida dessas crianças. Visões maniqueístas que ora colocam a criança em uma posição de vítima e ora as coloca em posição de vilãs, não conseguem abarcar a diversidade e a complexidade característica dessa população. A rua é de fato boa e ruim, liberdade e prisão, autonomia e subordinação.

2.3. Os meninos e a instituição

O discurso que os meninos produzem acerca da instituição não é tão positivo quanto o discurso produzido pelas meninas. Não ouvimos os meninos falarem que adoravam a instituição ou que queriam ficar ali para sempre. O apreço pela instituição só surgia em suas falas quando estavam impedidos de entrar ou “ameaçados” de

retornar para suas famílias ou serem transferidos para outras instituições. Os meninos não pareciam de forma alguma institucionalizados, apesar de alguns já estarem na instituição há vários anos, como era o caso de João.

A relação dos meninos com a instituição se caracterizava pelos embates freqüentes e para a maior parte dos meninos, como uma luta de vontades. A instituição estava ali para atender aos seus interesses e a permanência no espaço era testada ao limite. Por outro lado, os meninos demonstraram o quanto prezam o espaço e os funcionários que trabalham na instituição através das fotografias que tiraram. De fato, é justamente entre os meninos que as fotos da instituição e dos funcionários e educadores aparecem com maior freqüência.

2.4. As trajetórias individuais: *Spiderman* e Pedro

A trajetória de *Spiderman*

Spiderman é um garoto de doze anos, negro e franzino que esteve na instituição por sete meses, tendo sido encaminhado para um abrigo permanente durante a realização da pesquisa, mas não conseguiu permanecer nesse espaço ficando então na rua, local onde foi realizada a entrevista com ele. *Spiderman* é extremamente rejeitado pela mãe, pois segundo essa relatou para os técnicos da instituição, ele é fruto de um estupro. *Spiderman* parece não ter essa informação, mas percebe a rejeição materna, pois essa costuma dizer que gostaria que “o diabo o levasse logo” e afirma categoricamente que já não o quer mais em casa.

Spiderman viveu em um orfanato dos três aos sete anos, tendo sido colocado lá pela mãe que o visitava aos finais de semana ou o levava para casa. Mas de acordo com relato das tias dele que foram contatadas pela instituição, a cada retorno para a instituição, *Spiderman* ficava mais agressivo, o que acabou culminando com a sua expulsão do orfanato. A partir da fala de *Spiderman* percebemos que essa foi uma estratégia deliberada para conseguir sair da instituição e retornar para casa:

Ela não tava querendo me tirar de lá não...a mulher de lá. Eu comecei a bagunçar, bagunçar, bagunçar. Até que ela se retou e me tirou de lá. Porque eu tava pedindo com calma, ela não quis me tirar. Aí eu comecei a bagunçar, num instante ela deu as providências dela. Me tirou de lá e me levou pra casa.

Spiderman não refere rancor ou ódio da família, deslocando esse sentimento para o bairro de origem. Dessa forma, o garoto diz que não volta pra casa pois odeia o bairro, não volta a estudar pois a escola fica no mesmo bairro. O bairro é chato, não tem nada pra fazer, não tem os amigos, enfim, o bairro é o pior lugar que se possa imaginar, sendo preferível ficar na rua, que é ruim, mas é melhor do que o bairro. Mas em meio às suas reclamações exclusivamente dirigidas ao bairro, destacam-se alguns comentários que apontam para outros motivos que impedem o retorno para casa, como por exemplo, o fato de ser humilhado pela mãe, de ter tido problemas com os vizinhos que o juraram de morte ou o simples fato de não ter nenhuma forma de divertimento nesse local. Trata-se de motivos que parecem distantes da situação vivida por *Spiderman* que é o simples fato de que a sua família já não o quer receber. A sua mãe se recusa terminantemente a tê-lo em casa, as suas tias maternas falam que gostariam, mas que não possuem as condições financeiras e emocionais para acolhê-lo, os familiares paternos afirmam, por sua vez, que não irão receber o menino já que ele tem “uma mãe forte e sadia” que pode criá-lo.

Ao referir sua vida antes de ir para as ruas, *Spiderman* afirma que não usava nenhuma substância psicoativa e que seus vícios eram similares aos vícios de crianças da sua idade que não vivenciam o contexto da rua:

Usava (drogas) não. Nem cola...muita gente usava cola lá, mas eu não. Meu vício só era vídeo game. Pegava o dinheiro do meu tio só pra jogar vídeo game. Só vídeo game. Ficava lá ó...chegava lá oito horas e só saía de lá dez horas. Só jogando. O dia todo. E nessas horas não bate nem fome. Nessas horas não bate nem fome. Mas também eu era...pegava, separava um dinheiro pra...pra merenda, pra me alimentar e o resto eu jogava tudo de vídeo game.

O interessante desse relato é percebermos que na visão de *Spiderman* ele apenas trocou de vícios. Do vídeo game para as drogas, da casa para a rua. Ele reconhece, no entanto, que tais trocas podem acarretar em conseqüências graves, pois junto com as drogas e a rua vieram os pequenos delitos, furtos, assaltos. Para o garoto, os comportamentos delinqüentes estavam tomando grandes proporções e se ele continuasse assim o seu destino mais certo seria a morte, como aconteceu com muitos dos seus amigos e conhecidos. Como afirma Neiva-Silva (2003), “a morte para muitos adolescentes, principalmente para aqueles que possuem uma carreira de rua mais longa,

com uma trajetória ligada a infrações ou institucionalização, por exemplo, é vista de uma forma corriqueira, ligada às atividades do dia-a-dia” (p. 20).

Quando fala sobre a rua, *Spiderman* não tem boas impressões. A rua é lugar de ir, se divertir e voltar para casa, mesmo que essa casa seja uma instituição. A rua é um lugar inóspito para dormir, para se conseguir comida, enfim, “*a vida na rua é dureza*”. Mas é melhor do que o antigo bairro ou do que o novo abrigo que o encaminharam, já que lá ele não tem “liberdade”, não pode ir à praia ou estar com os amigos.

A impressão negativa da rua se estende às meninas que ali se encontram, já que *Spiderman* afirma que não namora essas meninas da rua, pois além de não serem confiáveis, podem estar infectadas por alguma doença. Isso demonstra que apesar de freqüentar a rua, *Spiderman* não se identifica enquanto um menino de rua. Trata-se de um importante aspecto para compreendermos a trajetória dessa criança, afinal, como afirma Lucchini (1996), a questão identitária é crucial na caracterização da criança em situação de rua, pois essa definirá as formas de ser e estar da criança no ambiente da rua, e também a forma como essa se relacionará com os demais contextos que circula.

Já sobre a instituição que estava e onde o conhecemos, os sentimentos de *Spiderman* são ambíguos. Ele gosta dos colegas, namora uma das meninas, mas não está satisfeito com o local. Ele provoca brigas, transgride as regras e claramente pede para ser transferido. Em alguns momentos, observamos seus embates com a coordenadora da instituição e seus constantes pedidos para ser levada para o abrigo. No entanto, quando de fato é transferido, foge em menos de dois dias. E permanece na porta da instituição, pedindo pra retornar, implorando por mais uma chance para ficar no local. Até o momento em que estivemos no local, a instituição estava convicta da sua posição e as justificativas para isso, foram registradas na ficha de *Spiderman*:

Considerando o tempo de abrigamento do referido educando, sua faixa etária e sua história familiar, temos observado certo “saturamento” por parte do mesmo com relação a sua permanência duradoura no Espaço.

Ao contrário da expectativa criada, (*Spiderman*) vem apresentando um comportamento agressivo, acompanhado de muita ansiedade e total desrespeito às normas do Espaço, criando um paradoxo entre o tempo de acolhimento x respeito à rotina do abrigo onde encontra-se inserido.

O fato de conhecer o funcionamento do projeto por um longo período de tempo tornou-o fortalecido o suficiente para que pudesse adotar uma conduta inadequada, ousando desrespeitar até mesmo educadores e coordenadores.

Acreditamos que o educando, uma vez transferido para uma instituição de caráter permanente, estabelecendo rotinas como ir à escola, grupos de produção e/ou oficinas, possibilitará uma mudança sob o ponto de vista psicopedagógico e social, viabilizando a oportunidade para que ele possa vir resignificar todos os seus valores, inclusive a sua auto-estima.

Spiderman possui, assim como outras crianças, muitas histórias sobre as suas aventuras na rua. Uma dessas histórias se refere a um furto realizado em um centro comercial do bairro em que morava. De acordo com ele, tudo começou quando ele achou uma chave caída próximo à loja e resolveu experimentá-la na noite seguinte, conseguindo assim entrar na loja. *Spiderman* nos contou a história dessa forma:

Spiderman: Que tinha uma chave...por sorte eu achei uma chave...Tava na rua! Eu tava passando, aí eu peguei e vi a chave. Aí eu peguei fui lá, peguei e botei no bolso. Aí quando foi depois eu tava pedindo pelo centro de Paripe, aí eu peguei e testei assim. Só que quando eu testei...joguei pra lá não abriu. Joguei pra cá, rodou. Abriu! Aí eu peguei e fechei de novo. (...)Pensei: 'Tô armado'. Aí depois eu fui pra rua. Oxe! Quando eu voltei...porque eu já fiquei lá na tocaia, esperando o cara. Pois eu vi o cara com um bolão de nota de cinqüenta. Um bolão mesmo. De nota de cinqüenta e de cem. Só tinha nota de cem e de cinqüenta só. Aí ele pegou e guardou lá dentro. Eu falei: 'É hoje!'. Nesse dia...nesse dia eu fiquei barão! Nesse dia eu tá jogando dinheiro pra cima assim ó.

Juliana: Foi mesmo? Você pegou um bolão de dinheiro?

Spiderman: Um bolão, tia! Sem mentira nenhum, tia! Eu peguei assim um bolão de nota de cem e de cinqüenta.

Juliana: E fez o quê com esse tanto de dinheiro?

Spiderman: Gastando! Com um bocado de parada.

Thaís: Mas foi muito dinheiro?

Spiderman: Muito dinheiro! Oie, pra senhora ter uma idéia como tinha muito dinheiro, eu tava jogando pra cima pros caras assim. Pros caras pegar dinheiro assim.

Thaís: Você fez isso é?

Spiderman: Oxe! Eu fiz!

Juliana: Tipo Silvio Santos no programa "Quem quer dinheiro?", foi?

Spiderman: Oxe, nesse dia foi tanto dinheiro, tanto dinheiro que eu não sabia mais o que fazer.

Thaís: O que foi que tu comprou pra ti?

Spiderman: Um bocado de parada: roupa, uma bicicleta...Mas eu comprei uma bicicleta mas depois vendi. Eu ainda tava com o dinheiro, aí eu peguei e vendi a bicicleta. Vendi a bicicleta. Porque eu tava dormindo na rua, aí eu pensei: 'É melhor eu vender logo!'. Eu vendi a bicicleta. Nesse dia eu fiquei barão. O cara...até hoje o cara não sabe de nada. Quem entrou, quem pegou.

O que mais se destaca nessa história é perceber o entusiasmo com que *Spiderman* conta o episódio e como esse vai provavelmente ganhando mais nuances e detalhes a cada vez que a história é repetida. Provavelmente essa história nos chamou tanta atenção justamente pela forma entusiasmada com *Spiderman* a contou, havendo uma mistura de realidade e ficção. Trata-se talvez de mais uma imagem preconcebida, mas ao nos contar essas aventuras, *Spiderman* se tornava novamente em uma criança de doze anos que conta suas peripécias. De fato se trata de uma criança de doze anos, mas que ao invés de contar acerca do seu último acampamento de escoteiro, nos conta sobre seu assalto fantástico.

O futuro de *Spiderman* é incerto, na medida em que está proibido de ficar no abrigo temporário, não quer ir para o abrigo que foi encaminhado e não pode retornar para a família de origem que o rejeita. Demonstra não gostar do ambiente da rua, sendo uma criança “acostumada” com o ambiente institucional. A rua é para ele apenas passagem, mas, apesar disso, essa passagem está sendo bastante longa.

A trajetória de Pedro

Pedro é um menino de treze anos, pequeno para a sua idade, mas cujo corpo não apresenta sinais de envelhecimento como é o caso do irmão mais novo, João. É um garoto bonito, com um sorriso grande, e bastante vaidoso. Constantemente nos pedia cremes e xampus para cuidar dos cabelos. Pedro morava em um bairro na periferia de Salvador, juntamente com a mãe, o padrasto e três irmãos mais novos. Possui três irmãos mais velhos, sendo que um deles não conhece direito. Tem uma ligação afetiva muito forte com a sua irmã mais velha, Poliana, e o irmão Pedro. São os três filhos do mesmo pai e mãe, o que não acontece em relação aos outros irmãos. Uma das suas irmãs mais velhas já está casada e mora com o marido e filha, sendo que Poliana, quando não está na rua, vive com eles. O carinho entre os irmãos fica evidente em todos os momentos que os observamos juntos. Pedro fez questão de nos apresentar a irmã, quando essa foi visitá-lo em frente à Casa de Acolhimento Noturno, e nos contou todo feliz sobre o aniversário da sobrinha que havia acontecido há alguns dias atrás. Essa proximidade com a família também é verificada no comportamento de João, que utilizou grande parte das suas fotografias para retratar a família.

Pedro nos contou que quando era bem pequeno foi morar com a avó que era sem-terra e, por isso, foram morar em um acampamento. De acordo com o garoto, o período que passou nesse local foi marcado pelo trabalho pesado que realizava no canavial, tendo inclusive se machucado nesse período. Lembra que além dos machucados freqüentes, tinha muitos carrapatos na cabeça. Em função das dificuldades desse ambiente e por sentir falta dos irmãos, Pedro pede para voltar para casa, indo então morar com a mãe. O pai de Pedro não gosta de nenhum dos filhos, pois de acordo com o garoto, era um traficante de drogas que fazia uso regular dessas substâncias na frente dos filhos. Ao falar do pai, Pedro começa a contar a sua própria história de vícios e drogas. O garoto é viciado em crack, tendo começado a fumar com apenas cinco anos de idade. Apesar do pai já não viver com eles, Pedro argumenta que não pode voltar pra casa antes de passar por um programa de desintoxicação de drogas, pois senão voltaria a consumir em função do ambiente. Pedro nos conta, ainda, sobre a sua relação com o padrasto. De acordo com ele, o padrasto frequentemente chegava bêbado em casa e espancava os filhos da esposa, antes que ela chegasse do trabalho. A mãe saía todos os dias para trabalhar e os deixava aos cuidados de uma vizinha, mas o padrasto chegava mais cedo e os levava para casa com o intuito de espancá-los. Aparentemente, já não é mais esse o padrasto de Pedro, mas não é possível afirmar.

Pedro, assim como o irmão João, é um líder nato. É carismático e extrovertido, exercendo grande influência sobre os colegas e educadores. A sua liderança extrapolava o espaço institucional, sendo possível observar que essa relação se mantinha no contexto da rua. Pedro liderava as evasões, assim como os retornos à instituição. Quatro dias antes de ser encaminhado para um programa de desintoxicação de substâncias psicoativas, Pedro evadiu da instituição, tendo sido isso motivo de muita preocupação para os educadores. Mas as crianças pareciam inabaláveis na sua crença de que Pedro daria um jeito de voltar a tempo e ir para a tão sonhada instituição⁸⁸. De fato, na noite anterior à sua transferência para a outra instituição, Pedro retorna e conta a todos tudo o que teve que fazer para conseguir o encaminhamento naquele dia. Ele teve “até que chorar” para sensibilizar os conselheiros e educadores de que merecia uma nova chance. Essa “última” fuga foi uma espécie de despedida do ambiente da rua, pelo menos essa

⁸⁸ A ida para essa instituição era frequentemente referida pelas crianças como sendo uma excelente oportunidade de “tomarem um jeito na vida” e conseguirem de fato se livrarem das drogas. De acordo com essa instituição, a quantidade de vagas era limitada e só eram aceitas crianças que demonstravam sinais de que estavam prontos para aderir a um tratamento de reabilitação. Tentamos marcar uma entrevista com Pedro nessa nova instituição, mas não houve tempo hábil.

era a esperança de Pedro e dos técnicos e educadores, que esperavam que Pedro “tomasse jeito”.

A análise das trajetórias de Pedro e de João é relevante na medida em que até certo ponto se repetem, como mencionamos no Capítulo 2. Na família dessas crianças, já são três os que possuem história de rua, sendo que o mais novo já parece estar demonstrando o desejo de sair de casa. João, por exemplo, tem dez anos, mas já está a cinco (não de forma contínua) na instituição. Esteve envolvido com uma gang em seu bairro de origem e já estava praticando assaltos à mão armada. No entanto, essa família permanece em contato e afetivamente ligada. Parece que se construiu uma nova forma de organização familiar, em que já foi naturalizada a presença das crianças, seja na rua, seja na instituição. Pedro fala explicitamente que não voltará para casa antes de se ver livre das drogas, mas não nos parece que ele de fato retorne para o ambiente familiar. Já João se mostra bastante excitado frente à perspectiva de ir para casa, mas só a passeio. Seria preciso acompanhar por mais tempo essas duas crianças e conhecer mais sobre suas histórias, pois apesar de falantes, as crianças, principalmente João, não gostam muito de abordar suas trajetórias de vida. A própria instituição não parece possuir muitos dados sobre essas crianças, já que suas fichas permanecem completamente em branco, mesmo sendo João e Pedro crianças bastante carismáticas e significativas no cotidiano institucional. No entanto, temos que considerar a possibilidade de que a ausência de dados escritos não signifique uma ausência de informações, mas, ao contrário, o seu excesso. Ou seja, as crianças já estão há bastante tempo institucionalizadas e já fazem parte daquele ambiente, não sendo por isso necessário registrar as suas histórias. Caso seja esse o fato, é preciso problematizar e questionar uma permanência tão prolongada em uma instituição que se objetiva temporária, não havendo registros de progressos na “resolução dos casos”. Talvez para esses meninos, a instituição tenha se tornado um espaço permanente, sem que, no entanto, tenham sido criadas as condições para isso, como frequência à escola, elaborações de projetos de autonomização, etc.

Síntese

Nesse capítulo, foram analisadas as trajetórias de vida das crianças participantes desse estudo, a partir de uma multiplicidade de dados, nomeadamente, as entrevistas individuais que foram realizadas ao longo da investigação, as entrevistas feitas pelas meninas no âmbito do documentário sobre a casa de acolhimento noturno feminina, as fichas individuais das crianças produzidas pelos técnicos da instituição, conversas informais e registros do diário de campo. De fato, foram necessários todos os recursos para permitir que se construísse uma imagem das trajetórias de vida dessas crianças. Mas ao contrário do que se possa imaginar, essa imagem não é uniforme ou linear. Trata-se de fato de um aglomerado de informações que em mosaico, permitem apreender características das trajetórias de vida dessas crianças. Trajetórias que são, elas próprias, irregulares, às vezes do tipo yo-yô⁸⁹, às vezes circulares, ou em outros casos tão lineares e previsíveis que assustam quem analisa, fazendo com que seja feita uma pergunta: são trajetórias inevitáveis⁹⁰? A heterogeneidade do grupo analisado nos impede de tentar qualquer generalização, caso isso fosse o objetivo desse trabalho. Compartilhamos nesse sentido com a seguinte afirmação de Marchi (1994):

Estas crianças e adolescentes têm, certamente, muitas coisas em comum: idade, condição social miserável, linguagem, hábitos, parentesco, mas cada uma é singular na maneira de "ser" ou "estar" na rua, e na forma que lida com esta realidade. Seguramente, a constatação de que eles não formavam um grupo homogêneo, sempre foi um dos maiores entraves metodológicos à construção de meu texto final, depois de ter permeado e construído meu relativo desconforto ético entre aquelas crianças. (p. 32).

Compartilhamos também com a afirmação de Vogel e Mello (1993) de que ao analisarmos as trajetórias de vida das crianças em situação de rua devemos considerar a possibilidade de utilizarmos a máxima “cada caso é um caso”. Mas como adverte os autores

A fórmula ‘cada caso é um caso’ não deve ser objeto nem de uma adesão, nem de uma rejeição ingênuas. A primeira equivaleria a abandonar qualquer tentativa de explicação do fenômeno em favor da atualização interminável de casos, numa seqüência para todo o sempre aberta. A segunda nos levaria

⁸⁹ Metáfora utilizada por Pais (2001) no livro *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro*, para descrever as trajetórias dos jovens que buscam a inserção em um mercado de trabalho flutuante, maleável e flexível, e por isso mesmo, perverso.

⁹⁰ Rizzini e colaboradores intitulam com essa questão um livro acerca da vida das crianças em situação de rua, demonstrando dessa forma os fracassos e omissões que poderiam ser evitados nas trajetórias de vida que analisou.

a subestimar o discurso do senso comum, desqualificando-o como modo de conhecimento, pelo simples fato de resistir à aplicação dos critérios pelos quais costuma pautar-se o modo de argumentação que prevalece nos meios acadêmicos. (p. 143).

Os autores seguem o seu argumento, afirmando que a máxima do “cada caso é um caso” não impede que sejam listados motivos para a saída para rua, teorias sobre o desligamento da criança em relação à família. Enfim para Vogel e Mello (1996):

‘Cada caso é um caso’, mas nem tanto assim, pois embora cada uma das histórias narradas se diferencie uma da outra, não se deixa de perceber nesse conjunto, um perfil dramático comum. Algo como um repertório definido de cenários, personagens, enredos e desempenhos, cuja recorrência variada se revelasse, aos pouco, uma espécie de padrão. (p.143).

Para Vogel e Mello (1996) devemos analisar justamente os temas que aparecem com frequência nessas histórias singulares e tais temas são, segundo os autores, a casa vazia ou violenta das crianças e o encontro com a turma de outras crianças em situação de rua, e todos os subtemas que daí emergem. Acrescentaríamos a essa lista o contato com as instituições de atendimento, cada vez mais frequente entre as crianças em situação de rua e que se constituíram como uma das principais políticas de intervenção com essa população. Foram justamente esses temas que buscamos analisar e debater ao longo do presente capítulo, tentando de uma forma “caleidoscópica”⁹¹ apreender as trajetórias de vidas das crianças participantes desse estudo.

⁹¹ Vogel e Mello (1996).

Considerações Finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esse trabalho, torna-se necessário trazer para o debate as evidências empíricas e teórico-metodológicas elaboradas ao longo da tese, para que, assim, seja possível apresentar os principais pontos de reflexão, resultados e “achados” da pesquisa. Além disso, é preciso retomar o objetivo geral da investigação com o intuito de esboçar algumas respostas, que muito mais do que conclusivas pretendem abrir questões de debate e reflexão. Tal procedimento, torna-se relevante, com vistas a responder as questões de investigação, as quais, aliadas aos objetivos, pretendem manter a coerência interna no que se refere ao recorte do problema de investigação proposto. Nesse sentido, as conclusões visam trazer à tona, a produção de uma série de novas questões que merecem ser aprofundadas e problematizadas nesta e em futuras pesquisas.

O objetivo do presente trabalho foi, como afirmamos na introdução, investigar o cotidiano das crianças inseridas em uma instituição pública destinada ao atendimento de crianças em situação de rua, a partir de uma metodologia participativa, que incide sobre as trajetórias de vidas das crianças e as suas expressões culturais. Pretendíamos com esse objetivo, problematizar algumas tensões/contradições que permeiam os estudos e as discussões acerca da temática da criança em situação de rua. No entanto, ao fazermos isso, e de uma forma crítica e reflexiva, percebemos que o próprio trabalho reflete, em alguns momentos, tais contradições que devem ser explicitadas no sentido de gerarem novas reflexões.

O desafio dessa tese é desbravar um terreno saturado das pesquisas já produzidas acerca da problemática “crianças em situação de rua”. Essas crianças têm sido, como demonstramos no Capítulo II, objeto de um grande número de investigações científicas, que resultam em uma grande abundância de trabalhos, teses e dissertações. Por isso, essa tese procura, para além daquilo que está dito, encontrar um outro espaço de reflexão no sentido de resgatar as crianças em situação de rua desse processo de reflexividade e compreendê-las a partir de si próprias.

Nesse sentido, a tese é estabelecida a partir da conjugação de diversos “pontos de partida”. O *primeiro* deles refere-se a uma perspectiva teórica que é a da Sociologia da Infância que procura acessar as crianças a partir do seu próprio campo. Em *segundo*

lugar, a tese partiu de uma metodologia, no caso, as metodologias participativas com crianças, que assumem as crianças como sujeitos do próprio processo de construção do conhecimento sobre si próprias. Por fim, o nosso *terceiro* ponto de partida se refera a uma orientação, que em larga medida foi induzida no decurso da própria pesquisa e que consiste em assumir a produção cultural das crianças como a fonte principal de informação sobre as crianças e sobre seus mundos de vida.

A tese é um itinerário que se vai fazendo na sua própria trajetória discursiva. Nessa trajetória houve vários pontos de passagem, pontos esses que sintetizam os vários capítulos pelos quais a tese se desloca. O primeiro capítulo sobre as *Orientações teórico-metodológicas*, onde foram apresentadas e discutidas alguns dos contributos da Sociologia da Infância, assim como algumas das metodologias empregadas nessa área de conhecimento, nomeadamente a etnografia e as metodologias participativas. Foram apresentados, ainda, o percurso investigativo e apontadas algumas questões éticas acauteladas ao longo da investigação. O segundo capítulo sobre *As crianças em situação de rua*, sendo realizada uma revisão da literatura brasileira e internacional produzida acerca dessas crianças.. O terceiro capítulo, *Cotidiano*, apresenta uma etnografia do cotidiano das crianças na instituição de atendimento. O quarto capítulo, *Expressões Culturais*, apresenta as produções das crianças ao longo da investigação. E finalmente o quinto capítulo, *Trajelórias de vida*, que apresenta alguns aspectos das trajetórias de vida das crianças, a partir dos eixo categorias de análise, família, rua e instituição.

Apresentados os principais pontos de síntese dos capítulos, há alguns pontos confluentes, tensões, perplexidades, achados e desafios que necessitam ser discutidos. O *primeiro ponto* refere-se ao próprio conceito de crianças em situação de rua. Apesar de termos mantido essa denominação ao longo do trabalho e da escrita da tese, reconhecemos que se trata de uma categoria problemática. A tese permitiu mostrar que há uma tensão entre identidades singulares e a realidade social das crianças em situação de rua. Entre a construção biográfica de cada um dos sujeitos da pesquisa e essa identidade coletiva de “crianças em situação de rua”. Na verdade, nenhuma das crianças participantes desse estudo, apesar de estarem em situação de rua⁹², cabe no estereótipo

⁹² Poderíamos argumentar que não investigamos as crianças em situação de rua verdadeiras, já que nosso contexto foi uma instituição de atendimento. No entanto, acreditamos que o problema do conceito remete-se justamente ao fato de sugerir um tipo ideal de criança de rua, levando os pesquisadores que identificam características distintas nas crianças que investigam, a

que sobre essa categoria foi estabelecido. São todas elas crianças individuais, com trajetórias singulares que, no entanto, são construídas dentro do campo de oportunidades, nos constrangimentos e nas possibilidades que a sociedade oferece. A tese leva à desconstrução dessa categoria, sem que, no entanto, essa desconstrução deixe de considerar os efeitos sociais que condicionam os percursos biográficos das crianças. Nesse sentido, pode dizer-se que a expressão “crianças em situação de rua” não corresponde a uma identidade, mas sim a uma condição. Uma condição precária, dinâmica e contextual. Ao longo da tese foi se usando cada vez mesmo o termo crianças em situação de rua para designar as crianças participantes do estudo, mantendo assim a tensão que para nós fica clara entre as crianças e a categoria em que elas se enquadram.

A problematização do termo crianças em situação de rua é expressa no Relatório da UNICEF sobre a Situação Mundial da Infância (2006):

O termo ‘crianças de rua’ é problemático, uma vez que pode ser associado a um estigma. Um dos maiores problemas que essas crianças enfrentam é sua condenação pela maior parte da sociedade, como uma ameaça e uma fonte de comportamento criminoso. Mesmo assim, muitas crianças que vivem ou trabalham nas ruas adotaram o termo, considerando que lhes oferece um sentido de identidade e de pertencimento. A abrangência da descrição constitui uma redução conveniente, porém não deve esconder o fato de que muitas dessas crianças vivem e trabalham na rua de formas e por motivos diferentes – e que cada uma delas é única, com seus próprios pontos de vista, que muitas vezes podem ser claramente percebidos. (SMI, 2006. pp. 40-41).

Apesar do texto se referir ao conceito de crianças de rua, acreditamos que as mesmas questões se aplicam ao conceito crianças em situação de rua⁹³. Na verdade, essa última nomenclatura, adotada por investigadores e algumas ONGs não têm ainda um reflexo no cotidiano das crianças, que ainda se referem a si próprias e/ou a outras como “menino de rua”, “gurizada de rua”. O maior dilema da categorização dessas crianças é descrevê-las enquanto sujeitos, sem associá-las a uma carga de preconceitos e imagens negativas que tal categoria implica. Na sua análise crítica sobre a produção acadêmica acerca das crianças “de rua”, Marchi (1994) afirma que o principal problema desses estudos é por um lado naturalizar uma concepção de infância, que no plano

justificarem-se que não trabalharam com as crianças de rua que são descritas e analisadas nos grandes centros urbanos (Marchi, 1994; Fernandes, 2006).

⁹³ Não se trata de desconsiderar os avanços conceituais que foram feitos ao longo das investigações e teorizações sobre “as crianças em situação de rua”, afinal essa última denominação é fruto de uma problematização das categorias propostas anteriormente e visam à demonstração da complexidade do fenômeno.

teórico se define como sendo historicamente construída, mas que permanece estante nas normas que a constituiu. Por outro lado, Marchi aponta que os investigadores acabam por associar a rua como naturalmente ruim. Como coloca a autora:

(...)embora compreenda a crítica de pesquisadores sobre a “rua” como um espaço “não apropriado” para a permanência de crianças e adolescentes e as denúncias das muitas formas de violência praticadas contra estas neste espaço (inclusive fatais como no caso da ação de grupos de extermínio), considero, no entanto, que – e no sentido oposto ao pretendido por estes pesquisadores – a sua classificação da rua como um local eminentemente “perigoso” acaba por ratificar a visão das classes dominantes sobre este espaço e seus frequentadores ou habitantes. (p. 187)

Muito autores têm apresentado a rua como ambígua e contraditória, assim como todas as outras esferas da vida das crianças em situação de rua (Marchi, 2007; Lucchini, 1993; Gregori, 2000). Nesse sentido, a rua é compreendida como um espaço que representa riscos, mas que também traz muitos benefícios. Apenas se concebermos a rua como um espaço ambivalente de violência e prazeres, é que podemos libertar a criança da vitimização e entendê-la como ator social. Como destaca Stoecklin (2000 apud Marchi, 2007), “é observando como cada criança ‘organiza’ com mais ou menos domínio sua relação com o mundo da rua que a gente o pode ver como um ator social e não unicamente como uma vítima ou um delinqüente.” (p. 45).

O *segundo ponto* a ser destacado refere-se à verificação de como as culturas infantis são determinantes nas formas e nos processos de subjetivação das crianças. É através da produção cultural, nos seus modos de representação, no uso que fazem de diversas formas de comunicação que as crianças se constituem enquanto sujeitos e simultaneamente estabelecem interação com diferentes referentes.

A produção cultural, desde logo, é um modo de comunicação com os pares. As crianças produzem as suas formas culturais na relação com as outras crianças e essa relação conjuga modos de comunicação e de entendimento mútuo. Podemos observar tais aspectos na forma interativa como as crianças produziram os filmes, as apresentações de música e dança. O diálogo entre as crianças ia além da comunicação verbal. Muitas vezes não eram precisas palavras de instruções e orientações, pois a produção cultural já expressava aquilo que deveria ser dito.

Por outro lado, a produção cultural é também um modo de comunicação para si próprio. De alguma forma, a produção cultural permitiu revelar às crianças perante si mesmas num processo de auto-reflexividade, num processo de auto-descoberta, que só é possível na exata medida em que se estabelece esse processo comunicativo. Na medida em que o discurso se constitui, se exprime e se apresenta sob essa forma de cultura. As crianças, como Índia, analisam suas próprias vidas, expectativas, crenças ao produzirem suas músicas, ao utilizá-las como referência às suas próprias experiências de vida. Ao rever aquilo que produziram, no decurso do próprio processo de produção, as crianças aprendem mais sobre si, sobre seus medos e angústias, mas também sobre aquilo que lhes dá prazer e alegria.

Finalmente, a produção cultural é também um modo de comunicação para os outros. Não necessariamente os outros significativos, mas os outros. Todos aqueles que não são crianças em situação de rua: os técnicos, os pesquisadores, outros de forma geral, outras pessoas, outros adultos com que as crianças lidam. Nesse sentido, a produção cultural é um modo de expressão de alteridade, mas também de reconhecimento e de legitimação da sua própria diferença. As próprias crianças percebem essa função das expressões culturais, no momento em que durante as filmagens, elaboram a imagem que querem transmitir aos outros. A existência dos outros, diferente delas próprias, fica claro, no documentário que é produzido pelas meninas e que é apresentado no Capítulo V.

A produção cultural das crianças é simultaneamente uma arte e uma linguagem. É uma arte na medida em que o mundo é configurado, transformado imaginativamente pela forma que a arte propicia: a fotografia, o cinema, a música e a dança. Mas é uma linguagem na medida em que revela um mundo constituído por representações, por idéias, por referências à realidade que só é suscetível de ser comunicado por essa forma. De outro modo ficaria oculta, encoberta, invisibilizada.

Ao reconhecer a centralidade da produção cultural das crianças ao longo da investigação, levanta-se, nessa tese, os seguintes desafios epistemológicos: escutar a voz das crianças para conhecer as crianças, e para conhecer o mundo em que as crianças vivem. Por sua vez, a escuta da voz das crianças implica em desafios metodológicos: como aceder a essa voz? Como construir os dispositivos, as ferramentas, os instrumentos de recolha e de análise dessa voz das crianças? Daí a necessidade de

utilização de metodologias que permitam a participação das crianças ao longo do processo de investigação, de forma a garantir que suas vozes são de fato escutadas. E finalmente, desafios teóricos: como garantir uma interpretação adequada dessa voz, que é múltipla, dissonante, e que assenta no princípio da alteridade. Da infância em relação ao adulto e da criança em situação de rua em relação à infância normativamente concebida. Para responder a esse desafio teórico esse trabalho recorreu aos quadros interpretativos propostos pela Sociologia da Infância, mas se desenvolveu também no âmbito de um trabalho interdisciplinar. E esse é o *terceiro ponto* de confluência, tensão, achado, perplexidade, que essa tese tem que formular.

O cruzamento interdisciplinar nessa tese decorre, de certo modo, das circunstâncias da realização desse doutoramento, que é feito por uma Psicóloga, com uma dissertação em Psicologia do Desenvolvimento, num campo que é o da Sociologia da Infância. Tal cruzamento mostrou-se produtivo, na medida em que permitiu desenhar formas de conhecimento que são aquelas que hoje têm vindo a ser mobilizadas no âmbito dos chamados Estudos da Infância, que é um campo interdisciplinar por definição. No entanto, esse mesmo cruzamento impôs uma desconstrução e reconstrução de conceitos nem sempre explicitados que em cada uma dessas disciplinas têm uma tradição associada e que no cruzamento interdisciplinar permite a sua formatação, a reformulação dos sentidos e dos seus significados. O conceito de cultura, o conceito de trajetória, o conceito de vinculação, o conceito de infância. Todos esses conceitos, de alguma forma, encontram uma luz nova no diálogo entre a Sociologia e a Psicologia, e na sua aplicação ao campo empírico em que foi realizada a investigação.

A interdisciplinaridade não é uma tarefa simples, mas vem sendo defendida por autores da SI, como Prout (2005), que argumenta a necessidade de estudos interdisciplinares para a compreensão das infâncias e das crianças para além das dicotomias, anteriormente identificadas como sendo estruturados do campo da SI. Para o autor, a dicotomia entre Psicologia e Sociologia são emblemáticas do embate entre as concepções de crianças como indivíduos e crianças como produção social (p.145). De acordo com Prout são particularmente úteis diálogos que explicitem as similaridades e as diferenças desses campos, visando ao desenvolvimento de novas abordagens e perspectivas teóricas-analíticas. De acordo com Sarmiento⁹⁴, a interdisciplinaridade deve

⁹⁴ Considerações realizadas ao longo do Seminário Permanente de Doutorado do grupo da Sociologia da Infância.

ser baseada em afinidade eletivas, sendo importante recorrer ao conhecimento produzido por outras áreas de saber, sem que isso implique a negação das tensões e contradições.

O *quarto ponto* a ser destacado refere-se às implicações políticas dessa tese e articula-se claramente com a análise das instituições para as crianças e a formulação das políticas públicas para a infância em situação de exclusão e, em particular, para as crianças em situação de rua. De fato, fornecer subsídios para refletir sobre a intervenção com as crianças em situação de exclusão era uma das intenções dessa investigação.

Em relação à instituição é possível tematizá-la como lugar de passagem, como espaço de sociabilidade, como *locus* de construção identitária, como quadro relacional no qual se garantem processos de vinculação, designadamente pela forma das famílias construídas imaginariamente pelas crianças com outras crianças⁹⁵ ou com os adultos da instituição, mas também como locais de construção de um discurso legítimo sobre si próprio. Por um lado as instituições se constituem no discurso das crianças enquanto espaços de proteção, contra a violência societal, contra a polícia, por exemplo. Por outro lado, a instituição é um espaço onde ocorrem as transgressões, um espaço de ruptura com a norma estabelecida. Além disso, a instituição também pode ser ela própria violadora de direitos, quando não possui as condições mínimas necessárias para o atendimento das crianças ou quando o seu projeto institucional não dá conta de oferecer uma alternativa de vida para as crianças que atende.

Todos esses aspectos foram possíveis de se encontrar na tese: todos esses espaços e todas essas tensões. A questão que se coloca é se esse espaço também pode ser de fato um lugar onde se afirma a cidadania plena da infância. E esse é uma das questões que de alguma forma essa tese pode enunciar. Na verdade, as instituições não são esse espaço de construção da cidadania da infância, na medida em que como referimos anteriormente ela própria se constitui, em determinados momentos, como espaço de violação de direitos.

Para que a instituição possa ser um espaço de construção de cidadania é necessário que elas próprias se repensem enquanto espaços políticos de construção de

⁹⁵ Referimo-nos aqui às referências que as crianças faziam sobre serem tias, mães ou mesmo irmãs de outras crianças. Tais construções imaginárias no contexto institucional também são referidas por Fernandes (2007).

direitos da infância. Onde tenham lugar a reconfiguração dos trajetos de vida das crianças, onde possa ocorrer um trabalho institucional que se suporte e se sustente nas culturas infantis, exactamente como meio de subjetivação, tal como a tese permite perceber. Torna-se necessário também que a instituição se constitua como quadro de comunicação de valores e portanto de socialização vertical e horizontal, onde possa ocorrer também transição e a autonomização das crianças. Um lugar, portanto, onde a relação com o seu exterior não seja uma relação meramente de guarda ou de protecção das crianças, mas de transformação das possibilidades dessa intervenção das crianças no exterior, no conjunto da sociedade. A construção desse espaço de transição e autonomização talvez seja um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições que atendem as crianças em situação de rua. Esses espaços muitas vezes deixam de ser espaços de transição para se constituírem em portas giratórias que mantém as crianças circulando por um número limitado de lugares (a rua, outras instituições, famílias temporárias), sem que isso signifique uma alteração de trajetórias e perspectivas (Santana, 2003).

O *quinto ponto* a ser destacado refere-se às questões éticas de pesquisa e intervenção já anunciadas no Capítulo 1. O trabalho de investigação permitiu de forma muito clara, desconstruir o preconceito daquilo que formula uma imagem estereotipada da “criança de rua”, quase como se fosse um tipo ideal, expondo as contradições e ambivalências que são as marcas dessas trajetórias. A desconstrução desse preconceito permite perceber as crianças na sua profunda individualidade. Essa percepção da individualidade é uma percepção que se garante pela exposição pública dessas crianças. Pelo modo como elas se comunicam, se transmitem a todos os outros e que pôde ser registrado pelas próprias crianças em filmes e fotografias. E aqui surge exactamente o primeiro dilema ético: como garantir a protecção da privacidade das crianças, defendendo-as de todas as consequências que uma exposição pública pode trazer, sem que isso o efeito necessário de exposição pública que combate a imagem estereotipada, sendo fundamental, portanto, para a desconstrução do preconceito? Em outras palavras: como rebater um preconceito que prejudica e constrange as condições de vida das crianças, sem expô-las publicamente? Essa é uma tensão e uma questão não resolvida. Esta questão só é suscetível de ser resolvida definitivamente através de uma retroação da pesquisa sobre a vida das crianças, é preciso retornar com esse material e buscar

formas de garantir a sua utilização como instrumento de combate a imagens simplistas e reducionistas que são construídas em torno dessas crianças.

No entanto, esse dilema ético coloca-se, e esse é o *sexto ponto* a ser referido, num quadro de uma perplexidade ainda maior. Trata-se da tensão que existe entre as metodologias participativas que são conduzidas pelas crianças, de acordo com as suas finalidades e as suas opções, e o uso que pode ser feito dos resultados dessas metodologias participativas, designadamente no corpo da tese, no que respeita a comunicação da fala das crianças, dos rostos das crianças, do corpo das crianças, todos esses múltiplos modos de comunicação e essas multiplicidades de linguagem. Na verdade, as tensões que se colocam, nesta impossibilidade de dar conta de todos os resultados daquilo que, no entanto, foi desejado pelas crianças no âmbito de metodologias participativas e portanto no exercício do seu poder de decisão sobre o próprio trabalho, radica a exigências éticas já anunciadas atrás, nomeadamente na gestão do dilema ético entre a proteção da privacidade e a exposição pública, nos compromissos de pesquisa, designadamente os compromissos com os técnicos, com a instituição que tornaram a pesquisa possível.

Ao respeitarmos os protocolos e compromissos que assumimos com a instituição de garantir o anonimato e a não exposição das crianças fora do âmbito da pesquisa, nos levou a negar principalmente às crianças o direito de participação, já que nesse trabalho definimos a participação das crianças como todas as ações desenvolvidas por elas com efeito para a regulação das práticas que as envolvem. Isso significa que a tensão entre proteção e participação ainda não está nem de longe resolvida. Se no início da investigação me parecia suficiente defender a *participação protegida* das crianças, após esse trabalho questiono, já não possuo essa certeza. A situação torna-se ainda mais emblemática se considerarmos que essas crianças em geral não têm privacidade, vivendo as suas vidas a vista de todos os que passam pelas ruas, sem pedirem autorização para olhá-las, condená-las, oferecer-lhes comida ou mesmo exterminá-las, tirando-as das ruas como se fossem lixo. Por outro lado, suas vidas também não são privadas quando ingressam na trama das políticas públicas de assistência, tendo as suas vidas escrutinadas sob o olhar dos mais variados técnicos sociais (psicólogos, assistentes, sociais, médicos, dentistas), tudo isso em nome do maior interesse da

criança. No entanto, os seus rostos, suas vozes, suas dores não podem ser mostradas publicamente, pois isso seria expô-las demais⁹⁶.

A impossibilidade de dar conta dos discursos das crianças no corpo da tese radica, ainda, na diferença entre o tempo do discurso das crianças, que é um tempo imediato de realização pragmática das suas formas de exposição e o tempo do discurso acadêmico, que é um tempo diferido, mais lento. Mas também mais duradouro, na exata medida em que o discurso se transforma em texto e o texto permanece para leitura indefinidamente. E, finalmente, as diferenças se colocam na ruptura entre a utilidade existencial para as crianças dos seus discurso no momento em que os produziram nos seus mundos de vida e a utilidade acadêmica da tese. Se, por um lado, a utilidade para as crianças das suas produções culturais têm a ver com a sua legitimação como sujeito, perante os outros, os pares e os outros indefinidos, a utilidade acadêmica da tese é de algum modo tangencial a essa utilidade das crianças, porque se consoma na divulgação de um conhecimento com pretensões de universalização e intemporalidade.

Tratam-se de tensões que não se resolvem na tese. De fato tais tensões só podem se resolver num momento pós-tese, designadamente nas implicações que a tese tenha, desde logo na definição do trabalho institucional, no delineamento de outros caminhos de pesquisa, e na consumação da minha própria biografia enquanto pesquisadora. E aqui que se coloca exactamente a necessidade de para além da tese, intervir juntos daquelas crianças, devolvendo-lhes as informações que elas prestaram para que essa informação possa ser, depois da tese feita, úteis em suas vidas. Úteis, ainda, para a formulação e reflexão sobre as políticas públicas destinadas as chamadas “crianças em situação de rua” e para além destas.

⁹⁶ Quando retornei para Portugal, após a realização das atividades empíricas e já repleta dessas dúvidas e dilemas, decidi que deveria fazer “uma experiência”. Sem desconsiderar meus compromissos éticos com a instituição, optei por realizar a exposição de alguns trechos de filmagens e entrevistas no Seminário Permanente de Doutoramento, no grupo de investigação da Sociologia da Infância. Essa reunião pode ser considerada como um momento de supervisão coletiva, em que expus o material recolhido às minhas alteridades académicas. Escolhi propositadamente, quatro trechos (o filme *Os Vingadores*, duas apresentações de dança e a entrevista de Rebeca, inserida no documentário realizado pelas meninas) bastante distintos e que despertariam, a meu ver, sentimentos contraditórios e ambivalente em quem assistisse as filmagens. E isso de fato aconteceu, principalmente em relação a entrevista de Rebeca. Ao terminar a exibição, os primeiros comentários se referiram a violência das imagens, sendo imediatamente questionada a pertinência de expor uma criança daquela forma. O debate se centrou nas implicações que aquelas imagens teriam na vida das crianças, sendo inclusive questionada a minha postura ética por as ter exibido nesse contexto. Por outro lado, o seminário é encerrado com uma questão colocada pelo Professor Manuel Sarmiento: será ético silenciar mais uma vez essas crianças? De fato, saí da minha “experiência” ainda mais cheia de dúvidas e questionamentos, mas com uma certeza: eu não era a única a perceber as contradições inerentes ao dilema ético que havia se imposto ao trabalho.

Encerro esse trabalho, retomando um momento singular da investigação em que me deparei com os estereótipos que recaem sobre as chamadas “crianças em situação de rua” e que extraio das minhas notas de terreno:

Hoje percebi o quanto nossos preconceitos de investigadores podem interferir em nossas ações na pesquisa. Apesar da reflexividade e críticas constantes, às vezes, os preconceitos falam mais alto. Estava entrevistando Eliana e ela pediu que eu desligasse o gravador, pois queria me explicar como funcionava a *língua do pivetipi*. Quando reiniciamos a gravação tento retomar a discussão que estávamos tendo, e resumir a utilidades da língua inventada pelas crianças, então ocorre o seguinte diálogo:

Juliana: Então vocês usam essa língua quando querem fugir da polícia ou usar drogas...

Eliana: É...

Juliana: ...usam no momento em que querem falar de algo que não querem que as outras pessoas saibam.

Eliana: É. Tipo assim: quando a gente quer falar de um namoradinho que as pessoas não podem saber. Não só drogas, mas coisas de diálogo mesmo...

Juliana: Segredos?

Eliana: Segredos, é isso! Quando queremos manter segredos! (Diário de Campo, 25/04/2006)

Esse diálogo entre nós mostra muitos aspectos envolvidos na relação dos investigadores adultos com as chamadas crianças em situação de rua. Eliana nos mostra (principalmente a mim) de forma precisa, que não é apenas a criança que comete atos ilícitos e que por isso elabora junto com “parceiros” um sistema lingüístico próprio para fugir do sistema policial. Ela é, ao mesmo tempo, uma criança que, juntamente com os seus pares, constrói um código de comunicação próprio, com o intuito de escapar do controle adulto, de criar e consolidar uma rede de cumplicidade e interajuda com os pares. Enfim, as chamadas “crianças em situação de rua” são, como Eliana nos alerta, crianças como as outras crianças que vivem seus amores, suas amizades e, principalmente, que criam e recriam formas próprias de expressão e comunicação. E que têm os seus segredos...

Referências Bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

-
- Alberto, I. M. (2002). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. Em C. Machado e R. A. Gonçalves (Orgs.), *Violência e vítimas de crime*, v. 2, pp. 223-244. Coimbra:Edições Quarteto.
- Alderson, P. (1995). *Listening to children: Children, ethics and social research*. Barkingside: Barnardo's.
- Alderson, P. (2004). Ethics. Em S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, & C. Robinson (Eds.), *Doing research with children and young people*. London: Sage Publications, pp. 97-112.
- Almeida, M. V. (1995). *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século.
- Alves, P. B. (1998). O brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Alves, P. B. (2002). *Infância, tempo, atividades cotidianas de crianças em situação de rua: As contribuições da teoria dos sistemas ecológicos*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Alves-Mazzotti, A. J. (1991). Meninos de rua e meninos rua: estrutura e dinâmica familiar. Em A. Fausto e R. Cervini (Orgs.), *O trabalho e a rua: Crianças e Adolescentes no Brasil urbano dos anos 80* (pp. 117-132). São Paulo: Cortez Editora, 2ª. Edição.

- Alvim, M. R. B. & Valladares, L. P. (1988). Infância e sociedade no Brasil: Uma análise da literatura. *BIB: Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, 26, 3-37.
- AMAS- Associação Municipal de Assistência Social. (1995). *Famílias de crianças e adolescentes: diversidade e movimento*. Belo Horizonte: AMAS.
- Aneci Rosa, C. S., Borba, R. E. S. R. & Ebrahim, G. J. (1992). The street children of Recife: A study of their background. *Journal of Tropical Pediatrics*, 38, 34-40.
- Aptekar, L. (1988). *Street children of Cali*. Durham, NC: Duke University Press.
- Aptekar, L. (1996). Crianças de rua nos países em desenvolvimento: Uma revisão de suas condições. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 153-184.
- Araújo, C. H. (1998). *A face da exclusão: perfil das crianças e adolescentes em situação de rua em Brasília*. Brasília, DF: CODEFLAN.
- Ariès, P. (1979). *A história social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

B

- Becker, H. S. (1973). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.
- Benítez, S. T. (2007). *State of world's street children: Violence*. London: Consortium for Street Children.
- Boyden, J., & Ennew, J. (1997). *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Stockom: Radda Barnen.
- Brito, R. C. (1999). *Uso de drogas entre meninos e meninas em situação de rua: Subsídios para uma intervenção comunitária*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1979).

Buckingham, D. (2002). *Creecer en la era de los médios eletronicos*. Madrid: Ed. Morata.

C

Cappello, M. (2005). Photo Interviews: Eliciting Data through Conversations with Children. *Field Methods* 2005; 17; 170.

Carvalho, A.(1991). *Tô Vivu : histórias dos meninos de rua*. Goiânia: Cegraf/UFG.

Chatterjee, A. (1992). *India: The Forgotten Children of the Cities*. UNICEF.

Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9 (4), 447-497.

Christensen, P. e James, A. (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Porto Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Combs, J. M., & Ziller, R. C. (1977). *Photographic self-concept of counseless*. *Journal of Couselinng Psychology*, 24, 452-455.

Corsaro, (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.

Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press.

Corsaro, W. A., & Molinari, L. (2005). Entrando e observando nos mundos da crianças. Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal na Educação da Infância em Itália. Em P. Christensen e A. James (Orgs.), *Investigação com Crianças. Perspectivas e práticas*, pp. 191-214. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

D

Denzin, N. K. (1977), *Childhood socialization*. S. Francisco: Jossey-Bass.

- Dimenstein, G. (1990). *A Guerra dos Meninos: Assassinato de menores no Brasil*. São Paulo, Brasiliense.
- Dimenstein, G. (1992). *Meninas da Noite: A prostituição de meninas-escravas no Brasil*, São Paulo, Editora Ática.
- Dollinger, S. J. (2001). Religious identity: an autophotographic study. *The International Journal of Psychology of Religion*, 11, 71-95.
- Dollinger, S. J. (2002). Pshycal attractiveness, social conectiviness and individuality: an autophotographic study. *Journal of Social Psychology*, 142 (1), 25-32.
- Dowdney, L. (2003). Crianças no tráfico: um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 letras.
- Droz, Y. (2006). Street Children And The Work Ethic: New policy for an old moral, Nairobi (Kenya). *Childhood*, 8, vol. 13, pp. 349-363.
- Duyan, V. (2005). Relationships between the Sociodemographic and Family Characteristics, Street Life Experiences and the Hopelessness of Street Children. *Childhoods*, 11, v.12, pp. 445-459.

E

- Ennew, J. (1994). Street and working children. A guide to planning, Save the Children, Manual de Desenvolvimento, n. 4, p. 32.
- Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990). Lei n. 8.069, de 13/07/1990. São Paulo: Cortez.

F

- Fausto, A., & Cervini, R. (1991). (orgs.) *O trabalho e a rua: crianças e adolescents no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez Editora.
- Faulkner, J. (1998). Participatory vídeo-making in Brazil. Em V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon, P. Pridmore, & P. Scott (Eds.), *Stepping Forward*. Children

- and young people's participation in the development process (pp. 88-91). London: Intermediate Technology Publications Ltd.
- Fenelon, G. M., Martins, L.C. & Domingues, M. H. M. S. (1992). *Meninas de rua: Uma vida em movimento*. Goiânia: CEGRAF/UFG.
- Fernandes, N. (2007). O centro e a margem: Infância, proteção e acolhimento institucional. Em M. J. Sarmiento e V. M. R. Vasconcellos (Orgs.), *Infância (in)visível* (pp.245-276). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Fernandes, S. C. G. O. G. (2006). *Crianças na rua em Braga: Infância, trajectos de vida e práticas sociais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Mestrado em Sociologia da Infância. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ferreira, M. (2004). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, C. (1987). O Internato de Pobre: Febem e a organização doméstica em um grupo porto-alegrense de baixa renda. *Temas IMESC, Sociedade, Direito, Saúde* (São Paulo), 4, 21-39.
- Fonseca, C. (1990). Crianças em Circulação. *Ciência Hoje*, v. 11, n. 66, 33-38.
- Forster, L. M. K., Barros, H. M. T., Tannhauser, S. L., & Tannhauser, M. (1992). Meninos na rua: relação entre abuso de drogas e atividades ilícitas. *Revista da ABP-APAL*, 14, 115-120.
- Franklin, B. (2002). Children's rights: an introduction. Em B. Franklin (Org.), *The new handbook of children's rights – comparative policy and practice*. London: Routledge, pp. 1-12.
- Frosi, R. V., Doninelli, T.M., Santana, J. P., & Koller, S.H. (2002, Dezembro). *A menina em situação de rua: Diferenças, semelhanças e desafios*. Comunicação apresentada no XIV Salão de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

G

Goffman, E. (1996). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva. (Originalmente publicado em 1961).

Graue, M.E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gregori, M. F. (2000). *Viração: experiências de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras.

H

Hecht, T. (1998). *At home in the street: Street children of northeast Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heywood, C. (2004). *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Human Rights Watch, (2001) *Easy Targets: Violence Against Children Worldwide*. Retirado em 25 May 2007 from <http://www.hrw.org/reports/2001/children>

Hutz, C. S. & Forster, L. M. K. (1996). Comportamentos e atitudes sexuais de crianças de rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 209-229.

Hutz, C. S. & Koller, S. H. (1999). Methodological and ethical issues in research with street children. Em M. Raffaelli, & R. W. Larson (Orgs.), *Homeless and working youth around the world: Exploring developmental issues*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 85, 59-70. São Francisco, CA: Jossey-Bass.

I

IAPG. (1990). *High infant mortality and the plight of street children: Special problems in Latin America and the Caribbean*. New Yorker: Inter-American Parliamentary Group on Population and Development.

J

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

James, A. & Prout, A. (orgs.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociology of childhood*. London: Falmer Press.

Juaréz, E. (1996). Crianças de rua: Um estudo das suas características demográficas. Em A. Fausto e R. Cervini (Orgs.), *O trabalho e a rua: Crianças e Adolescentes no Brasil urbano dos anos 80* (pp. 69-90). São Paulo: Cortez Editora, 2ª. Edição.

K

Koller, S. H. (1994). *Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua*. Tese de Doutorado Não publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Koller, S. H. & Hutz, C. S. (1996). Meninos e meninas em situação de rua: Dinâmica, diversidade e definição. *Coletâneas da ANPEPP: Aplicações da Psicologia na Melhoria da Qualidade de Vida, 1*, 11-34.

Kuschick, M., Reppold, C., Dani, D., Raffaelli, M., & Koller, S. H. (1996, Outubro). *A visão de meninos de rua sobre a sua situação de vida*. Pôster apresentado na XVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, SP.

L

Lalor, K. J. (1999). Street children: A comparative perspective. *Child Abuse & Neglect*, v.23, 8, 759-770.

Landsdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision making*. Florence: Innocenti Research Centre.

Leite. M. I. F. P. (2002). Brincadeiras de meninas na escola e na rua: Reflexões da pesquisa no campo. *Caderno CEDES*, 56, XXII, 63-80.

Lucchini, R. (1995). Femme et déviance ou le débat sur la spécificité de la délinquance féminine. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 33, 127-168.

Lucchini, R. (2000). A criança da rua: Realidade complexa e discursos redutores. *Revista Infância e Juventude*, 1, 9-44.

Lucchini, R. (2003). A criança em situação de rua: uma realidade complexa. Em I. Rizzini (Coord.), *Vida nas ruas: Crianças e adolescentes nas ruas: Trajetórias inevitáveis?* (pp. 45-86). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, São Paulo: Loyola.

Lusk, M. (1992). Street children of Rio de Janeiro. *International Social Work*, 35, 293-305.

M

Maciel, C., Brito, S., & Camino, L. (1997). Caracterização dos meninos em situação de rua de João Pessoa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 315-334.

Marchi, R. C. (1994) “*Crianças Espertas*”: um retrato do “vício da rua” em crianças pobres no Centro de Florianópolis. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Marchi, R. C. (2007). *Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Marchi, R. C., & Sarmiento, M. J. (2007, no prelo). Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância Crítica. *Revista Configurações*, n. 3.

Martins, R. A. (1996a). Censo de crianças e adolescentes em situação de rua em São José do Rio Preto. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 101-122.

- Martins, R. A. (1996b). Crianças e adolescentes em situação de rua: definições, evolução e políticas de atendimento. *Coletâneas da ANPEPP: Aplicações da Psicologia na Melhoria da Qualidade de Vida, 1*, 35-44.
- Menezes, D. M. A. & Brasil, K. C. T. (1998). Dimensões psíquicas e sociais da criança e do adolescente em situação de rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 11*(2), 327-344.
- Milito, C. & Silva, H. R. S. (1995). *Vozes do meio fio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Morais, N. A. (2005). *Um estudo sobre a saúde de adolescentes em situação de rua: o ponto de vista de adolescentes, profissionais de saúde e educadores*. Dissertação de Mestrado não Publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Moura, W. (1991). A família contra a rua: uma análise psicossociológica da dinâmica familiar em condições de pobreza. Em A. Fausto e R. Cervini (Orgs.), *O trabalho e a rua: Crianças e Adolescentes no Brasil urbano dos anos 80* (pp. 151-194). São Paulo: Cortez Editora, 2ª. Edição.

N

- Neiva-Silva, L. (2003) *Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: um estudo autofotográfico*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Neiva-Silva, L. & Koller, S. H. (2002). A rua como contexto de desenvolvimento. Em E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 205-230). São Paulo: Casa do Psicólogo, Salvador: EDUFBA.

P

- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.

Pinheiro, P., (2006) *World Report on Violence against Children*. New York: United Nations Secretary General's Study on Violence against Children.

Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento. Biblioteca das Ciências do Homem, capítulo II, pp. 59-84.

Pinto, M. (1997). A Infância como construção social. Em M. J. Sarmiento e M. Pinto (Orgs.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. (pp. 33-73) Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.

Prout, J. (2005). *The future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. London and New York: RoutledgeFalmer.

Q

Qvortrup, J. (2001). Childhood as a social phenomenon revisited. Manuela du Bois-Reymond e Heinz Sunker (orgs.), *Childhood in Europe, Approaches, trends and findings*. Nova York: Peter Land Publishing, 215-242.

R

Relatório de indicadores. (2006). Relatório de indicadores relativos ao carnaval de Salvador no ano de 2006. Retirado em 23/11/2006 no World Wide Web: <http://www.carnaval.salvador.ba.gov.br>

Reis, A. M. B. (2000). *Plantando o Axé: Uma proposta pedagógica*. São Paulo: Editora Cortez.

Reppold, C., Santos, C. L., Silva, A. S., Silva, M. R., Alves, P. B., & Koller, S. H. (1996, Outubro). Brinquedo, brincadeira e crianças em situação de rua: Um estudo em Porto Alegre. Trabalho apresentado na XXVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, SP.

Rizzini, I. (1989). *Levantamento bibliográfico da produção científica sobre a infância pobre no Brasil. Série Estudos e Pesquisas, 3*, Rio de Janeiro: CESME/USU.

- Rizzini, I. (1995). *Deserdados da sociedade: Os “meninos de rua” da América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Santa Úrsula/CESPI/USU.
- Rizzini, I., Barker, G., & Cassaniga, N. (2000). *Criança não é risco, é oportunidade: fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Ed. USU/Instituto Promundo.
- Rizzini, I. & Butler, U. M. (2003). Crianças e adolescentes que vivem e trabalham nas ruas: revistando a literatura. Em I. Rizzini (Coord.), *Vida nas ruas: Crianças e adolescentes nas ruas: Trajetórias inevitáveis?* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, São Paulo: Loyola.
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (1991). «Menores» institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de 80. Em A. Fausto e R. Cervini (Orgs.), *O trabalho e a rua: Crianças e Adolescentes no Brasil urbano dos anos 80* (pp. 69-90). São Paulo: Cortez Editora, 2ª. Edição.
- Rodrigues, L. L. (1999). *A fala do infante: um estudo antropológico com a criança periférica*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade de Brasília, DF.
- Roca, Z. (2000). *As “crianças de rua” em Angola. Um estudo das necessidades e dos potenciais para a introdução do Ensino Básico informal e da formação profissional*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófanas.
- Rosemberg, F. (1990). A concepção de família subjacente a programas para crianças e adolescentes em situação de rua. Em E. A. Carlini (Org.), *Abuso de drogas entre meninos e meninas de rua do Brasil* (pp. 87-90). UNFDAC-CEBRID, São Paulo: Editora Ave Maria.
- Rosemberg, F. (1996). Estimativa sobre crianças e adolescentes em situação de rua: Procedimentos de uma pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 21-58.

- Santana, J. P. (2003). *Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: Objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Santana, J. P., Doninelli, T. M., Frosi, R. V., & Koller, S. H. (2005). É fácil tirar a criança da rua, o difícil é tirar a rua da criança. *Psicologia em Estudo*, v. 10, pp. 165-174.
- Santos, E. C. (2004). *Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Santos, M. F. (2000). *Com a palavra o adolescente: Resignificando trajetórias de risco em um espaço institucional. Uma experiência em educação para a saúde*. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA.
- Sarmiento, M. J. (2000). Sociologia da Infância: Correntes e confluências. *Cadernos do Noroeste. Série Sociologia*, v. 13, n. 2. Braga: IEC/Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2003a). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em M. J. Sarmiento e A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da Infância e Educação*. (pp. 9-34). Porto: Asa.
- Sarmiento, M. J. (2003b). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12, nº 21, pp. 51-69. Pelotas: Faculdade de Educação da Universidade de Pelotas.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, 91, v. 26, 361-378.

- Sarmiento, M. J. (2006a). Imagens sociais e (in)visibilidade da infância. (pp. 86-103).
Em M. J. Sarmiento, *Relatório da Disciplina*. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2006b). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências (pp. 60-83).
Em M. J. Sarmiento, *Relatório da Disciplina*. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2006c). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. Em M. J. Sarmiento, *Relatório da Disciplina*. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. Em M. J. Sarmiento e V. M. R. Vasconcellos (Orgs.), *Infância (in)visível* (pp.25-49). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Sebastião, J. (1998). *Crianças da Rua: Modos de vida marginais na cidade de Lisboa*. Oeiras: Celta Editora.
- Silva, M. R. (2003). *Trama doce-amarga. (Exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: Editora HUCITEC/ Editora Unijuí.
- Silva, H. R. S. & Milito, C. (1995). *Vozes do meio-fio*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Soares, N. F. (2005). Infância e Direitos: Participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes. Tese de Doutorado não Publicada, na área da Sociologia da Infância. Instituto de Estudos da Crianças, Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Soares, A. B., Martins, A. C., Butler, U. M., Caldeira, P. & Rizzini, I. (2003). Trajetórias de vida de crianças e adolescentes nas ruas do Rio de Janeiro. Em I. Rizzini (Coord.), *Vida nas ruas: Crianças e adolescentes nas ruas: Trajetórias inevitáveis?* (pp. 123-280). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, São Paulo: Loyola.
- Stoecklin, D. (2003). Das potencialidades de crianças e adolescentes em situação de rua ao desenvolvimento social. Em I. Rizzini (Coord.), *Vida nas ruas: Crianças e adolescentes nas ruas: Trajetórias inevitáveis?* (pp. 87-122). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, São Paulo: Loyola.

T

Taçon, P. (1985). *A UNICEF response to the needs of abandoned and street children*. Genebra: UNICEF.

Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Tese de Doutoramento não Publicada, na área da Sociologia da Infância. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Braga, Portugal.

Trevisan, G. P. (2006). *A amizade é a melhor coisa do mundo apesar do amor. Afectos e amores entre crianças – a construção de sentimentos na interacção de pares*. Dissertação de Mestrado não Publicada, na área da Sociologia da Infância. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Braga, Portugal.

U

UNICEF. (2006). *Situação Mundial da Infância*. UNICEF.

V

Valentim, D. C. (2007). *Entre brincadeiras e trocados: Um estudo etnográfico das práticas lúdicas de crianças em situação de rua de Fortaleza*. Documento em PDF não publicado.

Veale, A. (1993) Towards a conceptualization of street-children: the case from Sudan and Ireland, *Caritas Bulletin (Caritas India)*, 1, pp. 42-52.

Verma, S. (1999). Socialization for survival: Developmental issues among working street children in India. Em Raffaelli & R. Larson (Orgs.), *Homeless and working youth around the world: Exploring developmental issues*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 85, 5-18. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Visano, L. (1990). The socialization of street children: The development and transformation of identities. *Sociological Studies of Child Development*, 3, 139-161.

Vogel, A., Mello, M. A. S. (1991). Da Casa à Rua: A cidade como fascínio e descaminho. Em A. Fausto e R. Cervini (Orgs.). *O Trabalho e a Rua: Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Ed. Cortez.

W

Wernham, M., (2004). *An Outside Chance: Street Children and Juvenile Justice – an International Perspective*. London: Consortium for Street Children.

Whitaker, D. C. A. (2002). Nas franjas do rural-urbano: Meninas entre a tradição e a modernidade. *Caderno CEDES*, 56, *Infância e Educação: As meninas*, pp.7-22.

X

Xiberras, M. (1993). *As teorias da exclusão: Para a construção do imaginário do desvio*. (J. G. Rego, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.

Z

Ziller, R. C. (1990). *Photographing the self*. Newbury Park. CA: Sage.

ANEXOS

ANEXO A

Carta Destinada aos Educadores da Instituição

Prezados Educadores,

Conforme é do conhecimento de vocês, estou realizando na Instituição, juntamente com a Psicóloga Thaís Doninelli, uma pesquisa sobre as trajetórias das crianças em situação de rua. Esta pesquisa insere-se no meu Projeto de Doutorado, que está sendo realizado na Universidade do Minho, em Portugal. A referida pesquisa é composta de duas etapas, sendo que a primeira consistiu na realização de uma etnografia, que consiste em observações assistemáticas das crianças que frequentam a Fundação, especificamente no Espaço Diurno de Atendimento e nas Casas de Acolhimento Noturno.

A segunda etapa consistirá na realização de diversas atividades com as crianças, coordenadas pelas pesquisadoras, com o objetivo de investigar e debater temas como a relação com a rua, com a família e com as instituições de atendimento. Em alguns encontros serão utilizados recursos audio-visuais com o intuito de dinamizar as atividades e propiciar um espaço lúdico para as crianças. Tal etapa será iniciada no próximo dia 27 de Março e terá a duração aproximada de um mês, sendo realizados três encontros semanais (Segundas, Quartas e Sextas-Feiras) com as crianças, com duração média de uma hora e trinta minutos. A participação nestas reuniões é voluntária, sendo de total escolha das crianças aderirem às mesmas ou optarem por continuar a desenvolver as atividades propostas pelos educadores. Participarão dessas atividades apenas as pesquisadoras e as crianças que optarem por desenvolver as atividades, de forma a garantir o sigilo e a confidencialidade dos dados.

Desde já agradeço a colaboração de todos, pois esta é de fundamental importância para a realização dessa pesquisa. Por fim, coloco-me a disposição para conversar sobre eventuais dúvidas e questões acerca da proposta.

Atenciosamente,

Juliana Prates Santana

juliana@iec.uminho.pt

Tels: 32857562 / 91841977

ANEXO B

Letra da Música – Armadilha

Grupo Calcinha Preta

Eu não sei mais o que fazer com essa solidão
Tá tudo fora de controle, fora do lugar
Meu coração não pára de chorar
Eu não consigo me livrar dessa armadilha
Parece até que foi mandinga pra eu não te deixar
Escrava desse amor
Do teu beijo

E logo eu que era apaixonada por você
Mas sua indiferença
Fez me entregar
a outro alguém
de corpo e alma

Você vacilou
Você não deu valor
A esse amor que era só seu
Que pena
Você vacilou
Você não deu valor
Não foi capaz de me amar
Como eu te amei

ANEXO C

Letra da Música – Capítulo 4 Versículo 3 Racionais Mc

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais
já sofreram violência policial
há cada 4 pessoas mortas pela polícia 3 são negras
nas universidades brasileiras
apenas 2% dos alunos são negros
há cada 4 horas
um jovem negro morre violentamente em são paulo
aqui quem fala é primo preto mais um sobrevivente

minha intenção é ruim esvazia o lugar
eu tô em cima eu tô a fim um dois pra atirar
eu sou bem pior do que você tá vendo
o preto aqui não tem dó é cem por cento veneno
a primeira faz bum a segunda faz pá
eu tenho uma missão e não vou parar
meu estilo é pesado e faz tremer o chão
minha palavra vale um tiro eu tenho muito munição
na queda ou na ascensão minha atitude vai além
e tenho disposição pro mal e pro bem
talvez eu seja um sádico um anjo um mágico
juiz ou réu um bandido do céu
malandro ou otário padre sanguinário
franco atirador se for necessário
revolucionário insano um marginal

antigo e moderno imortal
fronteira do céu com o inferno astral
imprevisível como um ataque cardíaco no verso
violentamente pacífico verídico
vim pra sabotar seu raciocínio
vim pra abalar o seu sistema nervoso e sangüíneo
pra mim ainda é pouco dá cachorro louco
número 1 um dia terrorista da periferia
uni-duni-tê o que eu tenho pra você
um rap venenoso ou uma rajada de pt
e a profecia se fez como previsto
1 9 9 7 depois de cristo
a fúria negra ressuscita outra vez
racionais capítulo 4 - versículo 3

faz frio em são paulo pra mim tá sempre bom
eu tô na rua de bombeta e moletom
dim dim dom rap é o som
que emana no opala marrom
e aí chama o guilherme chama o vani
chama o dinho e o gui? marquinho

chama o éder vamo aí
se os outros manos vem pela ordem tudo bem melhor
quem é quem no bilhar no dominó
colô dois manos um acenou pra mim
de jaco de cetim de tênis calça jeans
ei brown sai fora nem vai nem cola
não vale a pena dar idéia nesses tipo aí
ontem à noite eu vi na beira do asfalto antigo e moderno imortal
fronteira do céu com o inferno astral
imprevisível como um ataque cardíaco no verso
violentamente pacífico verídico
vim pra sabotar seu raciocínio
vim pra abalar o seu sistema nervoso e sangüíneo
pra mim ainda é pouco dá cachorro louco
número 1 um dia terrorista da periferia
uni-duni-tê o que eu tenho pra você
um rap venenoso ou uma rajada de pt
e a profecia se fez como previsto
1 9 9 7 depois de cristo
a fúria negra ressuscita outra vez
racionais capítulo 4 - versículo 3

faz frio em são paulo pra mim tá sempre bom
eu tô na rua de bombeta e moletom
dim dim dom rap é o som
que emana no opala marrom
e aí chama o guilherme chama o vani
chama o dinho e o gui? marquinho
chama o éder vamo aí
se os outros manos vem pela ordem tudo bem melhor
quem é quem no bilhar no dominó
colô dois manos um acenou pra mim
de jaco de cetim de tênis calça jeans
ei brown sai fora nem vai nem cola
não vale a pena dar idéia nesses tipo aí
ontem à noite eu vi na beira do asfalto

tragando a morte soprando a vida pro alto
ó os cara só a pó pele o osso
no fundo do poço mó flagrante no bolso
veja bem ninguém é mais que ninguém
veja bem veja bem e eles são nosso irmãos também
mas de cocaína e crack whisky e conhaque
os manos morrem rapidinho sem lugar de destaque
mas quem sou eu pra falar
de quem cheira ou quem fuma
nem dá nunca te dei porra nenhuma
você fuma o que tem entope o nariz
bebe tudo o que vê faça o diabo feliz
você vai terminar tipo o outro mano lá

que era um preto tipo a e nem entrava numa
mó estilo de calça kalvin clain e tênis puma
um jeito humilde de ser no trampo e no rolê
curtia um funk jogava uma bola
buscava a preta dele no portão da escola
exemplo pra nós mó moral mó ibope
mas começou colar com os branquinhos do shopping
aí já era ih mano outra vida outro pique
e só mina de elite balada vários drink
puta de butique toda aquela porra
sexo sem limite sodoma e gomorratragando a morte soprando a vida pro alto
ó os cara só a pó pele o osso
no fundo do poço mó flagrante no bolso
veja bem ninguém é mais que ninguém
veja bem veja bem e eles são nosso irmãos também
mas de cocaína e crack whisky e conhaque
os manos morrem rapidinho sem lugar de destaque
mas quem sou eu pra falar
de quem cheira ou quem fuma
nem dá nunca te dei porra nenhuma
você fuma o que tem entope o nariz
bebe tudo o que vê faça o diabo feliz
você vai terminar tipo o outro mano lá
que era um preto tipo a e nem entrava numa
mó estilo de calça kalvin clain e tênis puma
um jeito humilde de ser no trampo e no rolê
curtia um funk jogava uma bola
buscava a preta dele no portão da escola
exemplo pra nós mó moral mó ibope
mas começou colar com os branquinhos do shopping
aí já era ih mano outra vida outro pique
e só mina de elite balada vários drink
puta de butique toda aquela porra
sexo sem limite sodoma e gomorra

faz uns nove anos
tem uns quinze dias atrás eu vi o mano
cê tem que vê pedindo cigarro
pros tiozinho no ponto dente tudo zoadado
bolso sem nenhum conto
o cara cheira mal as tia sente medo
muito louco de sei lá o quê logo cedo
agora não oferece mais perigo
viciado doente fudido inofensivo
um dia um pm negro veio enbaçar
e disse pra eu me por no meu lugar
eu vejo um mano nessas condições não dá
será assim que eu deveria estar
irmão o demônio fode tudo ao seu redor
pelo rádio jornal revista e outdoor

te oferece dinheiro conversa com calma
contamina seu caráter rouba sua alma
depois te joga na merda sozinho
transforma um preto tipo a num neguinho
minha palavra alivia sua dor
ilumina minha alma louvado seja o meu senhor
que não deixa o mano aqui disandar ah
e nem sentar o dedo em nenhum pilantra
mas que nenhum filha da puta ignore a minha lei
racionais capítulo 4 versículo 3

quatro minutos se passaram e ninguém viu
o monstro que nasceu em algum lugar do brasil
talvez o mano que trampa de baixo de um carro sujo de óleo
que enquadra o carro forte na febre com sangue nos olhos
o mano que entrega envelope o dia inteiro no sol
ou o que vende chocolate de farol em farol
talvez cara que defende pobre no tribunal
ou que procura vida nova na condicional
alguém num quarto de madeira lendo à luz de vela
ouvindo um rádio velho no fundo de uma cela
ou da família real de negro como eu sou
o príncipe guerreiro que defende o gol
e eu não mudo mas eu não me iludo
os mano cu de burro têm eu sei de tudo
em troca de dinheiro e um carro bom
tem mano que rebola e usa até batom
vários patrícios falam merda pra todo mundo rir
ah ah pra ver branquinho aplaudir
é na sua área tem fulano até pior
cada um cada um você se sente só
tem mano que te aponta uma pistola e fala sério
explode sua cara por um toca fita velho
click plá plá pláu e acabou sem dó e sem dor
foda-se sua cor
limpa o sangue com a camisa e manda se fuder
você sabe por quê? pra onde vai pra que?
vai de bar em bar esquina em esquina
pegar 50 conto trocar por cocaína
enfim o filme acabou pra você
a bala não é de festim aqui não tem duble
vários manos da baixada fluminense à ceilândia
eu sei as ruas não são como a disneylandia
de guaianazes ao extremo sul de santo amaro
ser um preto tipo a custa caro
é foda foda é assistir a propaganda e ver
não dá pra ter aquilo pra você
playboy forgado de brinco um trouxa
roubado dentro do carro na avenida rebouças
correntinha das moças as madame de bolsa

aí dinheiro não tive pai não sou herdeiro
se eu fosse aquele cara que se humilha no sinal
por menos de um real minha chance era pouca
mas se eu fosse aquele moleque de tôca
que engatilha e enfia o cano dentro da sua boca
de quebrada sem roupa você e sua mina

um dois nem me viu já sumi na neblina
mas não permaneço vivo prossigo a mística
vinte e sete anos contrariando a estatística
seu comercial de tv não me engana
eu não preciso de status nem fama
seu carro e sua grana já não me seduz
e nem a sua puta de olhos azuis
eu sou apenas um rapaz latino americano
apoiado por mais de 50 mil manos
efeito colateral que o seu sistema fez
racionais capítulo 4 versículo 3

ANEXO D

Títulos das músicas que compõem o CD do Grupo Facção Central

1. CNN Periférica
2. Eu não Pedi pra Nascer
3. Estrada da Dor
4. Hoje Deus anda de Blindado
5. Desculpa Mãe
6. 765 Motivos pra Morrer
7. No Fim não existem Rosas
8. Sangue, Suor e Lágrimas
9. O Menino do Morro
10. Um Gole de Veneno
11. Justiça com as Próprias Mãos
12. Dias Melhores não Virão
13. Alcatrax
14. Um Grito de Socorro
15. Chico Xavier no Gueto

ANEXO E

Letra da música *Desculpa Mãe*

Grupo Facção Central

Mãe, não dei valor pro teu sonho sua luta
Diploma na minha mão sorriso formatura
Não fui seu orgulho diretor de empresa
Virei o ladrão com a faca que mata com frieza
Não mereci sua lágrima no rosto
Quando chorava vendo a panela sem almoço
Vendo a lage cheia de goteira
Ou a fruta podre que era obrigada a catar na feira
Enquanto você ajuntava aposentadoria esmola pra não ter despesa
Eu tava no bar jogando bilhar
Bebendo conhaque, bêbado
Eu era o ladrão de traca a escopeta
Com a mãe implorando comida na porta da igreja
Todo natal você sozinha eu na balada
Bancando vinho, farinha pras mina da quebrada
Desculpa mãe pela dor de me ver fumando pedra
Pela glock na gaveta pelo gambé pulando a janela
2x

(desculpa mãe) por te impedir de sorrir
(desculpa mãe) por tantas noites em claro triste sem dormir
(desculpa mãe) pra te pedir perdão infelizmente é tarde

(desculpa mãe) só restou a lágrima e a dor da saudade

Quantas vezes no presídio me visitou
No domingo, bolacha cigarro nunca faltou
Vinha de madrugada sacola pesada
Pra ser revistada pelos porcos na entrada
rebelião você no portão, temendo minha morte
Sendo pisoteada pelos cavalos do choque
Eu prometi que dessa vez tomava jeito
To regenerado ouvi seus conselhos
Uma semana depois eu na cocaína
Cala a boca velha, sai da minha vida
Eu vou cheirar roubar seqüestrar
Não atravessa meu caminho se não vou te matar
Sai pra enquadrar o mercado da esquina
Troquei com o segurança, tomei um na barriga
A Polícia me perseguindo, eu quase pra morrer
Só tua porta se abriu pra eu me esconder

2x

(desculpa mãe) por te impedir de sorrir
(desculpa mãe) por tantas noites em claro triste sem dormir
(desculpa mãe) pra te pedir perdão infelizmente é tarde

(desculpa mãe) só restou a lágrima e a dor da saudade

Os gambé vigiando o pronto-socorro
Eu na cama delirando quase morto
Ferimento ardendo coçando infeccionado
A solução foi o farmacêutico do bairro
Que só veio por você com certeza
A heroína que pediu esmola no busão com a receita
Deu comida na boca, comprou todos remédios
Sonhou com emprego mas o diabo me quis descarregando ferro
Ai eu deu soco, chute bati com tanto ódio
Preciso fumar vai mãe dá o relógio
Velha doente desafiando a madrugada
De porta em porta, alguém viu meu filho tô preocupada
Fim de semana foi farinha curtição
Só cheguei hoje e de prêmio te trombei nesse caixão
Um vizinho ligou, que foi ataque cardíaco
Morreu na rua atrás da merda do seu filho

infelizmente é tarde

(desculpa mãe) só restou a lágrima e a dor da saudade

ANEXO F

Letra da Música *Estrada da Dor 666*

Grupo Facção Central

Na minha infância quis um kart
Não tive nenhum, só boy vira piloto de Fórmula 1
Todo pivete quer ser bombeiro, eu tinha outro sonho
Catara o vigia da preserva e recarregando o caixa eletrônico
Não usei minha inteligência em prol de nenhuma empresa
Só pra por microcâmera pra gravar sua senha
Deixar a vítima surpresa, no telefone: seu saldo disponível é zero
Perfeição no clone
Detonei a dona da joalheria com explosivo,
Fiquei dois anos aguardando julgamento no distrito
Pra ver que não dá lucro magnata viúvo,
Chorando de Bulgari, óculos escuro,
Não valeu perder os dentes no taco de beisebol, choque no pinto, matar por um banho de sol
Ser quase extorquido pelo bolo podre da carceragem que inventa dívida pra te matar na crocodilagem
É raro ter um no crime no sítio no bairro elegante
Com esconderijo subterrâneo, com foguete anti-tanque
No crime o prêmio é ser mais um defunto apodrecido, outro relatório na prancheta do perito
Não quero parente no IML, atrás de mim, nem minha mãe vendo meu caixão e achando que foi melhor assim
Tô pendurando a carabina e a granada holandesa, tirei meu carro da Estrada da dor 666

Refrão: na estrada da dor é só caixão descendo nas cordas
Na estrada da dor é só necropsia, rota sangue e vítima morta. 2x

Ninguém mete um B.O. e se regenera com lucro, termina com um PM vigiando no muro
o ciclo vicioso corrói sua alma,
Quanto mais dinheiro entra mais eu compro arma
Sempre pensando na planta do plano seguinte, se a porta do cofre cai no massarico ou na dinamite,
a banca quer é pro baile no pião do sábado, virou uma
Caixa de sapato de santinho guardado, devia ser exemplo o papelão
Do caixão preto, o trator te levando pra cova de qualquer jeito, mas sempre
A gente pensa, na nossa vez é diferente, eu vou entrar matar o gerente e sair livremente
Queria imitar o Michael J. Fox no de
Volta pro futuro,
Voltar no tempo e evitar muita dor e luto, Campo minado de ato covarde, outro paraplégico por um par de Nike
No passado baralho, banco imobiliário, hoje é recurso pra segunda Instância no Judiciário

Na rua não quer ser a mão-de-obra barata, pra no xadrez não ser a mão que faz bola de graça
Quê que adianta seu fuzil, relógio de platina, se nem por milagre chega a
Vinte e cinco de vida
Mesmo rico pedindo punhal cravado na
Cabeça vou pro desvio da estrada dor 666.

Refrão: na estrada da dor é só caixão descendo nas cordas, na
Estrada da dor é só necrópcia, rota sangue e vítima morta. 2x

Quanto vale seu Honda Civic equipado na garagem do seu
Advogado, dinheiro de crime é maldito fruto de desgraça, vem com a
Cara do diabo na marca d'agua que porra de quadrilha, que mano
Lado a lado, ó seu parceiro no tático com dedo apontado, ó sua
Coroa no ponto sozinha, pedindo carona pro motorista pra te fazer visita
Quando seu corpo tiver se decompondo no matagal, não espera
Se quer um cu te cobrindo com jornal,
vão correndo dar os pêsames para sua viúva, pra chavecar, armar bombeta, morto não
usa blusa de
Mustang e metson,
32 tiros, todas as vacas dão o rabo pegam senha pra ser seu amigo, mas na UTI tubado,
cadê a sua gangue nem a
Putá que falou "te amo" vai doar sangue ,o jogo é claro
Sanguinário objetivo, ou vou ser escravo de um patrão ou número no presídio,
a única coisa de valor é a sua liberdade, não deixa pra ver, tomando facada atrás das
grades,
não tem preço ver as crianças brincando na praça por mais humilde que seja
poder voltar pra sua casa,
o crime é a estrada da dor 666,
é um filme de terror dirigido pelo capeta

Refrão : na estrada da dor é só caixão descendo nas cordas, na
Estrada da dor é só necrópcia, rota sangue e vítima morta. 4x

ANEXO G

Roteiro de Entrevista do Documentário realizado na Casa de Acolhimento Noturno

Feminina

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Você tem família? Fale um pouquinho sobre ela.
4. Você gosta da sua família?
5. O que te levou a ficar na rua?
6. Você já passou por alguma situação constrangedora na rua, na Casa de Acolhimento Noturno ou na sua casa?⁹⁷
7. Você já furtou? Já roubou?
8. Você já se prostituiu?
9. Você já foi presa ou maltratada por algum policial?
10. Você já foi estuprada?
11. Você usa drogas?
12. Que tipos de drogas?
13. Há quanto tempo?
14. Pensa em se livrar do vício?
15. Você é virgem?
16. Como foi sua primeira vez?
17. Quando foi?
18. Com quem foi?
19. Você gosta de transar?
20. Você usa camisinha?
21. Você gosta de ficar aqui na Casa de Acolhimento Noturno?
22. Você pensa em sair daqui?
23. O que te leva a evadir? O que te leva a evadir se aqui é tão bom?
24. Você já abortou?
25. Como é seu relacionamento com as outras educandas?
26. Você tem namorado? Dentro da instituição ou na rua?
27. Você pensa em mudar de vida? Estudar, casar, ter filhos, trabalhar?
28. Deixe um recado carinhoso para alguém que você gosta.

⁹⁷ Na maioria das entrevistas essa pergunta se restringe ao contexto da rua.

ANEXO H

Protocolo de Escuta da Instituição

1. Quanto tempo você tem na rua?
2. Porque você saiu de casa?
3. Quando saiu de casa estava estudando? Série? Onde?
4. Como você vê a vida nas ruas?
5. Ficava fazendo o que nas ruas?
6. Conhece drogas? Quais os tipos de droga que conhece?
7. As drogas já faz parte da sua caminhada? Quando e porque começou a usar?
8. Você pensa em deixar o vício? Quando e como?
9. Acha que precisa de ajuda? E quer essa ajuda?
10. E sua família? Tem mãe, pai, irmãos.
11. Como eles tratam você?
12. Todos moram na mesma casa?
13. Como é a sua casa? Quantos cômodos tem?
14. Seus pais trabalham? Em que?
15. E os seus irmãos, o que fazem?
16. Vocês se alimentam todos os dias? Quantas vezes no dia?
17. Recebem algum tipo de ajuda? De quem?
18. O que você pensa em fazer de agora em diante?
19. Você pensa em voltar pra casa? Quando?
20. Já esteve em alguma instituição antes? Qual ou quais e porque?
21. Todo mundo tem um sonho? Quais são os seus?
22. Gostaria de realizá-los algum dia?
23. Qual a profissão que você gostaria de seguir?
24. E o que você pensa em fazer para que isso aconteça?
25. Você já teve doenças sexualmente transmissíveis? Com quem adquiriu?
Quando foi?
26. Que tipo de doenças?
27. Fez algum tipo de tratamento?
28. Já foi abusado ou molestado sexualmente? Por quem?
29. Já fez cirurgia ou tomou algum rémedio controlado? Qual remédio?
30. Já sofreu algum acidente? Qual?
31. Você enxerga, escuta com nitidez?

